

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAMILLA DE CAPRIO VILLANOVA

**DIREITO EDUCACIONAL EM CURSOS DE DIREITO DE CAMPINAS:
O QUE PENSAM OS DISCENTES E COORDENADORES**

**Campinas
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIREITO EDUCACIONAL EM CURSOS DE DIREITO DE CAMPINAS:
O QUE PENSAM OS DISCENTES E OS COORDENADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado Acadêmico, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, **Área de concentração:** Educação, **Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

**Campinas
2019**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

379.26 Villanova, Camilla de Caprio.
V717d Direito educacional em cursos de direito de Campinas: o que pensam os discentes e coordenadores / Camila de Caprio Villanova.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.
181 f.: il.

Orientador: Samuel Mendonça.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Direito à educação. 2. Ensino - Legislação. 3. Direito - Currículos. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 23. ed. 379.26

CAMILLA DE CAPRIO VILLANOVA

**DIREITO EDUCACIONAL EM CURSOS DE DIREITO DE
CAMPINAS: O QUE PENSAM OS DISCENTES E
COORDENADORES**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2019.


DR(A) SAMUEL MENDONÇA
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR(A) LUIS RENATO VEDOVATO (UNICAMP)


DR(A) ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA (USP)

Filosofia tem assim tanto de literário quanto de científico. Científicas devem ser suas bases, os seus postulados, as suas premissas, literárias ou artísticas as suas conclusões, sua projeção, as suas profecias, a sua visão. E nesse sentido filosofia se confunde com a atividade de pensar, no que ela encerra de perplexidade, de dúvida, de imaginação e de hipotético. Quando o conhecimento é suscetível de verificação, transforma-se em ciência, e, enquanto permanece como visão, como simples hipótese de valor, sujeito aos vaivéns da apreciação atual dos homens e do estado presente das instituições, diremos, é filosofia.

(TEIXEIRA, 1968c, p. 145)

Dedico este trabalho a todos os sujeitos que, ao longo da vida, me ensinaram como aprender.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todas as relações humanas e todos os movimentos naturais e culturais que me incentivaram a dedicar esforço e energia ao desenvolvimento deste estudo, desde sociais e profissionais até alcançar o acadêmico. Dos incentivos e influências, agradeço às subjetividades dos que se seguem:

Ao meu estimado mestre, **Prof. Dr. Samuel Mendonça**, pela orientação no desenvolvimento deste estudo, essencial participação para sua concretização desde o nascimento do projeto; e pelas aprendizagens que este processo de pesquisa proporcionou diante da situação política nacional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.148505/2017-00. Por isso, agradeço à CAPES por viabilizar este trabalho financiando a pesquisa.

Aos meus pais, **Patrícia Maria de Caprio Villanova** e **Sérgio Villanova**, por proporcionar todo o caminho educacional percorrido até que eu adquirisse competência acadêmica para desenvolvimento desta pesquisa.

À minha base, minha raiz, meu eterno agradecimento. Por isso, ainda agradeço a meus avós, **Elizabeth Hernandes de Caprio**, **Romeu de Caprio Júnior**, **Arlete Villanova** e **Sérvulo Villanova**, todos participantes ativos na minha criação.

À família Garatuja – meu companheiro **Stefan Stenberg**, minha irmã **Pâmella de Caprio Villanova**, minha sobrinha **Luá Villanova**, minha amiga **Luísa Mascaro Décio** –, por estarem todos os dias sob o mesmo teto que me abriga. Os pequenos carinhos e conversas do dia a dia, mesmo os momentos de lazer, trazem inegáveis contribuições à produção intelectual.

Em especial, agradeço à minha irmã Pâmella por participar como ajudante na pesquisa prática e por sempre me apoiar – no sentido mais eterno da palavra; à minha amiga Luísa, por também ter participado como ajudante na pesquisa prática e pelas aulas de Excel; à minha sobrinha Luá, pela energia e carinho que demonstra a todo momento; e ao meu companheiro Stefan, por participar da maioria das experiências da vida, que tanto me ensinaram e colaboraram para traçar os caminhos desta pesquisa.

Aos **alunos, coordenadores e IES dos cursos de Direito de Campinas**, que aceitaram o convite de participar do questionário, grupo focal e entrevista, por colaborarem à construção da

ciência em geral.

À **Abrade** (Associação Brasileira de Direito Educacional), por influenciar a elaboração do projeto desta pesquisa e por propiciar contato com diversas formas de conteúdo em Direito Educacional.

À **SatEducatcional**, por disponibilizar bolsa de estudo para especialização em Direito Educacional no último semestre de desenvolvimento desta pesquisa. O conteúdo acrescentou às construções e debates da dissertação.

Aos **alunos, professores e funcionários do PPGE** (Programa de Pós-Graduação em Educação) **da PUC Campinas**, pelas construções de conhecimento vivenciadas nas aulas e pelos burocráticos bastidores, que envolvem o trabalho de tantos funcionários. Movimentos importantes para desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Ao **Coletivo Parajás**, coletivo feminista de advogadas de Campinas, que tanto me acrescenta aos debates do exercício da advocacia e do cenário político dos direitos das mulheres.

Aos **amigos de hoje** e às **amigas de sempre**, tão importantes nos momentos em que esta pesquisa precisou ser esquecida. O processo que envolve a produção intelectual inclui os momentos de lazer, daí importância fundamental dos amigos. Às viagens, churrascos, jantares e garrafas de vinho, meu muito obrigada. Foram essenciais aos momentos de descanso.

Por fim, agradeço aos primeiros leitores: o já dito orientador, **Prof. Dr. Samuel Mendonça**, por ser coautor deste estudo e de sua materialização; e, claro, à banca examinadora desta dissertação de Mestrado, **Prof. Dr. Luís Renato Vedovato** e **Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira**, ainda os suplentes **Prof. Dr. Cláudio José Franzolin** e **Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios**, mestres que admiro e que aceitaram disponibilizar boas horas de seu tempo para avaliar o estado desta pesquisa.

VILLANOVA, Camilla de Caprio. **Direito Educacional em cursos de Direito de Campinas: o que pensam os discentes e coordenadores**. 181f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Campinas, Campinas/SP, 2019.

RESUMO

Compreende-se como Direito Educacional o ramo específico da Ciência Jurídica capaz de estabelecer conceitos, princípios e normas próprios para regulamentação da relação educacional, seja entre pessoas físicas, pessoas jurídicas ou Poder Público, que estejam inseridos na ação educacional. Trabalhos e pesquisas voltados à individualização do Direito Educacional como ramo específico da Ciência Jurídica têm sido desenvolvidos pela ABRADE (Associação Brasileira de Direito Educacional) e seus associados, além de realizar seminários com enfoque nessa temática. A partir da revisão de literatura realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no período de 2004 a 2018, o descritor “Direito Educacional” resultou em dezesseis pesquisas relacionadas; destas, apenas dois trabalhos dedicaram-se ao Direito Educacional como área da Ciência Jurídica, sem, contudo, evidenciar estudos que tenham vinculação aos cursos de Direito na cidade de Campinas/SP. Ao aplicar o mesmo procedimento com os descritores “Legislação de Ensino” e “Direito à Educação”, alcançou-se a relação de quatrocentas e trinta e duas pesquisas no mesmo período, sendo que apenas quatorze ocuparam-se do ambiente da educação superior em Direito. A partir dos indícios de uma fragilidade na utilização do termo Direito Educacional em pesquisas acadêmicas e do distanciamento dos profissionais do Direito dos assuntos educacionais, esta pesquisa dedicou-se a compreender se o conteúdo voltado à legislação de ensino e ao direito à educação são tratados pelas instituições de educação jurídica da cidade de Campinas de forma suficiente ao que caracteriza o Direito Educacional, tanto na disposição da grade curricular quanto na prática pedagógica. Nesse sentido, a problematização que embasa a dissertação é: em que consiste o Direito Educacional na perspectiva de estudantes e coordenadores dos cursos de Direito na cidade de Campinas/SP? O objetivo foi, portanto, compreender a presença do Direito Educacional na grade curricular e na prática pedagógica de referidas instituições, a partir da percepção dos alunos e coordenadores de curso. Os procedimentos metodológicos aplicados foram: (i) pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de autores do Direito Educacional no Brasil, e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) como referencial teórico; (ii) pesquisa documental dos currículos oferecidos pelas dez instituições de ensino que oferecem bacharelado em Direito na cidade de Campinas/SP, obtidas a partir do cadastro no portal eMEC; (iii) e pesquisa empírica, a partir da aplicação dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista e grupo focal. Como resultado da investigação, argumenta-se que o Direito Educacional é pouco conhecido e lecionado nas instituições que oferecem o curso de Direito em Campinas, tendo seu conteúdo limitado a questões constitucionais, sem, contudo, captar qualquer tema relativo à principal legislação infraconstitucional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os alunos são capazes de perceber tanto a ausência quanto a importância do tema educacional na legislação, mas desconhecem a existência de ramo específico. O desconhecimento também atinge os coordenadores dos cursos, o que impede o alcance do tema ao currículo e, ainda, atrapalha o reconhecimento de autonomia científica ao Direito Educacional na região. Por fim, a gestão educacional dos cursos apresenta, em sua maioria, estrutura considerável no PPC, mas os resultados da pesquisa demonstram que não reverberam à prática da democracia na rotina das instituições de Educação Jurídica da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação Educacional, Direito à Educação, Currículo de Direito.

VILLANOVA, Camilla de Caprio. **Educational Law in Campinas Law Courses: what do students and coordinators think.** 181f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Campinas, Campinas/SP, 2019

ABSTRACT

Educational Law is known as the specific field of legal science that is able to establish concepts, principles and own procedures for regulation of the educational relationship, be it between individuals, legal entities or the Public Power that are part of the educational action. Works and researches focused on the individualization of Educational Law as a specific field of legal science have been developed by ABRAGE (Brazilian Association of Educational Law) and their associates, as well as conducting seminars focused on this thematic. From the literature review carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations, between the period of 2004 to 2018, the descriptor “Educational Law” resulted in sixteen related researches, of which only two works were devoted to Educational Law as an area of legal science, without, however, evidencing studies that are linked to the courses of Law in the city of Campinas/SP. When applying the same procedure with the descriptors “Teaching Legislation” and “Right to Education”, it was found four hundred and thirty-two researches for the same period, which only fourteen took care of the environment of higher education in Law. From the indications of a fragility in the use of the term Educational Law in academic research and the distancing of Legal professionals to educational subjects, this research dedicated to understand if the content focused on educational legislation and the right to education are taken care of by the institutions of the city of Campinas in a sufficient way that characterizes the Educational Law, as much in the curriculum framework as in the pedagogical practice. In this sense, the problematization that underlies the dissertation is: from which perspective of students and coordinators of Legal courses in the city of Campinas/SP does Educational Law consist? The objective was, therefore, to understand the presence of Educational Law in the curriculum and in the pedagogical practice of referred institutions, based on the students’ perception and coordinators of courses. The methodological procedures applied were: (i) bibliographical research, based on the reading of authors of Educational Law in Brazil and Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) as theoretical reference; (ii) documental research of the curricula offered by the ten educational institutions that offer a bachelor's degree of Law in the city of Campinas/SP, found from the registers of eMEC portal; (iii) and empirical research, based on the application of the following instruments: questionnaire, semi-structured interview and focus group. As a result of the investigation, it is argued that the Educational Law is less known and taught in the institutions that offer the course of Law in Campinas, having the content limited to constitutional questions, without, however, reaching any field related to the main infra-constitutional legislation – the LDBEN. The students are able to understand both the lack as well as the importance of the educational theme in legislation, but are unknown the existence of specific field. The lack of knowledge also affects the coordinator of the courses, which prevent the scope of the subject to the curriculum and in addition does not help the recognition of scientific autonomy to the Education Law in the region. Ultimately, the educational management of the courses presents, in your majority, a considerable structure in the PPC, to which the results of the research point out, do not reverberate the practice of democracy in the routine of the institutions of Legal Education of the city.

KEY WORDS: Educational Legislation, Right to Education, Law Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Revisão de Literatura	15
Quadro II - Revisão de Literatura II	17
Quadro III - Filtro aplicado à Revisão de Literatura II.....	18
Quadro IV - Perfil social das IES participantes da pesquisa empírica	32
Quadro V - Informações sobre os encontros de Grupo Focal	35
Quadro VI – Síntese sobre o pensamento dos autores relativos à Educação Jurídica	81
Quadro VII - Comparativo de Disciplinas Obrigatórias para a Formação Técnico-Jurídica ou Profissional.....	86
Quadro VIII - Respostas da Questão 6 do Questionário.....	103
Quadro IX - Questão 1 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	123
Quadro X - Questão 1 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	123
Quadro XI - Questão 2 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	125
Quadro XII - Questão 2 do Grupo Focal com os alunos da IES 2.....	126
Quadro XIII - Questão 3 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	129
Quadro XIV - Questão 3 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	130
Quadro XV - Questão 4 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	133
Quadro XVI - Questão 4 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	133
Quadro XVII - Questão 5 do Grupo Focal com os alunos da IES 1.....	134
Quadro XVIII - Questão 5 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	135
Quadro XIX - Questão 6 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	137
Quadro XX - Questão 6 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	139
Quadro XXI - Questão 7 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	142
Quadro XXII - Questão 7 do Grupo Focal com os alunos da IES 2.....	143
Quadro XXIII - Questão 8 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	147
Quadro XXIV - Questão 8 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	148
Quadro XXV - Questão 9 do Grupo Focal com os alunos da IES 1	151
Quadro XXVI - Questão 9 do Grupo Focal com os alunos da IES 2	152
Quadro XXVII - Debate Final do Grupo Focal com os alunos da IES 1	154
Quadro XXVIII - Debate Final do Grupo Focal com os alunos da IES 2.....	155
Quadro XXIX - Entrevista Coordenador da IES 1	158
Quadro XXX - Entrevista Coordenador da IES 2	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I - Instituições de Educação Superior (IES) que ofertaram curso de Direito no Brasil de 2004 a 2016	31
Gráfico II - Questão 3 do Questionário	99
Gráfico III - Questão 4 do Questionário	99
Gráfico IV - Questão 5 do Questionário.....	101
Gráfico V - Questão 7 do Questionário	101
Gráfico VI - Questão 8 do Questionário.....	107
Gráfico VII - Questão 9 do Questionário	108
Gráfico VIII - Número de Respostas Corretas das Questões 10 a 25.....	110
Gráfico IX - Questão 15 do Questionário.....	113
Gráfico X - Questão 11 do Questionário	115
Gráfico XI - Questão 19 do Questionário.....	115
Gráfico XII - Questão 10 do Questionário	116
Gráfico XIII - Questão 12 do Questionário	116
Gráfico XIV - Questão 18 do Questionário.....	118
Gráfico XV - Questão 22 do Questionário	118
Gráfico XVI - Questão 23 do Questionário.....	120
Gráfico XVII - Questão 26 do Questionário.....	120
Gráfico XVIII - Questão 27 do Questionário	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
METODOLOGIA DE PESQUISA	27
1.1. Locus dos sujeitos da pesquisa empírica.....	30
1.2. Questionário	33
1.3. Grupo focal.....	34
1.4. Entrevista.....	36
EDUCAÇÃO E DIREITO.....	38
2.1. Direito à educação e Direito Educacional – distinções e relações.....	42
2.2. Autonomia do Direito Educacional	48
2.3. Princípios do Direito Educacional	51
2.3.1. Princípios Constitucionais	52
2.3.1.1. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber	54
2.3.1.2. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino	55
2.3.1.3. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.....	57
2.3.1.4. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais	60
2.3.1.5. 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	61
2.3.1.6. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.....	62
2.3.1.7. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.....	62
2.3.1.8. Garantia de padrão de qualidade.....	65
2.3.2. Princípios Infraconstitucionais	67
2.3.2.1. Respeito à liberdade e apreço à tolerância	68
2.3.2.2. Valorização da experiência extraescolar	70
2.3.2.3. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais	71
2.3.2.4. Consideração com a diversidade étnico-racial.....	72
2.3.2.5. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida	73
2.4. Direito Educacional na Educação Jurídica	74
2.4.1. Direito Educacional na Gestão da Instituição de Educação Jurídica.....	74
2.4.2. Direito Educacional como conteúdo da Educação Jurídica	84
ANÁLISE DOS RESULTADOS	98
3.1. Questionário	98
3.2. Grupo Focal.....	122
3.3. Entrevista.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

Trata-se de estudo realizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, no Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestra, tendo o trabalho sido orientado pelo Prof. Dr. Samuel Mendonça, com temática vinculada à linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação e beneficiado pelo financiamento do programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A presente pesquisa utilizou-se dos instrumentos e literatura fornecidos pela Ciência da Educação para investigar a presença da legislação educacional no conteúdo curricular e na prática pedagógica¹ dos cursos de Direito da cidade de Campinas. Nesse sentido, percebe-se consulta a duas áreas do conhecimento: Direito e Educação².

Trabalhos acadêmicos dedicaram-se a narrar a trajetória histórica do direito à educação na legislação brasileira, como é o caso da tese de Doutorado defendida no ano de 2013 na Universidade Federal da Bahia, pelo pesquisador Dr. Daelcio Ferreira Campos Mendonça, que desenvolveu pesquisa com o título “O Direito à educação e a atuação do Sistema Judiciário e Extrajudiciário em Irecê-BA (2012-2013)”, sob orientação da Prof. Dra. Maria Couto Cunha (MENDONÇA, 2013).

No referido trabalho, o autor investiga a efetividade do direito à educação na prática da atuação dos órgãos institucionais competentes para a proteção de direitos na sociedade atual. Nesse sentido, cumpriu à pesquisa a narrativa teórica sobre o desenvolvimento histórico do direito constitucional à educação, constante no capítulo três da dissertação, com subitem para cada Carta Constitucional brasileira (MENDONÇA, 2013).

Além deste, outros trabalhos acadêmicos recuperam o processo histórico das conquistas educacionais em sede de direitos e focam em outras particularidades da Educação Jurídica. Referidas pesquisas serão abordadas, ainda nesta introdução, em espaço específico para dialogar sobre a revisão de literatura.

A Constituição Federal de 1988, vigente, ratifica o direito à educação como social, mas

¹ A legislação educacional, com previsão de conceitos, princípios, direitos e deveres específicos à comunidade escolar, em todos os graus de ensino, orienta a prática pedagógica sob a finalidade de alcançar os formatos ideais de educação. Essa previsão normativa, somada à prática da instituição de ensino voltada à execução dos mesmos objetivos principiológicos legislados, formam o Direito Educacional, no formato e conceito que o capítulo dois desta dissertação aprofundará.

² Optou-se pela utilização dos termos “Direito” e “Educação” iniciados com a letra maiúscula quando o sentido se referir à Ciência especializada.

também concede, de forma explícita em seu texto, o caráter de direito subjetivo (BRASIL, 2017a). Isso significa que trata-se de direito constitutivo da condição humana, concedendo a todo cidadão que tenha o direito à educação omitido a capacidade de solicitar tutela jurídica para obrigar sua aplicabilidade individualmente perante o Poder Público (BOAVENTURA, 1996).

As Cartas Constitucionais publicadas a partir de 1946 concedem competência à legislação infraconstitucional, ou seja, às leis hierarquicamente inferiores à Constituição Federal, para legislar sobre a estrutura necessária para a efetivação do referido direito (BOAVENTURA, 1996, p. 42). Nesse contexto, diversas leis esparsas na legislação infraconstitucional passaram a tratar do tema educacional, sempre sob a égide de outros ramos do Direito: Administrativo, Tributário, Penal, Processual, Civil, do Trabalho, do Consumidor, Empresarial, Ambiental e da Criança e do Adolescente (JOAQUIM, 2015). Além deles, o Direito Internacional colabora com as preocupações jurídicas referentes à educação, sempre amparado à base conceitual concedida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o direito à educação – reconhecido como direito fundamental e previsto na Constituição Federal como direito subjetivo de responsabilidade da União legislar – necessita de uma estrutura jurídica portadora de conceitos e princípios próprios para criação e execução de um sistema de educação em escala nacional, para tanto temos o Direito Educacional³.

Tem-se o Direito Educacional como um campo específico, do qual fazem parte definições e princípios que sustentam todas as relações dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (JOAQUIM, 2015, p. 67). Destaca-se a utilização do termo “relação de ensino-aprendizagem” nos conceitos elaborados por autores do Direito Educacional. Cumpre-nos questionar, nesse sentido, os precedentes pedagógicos de referido termo, problematizando a diferença efetiva entre o conceito de “ensino” do de “aprendizagem”, de forma que um não se verifica automaticamente na presença do outro (TEIXEIRA, 1969, p. 73/74).

Em outras palavras, o processo de ensino não pressupõe a automática verificação de aprendizagem. A intenção dos autores, entretanto, é indicar a relação educacional como objeto de estudo do Direito Educacional, motivo pelo qual esta pesquisa utilizará a expressão “relação educacional” por compreendê-la como mais cabível. Assim, considera-se relação educacional a interação dos sujeitos da comunidade escolar em busca do que se entende por educar. O ensino e

³ As distinções e relações entre Direito Educacional e direito à educação serão abordados com maior aprofundamento em item próprio, no Capítulo 2 desta dissertação.

a aprendizagem são segmentos de materialização da educação, que podem ser verificados a partir dessa interação, mas não são automáticos.

A própria legislação, ao definir o princípio da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, por intermédio da Lei 13.632 de 2018, separa a utilização do termo “educação” e “aprendizagem”, de modo a pressupor a existência de diferença conceitual (BRASIL, 2018b). Nesse sentido, o professor pretende que, a partir da metodologia de ensino aplicada, aos alunos seja possível atingir a aprendizagem, ou seja, auferir a apreensão do conteúdo. No entanto, este professor terá que lidar com possível insucesso na escolha da metodologia de ensino, caso a aprendizagem não seja efetiva para a totalidade dos alunos. Caberá ao educador buscar outras metodologias de ensino que se adaptem melhor à situação que levou ao fracasso da metodologia anterior. Conclui-se que o resultado ideal do ensino é a aprendizagem, mas os fatores sociais que interferem na relação educacional podem exigir elevado esforço por parte do educador em aperfeiçoar e individualizar sua prática de ensino, em busca da ideal aprendizagem atingida por todos seus alunos (LEÃO⁴, 2017, p.19).

Um movimento de consolidação das leis da educação, ou seja, de reunião da legislação infraconstitucional esparsa que trata da efetivação do direito constitucional à educação, surgiu em 1977, com o I Seminário de Direito Educacional, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse movimento se estende até os dias atuais por meio das ações da Associação Brasileira de Direito Educacional (Abrade), que apoia a referida consolidação do Direito Educacional e segue realizando congressos com o tema, além de defender a criação de uma cadeira específica nos cursos para o ramo educacional e ter criado um banco de especialistas em Direito Educacional no Brasil (ABRADE, 2017). Ademais, autores como Renato Alberto Teodoro Di Dio (1981) e Edivaldo Boaventura (1996) têm se dedicado ao estudo para a sistematização do Direito Educacional, pesquisando onde os temas educacionais estão localizados

⁴ Para Leão (2017), ensinar exige a capacidade do professor de ser aluno, no sentido de que se ensina o aluno a apreender, a partir da compreensão de que o conhecimento é capacidade do sujeito, de modo que pressupõe sua participação ativa. Nas palavras do autor: “(...) É por esse aprender que responde o ensinar; ensinar é um dar e prestar. Entretanto, o que no ensino se presta e dá não são conteúdos, mas doutrinas, técnicas apenas. São condições e indicações para se tomar e aprender por si mesmo o que já se possui. Por isso, se alguém aprende e toma apenas conteúdos e doutrinas, técnicas e *know-how*, não aprende, pois aprender não é acumular. Só aprende quem sabe no que compreende o sabor do que já possui, sua identidade. Acontece realmente uma aprendizagem quando a compreensão do que se tem for e vir a ser um dar a si mesmo a sua própria identidade. Nesse movimento, ensinar passa sempre da simples informação e explicação para vir a ser formação, visto que **formar é deixar o outro aprender**, integrando no que ele é os limites do que ele não é. Aprender é, pois, muito mais difícil e fundamental do que ensinar.” (LEÃO, 2017, p.19, grifou-se).

na legislação infraconstitucional.

Em 2007, Bonifácio de Andrada, Deputado Federal (PSDB/MG), iniciou o procedimento necessário para aprovação de Projeto de Lei, cujo objetivo é a consolidação da legislação educacional brasileira em complementação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual recebeu numeração de Projeto de Lei (PL) nº 678 de 2007 (BRASIL, 2017d). Referido Projeto reúne 26 normativas legais sobre a educação nacional, mas foi arquivado em 31/01/2019 pela diretoria da Câmara dos Deputados.

Apesar de reconhecida existência, debates, congressos e seminários desde 1977, o Direito Educacional não é indicado como disciplina obrigatória nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, publicadas pelo MEC pela Resolução CNE/CES nº 9 em 2004 (BRASIL, 2017b). Essa exclusão da especialidade educacional para o curso de Direito instiga a presente pesquisa a compreender como o conteúdo e a temática normativa da educação são tratados no bacharelado em Direito. Como recorte, optou-se pelas instituições de Educação Jurídica da cidade de Campinas/SP, por tratar-se da cidade em que se situa a instituição de ensino *locus* desta investigação de mestrado.

Nesse sentido, a problematização que embasa a pesquisa se apresentou com o seguinte questionamento: em que consiste o Direito Educacional na perspectiva de estudantes e de coordenadores dos cursos de Direito na cidade de Campinas/SP?

Considerando a revisão de literatura a seguir detalhada e a reconhecida identidade do Direito Educacional corroborada por autores renomados – como Boaventura e Di Dio, que afirmam já poder ser individualizado como especialidade Ciência Jurídica (BOAVENTURA, 1996) –, viu-se como necessário o desenvolvimento de pesquisa capaz de verificar os currículos das graduações jurídicas campineiras. O objetivo é esclarecer como se apresenta o Direito Educacional: como área especializada ou esparsa nos demais ramos da Ciência Jurídica, além de averiguar a presença dos princípios educacionais na prática pedagógica das instituições. O objetivo é, portanto, analisar a existência de conteúdo educacional na formação do bacharel em Direito, formado pelas instituições da cidade.

Para tanto, este estudo foi composto de pesquisa documental, a partir da análise da matriz curricular e do Projeto Político Pedagógico de cada curso de Direito das instituições participantes da pesquisa; pesquisa bibliográfica, fundamentada na leitura de especialistas em Direito Educacional no Brasil, com referencial teórico baseado em Anísio Spínola Teixeira; e pesquisa

empírica, utilizando-se da aplicação dos seguintes instrumentos: questionário para os alunos do último ano do curso de Direito; grupo focal com alguns dos alunos que responderam aos questionários; e entrevista com o coordenador dos cursos de duas das dez instituições campineiras.

Tendo em vista a participação de pesquisa empírica, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado por meio do Protocolo CAAE nº 78558517.1.0000.5481. Além disso, foi viabilizado pelo financiamento das agências CAPES e CNPq, por meio do programa PROSUC, processado sob numeração 88887.148505/2017-00.

O primeiro compromisso do pesquisador com a Ciência é retomar os trabalhos anteriores que versaram da temática que se pretende investigar. Por esse motivo, dedicou-se parte da introdução desta dissertação para apresentar, de modo detalhado, o mapeamento dos trabalhos acadêmicos realizados nos últimos anos sobre Direito Educacional e sobre educação superior, com foco na atividade das instituições de Educação Jurídica.

Para contextualizar a investigação, foi feita revisão de literatura no tema proposto. Foram pesquisados, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os descritores “Direito Educacional” nos títulos das teses e dissertações, a partir de 2004, ano da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, publicadas pelo MEC pela Resolução CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2017b). A busca obteve 16 (dezesesseis) resultados, em que, a partir da análise dos títulos, sumários, resumos, introdução e conclusão dos trabalhos, foram verificados temas diversos e divididos no seguinte quadro:

Quadro I - Revisão de Literatura I

Descritores: "Direito Educacional" (19 resultados)		
Ano	<i>Direito Educacional como especialidade</i>	Outros
2004	-	-
2005	-	-
2006	-	1
2007	1	1
2008	-	2
2009	-	1
2010	1	1

2011	-	-
2012	-	-
2013	-	1
2014	-	2
2015	-	3
2016	-	4
2017	-	1
2018	-	-
TOTAL	2	17

(Quadro elaborado pela pesquisadora, Fonte: BDTD, 2017)

Dos temas achados nas dissertações, apenas dois, conforme destaque no quadro, tratam do Direito Educacional como especialidade, ou seja, como ramo específico da Ciência Jurídica. O primeiro trabalho achado, publicado no ano de 2007, foi realizado por Cássio Cavalcante Andrade, que, por meio de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da PUC-SP e sob orientação da professora Doutora Maria Garcia, defendeu a pesquisa “O direito constitucional à educação e sua interpretação: contribuição ao estudo do direito educacional”. Nesse trabalho, o autor utilizou de fontes bibliográficas, com a finalidade de “[...] demonstrar a importância do direito à educação e de sua interpretação, como modo de fortalecer o processo de consolidação do direito educacional” (ANDRADE, 2007, p.2).

O segundo trabalho achado, publicado em 2010, foi realizado por Fernanda Beatriz de Ávila Rigobelo, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), sob orientação da professora Doutora Dulce Consuelo Andreatta Whitaker. O título da dissertação é “Direito Educacional: em busca de uma educação refletora dos princípios, diretrizes e valores contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente”. O objetivo da pesquisa foi

[...] investigar se e como os educadores em sua atuação profissional, numa situação específica, utilizam-se dos princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e demais legislações que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes e do direito educacional para a construção da cidadania infanto-juvenil. (RIGOBELLO, 2010, p. 1)

Para alcançar o referido objetivo, a pesquisadora utilizou-se de revisão bibliográfica e pesquisa documental em legislação, além de pesquisa empírica com a utilização de entrevistas com professores de 7ª e 8ª séries de uma Escola Estadual, situada em Jaboticabal/SP. Para captar a percepção dos alunos, a pesquisadora colheu redações deles das mesmas séries citadas,

elaboradas sob o tema “Descreva sua escola e um dia na sala de aula” (RIGOBELLO, 2010, p.1).

Demonstra-se, portanto, que os estudos na área do Direito Educacional encontram-se escassos nos Programas de Pós-Graduação, além de o desenvolvimento de investigação empírica não integrar o ensino superior em Direito. A partir da referida pesquisa bibliográfica, foi questionado pela banca de Qualificação deste estudo sobre a possibilidade de utilizar os descritores “Legislação de Ensino” e “Direito à Educação”, sob a justificativa de terem maior ocorrência nas pesquisas acadêmicas. Sob inspiração desse questionamento, foi feito um novo levantamento no site da BDTD, onde foram pesquisados os descritores “Direito à Educação” e “Legislação de Ensino”, no mesmo período de 2004 a 2018, e foram obtidos 431 (quatrocentos e trinta e um) resultados. Para que fosse possível o aprofundamento nas pesquisas de mesmo objeto, qual seja, ensino superior em instituições de Educação Jurídica, foram aplicados dois filtros.

No primeiro filtro, foram descartadas todas as dissertações que não tivessem como objeto a educação superior, ou seja, todas que tivessem por objeto o ensino básico ou fundamental e políticas públicas para a educação em geral. O quadro apresenta o número de ocorrências:

Quadro II - Revisão de Literatura II

Descritores: "Legislação de Ensino" "Direito à Educação" (431 resultados)		
Objeto da pesquisa >	<i>Na Educação Superior *</i>	Outros
2004	-	4
2005	-	13
2006	1	10
2007	1	7
2008	7	14
2009	2	12
2010	6	15
2011	5	18
2012	7	36
2013	12	44
2014	14	41
2015	5	41
2016	12	46
2017	9	35

2018	2	12
TOTAL	83	348

(Quadro elaborado pela pesquisadora, Fonte: BDTD, 2018)

Com esse primeiro filtro, reunimos um universo de 83 (oitenta e três) pesquisas orientadas para estudo da educação superior. Para estas pesquisas foi aplicado um novo filtro, em que foram selecionadas as dissertações que tivessem como objeto estudo relacionado às instituições de Educação Jurídica. A partir desta seleção, portanto, foram excluídas as dissertações que tinham como objeto de estudo o ensino superior em outras áreas do conhecimento que não a jurídica, além das pesquisas voltadas à políticas públicas no ensino superior em geral, como é o caso de pesquisa orientada ao estudo das cotas para inclusão no meio acadêmico. Do segundo filtro, portanto, alcançou-se a formulação do quadro que se segue:

Quadro III - Filtro aplicado à Revisão de Literatura II

* Filtro da coluna: "Na educação Superior" (83 resultados)		
	<i>Como objeto de estudo Curso de Direito ou Educação Jurídica</i>	Outros
2004	-	-
2005	-	-
2006	1	1
2007	-	-
2008	5	2
2009	-	2
2010	-	6
2011	-	5
2012	1	6
2013	3	9
2014	2	12
2015	-	5
2016	-	12
2017	1	8
2018	1	1
TOTAL	14	69

(Quadro elaborado pela pesquisadora, Fonte: BDTD, 2018)

Com esse filtro final, reunimos 14 (quatorze) dissertações, das quais foram destacadas as

informações sobre o ano, título, nível, instituição, autor e orientador de cada pesquisa, seguidas de um pequeno resumo feito pela pesquisadora, a partir da leitura dos sumários, resumos, introduções e trechos dos trabalhos relacionados:

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
1	2006	A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral	Mestrado	UNICAMP - Faculdade de Educação	Fabrizio Marchese	Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

O autor narra como se desenvolveu a Educação Jurídica na história do Brasil, apresentando reflexões sobre os problemas curriculares e extracurriculares vividos nos cursos de graduação em Direito. Apresenta como sugestão a ênfase na Educação Geral nos programas educacionais das instituições de Educação Jurídica. Para tanto, desenvolveu pesquisa documental e de legislação, apresentando, ainda, o posicionamento da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) como órgão de classe responsável pela profissão da advocacia (MARCHESE, 2006).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
2	2008	Levantamento de dados jurídicos para a formação de uma base de dados informatizada dirigida aos gestores educacionais	Mestrado	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras	Rute Corrêa Lofrano	Dr. Cláudio Benedito Gomide Souza

A autora vai fazer um levantamento teórico sobre a legislação voltada para a educação, com o objetivo de formar uma base de dados voltada ao cargo de gestão educacional. Nesse sentido, a pesquisa de Lofrano (2008), apesar de completar dez anos de sua elaboração, revelou-se inovadora para a época, sendo, ainda, digna de aproveitamento para as pesquisas atuais. A autora preocupou-se em narrar sobre a ocupação profissional do gestor educacional, fazer uma apresentação sobre a hierarquia das normas, especificando a função de cada um dos instrumentos normativos brasileiros, para só então trazer a debate os artigos específicos sobre ensino e educação presentes na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, principal lei infraconstitucional sobre educação no país (LOFRANO, 2008).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
3	2008	O ensino jurídico no Brasil e o estado democrático de direito: análise crítica do ensino do direito penal	Mestrado	PUC SP - Faculdade de Direito	Cláudia Mansani Queda de Toledo	Dr. Antônio Carlos da Ponte

Trata-se de pesquisa teórica, em que a autora faz uma análise crítica sobre o descompasso verificado entre a Teoria do Direito Penal e a realidade da sociedade brasileira. Relata como resultado do trabalho a verificação de uma crise na Educação Jurídica, baseada na desconsideração dos preceitos de autores da Educação que entendem como caminho ideal para formação o comprometimento com a dialética social. A autora vai, assim, utilizar de fontes bibliográficas para narrar um breve histórico da Educação Jurídica no Brasil; apresentar algumas considerações sobre a educação superior no Brasil, citando artigos da Constituição Federal e da LDBEN; focar sobre o ensino de Direito Penal, narrando sobre o paradigma da dogmática jurídica e a utilização do ensino do Direito Penal como instrumento para a transformação social; e, por fim, vai trazer reflexões em forma de sugestões para repensar o ensino do Direito Penal, considerando as novas formas de criminalidade na sociedade moderna (TOLEDO, 2008).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
4	2008	Cursos de Direito no Brasil: Embates em torno da expansão do controle do exercício profissional (1995-2002)	Mestrado	Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação	Érika Bernardes Palazzo Ribeiro Cruvinel	Dra. Andréia Ferreira da Silva

A pesquisa tem por objetivo analisar o processo histórico de expansão do ensino superior no Brasil, com foco nos cursos de Direito, no período de 1995 a 2002. A autora vai, portanto, fazer um levantamento teórico bibliográfico e documental sobre o desenvolvimento histórico do ensino superior em educação jurídica no país, indicando para uma necessidade iminente de controle do exercício profissional, o que atualmente é feito pela OAB. Sendo assim, traz ao debate as propostas da OAB, da Associação as Universidades Privadas (Anup) e da Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes), para o ensino do Direito em território nacional, diante da expansão acelerada traduzida a partir dos dados disponibilizados pelo INEP/MEC sobre o mesmo período (CRUVINEL, 2008).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
5	2008	Estrutura e funcionamento da disciplina português nos cursos de direito de instituições privadas de Maceió/AL	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas - Centro de Educação	Manoel Coelho da Cruz	Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Trata-se de pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar a disciplina de Português no curso de Direito das instituições privadas de Maceió. O estudo foi organizado em três eixos de análise: dispositivos legais que versam sobre as diretrizes curriculares dos cursos superiores de Direito e Letras e da formação de professores; o ensino da Língua Portuguesa especificamente para operadores do direito; e, por fim, a questão da formação inicial e continuada dos professores dessa disciplina. A metodologia de pesquisa adotada foi etnografia, com a utilização de instrumentos como questionários escritos, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental via internet e anotações de dados gerados em campo. Resultados positivos da pesquisa demonstram que a disciplina de Português nos cursos de Direito de Maceió está bem amparada no que se refere à formação docente. Entretanto, propagam a utilização de métodos de ensino pouco inovadores, resultando no desenvolvimento de competências mínimas para formação do bacharel em Direito. O autor conclui, assim, que a baixa carga horária dos cursos e a ausência de interdisciplinaridade com outros elementos curriculares podem impossibilitar o alcance do melhor rendimento dos alunos na disciplina de Português (CRUZ, 2008).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
6	2008	A humanização do ensino jurídico no Brasil : a experiência do escritório da prática jurídica da Universidade de Fortaleza	Mestrado	Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Centro de Ciências Jurídicas	Ana Geórgia Santos Donato Alves	Dra. Lilia Maia de Moraes Sales

A pesquisa analisa o desenvolvimento histórico da Educação Jurídica no Brasil, posicionando-se contra o habitual dogmatismo e positivismo presentes na pedagogia do ensino de Direito. A metodologia utilizada foi bibliográfica e documental, com destaque para a legislação vigente sobre o tema. Como resultado da pesquisa, a autora apresenta a proposta de um novo modelo pedagógico que utilize da interdisciplinaridade e do humanismo como metodologia de ensino (ALVES, 2008).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
7	2012	Docência da disciplina de psicologia no curso de direito: saberes e práticas	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina - Centro de Educação, Comunicação e Artes	Schirley Heritt	Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel

A pesquisa tem por objetivo analisar a atuação dos docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e as implicações na formação do bacharel. Foi utilizada a Metodologia da Problematização, a partir da aplicação do Arco de Magueréz, de Charles Magueréz, que organiza os procedimentos a serem seguidos na pesquisa. Foi realizada pesquisa bibliográfica, documental (com destaque para a legislação de ensino) e pesquisa prática (a partir de aplicação de questionários e entrevistas a docentes da disciplina de Psicologia, discentes e egressos do curso de Direito de uma instituição de Londrina). Como resultado final, a autora faz sugestões de alterações nos cursos de Direito e salienta o aspecto positivo da inserção de uma disciplina de Psicologia na grade curricular, alegando ser esta capaz de humanizar a Educação Jurídica, atualmente dogmática e essencialmente teórica (HERITT, 2012).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
8	2013	O Direito à educação e a atuação do Sistema Judiciário e Extrajudiciário em Irecê-BA (2012-2013)	Doutorado	Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Faculdade de Educação	Daelcio Ferreira Campos Mendonça	Dra. Maria Couto Cunha

A pesquisa tem por objetivo analisar a atuação do sistema judiciário e extrajudiciário na aplicação do direito constitucional à educação, especificamente no âmbito do Ensino Fundamental, do município de Irecê-BA, no período de 2012 a 2013. Para tanto, o autor inicia a dissertação com três capítulos teóricos: o primeiro destina-se a narrar a presença do direito à educação nas Cartas Constitucionais Brasileiras; o segundo aborda as principais legislações educacionais, quais sejam: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente; e o terceiro capítulo traz a aproximação do debate no cenário internacional do nacional. Por fim, no quarto capítulo, o autor dedica-se a narrar sobre a metodologia de pesquisa, baseada na aplicação de instrumentos da Ciência da Educação. Em um primeiro momento o autor reúne todos os dados necessários sobre o município locus da pesquisa, optando como fonte o

IBGE, o INEP e dados publicados pela Secretaria Municipal. Depois, o autor vai apresentar os sujeitos da pesquisa e os dois instrumentos aplicados: entrevista com um Promotor de Justiça, cinco Conselheiros Tutelares, seis Conselheiros Municipais do Direito da Criança e do Adolescente e nove Conselheiros Municipais de Educação; e grupo focal com informantes do sistema extrajudiciário. Os resultados da pesquisa são significativos para a análise crítica de como vem sendo aplicado o direito à educação no município e podem ser indicados por esta pesquisa como indícios que colaboram para argumentar sobre a necessidade de estudo da legislação educacional por operadores do Direito (MENDONÇA, 2013).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
9	2013	Educação superior: o papel da União e a garantia de qualidade do ensino	Doutorado	USP - Faculdade de Direito	Susana Salum Rangel	Dra. Nina Beatriz Stocco Ranieri

O estudo analisa a relação entre regulação, supervisão e avaliação do ensino nacional pelo Poder Público e os efeitos para a garantia da qualidade no ensino. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, a autora faz abordagem teórica sobre o direito à educação na Constituição Federal de 1988, sobre a Educação Superior e sobre a atuação da União na política de controle, que foi alterada pela política de avaliação, da educação superior. Por fim, a autora vai analisar as relações existentes entre avaliação, regulação e supervisão no âmbito da atuação da União, e, no último capítulo, os efeitos de referidas relações. A tese foi que a articulação entre avaliação, regulação e supervisão, presentes na legislação de ensino nacional, é instrumento necessário para a garantia da qualidade do ensino, apesar de sua potencialidade ser diminuída com a metodologia aplicada. É nesse sentido que a autora vai expor que referidos instrumentos permitem que o Poder Público estimule comportamentos socialmente desejados, a partir de incentivos sobre os resultados das avaliações externas, o que se demonstra positivo para a função promocional do direito à educação (RANGEL, 2013).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
10	2013	O ensino jurídico no Brasil e o acesso à justiça através dos núcleos de prática jurídica	Mestrado	Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Centro de Ciências Jurídicas	Kelly Cristina Vieira de Sousa	Dr. Gustavo Raposo Pereira Feitosa

A pesquisa tem por objetivo a análise da Educação Jurídica no Brasil, sob a perspectiva da estrutura curricular do curso de Direito, para compreender o papel desenvolvido pelos Núcleos de Prática Jurídica como estágio obrigatório dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, a autora realiza pesquisa bibliográfica e documental da legislação referente ao sistema de educação superior no Brasil e das contribuições da OAB para o aperfeiçoamento do curso de Direito. Por fim, o estudo salienta a importância do núcleo de prática jurídica, tanto pela presença da prática na Educação Jurídica, quanto pela qualidade na garantia do acesso à justiça para a sociedade (SOUSA, 2013).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
11	2014	Língua e direito - uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico	Mestrado	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Estudos Linguísticos	Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset	Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

A pesquisa tem por objetivo analisar a estrutura curricular do ensino de Língua Portuguesa no curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Para isso, a autora vai utilizar de pesquisa bibliográfica e documental da instituição locus da pesquisa. Utilizando-se de figuras de linguagem a partir do emprego do termo “fios”, a autora desenvolve os capítulos que tratam da relação do Direito com a Língua, em que os fios são entrelaçados até o “laço final”, no último capítulo. A conclusão revela que a Língua tem papel essencial na prática discursiva do operador do direito, demonstrando-se essencial às práticas de construção de um discurso para a Educação Jurídica (LORENSET, 2014).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
12	2014	A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar	Doutorado	Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação	Antônio Germano Ramalho	Dra. Mirian de Albuquerque Aquino

A pesquisa tem por objetivo investigar o processo educacional de Educação Jurídica nas graduações, observando as inadequações em relação às diretrizes nacionais do curso de Direito. Foi utilizada pesquisa bibliográfica e documental da legislação que versa sobre o assunto, além

de pesquisa de campo com docentes de uma instituição de Educação Jurídica do Estado da Paraíba. A pesquisa indica como resultado a verificação de um real descompasso da cultura valorativa, que permeia os cursos de Direito no Brasil, em relação aos valores humanísticos, que a legislação prevê para a Educação Jurídica. A proposta do autor é, nesse sentido, priorizar os discursos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares, com o objetivo de levar ao estudante de Direito competências e habilidades de uma educação humanística (RAMALHO, 2014).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
13	2017	Direito e reprodução da sociedade de classes: um estudo crítico sobre o ensino jurídico no Brasil	Mestrado	Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação	Thaíssa Louyse Bezerra da Câmara	Dr. Valdemarin Coelho Gomes

O estudo baseia-se no pressuposto de que o Direito é um instrumento de regulação social vinculado à constante necessidade de reprodução da sociedade de classes. O objetivo do trabalho, portanto, é examinar a Educação Jurídica nacional e suas bases históricas e epistemológicas para compreensão de como referido ensino é capaz de limitar a liberdade político-jurídica da sociedade. Utiliza-se de pesquisa essencialmente bibliográfica e documental da legislação de ensino superior e jurídico no Brasil. O resultado da pesquisa levou à conclusão de que o ensino de Direito no Brasil apresenta-se como campo de formação à sociabilidade do capital, tendo sua origem e trajetória vinculadas essencialmente à sociedade de classes, impedindo a emancipação humana para liberdade plena do indivíduo social (CÂMARA, 2017).

Dissertações sobre Educação Superior com foco nas instituições de Educação Jurídica (2004 a 2018)						
	Ano	Título	Nível	Instituição	Autor(a)	Orientador(a)
14	2018	A Organização do Curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima à Luz da Resolução CNE/CES nº 09/2004	Doutorado	PUC SP - Faculdade de Educação	Pierre Santos Castro	Dra. Marina Graziela Feldmann

A pesquisa desenvolvida tem por objetivo analisar o currículo do curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima (UERR), com os fundamentos teóricos programáticos constantes na legislação que disciplina o currículo obrigatório das instituições de Educação

Jurídica no Brasil. Trata-se de pesquisa essencialmente bibliográfica e documental, com aplicação dos questionamentos sobre as críticas da Educação Jurídica nacional às particularidades da região de Roraima. Como conclusão, o autor afirma que a referida instituição preenche parcialmente os preceitos constantes na Resolução CNE/CES nº 9/2004 (CASTRO, 2018).

Os trabalhos citados serão utilizados e referenciados conforme necessidade durante esta dissertação, sob a justificativa de construir Ciência junto ao meio acadêmico.

Nesse cenário, pode-se perceber a dedicação de estudos acadêmicos voltados a investigar o direito à educação na legislação e na prática dos tribunais, mas, ao mesmo tempo, pôde-se averiguar escassez de trabalhos que apresentam o Direito Educacional como ramo autônomo, envolvendo-o com a Ciência da Educação para alcançar a Educação Jurídica. Justifica-se, assim, a pertinência da presente pesquisa aos estudos da área do Direito Educacional, principalmente para a região de Campinas/SP.

Neste trabalho, optou-se pela Educação Liberal como referencial teórico educacional, mais especificamente por meio dos preceitos teóricos de Anísio Teixeira (1900-1971), aluno e tradutor de obras de John Dewey, com estudos realizados na Columbia University e importante figura na elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil e na luta pela escola pública.

A escolha de referido autor como referencial teórico desta pesquisa pautou-se na necessidade do olhar da teoria da filosofia da educação aplicada à realidade brasileira, sem abandonar os fundamentos políticos que influenciam a parte prática da aplicação do direito.

O trabalho foi organizado em três partes, as quais formaram os seus capítulos: o primeiro será destinado a apresentar a metodologia de trabalho do presente estudo, com descrição de cada instrumento da pesquisa prática; o segundo expõe o aporte teórico sobre Direito e Educação, necessário para análise da pesquisa prática, portanto já orientado para sua participação no currículo das graduações em Direito; e, por fim, serão analisados os resultados da pesquisa empírica, sob a égide dos preceitos teóricos apresentados no segundo capítulo.

Capítulo I

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, pretende-se apresentar a metodologia aplicada à pesquisa e explicitar a bibliografia que ampara as escolhas que foram tomadas para o desenvolvimento do estudo. O procedimento metodológico de um trabalho científico está diretamente relacionado com o conceito de Ciência e seu objetivo. Nesse sentido:

A realidade [...] é que a chamada “ciência” nada mais é que a formulação, sistematização e extremo refinamento do processo imemorial e inconsciente do aprender por experiência, ou seja, do processo de criar os instrumentos do conhecimento e do saber e à sua luz modificar o comportamento humano. (TEIXEIRA, 1969, p. 118)

Teixeira (1969) vai definir a Ciência como a sistematização dos conhecimentos adquiridos pela experiência humana. Isso, inclusive, remete ao que o autor compreende por educação, que seria o autoconhecimento da natureza a partir da experiência com efetiva compreensão (aprendizagem). Mas, para ser científico, conforme citação acima, a referida experiência deve ser narrada, sistematizada e extremamente refinada.

Para tanto, a metodologia da pesquisa científica será a responsável por operacionalizar os meios e instrumentos selecionados pela pesquisadora para responder à problematização que embasa o estudo. Considera-se, portanto, o método científico como essencial para o desenvolvimento da pesquisa, eis que é essa organização metodológica que vai legitimar a pesquisa e seus resultados como Ciência.

Como metodologia, este estudo utilizou-se de: (i) pesquisa bibliográfica, a partir da revisão dos trabalhos com o mesmo tema apresentado na introdução, além da utilização, como referências para desenvolvimento do material teórico, de autores reconhecidos da área do Direito Educacional, do Direito e da Educação; (ii) pesquisa documental, utilizando-se como consulta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito de todas as instituições de educação jurídica de Campinas; e (iii) pesquisa empírica, com aplicação de instrumentos de pesquisa em campo advindos da Ciência da Educação, a seguir detalhados.

Para reunir a percepção dos sujeitos da comunidade acadêmica no tratamento e ensino do Direito Educacional, utilizou-se de três instrumentos metodológicos de pesquisa empírica: (i) questionários destinado aos alunos do último semestre letivo de cinco instituições campineiras; (ii) grupo focal, com alunos do último semestre de duas instituições campineiras; (iii) entrevista

com os coordenadores do curso de Direito, também das duas instituições que participaram da aplicação do grupo focal.

A intenção é, portanto, compreender qual parte do conteúdo da legislação educacional alcançou os estudantes de Direito, considerando a opinião dos coordenadores de curso e os documentos que oficializam a grade curricular dessas instituições.

A bibliografia que embasa os trabalhos desenvolvidos em campo são a obra de Roberto Jarry Richardson (2012), o capítulo 6 “Geração de dados”, escrito por Daniel Walsh, publicado na obra “Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética” (2003), e o texto “Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas”, escrito por Bernadete Angelina Gatti (2012), e publicado pela Série Pesquisa em Educação, da Liber Livro.

Walsh (2003) demonstra em detalhes como deve ser planejada a entrada em campo e como o investigador deve agir e interagir na execução do método proposto. Para o autor, o primeiro ponto a considerar antes de ir a campo é o conhecimento prévio do ambiente.

[...] O mesmo se aplica à curiosa noção de que o ideal é ir para o campo sem qualquer conhecimento prévio do contexto, para não se ser influenciado. A ignorância não nos vacina contra o preconceito. O conhecimento é importante. Quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor. (WALSH, 2003, p. 116)

Adiante, o autor expõe que a investigação está diretamente ligada a enxergar o invisível (WALSH, 2003, p.117), daí a importância do conhecimento prévio do contexto, principalmente para os casos em que o pesquisador precise improvisar (WALSH, 2003, p.127). Em suma, o autor destaca a importância das informações prévias sobre o ambiente e sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa empírica.

Acompanhando os conselhos do autor, a pesquisadora realizou as leituras documentais dos currículos antes de ir a campo, incluindo a matriz curricular e a proposta pedagógica de cada instituição. Através do acesso ao site de cada instituição, em junho de 2017, a pesquisadora conseguiu o conteúdo programático oferecido por todos os cursos das dez instituições pesquisadas. Além disso, outros documentos disponibilizados pelas instituições que tratam do currículo do curso de Direito foram reunidos e analisados na pesquisa.

Ainda antes de entrar em campo, Walsh (2003) anuncia a importância do momento em que a pesquisadora vai negociar sua entrada. Nesse contexto universitário, o autor observa:

Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições fisicamente próximas por diversas razões. Mesmo quando os responsáveis não tiveram más experiências com outros investigadores, sentem-se muitas vezes ‘massacrados pelos investigadores’. (WALSH, 2003, p. 122)

Das dez instituições convidadas para aplicação dos questionários, seis aceitaram a realização da pesquisa, mas apenas cinco permitiram o acesso à instituição. A dificuldade na negociação da entrada nas instituições pode resultar, também, da tradição das pós-graduações em Direito. Não é habitual encontrar estudos que incluem pesquisa em campo. Boaventura (2011) admite esse cenário quando afirma que

[...] em face das peculiaridades do Direito, evidentemente, há predominância da pesquisa bibliográfica, que não é somente uma fase preliminar de toda investigação, como também se constitui em um tipo de abordagem metodológica pela sistematização do uso das fontes bibliográficas e documentais. (BOAVENTURA, 2011, p. 58)

Para o autor, as modalidades de pesquisa que mais se adequam às especificações do fenômeno jurídico é a pesquisa documental e bibliográfica. O autor, no entanto, não se preocupa em desenvolver essa argumentação, o que leva à compreensão de que concorda sem grandes debates. No caso dessa pesquisa, afirma-se a referida predominância, mas discorda tratar-se dos melhores instrumentos para análise dos fenômenos jurídicos.

O paradigma positivista presente no currículo das instituições de Educação Jurídica reflete na concepção de Ciência Jurídica e, conseqüentemente, tem-se uma maior valorização de pesquisas essencialmente bibliográficas (LINHARES, 2009, p. 396). Nesse sentido, a presente pesquisa desenvolveu-se no campo de Ciência da Educação, com o objetivo de trazer esse diferencial em relação às pesquisas jurídicas, isto é, utilizar-se dos métodos empíricos de pesquisa em Educação para alcançar o ensino do Direito Educacional.

Supôs-se que eventual estranhamento sobre os instrumentos de pesquisa pode ter levado a recusa de quase metade das IES convidadas a participar da pesquisa de campo. Como possíveis motivos às recusas, cogitou-se tanto o temor de que a pesquisa seja uma publicidade negativa para a instituição, quanto a falta de hábito em realizar pesquisa com seus alunos e em receber pesquisadores de outras instituições. Concretamente, essas instituições se recusaram a participar da pesquisa sem justificativa que ultrapasse o “decidimos assim”, “não estamos aceitando” ou o simplesmente não responderam ao convite.

Cabe destacar que todos instrumentos da pesquisa em campo foram amparados por preceitos éticos, tanto em relação à posição da pesquisadora, quanto no tratamento das informações geradas. Ademais, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética e aprovado sob a numeração CAAE nº 78558517.1.0000.5481. Conforme exigência de referido Conselho, todos os envolvidos foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos, tendo documentado, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o consenso para

participação e publicação da investigação desenvolvida, respeitando o sigilo de todos os sujeitos e instituições pesquisadas.

Para análise, as respostas dos questionários foram organizadas em gráficos; enquanto as respostas dos grupos focais foram reunidas em quadros para categorização das respostas; já das entrevistas, utilizou-se trechos conforme pertinência. Junto aos resultados organizados, a análise será feita em conformidade às colocações teóricas debatidas no segundo capítulo, sobre o Direito e a Educação, de forma a atingir um lugar em que a pesquisa de campo converse com a teoria, para que a pesquisadora possa descobrir eventuais lacunas das instituições campineiras no desenvolvimento da autonomia do Direito Educacional.

Neste momento, pretende-se, portanto, pontuar a aplicação dos instrumentos de pesquisa, apresentando os sujeitos e objetivos envolvidos, para, no último capítulo, apresentar a técnica de análise dos dados gerados (RICHARDSON, 2012, p. 28/29), que foram organizados com base nas bibliografias apresentadas no próximo capítulo. Para detalhar a metodologia aplicada, este capítulo preocupa-se, neste momento, em apresentar o *locus* das instituições participantes, para, na sequência, detalhar cada instrumento aplicado na pesquisa empírica.

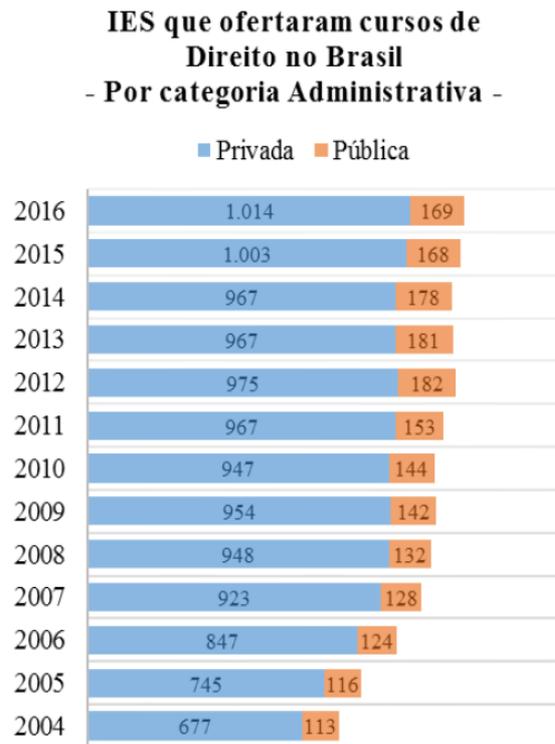
1.1. *Locus* dos sujeitos da pesquisa empírica

A presente pesquisa compõe investigação em campo, em que a pesquisadora foi, nas instituições que oferecem o curso de Direito na cidade de Campinas, averiguar, através de instrumentos de pesquisa advindos da Ciência da Educação (questionário, grupo focal e entrevista), se as referidas instituições contêm em seu currículo e gestão a presença do conteúdo de Direito Educacional. Campinas é um município do interior do Estado de São Paulo e, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, tem pouco mais que um milhão de habitantes, sendo que mais da metade tem rendimento domiciliar *per capita* de até (no máximo) dois salários mínimos (IBGE, 2017).

As dez instituições que oferecem o curso de Direito na cidade, encontradas a partir do cadastro no portal eMEC (BRASIL, 2018g), são todas particulares, apesar de a região ser conhecida por sediar uma das maiores instituições públicas do país, a Unicamp. A pesquisadora não encontrou quem fale ou disserte sobre o motivo de a Unicamp não oferecer curso de Direito, mas sabe-se que a concorrência com as dez instituições particulares da região acirrará o mercado

do ensino. Ademais, o crescimento exponencial das instituições privadas de Educação Jurídica no país é nítido:

Gráfico I - Instituições de Educação Superior (IES) que ofertaram curso de Direito no Brasil de 2004 a 2016



(Fonte: Parecer CNE/CES Nº: 635/2018)

O número de instituições privadas é elevado se comparado ao de instituições públicas durante todo o período abrangido pelo gráfico. Mas, além disso, pode-se perceber que o aumento da quantidade de IES públicas é muito inferior ao aumento da quantidade de IES privadas. Assim, Campinas parece refletir o mesmo perfil do quadro nacional das instituições de Educação Jurídica.

Das dez instituições campineiras, apenas seis autorizaram a aplicação dos instrumentos desta pesquisa; contudo, em apenas cinco foi possível a aplicação. Ainda que tenha havido aceite para participar da pesquisa, as exigências burocráticas de uma das instituições impediram a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Cabe destacar que, apesar das recusas e impedimentos, participarão da análise final da pesquisa todos os documentos referentes ao currículo que tenham sido publicados pelas próprias instituições.

Quadro IV - Perfil social das IES participantes da pesquisa empírica.

	Natureza jurídica	Carga horária do curso	Valor da Mensalidade	Número de alunos	Número de professores	“Selo OAB”
IES ⁵ 1	privada	> 3.700 ⁶ h	> 2 s.m. ⁷	> 500	> 50	SIM
IES 2	privada	> 3.700 h	> 2 s.m.	< 500	< 50	SIM
IES 3	privada	> 3.700 h	< 2 s.m.	< 500	< 50	NÃO
IES 4	privada	> 3.700 h	< 2 s.m.	< 500	< 50	NÃO
IES 5	privada	> 3.700 h	< 2 s.m.	< 500	< 50	NÃO

(Quadro elaborado pela pesquisadora, com dados atualizados em novembro/2017)

O “Quadro I” foi elaborado de acordo com as Matrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos do Curso de Direito de cada instituição, todos com acesso público pela internet no site próprio de cada estabelecimento, além de informações adquiridas durante a aplicação da pesquisa empírica. A intenção é traçar o perfil de cada instituição que irá participar da pesquisa de campo, o que será útil para análise dos resultados desta pesquisa.

Antes de detalhar a utilização de cada instrumento de pesquisa, cumpre descrever o que seria o “selo de qualidade” concedido pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) às instituições de Educação Jurídica, já que se utilizou como filtro para aplicação de alguns dos instrumentos selecionados. A proposta do “Programa OAB Recomenda” ou “Selo OAB” é trazer em voga a questão da qualidade das instituições de ensino superior na promoção de cursos de Direito e Ciências Jurídicas, através de variáveis qualitativas e quantitativas (OAB, 2017b). As variáveis são consideradas conforme a entidade de classe julgar cabível, de modo que cada edição considera os dados disponíveis conforme a época e o contexto regional. Entretanto, são consideradas variáveis quantitativas para aquisição de referido selo, como os resultados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), e os resultados do Exame da OAB (OAB, 2017b).

Os requisitos mínimos para que a instituição possa concorrer ao recebimento do selo é ter participado dos últimos três Exames da OAB com um mínimo de 20 inscritos em cada, além de

⁵ IES: Instituição de Ensino Superior.

⁶ A referência de 3.700 horas é o que estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, publicadas pelo MEC em 2000. (Brasil, 2018k)

⁷ Utilizou-se como referência a renda média *per capita* dos campineiros (IBGE, 2017), calculada sobre o valor do salário mínimo vigente no ano de 2018.

não ter recebido o conceito zero no ENADE (OAB, 2017b). Assim, selecionam-se os concorrentes, que terão as notas do ENADE e do exame da OAB calculados em uma equação, cuja média deve atingir o valor mínimo de 5,0 pontos para que a instituição passe para a fase posterior da avaliação (OAB, 2017b).

O último procedimento que se aplica para que a instituição possa adquirir o “selo OAB” é o recebimento de parecer favorável da Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB (CNEJ/CFOAB) (OAB, 2017b). Daqui, passam apenas as instituições que, enfim, serão condecoradas com o “selo OAB”, em cerimônia e publicações oficiais.

Importa destacar que a pesquisa não pretende enaltecer a qualidade do ensino oferecido pelas instituições condecoradas. O filtro “selo OAB” foi escolhido considerando a representatividade da OAB perante a classe profissional da advocacia no Brasil e sua função no aperfeiçoamento da Educação Jurídica no país.⁸

1.2. Questionário

Em um primeiro momento, houve aplicação de questionário aos discentes do último ano das cinco instituições que aceitaram participar da pesquisa, todas descritas na tabela acima. Os questionários foram aplicados em sala de aula nas próprias instituições, em data previamente marcada com a coordenação do curso.

O projeto e os procedimentos metodológicos foram apresentados aos alunos, que, na sequência, foram convidados a participar tanto do questionário quanto, de forma alternativa, do grupo focal, no caso das instituições detentoras do “selo OAB”. Aos alunos que aceitaram participar da pesquisa, foram entregues o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o questionário. Nas instituições com “selo OAB”, neste momento também foi entregue aos alunos um convite para participação do grupo focal, solicitando coleta de alguns dados dos interessados (nome, telefone e e-mail) para contato posterior.

⁸ “O papel da OAB nesses processos [de regulamentação da educação jurídica] é estipulado também na Lei nº 8.906/1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. A referida norma prevê, como uma das missões da Ordem, pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas, segundo o inciso I do art. 44. Segundo a lei, compete também à OAB, por meio do seu Conselho Federal, colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar previamente nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação e reconhecimento desses cursos, nos termos do art. 54, inciso XV.” (BRASIL, 2018m, p. 4)

Os questionários foram elaborados com questões fechadas, cujo objetivo foi investigar se os alunos entraram em contato com o conteúdo normativo educacional em suas interfaces (JOAQUIM, 2015), ou seja, se o conteúdo educacional normatizado que interage com outros ramos da Ciência Jurídica (como o Direito Constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Direito Penal, o Direito Internacional, o Direito do Consumidor, etc.) tem sido abrangido nas disciplinas específicas. Para tanto, utilizam-se os preceitos apresentados por Richardson (2012) e suas orientações para elaboração do questionário. Para o autor, “geralmente os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2012, p.189), no caso o grupo de futuros bacharéis em Direito formados por instituições campineiras.

Foram um total de 27 questões respondidas por 63 alunos, que destinaram de 20 a 40 minutos na atividade. As questões abordaram desde a opinião dos alunos sobre a existência, autonomia e prática do Direito Educacional em suas instituições, até o conteúdo educacional que atravessa os outros ramos da Ciência Jurídica. Os questionários foram respondidos de forma presencial e, posteriormente, foram elaborados gráficos a partir das respostas dos alunos, os quais serão apresentados na terceira parte desta dissertação, no momento das análises.

1.3. Grupo focal

Com os telefones e e-mails coletados na aplicação do questionário, foi feito contato com os alunos para realização do encontro do grupo focal. Este instrumento, portanto, também foi aplicado com os discentes do último ano, porém optou-se por um filtro para que a pesquisa fosse viável: para aplicação do grupo focal e das entrevistas, foram convidadas apenas as instituições campineiras que receberam o “selo OAB” do “Programa OAB Recomenda”, realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2017b). Das 10 instituições de Educação Jurídica que existem em Campinas, 3 atualmente possuem o “selo OAB”, no entanto, por questões de ordem burocrática, a pesquisa só pôde ser aplicada em 2 instituições.

Gatti (2012, p.22) orienta que o grupo focal deve ser realizado com uma amostra de ao menos seis alunos e no máximo doze, porém a indisponibilidade dos discentes impediu que o limite mínimo de participantes fosse respeitado. Houve um total de duas versões de grupo focal, uma em cada instituição que recebeu o “selo OAB”:

Quadro V - Informações sobre os encontros de Grupo Focal

INSTITUIÇÃO	DATA E HORA DO ENCONTRO	LOCAL	Nº DE PARTICIPANTES	DURAÇÃO DO ENCONTRO
IES 1	26/04/2018, às 15h	Própria instituição	4	56 min
IES 2	06/05/2018, às 16h	Espaço cultural privado	3	50 min

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

A intenção é que o grupo focal seja um espaço de voz dos futuros bacharéis, que receberam a proposta do diálogo sobre Direito Educacional nos currículos universitários. Além disso, demonstrou-se útil para sanar ruídos das análises dos resultados do questionário.

Nas palavras de Gatti (2012) sobre a condução do grupo focal:

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. (GATTI, 2012, p. 8)

Nesse sentido, durante o encontro, a pesquisadora assumiu postura de mediadora e facilitadora do diálogo, sem que fosse proferida opinião particular, para que os participantes pudessem sentir confiança em expressar suas opiniões e, assim, desenvolver uma participação ativa de todos (GATTI, 2012, p.13). Em um primeiro momento, a pesquisadora se apresentou, passou os recados relevantes sobre o desenvolvimento do encontro de grupo focal, tal como o tempo de duração, a liberdade de opiniões diversas, o sigilo da identidade dos participantes (ética), a possibilidade de desistência de participação, a forma de gravação do encontro e a dinâmica de respostas das perguntas. Em um segundo momento, a pesquisadora convidou os participantes a se apresentarem e, na sequência, iniciou com as questões.

Foram organizadas nove perguntas, que pretendiam saber dos sujeitos qual foi o seu primeiro contato com o Direito Educacional; como eles compreendem a relação jurídica dos sujeitos neste ramo da Ciência Jurídica; como eles avaliam a importância das políticas públicas para o cenário educacional atual no Brasil; se eles já ouviram falar de Anísio Teixeira; como foi a experiência deles de contato com a coordenação do curso; a existência de outros espaços democráticos na instituição, além de Conselho e Coletivo estudantil; se eles acreditam que os espaços democráticos influenciam na relação do aluno com a instituição e com os professores;

como eles entendem o papel da advocacia para a efetivação do direito à educação; e, por fim, como eles avaliam o conteúdo juspedagógico no currículo das instituições onde estudaram.

Para responder às questões, foi organizada uma dinâmica, em que o gravador, decorado com um desenho de microfone, era o objeto que concedia a eles a palavra. A pesquisadora realizava as perguntas, e algum dos sujeitos se dispunha a ser o primeiro a responder. Tendo respondido no tempo limite de um minuto, o sujeito passa o microfone para o participante da sua direita e assim sucessivamente todos respondiam à questão.

Para respeitar o espaço de fala bem dividido, sem ordem precisa, ficou estipulado desde o início da dinâmica que todos deveriam iniciar as respostas na mesma quantidade de vezes, de modo que, pela percepção natural dos participantes, o microfone foi manuseado de maneira orgânica e voluntária. Nas duas modalidades de grupo focal realizadas, não houve grande intervenção da pesquisadora, neste ato mediadora, que conduziu o diálogo com o mínimo de formalidades necessárias para garantir o conforto, a livre expressão e a igualdade entre os participantes. Ao final das nove rodadas de perguntas, foi concedido espaço aberto para fala.

Os encontros foram gravados em vídeo e em áudio e, posteriormente, transcritos sob o fundamento da microanálise e em conformidade com o que apresenta Walsh (2003), ao dizer que “o vídeo pode ser útil para registrar observações. O registro em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise.” (WALSH, 2003, p.136). Nesse sentido, todo o encontro pôde ser consultado e analisado com enfoque em pequenos eventos, os quais foram todos transcritos e utilizados em conformidade com a relevância para análise.

Além disso, foram elaborados quadros, um para cada questão, os quais foram instantaneamente preenchidos por uma voluntária durante os encontros com a finalidade de garantir eventual problema nas tecnologias utilizadas. As transcrições dos vídeos fizeram o preenchimento final dos quadros para captar a fala exata dos participantes. Os quadros serão apresentados no terceiro capítulo desta dissertação, para análise.

1.4. Entrevista

Por fim, foram realizadas duas entrevistas com os coordenadores do curso de Direito das instituições que receberam o “selo OAB”. A intenção era a aplicação nas três instituições

detentoras da referida honraria na cidade (OAB, 2017a), contudo a mesma instituição que não pôde participar dos demais instrumentos não pôde participar deste.

Optou-se pela entrevista através de formulário on-line, tendo em vista a celeridade que a tecnologia proporciona para o desenvolvimento da pesquisa. O formulário foi elaborado com nove questões abertas, sem limitação de espaço para a resposta. O objetivo das questões foi direcionado a compreender a percepção dos coordenadores no que tange: seu contato com o Direito Educacional na sua formação; recebimento de proposta de inclusão de matéria específica para lecionar o Direito Educacional e a possibilidade de tornar-se disciplina obrigatória; disciplinas que podem englobar o estudo da legislação educacional, inclusive a LDBEN em específico; a importância do estudo da legislação educacional para formação do bacharel em Direito; e, finalmente, qual o espaço desse ramo do Direito na matriz curricular oferecida pela instituição.

O formulário foi aplicado aos coordenadores como último instrumento em campo, para que eventuais dúvidas, advindas dos outros instrumentos de pesquisa, pudessem ser oportunamente sanadas com a entrevista.

Tendo apresentado a metodologia de pesquisa e os instrumentos utilizados para alcance dos objetivos propostos por esse estudo, passa-se ao debate teórico, que será utilizado oportunamente por ocasião das análises dos dados gerados.

Capítulo II

EDUCAÇÃO E DIREITO

Este capítulo destina-se a apresentar a base teórica da área do Direito e da Educação, necessária para a análise do material empírico gerado nas instituições de Educação Jurídica de Campinas. Para tanto, foi organizado com esta introdução, capaz de pontuar a relação das duas áreas com a presente pesquisa relacionando-se ao referencial teórico adotado; e quatro subitens. Tais subitens abordarão sobre: a relação e distinção entre Direito Educacional e direito à educação; a reunião das teorias que embasam a autonomia do Direito Educacional como ramo específico da Ciência Jurídica; o detalhamento dos princípios Constitucionais e Infraconstitucionais do Direito Educacional; e, por fim, o tratamento do Direito Educacional na Educação Jurídica no Brasil, tanto no que tange ao currículo obrigatório, frente a Resolução CNE/CES nº 9/2004, quanto à gestão institucional. Com isso, será possível a análise dos currículos dos cursos de graduação em Direito de Campinas/SP e dos resultados obtidos a partir dos instrumentos aplicados nesta pesquisa.

Utiliza-se, para a compreensão do sentido de educação nesta dissertação, o conceito de Teixeira (1968c), referencial teórico desta pesquisa, tendo em vista sua participação e influência no desenvolvimento das políticas educacionais do Brasil.

Educação é, com efeito, o nome que recebe a série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo. E inteligência é a qualidade que assumem certas ações e reações de se verem a si mesmas, acompanhando a própria história ou processo, percebendo os seus termos e relações e tornando-se, dêste modo, capazes de reproduzi-los em novas combinações, para novos ou idênticos resultados. As experiências dos animais, que eram apenas tidas e sentidas, podem agora ser conhecidas. (TEIXEIRA, 1968c, p. 88)

A educação é, portanto, a capacidade humana de, a partir da inteligência, conhecer suas próprias experiências. O autor relaciona experiência com natureza, definindo experiência como a fase da natureza de ver a si mesma (TEIXEIRA, 1968c, p.90), em outras palavras, a experiência é o processo de autoconhecimento da natureza. A educação, por sua vez, é, para o autor, “[...] o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência” (TEIXEIRA, 1968c, p. 91), sendo, portanto, um processo individual e pessoal antes de ser social.

Mas os resultados do pensamento e da experiência - da educação - se concretizam, em instrumentos, em modelos e em fórmulas ou conhecimentos. E objetivam-se no ambiente - no meio social - em instituições, a que o homem se adapta, como se adapta ao

clima e à terra, ainda e sempre por um processo de educação, isto é, de reconstrução das próprias experiências. (TEIXEIRA, 1968c, p. 92)

Apesar desse caráter individual da educação, a vida em sociedade exige do sujeito que se educa dominação das formas de linguagem, os significados e os conceitos que permitem a vida civilizada (TEIXEIRA, 1968c, p.92). Isso faz-se necessário para que a esse sujeito seja possível alcançar o nível de desenvolvimento que encontrou a sociedade, exercendo suas funções de reflexão e pensamento.

Nesse sentido, no decorrer da história da civilização humana, as escolas aparecem como o principal espaço educativo da sociedade, onde os sujeitos passam a ter o direito de frequentar. A instituição escolar, com o tempo e a conquista das liberdades das “minorias”⁹, passa a ser compreendida como o espaço que todas as crianças e adolescentes devem frequentar para ter a oportunidade de conhecer os conceitos, significados e as linguagens que se pratica na vida social.

Assimilamos, assim, a relação educacional que vai ser o foco principal da civilização moderna ao tratar do assunto “educação”: a relação entre os sujeitos da comunidade escolar. Por comunidade escolar, compreende-se todos os sujeitos que participam do ambiente escolar: funcionários, professores, alunos, gestores, famílias dos alunos e, ainda, em uma compreensão mais ampla, os moradores do bairro em que a escola está localizada e o Poder Público, responsável pela organização estrutural da educação no país.

O automático reflexo da escola tornar-se o principal espaço educativo – do qual toda criança tem o direito de frequentar, independente de sua classe social – é a implementação de um sistema de ensino em escala nacional. Isso significa que o envolvimento do Poder Público ocorre desde a formulação e aplicação da legislação que estrutura as instituições de ensino público em todos os graus, até da que rege o exercício das instituições de ensino privado, também em todos os graus.

É exatamente nesse momento que a Ciência do Direito vai demandar conhecimento da Ciência da Educação para que as legislações sobre o assunto possam contemplar os problemas e soluções advindos da especificidade que é a relação educacional.

Para esta pesquisa, será considerada a conceitualização de Direito debatida por Hart (2001), em seu livro “O Conceito de Direito”, em que o autor narra o caminho percorrido para alcançar uma conceitualização do Direito Moderno. De acordo com o autor, a compreensão do

⁹ Entende-se como minorias os grupos de sujeitos que sofrem opressão social, como as mulheres, os negros, os LGBTs, os indígenas, entre outros. As aspas se justificam por não se tratar literalmente da minoria quantitativa da sociedade.

Direito como solução de conflitos a partir da obediência à ordem coerciva¹⁰ de um soberano com poder ilimitado é arcaica ao que se compreende do Direito Moderno (HART, 2001, p. 89).

Para Hart (2001), a conceitualização do Direito deve abranger a existência de dois tipos de regras:

[...] As regras do primeiro tipo impõem deveres, as regras do segundo tipo atribuem poderes, públicos ou privados. As regras do primeiro tipo dizem respeito a acções que envolvem movimento ou mudanças físicos; as regras do segundo tipo tornam possíveis actos que conduzem não só o movimento ou mudança físicos, mas à criação ou alteração de deveres ou obrigações. [...] O que tentaremos mostrar [...] é que a maior parte dos aspectos do direito que se têm revelado causadores de maior perplexidade e têm provocado ou impedido a procura de uma definição, pode ser melhor clarificada, se se compreenderem estes dois tipos de regra e a interacção recíproca. (HART, 2001, p. 91)

O autor pressupõe, como demonstra a citação, a existência de regras que impõem obrigações, e que podem ou não estar munidas de atos coercitivos para forçar fisicamente o cumprimento da norma; e a existência de regras que atribuem poderes para, inclusive, a criação de outras regras. Segundo o autor, é necessário considerar a existência desses dois tipos de regras e a interação entre elas para compreender o real conceito de Direito que abrange suas problematizações modernas. Até esse momento, as considerações de Hart condizem com a estrutura jurídica criada por Hans Kelsen (2006) no livro “Teoria Pura do Direito”, com primeira tradução publicada no Brasil em 1985.

Na teoria de Kelsen (2006), o Direito é um complexo de regras criado pelo Poder Público para controle social a partir da coação¹¹. Para o autor, existem dois tipos de normas: as normas de regulamentação positiva e as de regulamentação negativa. Aquelas são responsáveis por permitir ou conferir poder para uma autoridade criar outra norma, enquanto essas são responsáveis por estabelecer ordens e sanções punitivas para os casos de transgressões. Aos juízes, nesse

¹⁰ Hart (2001, p. 25) adverte que a expressão “ordens coercivas” é utilizada em seu texto para referir-se a “ordens que são baseadas em ameaças”. Para o autor, a ordem que acompanha uma ameaça com intenção de obrigar o indivíduo a praticar o ato não se aproxima da ação de comandar que um superior hierárquico exerce. Isso porque, segundo o autor, o ato do comando impõe suas determinações, que são obedecidas pelos indivíduos por respeito à autoridade (HART, 2001, p. 25). No caso do Direito, as características de respeito à autoridade são pertinentes, tanto quanto se fazem presentes os atos padrões de emprego de ameaça para forçar o cumprimento da lei (HART, 2001, p. 28). É exatamente a existência do descumprimento da lei que a faz existir ativamente, a partir da aplicação de atos de fiscalização, controle e ameaça capazes de forçar o seu cumprimento (HART, 2001 p.29).

¹¹ “Uma outra característica comum às ordens sociais a que chamamos Direito é que elas são ordens coativas, no sentido de que reagem contra as situações consideradas indesejáveis, por serem socialmente perniciosas - particularmente **contra condutas humanas indesejáveis** - com um ato de coação, isto é, com um mal - como a privação da vida, da saúde, da liberdade, de bens econômicos e outros -, **um mal que é aplicado ao destinatário mesmo contra sua vontade, se necessário empregando até a força física** - coativamente, portanto. Dizer-se que, com o ato coativo que funciona como sanção, se aplica um mal ao destinatário, significa que este ato é normalmente recebido pelo destinatário como um mal.” (KELSEN, 2006, p. 37/38, grifou-se).

raciocínio, caberiam apenas deduzir a partir do Direito positivado a solução ao caso concreto (DMITRUK, 2004).

Todavia, tais concepções reducionistas do fenômeno jurídico foram sendo superadas. Com a publicação da obra *O Conceito de Direito* de Herbert Hart (1961), iniciou-se uma profunda reflexão sobre as concepções até então aceitas do Direito, uma vez que Hart dará ênfase ao estudo da aplicação judicial do Direito e utilizará para entendê-lo instrumentos da filosofia analítica e contemporânea. (DMITRUK, 2004, p. 74)

A citação de Dmitruk (2004), em artigo intitulado “O que é o Direito? Uma análise a partir de Hart e Dworkin”, salienta como Hart supera as concepções de Direito Juspositivistas, representado principalmente pela Teoria de Kelsen, e parte para uma reflexão que considera a aplicação judicial do Direito para compreensão dos instrumentos jurídicos modernos.

A superação dos argumentos que enrijecem o ordenamento jurídico de forma positivista não isenta Hart de ser classificado também como positivista. Isso porque o autor também defende a separação da Moral do Direito, afirmando que normas contra a moral podem ter fundamento de validade no ordenamento jurídico. Porém, o que distingue sua concepção de Direito é a compreensão de que as normas jurídicas não são ordens, como o positivismo até então afirmava, mas sim obrigações, e estas podem surgir não apenas das regras positivadas, mas também do Poder Judiciário (HART, 2001, p. 92).

Portanto, Direito é para Hart (2001) uma instituição social e política complexa, que tem por objetivo o estabelecimento de obrigações sociais, tanto através do Poder Legislativo – com a criação de regras descritivas¹², munidas ou não de atos coercitivos para obrigar sua aplicação; ou através do Poder Judiciário – com a criação¹³ de regras a partir da interpretação do texto normativo.

Nesse sentido, o Direito cruza com a Educação no momento em que pretende legislar sobre as obrigações educacionais na sociedade ou judicializar os conflitos advindos da relação

¹² Hart (2001) vai narrar a formação das regras inicialmente em uma sociedade primitiva, partindo, assim, da pressão social como meio de controle da sociedade. Para solucionar os problemas advindos dessas regras, que ele vai nomear como “primárias”, o autor cria outras modalidades de regras, cujo objetivo será complementar às regras primárias. Para isso, o autor vai conceituar as “regras de reconhecimento”, as “regras de alteração” e as “regras secundárias”. Em síntese, as regras secundárias seriam a nomeação de autoridades responsáveis pela alteração e criação de novas regras primárias (Poder Legislativo); enquanto as regras de reconhecimento e de alteração seriam meios de filtragem das regras primárias para garantir sua flexibilidade e segurança jurídica. A pesquisadora sintetizou nesta dissertação como “regras descritivas”, para que seja objetiva a apresentação da teoria pertinente ao estudo, sem necessidade de adentrar às profundezas da teoria de Hart (2001). De toda feita, pretende a elucidação de que a teoria ultrapassa os limites deste estudo, sendo necessária a leitura do autor para valer-se da total compreensão de sua concepção de Direito.

¹³ Hart (2001) considera que o Poder Judiciário cria normas, pois a incerteza da linguagem de um texto normativo, somada às lacunas e incoerências do ordenamento jurídico, traz imprecisões cuja decisão na verdade cria normas, não apenas interpreta dedutivamente. (HART, 2001, p.137).

educacional. Considerando o sistema educacional com legislação específica para tratar da Educação Básica, da Educação Especial, da Educação de Indígenas, da Educação no Campo, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Superior específica para cada área do conhecimento, da Educação de Pós-Graduação, da Educação Profissional, entre outros, podemos traçar diversas possibilidades de encontro das áreas da Educação com o Direito. Por esse motivo, faz-se necessário pontuar quais dos encontros entre referidas áreas do conhecimento importarão para desenvolvimento desta pesquisa.

O que se pretende da pesquisa nas instituições de Educação Jurídica é averiguar sua relação com o Direito Educacional em duas perspectivas: na presença do conteúdo da legislação educacional no currículo das instituições e na prática pedagógica da instituição frente ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino.

Para a elucidação teórica de conceitos utilizados no texto desta dissertação, iniciaremos o primeiro subitem deste capítulo diferenciando (e relacionando) o conceito de Direito Educacional do conceito de Direito à Educação, para posteriormente seguir no desenvolvimento dos argumentos teóricos sobre a autonomia do Direito Educacional, sobre os princípios constitucionais e infraconstitucionais do Direito Educacional, e, finalmente, sobre o Direito Educacional nas IES de Educação Jurídica.

2.1. Direito à educação e Direito Educacional – distinções e relações

Ao ratificar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) no mesmo ano de sua proclamação, em 1948, o Brasil tomou para si a responsabilidade de incorporar os Direitos Fundamentais às normas nacionais. O artigo 26 da DUDH prevê:

Artigo XXVI - 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. (ONU, 1948)

A educação é nomeada pelo Tratado como instrução, por considerar o elemento cultural objetivo que instrumentaliza a promoção do ensino pelas instituições educacionais. No artigo

citado, o direito à educação é elevado ao patamar de Direito Fundamental, sob a perspectiva de direito social e público, sendo considerado como elemento fundamental para desenvolvimento da personalidade humana. Determina, ainda, que a educação obrigatória, como direito de todos os cidadãos, deve ser inclusiva em relação às diferenças sociais e fonte do ensino nacional dos direitos humanos.

Nesse ano de 1948, o Brasil estava lançando o primeiro projeto da LDBEN, elaborado pelo então ministro Clemente Mariani. Sob vigência da Constituição de 1946, que recebeu a DUDH em seu texto, a LDBEN foi aprovada apenas em 1961. O atraso promovido pelos debates, que questionavam o texto da lei, postergou sua promulgação, com influência de períodos de política autoritária recente (MARCHESE, 2006, p. 89). Teixeira (1968a), ao mencionar sobre o período, destaca o avanço industrial no Brasil:

É verdade que a democracia, em seus documentos legais, sublinhava a liberdade de expressão, de reunião e de organização. Ao lado da liberdade de ir e vir, estas novas liberdades sempre se ergueram como as grandes liberdades da época. Mas não se estendiam elas senão àqueles poucos que formavam a classe ascendente. Todas essas liberdades estavam, com efeito, subordinadas a uma condição fundamental: a de educação. O homem precisa educar-se, formar a inteligência, no sentido em que falamos, não é algo de nativo, mas algo de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos que a custo se adquirem e se aprendem. (TEIXEIRA, 1968a, p. 17)

Pode-se perceber que, desde a posição histórica de Teixeira, no ano de 1968, já se compreendia que a educação não era para todos, ou seja, não compunha sua função fundamental no desenvolvimento de toda a sociedade. Os projetos e planos de desenvolvimento da educação democrática no país só foram retomados com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que internaliza a DUDH de 1948 a partir das garantias constitucionais; e com a aprovação da LDBEN em 1996, que legisla sobre a operacionalização do direito constitucional à educação e reafirma o direito à gratuidade do ensino básico (MARCHESE, 2006, p. 89).

Considerando a posição superior da Constituição Federal dentro da hierarquia das normas, pode-se dizer que a origem de todas as legislações de ensino está no direito subjetivo à educação, sendo este dever do Estado e da família em colaboração com toda a sociedade, como consta em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017a)

O referido artigo abre a seção destinada exclusivamente para tratar da educação nacional. A Constituição Federal define nesses artigos os parâmetros e princípios da educação nacional,

concedendo poderes para os Estados, Municípios e União legislarem sobre os assuntos educacionais, sempre com a finalidade de garantir a toda a sociedade o acesso ao ensino de qualidade.

Podemos dizer, nesse sentido, que a Constituição Federal concede a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação, reconhecendo-a como essencial à manutenção da dignidade da vida humana e, assim, um direito social, definido pelo direito internacional como Direito Humano.

A partir do momento em que se coloca o direito à educação como direito humano de todos os cidadãos, passa a ser responsabilidade do Poder Público elaborar legislação e estrutura institucional capazes de efetivar o referido direito. É exatamente a estrutura jurídica que foi criada para efetivação desta prerrogativa legal, que recebe o nome de Direito Educacional.

O Direito Educacional é, portanto, um ramo da Ciência Jurídica que tem como objeto o processo educacional. Isso significa que todas as legislações (Constituição Federal, leis ordinárias, resoluções, decretos etc.) que regulamentam os processos ligados direta ou indiretamente às relações dos sujeitos da comunidade escolar fazem parte das fontes do Direito Educacional. Nesse sentido, toda instituição de ensino, seja pública ou privada, da educação infantil à pós-graduação, possui normas específicas para discorrer, em cada caso concreto, desde a gestão institucional até a responsabilidade civil dos professores e os deveres específicos do aluno (BOAVENTURA, 1996, p.35).

Edvaldo Boaventura (1996), um dos primeiros autores a conceituar o Direito Educacional, em 1996, na obra “Sistematização do Direito Educacional”, diz tratar-se de um “[...] conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos, que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente no processo ensino-aprendizagem” (BOAVENTURA, 1966, p.25).

Destaca-se, para esse momento, que a arte de fazer ciência corresponde ao olhar minucioso à teoria, de modo que cada palavra importe para formação do significado de um conceito. Demonstrou-se inovadora a teoria desenvolvida por Boaventura (1996), sendo o pioneiro em definir conceito próprio para o Direito Educacional. Porém, com o desenvolvimento de outras pesquisas sobre o assunto, o conceito foi sendo aperfeiçoado. No conceito trazido por Boaventura (1996), pode-se verificar, por exemplo, abertura ao que o autor cita como “administradores”, podendo tratar-se dos gestores da instituição escolar ou, ainda, do próprio

Poder Público, já que ambos são responsáveis pela educação nacional, segundo a Constituição Federal vigente.

Nelson Joaquim (2015), referência do Direito Educacional, já advertiu tratar-se de tarefa árdua conceituar esse campo do conhecimento. Isso porque sua natureza híbrida e interdisciplinar, com submissão às regras de direito público e privado para todos os níveis de ensino, acaba por levar o tema a diversas disciplinas jurídicas: Constitucional, do Consumidor, Administrativo, Penal, da Criança e do Adolescente etc. Tentando abranger todo o universo educacional, Joaquim (2015) procurou aperfeiçoar o conceito de Direito Educacional da seguinte forma:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento. (JOAQUIM, 2015, p. 67)

Destaca-se sobre a citação que o termo “processo de ensino-aprendizagem” pode ser mais bem dialogado com a pedagogia, já que, conforme debatido por oportunidade da introdução deste trabalho, o “ensino” se distingue da “aprendizagem” na medida em que aquele pretende obter este como resultado, mas não o são automáticos, por isso a pedagogia dedica-se a aperfeiçoar seus formatos e técnicas de aplicação do ensino em estudos e pesquisas complexos e com diversos focos. A narração teórica do conceito em Joaquim (2015), no entanto, demonstra-se mais preocupada com os detalhes que singularizam a relação educacional.

A partir da conceituação de Joaquim (2015), pode-se perceber que o Direito Educacional não se restringe à legislação educacional. Isso porque estamos narrando sobre um ramo da Ciência Jurídica, e apenas uma concepção limitada levaria a supor que se trata apenas de normatividade. A relação educacional tem por objetivo o desenvolvimento e aperfeiçoamento do conhecimento. Teixeira (1959) refere-se ao conhecimento da seguinte maneira:

Conhecimento ou saber é um resultado, um derivado dessa atividade, quando conduzida inteligentemente. A mente não é algo de passivo em que se imprima o conhecimento, nem a razão uma faculdade superior e isolada que elabore as categorias, os conceitos. Êstes conceitos ou categorias resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiência e constituem normas de ação ou padrões de julgamento. (TEIXEIRA, 1959, p. 25)

Pode-se compreender, portanto, que o conhecimento envolve o ato de conduzir o processo de experiência de forma inteligente. A complexidade que é o ato de conhecer impede eventual automatização da educação, elevando a relação educacional à complexidade da filosofia e

distanciando da objetividade normativa. Teixeira (1959, p.1) defende que “[...] as relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação”.

Sendo assim, as escolas e instituições, compromissadas com o conhecimento, são responsáveis pela prática em proporcionar a experiência educacional citada pelo autor, obedecendo às normatividades impostas, mas sempre com espaço de autonomia e discricionariedade¹⁴ para aplicação didática e pedagógica em conformidade à filosofia educacional adotada pelo estabelecimento. Conclui-se, assim, que o Direito Educacional se faz presente de diversas formas nas experiências educacionais em todos os níveis de ensino, o que se expressa no que a teoria vai chamar de relações juspedagógicas.

O processo educacional se inicia com a assinatura de um contrato de adesão, elaborado pela instituição educacional. Como qualquer outra relação jurídica, esse documento tem validade se assinado por pessoa civilmente capaz, ainda que figure como responsável por pessoa incapaz¹⁵, como é o caso dos menores de idade (IPAE, 2018). Esse é o documento que dá início à relação juspedagógica, abrindo espaço para os demais institutos juspedagógicos advindos da relação educacional, como a matrícula, a hora-aula, a convalidação dos estudos, o dever de vigilância, entre outros. São institutos juspedagógicos, portanto, os instrumentos utilizados pelas instituições de ensino para operacionalizar a burocracia necessária para promoção do ensino.

Abstrai-se, portanto, ser competência do Direito Educacional, em conformidade ainda à conceituação de Joaquim (2015), vigiar as relações juspedagógicas e os institutos de sua operacionalização, com a finalidade de que o direito à educação seja plenamente aplicado.

Nesse sentido, o “Direito Educacional” não é sinônimo de “direito à educação”, mas existe entre eles uma relação que não permite que um exista sem o outro. Ao mesmo tempo em que o “direito à educação” semeia o nascimento do Direito Educacional, apenas o desenvolvimento deste ramo da Ciência Jurídica permite que o “direito à educação” seja

¹⁴ Discricionariedade, em termos jurídicos, é o espaço que permite à autoridade administrativa o poder ilimitado de decisão, desde que claramente justificado e dentro do que as normas impõem.

¹⁵ A incapacidade pode ser relativa ou absoluta, conforme dispõem os artigos 1º ao 4º do Código Civil vigente: “Art. 1º Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil. Art. 2º A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro. Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos. Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer: I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos; II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico; III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; IV - os pródigos. Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (BRASIL, 2018a)

efetivado. Em caso de omissão de direito, caberá à Administração Pública e ao Poder Judiciário intervir, sempre que provocados, para garantir a aplicação do direito subjetivo, social e constitucional à educação.

Quando se fala em omissão de direitos ou em ilegalidades, fica inevitável citar a função da advocacia. É competência da advocacia¹⁶ utilizar de todos instrumentos jurídicos para proteção do direito à educação, em eventuais lides oriundas dessas relações, em conformidade aos preceitos do Código de Ética e Disciplina da OAB Federal:

Art. 2º O advogado, **indispensável à administração da Justiça**, é defensor do Estado democrático de direito, **da cidadania**, da moralidade pública, da Justiça e da paz social, subordinando a atividade do seu Ministério Privado à elevada função pública que exerce. Parágrafo único. São deveres do advogado: I– preservar, em sua conduta, a honra, a nobreza e a dignidade da profissão, **zelando pelo seu caráter de essencialidade e indispensabilidade**; II– **atuar com** destemor, independência, honestidade, decoro, veracidade, lealdade, **dignidade e boa-fé**; (...) V– contribuir para o **aprimoramento** das instituições, do Direito e das leis; (...). (OAB, 2018a, grifou-se)

Pode-se compreender, portanto, que é função do advogado defender a cidadania, tendo para si a clareza da indispensabilidade de sua função para proteção de direitos, além de sua participação em aprimorar as instituições e os instrumentos jurídicos. Aos advogados, caberá, portanto, a proteção dos direitos sociais, sendo eles os responsáveis pelos estudos que resultem em aprimoramento dos ramos da Ciência Jurídica. O Direito Educacional será, assim, uma das possíveis especialidades de atuação da advocacia, situação em que o profissional deverá contribuir e/ou acompanhar o debate teórico do tema na comunidade acadêmica.

Para o estudante de Direito, o Direito Educacional é, portanto, uma área de especialização, assim como os demais ramos do conhecimento jurídico que compõem sua formação acadêmica. Entretanto, o Direito Educacional não é disciplina obrigatória nos cursos de Direito, conforme os preceitos da Resolução nº 9/2004 (BRASIL, 2017c). Será, portanto, opcional à instituição de ensino acrescentar o Direito Educacional à grade curricular do curso.

Entretanto, independente do histórico escolar do advogado, a ele caberá a proteção do direito à educação aos casos dos particulares (no Direito, *inter partes*¹⁷) e coletivos (no Direito, *erga omnes*, competência exclusiva dos Tribunais Superiores), o que lhe exigirá aprimoramento

¹⁶ Advocacia é uma das profissões possíveis para o bacharel em Direito, mediante a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

¹⁷ *Inter partes* são decisões judiciais que obrigam ao cumprimento apenas para as partes (autor e réu) do processo judicial em questão; do lado oposto, as decisões *erga omnes* são decisões judiciais que orientam uma interpretação comum de determinada lei ou dispositivo normativo, a ser aplicada a todos da sociedade, sendo esta modalidade de decisão competência exclusiva dos Tribunais Superiores (STF e STJ).

sobre a legislação educacional por meio de especialização ou estudo autônomo, caso o contato com o Direito Educacional tenha sido mínimo na graduação.

O Direito Educacional possui definições, conceitos e princípios próprios no corpo jurídico nacional, que o legitima como ramo autônomo na Ciência Jurídica. Sobre o assunto, passa-se a debater com o próximo item.

2.2. Autonomia do Direito Educacional

Alguns autores como Boaventura (1996, p. 41), Joaquim (2015, p. 63) e Di Dio (1981, p. 28) adiantaram o debate sobre a autonomia do Direito Educacional como ramo autônomo da Ciência Jurídica. No entanto, os mesmos autores também se preocuparam em alertar que a referida autonomia tem finalidade de organização didática e investigativa, pois o Direito é um sistema de âmbito nacional e mundial, com complexa relação estrutural e, assim, sem possibilidade de fragmentação como nas disciplinas. Isso impede que qualquer ramo da Ciência Jurídica seja independente, apesar de autônomo.

É comum a todas as referências do parágrafo anterior a necessidade do preenchimento de três requisitos para caracterização da autonomia de um ramo específico na Ciência do Direito. São eles:

1. Extensão da matéria suficiente à dedicação de um estudo específico;
2. Homogeneidade nas literaturas¹⁸ jurídicas para formação de conceitos próprios da especificidade jurídica;
3. Método próprio para investigação acadêmica de seus possíveis problemas específicos.

Sobre o preenchimento do primeiro item, faz-se necessário recuperar, da Introdução desta dissertação, onde foi apresentado que a Constituição Federal de 1946 foi a primeira a prever expressamente a competência exclusiva da União para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BOAVENTURA, 1996, p. 42), herança da previsão normativa do Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Constituição Federal de 1934. Assim, foi a partir de 1946 que as Constituições brasileiras passam a regulamentar um Sistema Nacional de

¹⁸ O espanto dos demais alunos com a utilização do termo “doutrina” na sala de pós-graduação em educação, levou a pesquisadora a optar pela mudança do termo para “literatura”. Considerando a intenção de alcançar públicos diversos, pretende-se que os debates jurídico-acadêmicos não sejam elevados ao enrijecimento do diálogo, como pressupõe a utilização da palavra “doutrina” na visão de estudantes de outras áreas que não a jurídica.

Educação para o país, a partir da concessão de direitos e garantias aos cidadãos brasileiros, e formação de órgãos institucionais cujo objetivo é fiscalizar e acompanhar o pleno desenvolvimento educacional do país.

A matéria em Direito Educacional abrange: a árdua história sobre o estabelecimento do direito à educação como direito fundamental, desde as previsões do Direito Internacional até a internalização pelo Direito nacional; os princípios constitucionais e infraconstitucionais que se destinam exclusivamente ao exercício da atividade educacional no país; além do extenso conteúdo normativo que regula a educação brasileira em todos os graus e níveis de ensino (básico e superior) - Leis, Portarias, Resoluções, Pareceres Normativos etc.

A partir da história do Direito Educacional no Brasil, que acompanha a história da educação brasileira, pode-se verificar o nascimento e desenvolvimento das normatividades que versam sobre o assunto educacional no país. Esta abordagem histórica, no entanto, não importa às miúdas para este trabalho, mas cabe citar que diversas pesquisas acadêmicas narraram essa trajetória, inclusive trabalhos relacionados por ocasião da revisão de literatura, constante na introdução deste estudo.

Sobre a literatura jurídica, que seria o segundo item para caracterização de um ramo autônomo, pode-se observar diversas publicações sobre o assunto, a começar pela relação apresentada pela bibliografia que acompanha esta dissertação. O amparo teórico é construído desde o I Seminário de Direito Educacional, realizado em 1977 na Unicamp, com influência de autores como Edivaldo Boaventura, Renato Alberto Teodoro Di Dio e Nelson Joaquim, podendo-se citar, ainda, a colaboração política e filosófica de Anísio Teixeira, antes mesmo da comunidade acadêmica compreender a Educação como área da Ciência Jurídica.

Além disso, podemos citar os estudos acadêmicos achados pela revisão de literatura, detalhados na introdução. A baixa frequência na utilização do termo “Direito Educacional” revela certa fragilidade sobre a unificação necessária para reconhecimento da Educação como uma especialidade jurídica. Porém, a diversidade de trabalhos achados com conteúdo de atos normativos educacionais, discorrendo desde a educação infantil até a educação superior, demonstra a necessidade do desenvolvimento dessas pesquisas orientadas especificamente aos aspectos jurídicos da educação no país.

Como em outros ramos do direito, há também no educacional o problema terminológico. E, no caso, o terminológico implica histórico, isto é, da legislação em direção ao direito da educação. A diferença principal se encontra entre os dois termos “direito” e “legislação”. A escolha conduz ao posicionamento. Se aceito como “direito”, admite-se

a autonomia do novo ramo da ciência jurídica que regula as relações jus-educacionais de proteção ao aluno, professor e escola. Se em lugar de “direito” a opção for pela “legislação”, aceita-se implicitamente que existe tão-somente um conjunto de leis. (BOAVENTURA, 1996, p. 45)

Demonstra-se necessário, como revela a citação de Boaventura (1996), fortalecer a Educação como ramo do Direito, utilizando-se do termo “Direito Educacional” e ultrapassando a limitação que pressupõe a utilização do termo “Legislação de Ensino”.

Por fim, o último item solicita a existência de um método próprio para expor as problemáticas advindas do Direito Educacional. O preenchimento deste item parte do pressuposto de que o Direito Educacional tem a interação de duas áreas: o Direito e a Educação. Isso significa que o método investigativo de uma problemática no Direito Educacional pode utilizar-se tanto da teoria metodológica do Direito quanto da Educação, o que não seria possível aos demais ramos da Ciência Jurídica.

Demonstra-se, assim, que o Direito Educacional contém particularidades que, de tão específicas, singularizam o conteúdo normativo e, portanto, merece o reconhecimento de autonomia didática perante os demais ramos da Ciência Jurídica. A Associação Brasileira de Direito Educacional (Abrade) é uma associação de juristas preocupados em debater as questões da educação brasileira. A partir de realização de seminários em diversos Estados do território nacional, referida associação pretende disseminar o uso da nomenclatura “Direito Educacional”, formando uma base sólida para alcançar o nível de autonomia que eleve a importância do assunto, inclusive, à obrigatoriedade do estudo nas instituições de Educação Jurídica do Brasil (ABRADE, 2017).

A própria Constituição Federal vigente destina seção específica em seu texto para tratar do assunto educacional, relacionando um total de dez artigos (do 205 ao 214) que compõem as particularidades da relação educacional para resolução de conflitos e execução de direitos (BRASIL, 2017a). Referidos artigos constitucionais discorrem sobre princípios específicos para as relações educacionais e outros assuntos, os quais a legislação infraconstitucional vai ser a responsável por complementar, como veremos no próximo tópico.

2.3. Princípios do Direito Educacional

Antes de citar e analisar os princípios do Direito Educacional, faz-se necessário pontuar qual a participação dos princípios na aplicação e teoria do Direito. Nas palavras de Joaquim (2015):

Toda ciência jurídica ou disciplina jurídica corresponde a um conjunto sistematizado de princípios e normas. A importância dos princípios está em que eles fundamentam as regras e constituem o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o sistema jurídico, uma vez que as regras decorrem dos princípios e são por ele dirigidas. (JOAQUIM, 2015, p. 108)

Nesse sentido, os princípios comportam importância significativa tanto na criação das normas que regulamentam as condutas, no caso educacionais, quanto na sua aplicação, no sentido interpretativo da norma. A Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB) consagra os princípios gerais como complementares às normas positivadas, quando, em seu artigo 4º, determina que, em caso de omissão da lei, caberá ao juiz utilizar-se de analogia, costumes e princípios gerais do direito.

Aqui, não podemos confundir os princípios gerais do direito com os princípios gerais de alguns ramos do direito (do Direito Constitucional, Penal, Civil, Educacional, Trabalho, etc.), tampouco confundir princípios gerais do direito, lei e as normas jurídicas em geral. A propósito, para doutrina tradicional, os princípios gerais do direito diferem das normas jurídicas em geral por não disporem de uma estrutura com hipótese de fato, impondo-se por sua própria importância, sem referência a pressupostos concretos de aplicação. (JOAQUIM, 2015, p. 109)

Com a citação, podemos abstrair que os princípios gerais do direito citados pela LINDB não correspondem aos princípios específicos do Direito Educacional, eis que se referem aos princípios que norteiam todo o ordenamento jurídico, independentemente de sua especialidade. Esses princípios são positivados pela própria Constituição Federal, no que os juristas chamam de normas-princípios, que divergem das nomeadas normas-disposições (BARROSO, 2017a, p.141). Enquanto aquelas possuem conteúdo abstrato, com aplicação ampla e determinante na criação e aplicação das regras, estas serão as próprias regras com eficácia restrita à situação concreta que prescrevem. Inegável, portanto, que a aplicação dos princípios gerais cabe também à criação e interpretação das normas educacionais.

Importante destacar a influência de dois princípios gerais do direito não positivados, mas que nasceram de uma concepção pós-positivista do Direito, com a intenção de traduzir uma hermenêutica constitucional moderna. O princípio da razoabilidade e o da proporcionalidade são

heranças do direito anglo-americano e do direito da Europa Ocidental, respectivamente, e são pacificamente aceitos pela doutrina e jurisprudência brasileiras (JOAQUIM, 2015, p.109).

- i) O princípio da proporcionalidade pressupõe a relação de causalidade. Aplica-se apenas a situações em que há uma relação de causalidade entre dois elementos. A ideia de proporcionalidade está presente em todo Direito, sem limites ou critérios.
- ii) Já o princípio da razoabilidade não exige relação entre meio e fim. Ele indica que a interpretação deve ser feita de acordo com aquilo que, para o senso comum, seria aceitável perante a lei. Trata-se de um princípio que atua na interpretação das regras gerais com decorrência do princípio da justiça. (JOAQUIM, 2015, p.109)

Ambos aplicáveis, portanto, ao Direito Educacional, em comum aos demais ramos do direito. No que tange especificamente à educação, a Constituição Federal atualmente vigente destina o artigo 206 para detalhar os princípios da educação nacional; já a legislação infraconstitucional, cuja competência foi concedida pela própria Constituição para legislar sobre a educação, vai complementar os princípios educacionais com os princípios constantes no artigo 3º da LDBEN.

Cumpra aos próximos subitens debater sobre cada princípio, constitucionais e infraconstitucionais, pois, a partir desse material, pode-se vislumbrar um panorama sobre o conteúdo educacional legislado – já que cada princípio demanda outras estruturas legislativas e institucionais para aplicabilidade –, além de ser possível verificar a compatibilidade da prática pedagógica das instituições de Educação Jurídica com os princípios educacionais que abrangem a gestão educacional.

2.3.1. Princípios Constitucionais

A Constituição Federal de 1988 destina o artigo 205 ao 214 para elaborar a estrutura da educação nacional. O artigo 206 determina os princípios que regem a educação no Brasil e que devem ser observados por todas as instituições de ensino e Poder Público. Os demais artigos são destinados à organização do sistema nacional de ensino, estipulando, entre outras coisas, o regime de colaboração entre os entes federativos no sistema de ensino nacional, o orçamento mínimo destinado à educação e as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Cabe destacar, porém, o dispositivo constitucional constante no artigo 208. O referido artigo narra os direitos educacionais cuja garantia é responsabilidade do Estado e que, caso sejam omitidos, podem ser tutelados judicialmente, de forma individual, por qualquer cidadão brasileiro (“direito público subjetivo”).

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 (dezessete) 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 frequência à escola. (BRASIL, 2017a)

Tratam-se, portanto, de garantias constitucionais objetivamente descritas, não princípios a serem zelados, motivo pelo qual não se faz necessário o debate de cada um para o presente estudo; mas poderão ser recuperados durante os debates principiológicos dos próximos itens. Importante destacar, no entanto, que o artigo 208 é responsável por elencar as garantias constitucionais exigíveis perante o Poder Público, face o caráter subjetivo do direito à educação, constante explicitamente no parágrafo primeiro do artigo citado acima.

Já o artigo 206 dispõe:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; 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. (BRASIL, 2017a)

O referido artigo apresenta os princípios da educação brasileira. Cabe neste momento uma importante ressalva sobre a aplicabilidade principiológica deste dispositivo constitucional. Em conformidade as teorias mais modernas sobre regras e princípios jurídicos, pode-se abstrair a diferença para aplicabilidade de alguns dispositivos principiológicos da legislação (BARROSO, 2017b). Sob o manto da proteção internacional do direito à educação, os princípios educacionais terão aplicação como regra, ou seja, são princípios inafastáveis por motivos circunstanciais, não

podendo ser sopesado ou ponderado sob pena de negação existencial do dispositivo¹⁹. É o que Barroso (2017b, p. 250) vai chamar de princípio constitucional de eficácia direta.

Passa-se, assim, a enumerar os princípios constantes no artigo 206 da Constituição Federal, na ordem que a pesquisadora compreendeu como eficiente para a organização do trabalho.

2.3.1.1. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber

Esse princípio representa a liberdade do docente de transmitir o conhecimento, e, conseqüentemente, a do discente em recebê-lo e buscá-lo. É evidente que os processos de transmissão e de recepção do conhecimento não são automáticos, logo, para haver a transmissão, compreendida aqui como passagem intencional de um conhecimento adquirido por muito estudo, o professor precisa estar atento aos riscos que decorrem deste procedimento, por exemplo, o de não ter êxito em sua missão. Assim, transmitir conhecimento a partir do princípio da liberdade não significa um ato mecânico, mas, justamente, construído por meio de intencionalidade que nutre o conhecimento.

Por outro lado, o estudante não é um ser passivo que recebe o conhecimento. Na verdade, à luz do referido princípio, o estudante deve buscar este conhecimento; logo, recepcioná-lo por desejar o aprendizado, por buscar o sentido do que aprende, por interagir no espaço escolar. Os estudos acadêmicos já alcançam a compreensão de que o conhecimento depende da participação ativa do educando, sob pena de frustração em efetivar a aprendizagem. Enfim, estas considerações serão retomadas por ocasião do capítulo de discussão dos resultados, e, por certo, será possível apresentar estes princípios na prática, isto é, a partir da compreensão dos estudantes instados a se manifestar, sobretudo por meio do instrumento Grupo Focal.

Di Dio (1981) argumenta sobre a liberdade intelectual dos sujeitos envolvidos na relação de ensino:

A liberdade de ensino, entendida como a liberdade intelectual de pessoas que participam do processo educativo, é hoje reconhecida como um dos princípios fundamentais da educação de uma sociedade. Esse princípio é proclamado não só por seu valor intrínseco, uma vez que constitui um dos anseios básicos do homem, como também, porque

¹⁹ Como exemplo, os princípios da ordem econômica, também dispostos na Constituição Federal de 1988 não podem impedir a aplicação total ou parcial dos princípios da educação nacional, em razão de sua associação ao caráter humano e fundamental para as normas nacionais e internacionais.

propicia o desenvolvimento do espírito crítico, o progresso do conhecimento e a melhoria da convivência social. (DI DIO 1981, p. 206)

Pode-se perceber, portanto, que a liberdade de ensinar do professor está diretamente ligada ao seu dever, refletido pela liberdade de aprender do aluno. Tal compromisso com o conhecimento traduz a impossibilidade de impedir o acesso do aluno às informações que desejar. Ao mesmo tempo que é garantida ao professor a liberdade de ensinar, ao aluno é garantida a liberdade de ter acesso aos diversos pontos de vista possíveis. Apenas nessa dinâmica, entre as liberdades dos sujeitos envolvidos no processo educacional, que “[...] o desenvolvimento do espírito crítico, o progresso do conhecimento e a melhoria da convivência social” (DI DIO, 1981, p. 206) poderão ser efetivados.

O debate que rodeia o presente princípio, por envolver a liberdade, será recuperado e desenvolvido na tratativa do princípio infraconstitucional de respeito à liberdade e apreço à tolerância.

2.3.1.2. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino

A legislação infraconstitucional responsável pela positivação das relações de ensino, a LDBEN, ao enumerar os princípios norteadores do ensino brasileiro, vai separar esses princípios, colocando-os da seguinte maneira: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (...) V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.” (BRASIL, 2017c).

Isso porque os referidos princípios possuem significados distintos. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas significa que diversas concepções sobre a prática do ensino são aceitas no sistema educacional, concedendo autonomia à instituição sobre sua escolha (MOTTA, 1997, p. 172). Aqui, fala-se sobre a didática e as práticas pedagógicas que a instituição acredita serem mais eficientes.

Já quando se fala em coexistência de instituições públicas e privadas, a intenção é possibilitar vagas suficientes para acesso de toda a população, já que o Poder Público não consegue suportar o ônus. Assim, o Estado permite que a iniciativa privada assuma o compromisso de ofertar a educação como serviço público, mediante investimento particular. Por

isso, ainda que privadas, as instituições educacionais estão subordinadas às regras de oferecimento do serviço educacional público.

Tôda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, sòmente precisa de ser “legal”, isto é, “oficial” ou “oficializada”. É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é igual à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professôres nem condições para funcionar, é igual aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professôres, é igual a algumas grandes e sérias escolas superiores do país. (TEIXEIRA, 1968b, p. 70)

Pode-se perceber, pela citação de Teixeira, que, desde a instituição de coexistência da rede pública e privada de educação no país, a diferença entre os padrões de qualidade oferecidos em cada uma destacam-se aos teóricos educacionais. A estrutura educacional e a legislação da educação nacional já foram alteradas de diversas maneiras até então, mas a crítica sobre o desnível que se verifica quando comparada a educação oferecida pela rede pública e pela particular e a falta de investimento na rede pública é extremamente atual.

A educação pública positivada acalma os ânimos dos educadores, que tanto lutaram pela escola pública na história da educação brasileira, mas não acaba com a enorme desigualdade na qualidade de prestação do serviço educacional. Infelizmente, a possibilidade de coexistência de instituições públicas e privadas amansou os esforços políticos que motivam a melhora na qualidade de ensino público. Paro (2000), ao tratar da gestão democrática das escolas públicas, vai afirmar:

Com a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento, o que leva à transferência para a rede escolar privada dos filhos e grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre o Estado. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento, já que o Estado Brasileiro, porta-voz, em muito maior medida, dos interesses das elites econômicas, tem-se mostrado inteiramente desinteressado pela apropriação do saber por parte das camadas pobres e majoritárias da população que procura a escola pública. (PARO, 2000, p. 87)

Nesse sentido, as classes mais favorecidas, influentes na elaboração de leis e políticas públicas, possuem rendimentos suficientes para colocar seus filhos na escola privada, com altas mensalidades, enquanto as escolas públicas são sucateadas e provedoras do ensino aos menos favorecidos.

2.3.1.3. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

Esse princípio é amparado pelo princípio geral da igualdade, previsto na mesma Constituição, em seu artigo 5º. Sobre o assunto, Joaquim (2015) faz importante ressalva a respeito da comparação do princípio da igualdade e o da liberdade na estrutura econômica capitalista, fundada em privilégios.

Na argumentação do autor, apesar de o princípio da igualdade constituir um dos pilares do Estado Democrático de Direito, a igualdade não permite privilégios e distinções entre os sujeitos de direito. Nesse sentido, “[...] a burguesia, cônica de seu privilégio de classe, jamais postula um regime de igualdade tanto quanto reivindicara o de liberdade (liberdade de pensamento, de consciência ou religião, de consciência, de locomoção, de aprender, ensinar, etc.)” (JOAQUIM, 2015, p. 111).

A igualdade de condições de acesso à educação é direito recente à legislação educacional brasileira. As mulheres só foram oficialmente autorizadas a frequentar as escolas em 1824, e os negros em 1854 (século XIX), o que se fez de forma gradual e, até os dias atuais, a inclusão neste formato ainda merece adaptações.

Therborn (2010) teve seu artigo traduzido e publicado sob o título “Os campos de extermínio da desigualdade”. No referido texto, o autor conceitua o que é desigualdade nos tempos modernos e sugere o que pode ser feito a respeito de forma global. Indicado como referência para estudo sobre o assunto, aponta:

A desigualdade global é, em grande medida, desigualdade de classe e étnica intra-estatal. Enquanto a desigualdade de renda de ponta a ponta ainda é regida pelas divisões dos Estados-nação, elas são atravessadas por demarcações de classe e étnicas. (THERBORN, 2010, p.155)

No artigo, Therborn (2010) define o conceito moderno de desigualdade, dividindo-o em categorias: desigualdade vital, material e existencial. A divisão é didática para compreender como a desigualdade pode aparecer em distintas vertentes da vida social e como as diversas culturas do mundo vêm agindo para reverter essa situação. O autor apresenta o acesso à educação como elemento pertinente à desigualdade material, compreendendo-a como aspecto relativo à oportunidade econômica (THERBORN, 2010, p.146). No entanto, as demais categorias de desigualdade também importam ao currículo escolar na medida em que a cultura local é reproduzida dentro da sala de aula e, assim, ensinada. A tendência da literatura atual é, assim,

perceber os diversos aspectos da relação educacional que colaboram em reproduzir a desigualdade ao invés de combatê-la (TADEU, 2010, p.91).

O princípio de igualdade de condições para o acesso escolar pretende anunciar que “[..] ninguém poderá sofrer discriminação em quaisquer exames de admissão, em provas seletivas para transferência ou em concursos vestibulares, ou nas matrículas” (MOTTA, 1997, p. 171). Nesse sentido, não representa o respeito às diversidades como conteúdo curricular, apenas garante o acesso (matrícula) sem discriminação.

Além disso, referido inciso traz o direito principiológico de permanência na escola, que significa que o Estado também é responsável por garantir que a criança e o adolescente permaneçam no sistema de ensino nacional, de forma a garantir sua formação completa (MOTTA, 1997, p.171). Ainda aqui não se alcança o conteúdo curricular, pois refere-se à necessidade de a instituição escolar garantir que o aluno permaneça no processo educacional após acessá-lo.

Atualmente, os níveis de evasão escolar no país são calculados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira):

Resultados – Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. (INEP, 2018)

Esses altos índices de evasão escolar são indício da desigualdade social permeada pelo próprio sistema educacional e da má qualidade do ensino nacional, que se demonstra incapaz de efetivar o direito à educação de forma igualitária para todos os cidadãos em sua completude. Entretanto, cabe destacar a evolução de referidos índices no processo histórico da educação no país.

Os já citados estudos desenvolvidos por Oliveira (2007), que conjugam os dados do acesso à educação no ensino fundamental e a evasão escolar, recorrente desde a implantação do sistema escolar universal, traduzem o progresso positivo da formalização do acesso à educação na história do Brasil (OLIVEIRA, 2007, p. 683).

Apesar de ainda não atingir o rendimento máximo, com a população correspondente à faixa etária totalmente matriculada em instituições de ensino, e, ainda, com controle sobre a evasão escolar, os processos históricos traduziram um avanço evidente, primeiramente no ensino

infantil, depois no ensino fundamental, e atualmente pelas conquistas do ensino médio e superior (OLIVEIRA, 2007., p. 667).

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. **Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado.** Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. A primeira consequência disso é a notável expansão do ensino médio. (OLIVEIRA, 2007, p. 682, grifou-se)

Conforme citação, o autor conclui que a desigualdade vai aparecer de outras formas dentro do ambiente escolar, passando o foco do acesso e permanência na escola para os demais itens capazes de elevar o ensino à qualidade padronizada. O referido princípio, portanto, já percorreu caminhos de avanço na história da educação brasileira, motivo pelo qual eleva o olhar dos estudiosos aos outros fatores capazes de aperfeiçoar a educação nacional. Cabe, no entanto, elucidar que o avanço não significa a eliminação dos problemas de acesso e permanência na escola, ainda que com menores índices na atualidade.

A própria legislação demonstra-se atrasada diante dos avanços educacionais nacionais e internacionais, já que não regulamenta a obrigatoriedade de promoção do ensino médio gratuitamente para toda população, como o faz para o ensino infantil e fundamental, constante no artigo 208 da Constituição Federal (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 21). Oliveira e Araujo (2005) vão, nessa seara, anunciar que o progresso do acesso e permanência na educação brasileira já permitem a alteração de referido dispositivo constitucional, com o objetivo de continuar o avanço e desenvolvimento para aplicação totalmente efetiva do presente princípio.

No atual cenário, verificam-se diversos itens a melhorar, como exemplo, além dos índices de evasão escolar já citado, as vagas em creches e escolas públicas são limitadas e não dão conta da demanda. Segundo dados do INEP de 2017, se continuar no mesmo ritmo, o Brasil pode levar mais de vinte e cinco anos para oferecer creche para 50% das crianças (INEP, 2018). Além disso, a taxa de matrícula no ensino fundamental e médio na rede pública caiu neste último ano (INEP, 2018).

2.3.1.4. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais

Para conseguirmos contemplar o princípio que norteia a gratuidade do ensino público, teremos que discutir o conceito e a função da democracia: “Democracia não é [...] somente uma forma de governo, mas uma nova organização social, em que se busca oferecer a todos os indivíduos iguais oportunidades e iguais responsabilidades para a livre expansão de seus valores” (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

A gratuidade do ensino público exerce papel importante para a democracia quando colocada em forma de oportunidade igualitária a toda sociedade. Daí o papel da gratuidade no ensino público: proporcionar a igualdade de acesso à todas as classes sociais. Pode-se perceber, assim, forte relação com o princípio debatido no item anterior.

Segundo Teixeira, “[...] A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence” (TEIXEIRA, 1968a, p.13). Nesse sentido, considera o desenvolvimento da inteligência de todos os sujeitos da sociedade, a fim de possibilitar a sua participação aos debates de interesse coletivo.

Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regimes de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas **a condição mesma de sua realização**. Ou a educação se faz no processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não poderá efetivar. **Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática** [...] não vem a escola sendo o desejo do instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se preservarem as desigualdades sociais. **É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social.** (TEIXEIRA, 1969, p. 206, grifou-se)

Apesar da importância do princípio da gratuidade para a efetivação da real democracia, ele não é suficiente. Faz-se necessário, conforme citação, o devido planejamento educacional para a democracia. Não se pode falar que qualquer educação produz a democracia, mas podemos considerar que a educação planejada e intencionalmente direcionada produz a democracia.

A gratuidade do oferecimento de ensino público na Constituição Federal vigente foi fortemente debatida, com participação política ativa de Anísio Teixeira e dos pioneiros da educação nova, que publicaram dois importantes manifestos, um em 1932 (AZEVEDO, 1932) e outro em 1959 (AZEVEDO, 1959). Sob influência das duas manifestações, a Constituição

Federal de 1934 inaugura a criação do Conselho Nacional de Educação, além da exigência de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p.246).

Mesmo a peculiar (e ilegal!) interpretação dada ao inciso IV do artigo 206 da Constituição, que estabelece a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, restringindo-a a cursos regulares de graduação e pós-graduação, o que tem permitido a cobrança de todos os demais (extensão, aperfeiçoamento, especialização, MBAs etc.), é objeto de dura contestação, inclusive na esfera da justiça. (OLIVEIRA, 2007, p. 665)

Oliveira (2007) adverte, ainda, ser equivocada a interpretação do princípio da gratuidade, que tem permitido a cobrança de instituições públicas no desenvolvimento de extensões e especializações, sob o argumento de interpretação restrita da gratuidade às graduações e pós-graduações. Apesar de compreender que a cobrança em instituição de ensino superior público é positiva frente à prática internacional, afirma que, a partir do texto constitucional, não é possível no Brasil qualquer cobrança em estabelecimentos públicos oficiais (OLIVEIRA, 2007, p.655).

2.3.1.5. 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

Esse princípio foi inovador na Constituição de 1988 (MOTTA, 1997, p.174). De acordo com ele, todos os profissionais da educação deverão ter planos de carreira, com profissão valorizada, e, aos cargos das redes públicas de educação, o ingresso dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

O princípio de valorização dos profissionais da educação escolar demonstra a intenção do legislador em considerar o professor como essencial no processo educativo. A valorização profissional compreende a consideração de toda estrutura material necessária para que o professor seja capaz de dedicar-se ao conhecimento dos alunos, sem necessidade de procurar outra ocupação para complementar sua renda.

Sendo a educação um serviço essencialmente público, como determina a legislação constitucional, é competência de o ente público colaborar para a valorização do profissional da educação, tanto a União, no que tange a legislar sobre o assunto, quanto do Estado, em executar as previsões normativas.

2.3.1.6. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal

Esse princípio reforça o princípio da valorização profissional dos docentes da rede pública de ensino. Pretende-se estabelecer especificamente que, aos profissionais da educação pública seja fixado piso salarial, cuja competência para determinar o valor é destinada à União em legislação infraconstitucional.

Teixeira (1999, p.322) colaborou nesse sentido ao afirmar que, para melhorar a educação, já em meados de 1953, seria necessário “alterar as condições de trabalho do professor, proporcionando-lhe novas bases de remuneração, para não lhe reduzir o período de influência aos escassos minutos de aula”. Ainda hoje, é uma pauta debatida para melhora no ensino nacional, além de ser de conhecimento da cultura popular o baixo salário dos professores.

2.3.1.7. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei

Ao tratar do tema, o legislador cuidou de especificar na Constituição que a “gestão democrática” será realizada “na forma da lei”. Nesse sentido, a Constituição Federal vai delegar à legislação infraconstitucional a competência de legislar sobre como será aplicada “gestão democrática” na prática. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) abordou o assunto em dois artigos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (...)

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (BRASIL, 2017c)

A legislação considera, nesse sentido, que uma gestão democrática da educação é efetiva a partir da participação da comunidade escolar nas deliberações significativas da instituição. Para tanto, a lei orienta a formação de conselhos que acompanhem a gestão institucional, com espaços democráticos para sugestões e deliberações capazes de democratizar as decisões e garantir os interesses de todos os envolvidos na relação de ensino.

O Plano Nacional de Educação (2010) apresentou o lugar da democracia na construção do sistema educacional da educação superior, afirmando que o próprio processo educativo deve ser espaço para exercício efetivo da democracia.

Pensar a gestão democrática como princípio a ser seguido para a educação superior, pública e privada, implica compreendê-la como possibilidade concreta de autogoverno das instituições, sobretudo as universitárias, visando à democratização e ao poder de decisão no uso dos recursos, no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a garantia da liberdade de pensamento, da livre manifestação de ideias e da implementação de órgãos colegiados com ampla participação da comunidade acadêmica e da sociedade. Tal perspectiva requer a conexão entre os processos de deliberação coletiva e as prioridades institucionais. (Brasil, 2018i, p. 26)

Extraí-se, portanto, que o exercício da democracia deve se dar primordialmente no espaço escolar e no processo educativo, de modo que a experiência da democracia seja consciente e participativa, o que se demonstra essencial para garantia de outros princípios, como o da liberdade de pensamento, da livre manifestação de ideias e da participação da comunidade acadêmica em órgãos colegiados.

Para uma consideração contextual da aplicação desse conceito na atualidade, consideram-se alguns autores que discorreram sobre a temática e trouxeram a debate os problemas da educação brasileira, que impedem o exercício da gestão democrática. Para Teixeira (2007), o governo democrático, assim como descrito na teoria, só seria possível em “pequenas comunidades, isoladas e singelas” (TEIXEIRA, 2007, p. 54).

Os primeiros teóricos da democracia não andaram muito longe desse conceito. Aristóteles achava que o cidadão não poderia exercer os seus direitos políticos senão em um espaço que não ultrapassasse o raio de sua visão. Rousseau imaginava um Estado onde todos fossem conhecidos e amáveis vizinhos. Jefferson figurava o ideal democrático nas pequeninas comunidades agrárias de Virgínia ou Nova Inglaterra. (TEIXEIRA, 2007, p. 54)

Em outras palavras, o cidadão democrático, para a teoria, seria o sujeito interessado e participativo em todos os assuntos públicos. Para o autor, “[...] nos dias de hoje, esse cidadão é um mito”, que diverge do cidadão moderno, pois este demonstra-se ignorante, preconceituoso e desinteressado ao que é público (TEIXEIRA, 2007, p. 54/55).

Ao desenvolver a argumentação, Teixeira (2007) vai referenciar a teoria de John Dewey²⁰ e Walter Lippmann. Do primeiro autor, foi abstraído que a democracia é a vida em comunidade, com participação coletiva. Para tanto, demonstra necessária a definição do público, que, para

²⁰ Muitos estudos têm sido feitos no Brasil sobre o pensamento de Dewey, com destaque para o dossiê da Revista Espaço Pedagógico da UPF (Universidade de Passo Fundo), feito neste ano de 2018 intitulado “John Dewey: 100 Anos de Democracia e Educação” (Caimi, 2018).

Dewey, é a organização coletiva em um governo, cujo objetivo é a organização e controle dos interesses da sociedade (TEIXEIRA, 2007, p.55).

Já o segundo autor, Lippmann, vai ser considerado por Teixeira (2007) em razão das elaboradas propostas “mais proximamente realizáveis”. De acordo com Teixeira (2007), Lippmann não compreende a existência de um todo que forma a sociedade; entende que – na verdade – a organização social encontra-se extremamente pluralista, composta por grupos de indivíduos (e indivíduos solitários) que se associam de diversas formas, sob os mais diversos propósitos. Com essa pluralidade e anonimatos, a participação do cidadão democrático é como espectador, que, diante de crises e problemas políticos, tem capacidade de debater, se posicionar e defender seu entendimento (TEIXEIRA, 2007, p.56/58).

Ciente do que Teixeira (2007) vai colocar como governo democrático, a gestão democrática do ensino público vai orientar esse olhar para dentro da instituição de ensino. A limitação espacial do ambiente escolar colabora para que a democracia se efetive no formato apresentado inicialmente pelo autor, ou seja, em pequenas organizações sociais, de modo que todos os educandos possam exercer participação democrática como forma de experiência educacional. A prática educacional será, portanto, o modelo de exercício democrático do sujeito em desenvolvimento.

Romão (1997) vai culpar o processo de colonização como a origem do problema cultural que nos impossibilita exercer uma gestão democrática. Segundo o autor, o traço patrimonialista da colonização, somado à única intenção de extração de recursos das terras brasileiras, acarretou na falta de preocupação do colonizador em construir “uma formação social orgânica e democrática”. Para o autor, essa herança influenciou a estrutura política do Brasil e tornou-se cultural (ROMÃO, 1997, p. 24/25).

A consequência dessa herança colonial vai ser, para o autor, a “dificuldade de participação das camadas populares nos processos decisórios” e nas “formas institucionais de representação social” (ROMÃO, 1997, p. 27). Isso vai impedir que o ensino público seja tão valorizado quanto o ensino privado, já que as classes sociais desprivilegiadas, sem participação política efetiva, são os interessados imediatos pela valorização do ensino público.

Nobre e Mendonça (2016), que convergem ao entendimento de Teixeira (2007), vão problematizar a mudança da classe social predominante do aluno que acessa a rede pública de ensino, colocando a questão em debate e sugerindo que haja uma mudança nos currículos,

conteúdos e métodos a serem aplicados às escolas públicas, com o objetivo de “não empobrecer o ensino, mas que leve em conta a nova realidade e as perspectivas dos seus novos usuários” (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p.104).

Vão, nessa seara, anunciar a necessidade de “[...] uma investigação rigorosa a fim de se compreender o que realmente essa população espera da escola pública e o que esta pode lhe oferecer efetivamente” (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 104/105). Referidos autores vão dissertar sobre os detalhes dos temas em suas respectivas obras, contemplando o longo caminho filosófico, teórico e prático sobre as novas necessidades para que a educação pública seja democrática.

2.3.1.8. Garantia de padrão de qualidade

É princípio do Direito Educacional, a garantia de padrão de qualidade na rede de ensino do Estado. O termo “qualidade” remete a uma relatividade conceitual, que impede a cobrança objetiva da efetivação dessa norma-princípio. Nas diversas proposições da filosofia da educação que trate do ensino no Brasil, pode-se verificar ressalvas sobre o que se considera “qualidade” no ensino, mas, em comum acordo, todas dissertam sobre a sua ausência, principalmente na rede pública de ensino no Brasil.

Certamente, de todos os princípios narrados pelos incisos do artigo 206 da Constituição de 1988, este é o princípio mais distante de se conceituar. Isso porque a qualidade no ensino vai exigir que todos os demais princípios deste artigo sejam verificados. É como se tratasse de um resumo do objetivo da educação nacional: a busca pela qualidade, e que esta seja padronizada, ou seja, capaz de atingir todas as instituições escolares.

Sem valorização dos docentes e sem treinamento para aperfeiçoá-los e mantê-los atualizados, sabemos que não se consegue melhoria da qualidade do ensino. Essa situação de quase calamidade do ensino público levou a população a perceber a péssima qualidade do ensino que estava sendo oferecido, pelo poder público, a seus filhos e começaram a surgir protestos de toda sorte, principalmente por parte dos estudantes, de pais e de professores. Muitos pais, mesmo à custa de grandes sacrifícios, procuraram as escolas particulares, na esperança de uma melhor educação para os filhos, principalmente para os que pretendiam ingressar em cursos superiores. (MOTTA, 1997, p. 175)

Motta (1997) vai mencionar a necessidade de valorização e formação continuada dos professores para que a qualidade educacional seja efetivada. Já Nobre e Mendonça (2016), a partir dos preceitos de Anísio Teixeira, vão responder ao questionamento final “quais os desafios

para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo?”, enumerando a seguinte lista:

(i) a necessidade da autoconsciência e da formação do educador; (ii) a importância de se estabelecer relações entre educação e emancipação; (iii) a mudança como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa; (iv) a utilidade do olhar educacional democrático, emancipador e além-fronteiras; (v) a autossuperação do educador em vista da cidadania ativa. (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 169)

Apesar de enumerar as sugestões que reuniram para efetivação do ensino democrático de qualidade, os autores vão observar que referida listagem não está exaurida:

Além dos desafios apresentados de forma sintetizada, ainda outros desafios se mostraram presentes, dentre eles: gerir democraticamente a educação de forma que ela esteja ao acesso de todos; financiar criteriosamente a educação democrática, levando em conta os custos por aluno e a sua evolução ano a ano; rever as expectativas da sociedade acerca da escola pública, etc. (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 169)

A lista, aparentemente infindável, reflete nitidamente que a qualidade educacional pode ser entendida como um comprometimento com todos os demais princípios do Direito Educacional, de modo que todos os demais princípios existem exatamente para que a qualidade no ensino seja conquistada em todos os âmbitos.

Na filosofia que envolve conceituar o que seria uma educação de qualidade²¹, Teixeira (1969) vai afirmar que ao aluno deve ser ensinado e presenciado como “[...] conduzir a vida em sociedade, de forma que cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das perspectivas históricas pessoais e das diferenças propriamente individuais” (TEIXEIRA, 1969, p. 205). Em outras palavras, a democracia deve acontecer dentro do espaço escolar, deve ser presenciada. Isso inclui desde a dignidade da profissão do professor até a gestão compromissada com o conhecimento.

Após discorrer sobre os princípios do Direito Educacional constantes na Constituição Federal vigente, podemos perceber alguma congruência ao que Anísio Teixeira (1968a) vai anunciar como características básicas para o planejamento de uma educação para a democracia. José Aguiar Nobre e Samuel Mendonça (2016) organizaram em “Desafios para a Educação Democrática e Pública de Qualidade no Brasil” os elementos ideais trazidos por Anísio Teixeira:

²¹ Na prática, a qualidade é objeto de avaliação externa e a baixa pontuação pode gerar consequências para a instituição: “O Decreto nº 9.235/2017, que estrutura a ação do Poder Público em torno de um tripé de funções – regulação, avaliação e supervisão, estabelece mecanismos processuais de conexão necessária entre elas, de modo que os indicadores de qualidade insuficiente dos processos de avaliação geram consequências diretas em termos de regulação, impedindo a abertura de novas unidades ou cursos, e de supervisão, dando origem à aplicação de penalidades e, no limite, ao fechamento de instituições e cursos. Define ainda, com clareza, as funções de regulação, avaliação e supervisão, fazendo da segunda o referencial de atuação do Poder Público, como prescreve a Constituição” (BRASIL, 2018m, p. 2)

(1) Valorização da unidade escolar, com a participação conjunta da União, do Estado e do Município para o seu funcionamento pleno. (2) Valorização do professor, através do fortalecimento da unidade escolar e da valorização do seu salário, da utilização da concepção do custo-aluno/ano como base para o funcionamento da educação pública, e da atribuição de importância à formação e ao licenciamento do magistério. (3) População escolarizável como base para o financiamento da Educação Pública, através do conceito de custo-aluno/ano e da participação dos três níveis administrativos do poder público no financiamento da unidade escolar. (4) Integração da unidade escolar com a sociedade, através da gestão democrática da educação desenvolvida por órgãos colegiados em todos os níveis da escola, do município e do estado. (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 100/101)

Considerando a vida e participação de Anísio Teixeira nas políticas educacionais do país, inegável que a contribuição ao que aplicamos e buscamos como ideal de escola pública tem o seu discurso como pano de fundo. Entretanto, referida valorização do ensino público e integração da unidade escolar, apesar de constarem na Carta Constitucional nos princípios listados, não são de todo efetivadas como nos moldes narrados pelo autor. Nobre e Mendonça (2016) vão concluir que

[...] não obstante as suas críticas pela não efetivação da proposta democrática de educação apresentada por Anísio Teixeira, acusando a sua obra de idealizada e abstrata, sabemos que Anísio Teixeira não abriu mão do direito à educação de qualidade para todos e educação adquirida na reconstrução da experiência, por meio da educação de qualidade. (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 176)

Podemos considerar, portanto, que a importância das pesquisas e publicações de Anísio Teixeira não perdem a validade por seus aspectos filosóficos, tampouco por não terem sido integralmente aplicadas; ao contrário, concede às novas pesquisas o espírito de possibilidade de mudança.

Além dos princípios enumerados neste item, durante a pesquisa foi possível encontrar dispositivos infraconstitucionais que aumentam o rol de princípios educacionais. É o caso da LDBEN, que será mencionada no próximo item.

2.3.2. Princípios Infraconstitucionais

Esgotados os princípios presentes na Constituição Federal de 1988, adentramos na legislação infraconstitucional, com a finalidade de verificar a existência de outros princípios que, com competência delegada pela própria Constituição, a LDBEN vai tratar em seu artigo 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; **IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância**; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino

público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; **X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)** (BRASIL, 2017c, grifou-se)

Verifica-se, assim, que mais seis princípios são acrescentados ao rol já previsto na Constituição Federal de 1988. Vamos, portanto, discorrer sobre cada um deles.

2.3.2.1. Respeito à liberdade e apreço à tolerância

Sobre o princípio de respeito à liberdade e apreço à tolerância, apesar de contextualização de importantes considerações, as doutrinas jurídicas dedicam-se sucintamente e de forma genérica, afirmando que os referidos princípios pretendem a convivência pacífica da sociedade, com respeito às liberdades individuais.

No entanto, no repertório acadêmico dos estudos em Educação, podem-se encontrar materiais específicos para enfrentar a razão existencial destes dois princípios. Reis (2016) publicou artigo na Revista Retratos da Escola intitulado “LDB: respeito à liberdade e apreço à tolerância”, onde o autor aborda os dois princípios sob a perspectiva da promoção da igualdade entre gêneros e do respeito à diversidade sexual.

Reis (2016) vai apresentar diversas conferências realizadas em âmbito nacional e internacional com temáticas de igualdade de gênero e diversidade sexual, que movimentaram o alcance da temática no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE visa a organizar o planejamento educacional do país nos próximos dez anos e foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, cujo artigo 2º, inciso III, indica que “são diretrizes do PNE: [...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...]” (BRASIL, 2018q).

A questão realmente envolve o respeito às liberdades individuais para convivência pacífica, mas importa observar pontualmente sobre que formas de discriminações estamos falando, sob pena de reduzirmos o discurso à generalidade. Reis (2016) novamente colabora:

Pesquisa que contou com a própria participação do Ministério da Educação e que ouviu uma amostra nacional de 18,5 mil estudantes, pais e mães, diretores, professores e funcionários revelou os seguintes percentuais de respondentes com algum nível de preconceito com relação aos seguintes assuntos: **étnico-racial, 94,2%; gênero, 93,5%; orientação sexual, 87,35; territorial, 75,9%**. Os respondentes também afirmaram ter

conhecimento de práticas discriminatórias sofridas por estudantes por serem negros (19,0%); homossexuais (17,4%); mulheres (10,9%); por questões territoriais (8,9%). (MAZZON, 2009, apud REIS, 2016, p. 468, grifou-se)

O autor ainda conjuga aos dados informações sobre a cultura do estupro, apresentando que em 2014 o Brasil registrou mais de 47.500 casos de estupro, sendo de 35% a margem de erro dos casos não registrados; e mais de 9.980 violações de direitos humanos associados a LGBT (REIS, 2016, p. 468). O debate demonstra importância fundamental, mas encontrou oposição significativa na política:

Apesar dos nítidos e graves problemas em relação às diversas formas de violência por motivos de gênero, etnia e raça, orientação sexual e identidade de gênero, bem como procedência regional, quando o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) chegou ao Senado, esbarrou contra um virulento movimento de oposição contra a menção específica dessas formas de injustiça nas diretrizes do Plano. (REIS, 2016, p. 469)

Conforme citação, a oposição formada no Senado foi suficiente para barrar a menção específica do gênero, etnia, raça e território como formas de injustiça no texto do PNE. Para embasar a argumentação, a oposição defende o que nomeou de “ideologia de gênero”. Scala (2012) defensor de referida ideologia, vai definir o conceito:

Seu fundamento principal e falso é este: o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser.

Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher – exceto as biológicas –; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de “lavagem cerebral” global. (SCALA, 2012)

Para Scala (2012), portanto, a ideologia de gênero seria a utilização do sistema formal de educação (escola e universidade) para propagação de um ideal racional cuja base pressuposta é falsa. Entende, portanto, que o gênero é biologicamente definido. A definição e entendimento de Scala (2012) contradiz todas as literaturas, debates e produções de Direitos Humanos elaborados pelas conferências citadas por Reis (2016). No entanto, o discurso que valoriza a família aos direitos humanos incorpora grande parcela da população nacional, o que reflete pessimismo na busca pelo respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Assim, a versão do projeto de lei do PNE que retornou do Senado para a Câmara dos Deputados – e que foi aprovada e sancionada – ficou desprovida não somente da parte da

diretriz que visava à da promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual, como também se perdeu nessa batalha o objetivo de promover a igualdade racial e regional. O texto da versão final da referida diretriz do PNE ficou com uma redação genérica: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (REIS, 2016, p. 470)

Pode-se concluir, assim, que, enquanto os juristas, doutrinadores, legisladores, juízes e tribunais não se posicionarem pontualmente a que liberdades estamos pedindo respeito e tolerância como princípio constitucional, ainda restará argumento ao desrespeito e à intolerância²².

2.3.2.2. Valorização da experiência extraescolar

O princípio da valorização da experiência extraescolar pretende trazer ao debate a experiência cultural da sociedade em que está inserido o educando. Em outras palavras, considera as habilidades e conhecimentos abstraídos pelos alunos no ambiente exterior à instituição. Nesse sentido, o referido princípio propõe que o processo educativo considere essas experiências vividas pelos discentes com a finalidade de colaborar para aceitação das competências desenvolvidas nesses ambientes, além de ser aproveitado para o próprio processo educacional.

Esse princípio reflete uma concepção de educação mais abrangente, pois parte do pressuposto de que as experiências não formalizadas no espaço escolar também são conteúdos para debates e práticas dentro da instituição de ensino.

Se partirmos do período da simples comunicação de pessoa a pessoa que se conheçam mutuamente no pequeno meio local, para a comunicação com o estranho e depois para a comunicação escrita entre pessoas que se conheçam (correspondência) e, a seguir, para a comunicação pelo texto e livro e pelo jornal ainda locais, e, afinal, pelo telégrafo, pelo telefone, pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, pela comunicação estendida a todo o planeta que faz subitamente o homem comum não apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional mas mundial, podemos ver e sentir o grau de cultivo mental necessário para lhe ser possível submeter à informação, que lhe é assim trazida de todo o mundo, ao crivo de sua própria mente, a fim de compreendê-la e absorvê-la

²² Importa ao assunto, mas não ao desenvolvimento deste estudo, duas polêmicas políticas recentes: (i) sobre o programa Brasil sem Homofobia, desenvolvido pelo Governo Federal em 2004, que gerou o projeto Escola sem Homofobia. O projeto não chegou a ser implantado, sequer teve seu material impresso, em razão de polêmicas com materiais falsos publicados em 2011 pelo partido do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, acusando o governo da época de distribuir suposto “kit-gay” nas escolas (BRASIL, 2018r); (ii) sobre o projeto “escola sem partido”, documentado pelo Projeto de Lei nº 867/2015 (BRASIL, 2018s), que pretendem a limitação da liberdade do professor em sala de aula. A inconstitucionalidade de referida lei é evidente diante dos debates promovidos por este trabalho quando discutido o princípio constitucional da liberdade de ensinar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida. (TEIXEIRA, 2004, p. 143)

Esse processo de globalização da comunicação descrito por Teixeira (2004) inicia um debate sobre as considerações do mundo externo no espaço escolar. Os meios de comunicação atualmente estimulados diariamente, como televisão, internet, redes sociais, entre outros, instigam os sujeitos a informações soltas e sem aprofundamento, o que, conforme propõe o autor, pode ser trazido para o espaço escolar com intuito de aprofundamento ao debate e respeito às opiniões que se divergem (TEIXEIRA, 2004, p. 143).

Além disso, as experiências vividas em parques, cinemas, praças, restaurantes, outros espaços públicos, e, ainda, dentro da própria residência do discente ou de amigos, são momentos de desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, conhecimento de vivência/experiência – em outra palavra: educação. O artigo 1º da LDBEN (Lei nº 9.394/1996) determina que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 2017c)

Pode-se abstrair do referido artigo que a educação escolar é apenas uma modalidade de espaços educativos presentes na sociedade. Sendo assim, a legislação considera que a convivência familiar e a humana, em qualquer âmbito da vida em sociedade, são espaços aptos à formação do cidadão. É nesse horizonte que se pontua que a escola é entendida como o principal espaço educacional na sociedade, apesar de não ser o único.

Será, portanto, a educação escolar competência de o Poder Público legislar, sob a finalidade de elaborar estrutura capaz de comportar todos os cidadãos brasileiros em idade escolarizável. Entretanto, acompanhando o que o presente princípio anuncia, entende-se que mesmo nas práticas desenvolvidas dentro da instituição educacional deve-se considerar as práticas sociais vividas fora do ambiente escolar.

2.3.2.3. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

O artigo 1º da LDBEN, citado no item anterior, coloca, ainda, em seu segundo parágrafo, o princípio constitucional que pretendemos apresentar no presente tópico. Considerando o conceito de educação discutido no início deste capítulo, a partir dos preceitos teóricos de Teixeira

(1968c) baseados no conhecimento sobre a experiência, o princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais vaia intenção de que o processo educacional tenha por objetivo conhecer as práticas que envolvem a vida em sociedade.

Os seres humanos, entretanto, não vivem somente em um meio físico, mas em uma “cultura”, que impregna e transforma seus próprios comportamentos biológicos. Esse meio “cultural” consiste em todo um sistema de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças. O físico e o orgânico se fazem agora, eles próprios, sociais. E não apenas sociais, como nas formigas e abelhas, que dispõem de estruturas orgânicas para se comportarem socialmente. Mas, sociais por aprendizagem, por aquisição, por herança social. Luz, fogo e som que, no nível biológico, constituem condições, diríamos, lineares, determinando comportamentos realísticos, no nível cultural transformam-se de realidades existenciais em realidades significativas, passando a ser iluminação, aquecimento, música, ... (TEIXEIRA, 1969, p. 73/74)

Teixeira (1969) vai argumentar, conforme a citação, que é no campo das significações que o meio cultural é conhecido pelos sujeitos sociais. Essas significações devem estar diretamente relacionadas com as práticas sociais da comunidade em que o sujeito está inserido. É essa compreensão das significações relacionadas às práticas sociais que vai permitir que o sujeito formado tenha a oportunidade de se inserir em algum ramo profissional (no sentido de trabalho) e desenvolver vida social (no sentido de lazer).

Para que as significações permitam a interação social dos sujeitos de uma comunidade, “[...] os símbolos precisam ser compreendidos de maneira comum, isto é, corrente e geral, e de maneira objetiva, isto é, impessoal” (TEIXEIRA, 1969, p. 74). É nessa vertente que o referido princípio se faz valer, tendo como interpretação que o processo educacional seja capaz de contemplar a aprendizagem da cultura vigente, de modo a permitir que o sujeito se insira também como elemento social na comunidade.

2.3.2.4. Consideração com a diversidade étnico-racial

Trata-se de um princípio aparentemente óbvio considerar, no processo educacional, o respeito à diversidade étnico-racial. Entretanto, os caminhos que a sociedade moderna percorreu no Brasil incentivaram a formação de um cidadão moderno que é,

[...] com relação a mais de noventa por cento dos problemas de sua sociedade, um perfeito *ignorante*; em virtude disto, e porque muitos outros problemas relativos à sua profissão, ao seu trabalho, ao seus gostos o ocupam e o absorvem, é a maior parte das vezes perfeitamente *desinteressado* dos negócios públicos; e, por último, se se sentir forçado a dar a sua opinião sobre os mesmos, a subordinará aos seus preconceitos, às suas emoções, ou aos seus interesses privados, e não aos sagrados e impessoais interesses coletivos. (TEIXEIRA, 2007, p. 55)

Esse cidadão ignorante, desinteressado e preconceituoso sobre as questões coletivas reflete o alcance de um extremo individualista. Foi, assim, com a exaltação da individualidade e subestimação do coletivo, que se criou um desequilíbrio social no que tange o respeito por outros humanos. Em outras palavras, o preconceito naturalizado acarretou em exclusão social e violência. É nesse contexto histórico que esse princípio é incluído no artigo 3º da LDBEN, em 2013, pela Lei 12.796.

A finalidade desse princípio, portanto, não é apenas trazer o assunto sobre etnias e raças para dentro dos espaços educativos, mas também proporcionar um espaço em que a prática não revele qualquer discriminação racial.

2.3.2.5. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida

O princípio de garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida foi incluído no artigo 3º da LDBEN pela Lei 13.632, promulgada em 2018. O objetivo dessa Lei foi alterar a LDBEN para tratar exatamente sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, ela modifica alguns textos normativos e inclui esse princípio no rol do artigo 3º, com a finalidade de esclarecer a inexistência de limite etário sobre o exercício do direito à educação durante toda a vida dos cidadãos.

A importância dessa garantia é o contexto educacional da atualidade brasileira, que atinge mais de 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2017). Com a intenção de corrigir o erro do passado, de não ter conseguido educar sua população na idade pedagogicamente (e legalmente) indicada, instituiu-se que o direito à aprendizagem acompanha o indivíduo por toda sua vida, independente de sua idade.

Desde Teixeira (1968b, p.60), já se anunciava a incapacidade do Estado de estender a educação para todos: “Não bastava, porém, que as escolas não fôssem más. Era necessário que fôssem bastantes. E aí é que falhou inteiramente a pregação republicana [...]”. É na tentativa de corrigir essa lacuna na educação da população que referido princípio pretende estender o direito à educação aos jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de ser educados por uma instituição escolar, de modo que poderão fazê-lo em outro momento da vida.

Tendo superado o debate de todos os princípios constantes na legislação educacional, passa-se a apresentar as principais características do Direito Educacional no Brasil.

2.4 Direito Educacional na Educação Jurídica

Neste momento da dissertação, fazem-se presentes, além dos autores já apresentados, os debates conhecidos a partir das pesquisas encontradas, por oportunidade da revisão de literatura descrita na introdução deste trabalho. Trata-se do ponto nevrálgico do debate teórico, em que debateremos o Direito Educacional, até então apresentado, com o olhar para a formação do bacharel em Direito.

A partir dos debates sobre os caminhos de interpretação que direcionam os princípios educacionais para aplicação das normas de ensino, pode-se perceber o envolvimento da Educação com o Ensino Superior em Direito, tanto no que tange à prática pedagógica da instituição de ensino sob o aspecto de gestão educacional, quanto na inclusão do conteúdo educacional legislado na grade curricular, que promove a instituição de Educação Jurídica.

Para aprofundamento organizado às duas questões que envolvem o presente tópico, será destinado a cada questão um novo subitem:

2.4.1 Direito Educacional na Gestão da Instituição de Educação Jurídica

O Direito Educacional se faz presente na prática que orienta a gestão²³ da Educação Jurídica²⁴ da mesma maneira que nas instituições de ensino de outros ramos do conhecimento: na estratégia institucional de utilização dos espaços e estrutura pedagógica, além da aplicação de instrumentos que permitem a boa relação entre docentes, discentes e coordenação. Em outras palavras, a Educação Jurídica é ramo específico de estudos dos discentes do Direito, e sua gestão se relaciona com o Direito Educacional na mesma medida em que os cursos especializantes das outras áreas do conhecimento, ou seja, como instituições compromissadas com o ensino.

²³ Joaquim (2015, p. 173/174) explica a importância do processo histórico de substituição da expressão “administração escolar” para “gestão escolar”, indicando que, enquanto a utilização do termo “administração” traduz um processo racional e linear de organização, o termo “gestão” vai orientar para um processo que promove a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas que interferem nas relações sociais dos indivíduos participantes da relação educacional. Para o autor, essa característica, ainda, não isenta a participação das instituições educacionais do mercado empresarial, já que estão submetidos também às regras de relação de consumo, mas permite uma maior aproximação do conceito à prática democrática do ensino prevista na Constituição Federal e debatida neste trabalho, por ocasião dos princípios constitucionais da educação brasileira.

²⁴ Optou-se pela utilização do termo “Educação Jurídica” em referência à nomeada Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB Federal (OAB, 2018b).

A Constituição Federal apresenta princípio específico voltado à prática da gestão educacional – o princípio da gestão democrática do ensino público, como já debatido por oportunidade da apresentação de cada princípio constitucional. Apesar do referido princípio demonstrar orientação específica à rede pública de ensino, os resultados deste estudo indicam à compreensão de que o mesmo princípio de gestão democrática pode ser aplicado como exigência à rede privada de ensino. Argumenta-se que, em que pese o artigo 56 da LDBEN dispor que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática [...]” (BRASIL, 2017c, grifou-se), o artigo 56 do mesmo dispositivo legal afirma:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] § 1º **Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir**, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente. (BRASIL, 2017c, grifou-se)

Segundo o artigo 53 da LDBEN, a autonomia universitária da instituição de ensino superior não extingue a necessidade de participação de colegiado de ensino e pesquisa nas decisões da gestão institucional. Nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 282/2002 orienta aplicação do mesmo dispositivo legal também às IES privadas:

Este entendimento decorre da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estipula exigências de gestão colegiada autônoma a serem observadas pelas universidades (art. 53, parágrafo único). **Note-se que o caput do artigo mencionado não distingue entre instituições públicas ou privadas, de modo que o dispositivo é aplicável a todas as instituições universitárias.** É claro que deve ser permitida a presença de representantes da entidade mantenedora no colegiado superior da universidade. Tais representantes serão suficientes para que ela se mantenha informada das discussões realizadas no âmbito de tal organismo. Também pode ter representantes administrativos e discentes, mas não se pode perder de vista que se trata de uma instituição cujo objeto precípua é a educação, e que por isso é imprescindível que o seu colegiado seja composto por docentes da instituição. (BRASIL, 2018x, grifou-se)

Além dessa clara orientação legal e interpretativa, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004, que pretende o aperfeiçoamento das instituições de ensino superior com objetivo de melhoria na qualidade da prestação do serviço educacional, estabelece, em seu artigo 1º, como finalidade do programa a

(...) melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da **valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos**, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2018l, grifou-se)

Considerando tratar-se de programa do governo federal, cujo objetivo é avaliar e classificar a qualidade do ensino superior no país, pode-se abstrair o compromisso do programa em ter as exigências para avaliação das instituições em total conformidade com a legislação vigente, sob pena de inconstitucionalidade e invalidade dos resultados obtidos. A partir desse pressuposto de validade, pode-se abstrair que o trecho em negrito destaca uma busca pela promoção dos valores democráticos dentro das instituições de ensino, pois considera que o ensino, inclusive conforme preceitos constitucionais²⁵, é atividade essencialmente pública, ainda que exercida por instituição privada.

Em complemento, vale citar o parágrafo 3º, do art. 3º, da mesma Lei do SINAES²⁶, que indica como um dos critérios avaliativos a identificação da "[...] participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios" (BRASIL, 2018l). Demonstra-se, assim, que, apesar de o princípio apresentar a obrigatoriedade da gestão democrática sobre o ensino público, em razão dos demais princípios gerais da Constituição, elaborados com base na constituição de uma Social Democracia, a aplicabilidade de referido princípio à rede privada de ensino não se demonstra inconstitucional.

Vale lembrar que a Gestão Democrática diz respeito a uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública, quanto aos **aspectos políticos, administrativos financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.** (JOAQUIM, 2015, p. 175, grifou-se)

Nessa perspectiva, Joaquim (2015) demonstra que, para a democratização da gestão, importa a estrutura que a instituição de ensino dedica aos debates sobre a relação educacional e efetivação da aprendizagem em todos os graus e níveis de ensino. Sendo assim, consideram-se também preocupação do Direito Educacional os períodos que a gestão da instituição destina para os Conselhos de professores e alunos ou qualquer reunião que inclua a voz dos docentes e discentes, satisfeitos e insatisfeitos com as práticas institucionais. Os espaços democráticos têm por finalidade o aperfeiçoamento e organização dos espaços escolares e do currículo, de forma que aos estudantes seja oportunizado o melhor aproveitamento possível. São os espaços

²⁵ Vide Art. 209 combinado com o Art. 205, ambos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2017a).

²⁶ “Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: (...) VI – **organização e gestão da instituição**, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a **participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.**” (BRASIL, 2018l, grifou-se)

democráticos que vão levar todas as questões não positivadas à transformação e adaptação, para que a relação educacional seja equilibrada aos agrados dos docentes e discentes e em conformidade ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, com objetivo de realizar a efetiva aprendizagem.

Podem ser compreendidos como espaços que permitem o exercício da democracia qualquer local que a instituição dedique à atuação democrática de qualquer sujeito da comunidade escolar. Nesse sentido, podem ser espaços: a copa dos funcionários, a sala dos professores, a biblioteca, a sala de aula, as salas para reunião, a cantina ou o restaurante da instituição, quadra poliesportiva, sala de informática, entre outros. Isso no que tange à infraestrutura. Já a atuação democrática estará mais ligada à atuação da gestão sobre esses espaços. Isso significa que caberá à gestão coordenar e instrumentalizar maneiras de captar tanto as necessidades quanto as vontades dos alunos, professores e funcionários da instituição, tanto sobre a utilização quanto sobre a criação desses espaços. A gestão, no entanto, terá autonomia e discricionariedade para decidir sobre como agir, mas tendo clareza de sua função educacional para, por exemplo, conceder espaço de fala para os que discordam e, sendo necessário, até justificar sua conduta, caso não seja aprovada por algum sujeito da comunidade escolar.

Os movimentos estudantis e as organizações, como atléticas e centros acadêmicos, são espaços que a maioria das gestões universitárias optam para instrumentalizar a democracia estudantil, local em que, a princípio, o aluno poderia se posicionar frente à coordenação ou direção da instituição. Obviamente, a concessão da infraestrutura não pressupõe a gestão democrática, já que a atuação da gestão frente às manifestações estudantis não pode ser de silenciamento, sob pena de tornar o espaço inútil a sua finalidade. Outra possibilidade amplamente verificável é a elaboração de pesquisa institucional, em que a gestão elabora um questionário para captar a opinião dos sujeitos da comunidade escolar sobre qualquer assunto – esse instrumento também pode fugir ao conceito democrático se a instituição possibilitar o questionário, mas, por exemplo, não explorar as possibilidades de assuntos acadêmicos diversos como prática docente, disposição curricular, infraestrutura, entre outros.

Portanto, espaços democráticos serão caracterizados a depender da atuação da gestão e da infraestrutura disposta para tanto. Referidos espaços, geridos democraticamente, correspondem ao que Nobre e Mendonça (2016) vão conceituar como “boa educação”, dizendo tratar-se daquela “[...] educação que possibilita a formação do cidadão capaz de um pensar crítico acerca dos

problemas de seu tempo e de viver também de forma democrática” (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p.101).

A forma democrática implica um desenvolvimento social e político que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática. (TEIXEIRA, 1968a, p. 80)

A prática da educação democrática só pode ser compreendida a partir de uma gestão democrática que participe da rotina institucional, ensinando ao aluno o que é democracia e como a convivência em sociedade pode propiciar esse movimento. Para tanto, o Direito Educacional demonstrar-se-á mais profundo nas questões que encontram as teorias educacionais, e, como uma essencial filosofia, deve ser compreendido e interpretado na completude de sua grandeza, sem reduções a textos normativos.

Quando se fala em Gestão Escolar, faz-se referência à gestão em âmbito micro, isto é, no ambiente escolar. Uma boa Gestão Escolar deve prevalecer a autonomia, mas também conhecer e aplicar as legislações educacionais básicas no âmbito escolar e utilizar instrumentos ou procedimentos preventivos da própria estrutura administrativa da escola, para garantir padrão de qualidade no ensino. Para tanto, se faz necessário, também, que os gestores escolares atuem de forma colaborativa com a comunidade. (JOAQUIM, 2015, p. 176)

Joaquim (2015) vai alegar, como demonstra a citação, que o princípio da gestão democrática do ensino tem por objetivo efetivar o princípio da qualidade educacional. Isso remete aos debates principiológicos desenvolvidos neste capítulo, que traduziram o entendimento de que toda a base principiológica que a Constituição Federal de 1988 incorpora para execução do direito à educação procura alcançar um objetivo final, que seria a qualidade do ensino. Em outras palavras, se todos os princípios forem perseguidos pelas instituições de ensino, a qualidade seria efetiva.

Para que a gestão institucional possa ser adequadamente democrática, Joaquim (2015) vai indicar que cabe aos gestores perseguir os princípios e procedimentos que narram as normas estaduais e municipais sobre a administração da instituição, seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e seu Regimento interno; além da preocupação no que tange à infraestrutura, com a inclusão de espaços para a realização periódica de Conselho de Classe, de Reunião de familiares dos educandos, de Conselho Escolar, entre outras possibilidades; por fim, aos gestores caberá, ainda, a consulta periódica aos educadores e educandos, durante o processo formativo, sobre questões incidentes na construção do conhecimento, o que também pode ser feito pela promoção de avaliação institucional interna com os sujeitos da comunidade acadêmica (JOAQUIM, 2015, p. 177/182).

Tendo compreendido o que englobam, em termos gerais, os princípios constitucionais da educação para a gestão da graduação em Direito, passa-se para as especificidades da Educação Jurídica, sendo a Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2017b) a legislação responsável pela prescrição das disciplinas obrigatórias e dos princípios a serem tutelados na relação de ensino do Direito²⁷.

Para este tópico de estudo, interessa citar quais as exigências que a referida resolução estipula para execução da gestão de Educação Jurídica. Além de determinar as disciplinas obrigatórias para o curso de Direito, que serão alvo de debate por ocasião do próximo item, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 orienta como deverá ser organizado o Projeto Pedagógico dos Cursos de Direito, tendo como objetivo o que a referida resolução estipula como perfil para o graduado, as habilidades e competências que o aluno deve desenvolver e as atividades que devem compor o exercício da prática jurídica, sempre com vistas à interdisciplinaridade²⁸.

De toda feita, caberá à gestão institucional a elaboração do Projeto Pedagógico em parceria com os educadores e também a sua efetiva execução. Com base nos trabalhos acadêmicos coletados a partir da revisão de literatura sobre Educação Jurídica no Brasil, que consideram e narram acontecimentos históricos do desenvolvimento da Educação Superior em Direito, pôde-se abstrair, de seus resultados, um traço marcante de valorização de tradições²⁹ e de positivismo na prática pedagógica das instituições. Isso, concluem, remete a uma atuação profissional dos educandos com mesmo perfil e acaba tornando-se característica pressuposta para área do Direito de um modo geral – tanto do estudo quanto da prática³⁰ (CÂMARA, 2017; RAMALHO, 2014; CASTRO, 2008; ALVES, 2008; CRUVINEL, 2008; MARCHESE, 2006).

A valorização do tradicionalismo não condiz com o perfil do graduando apresentado pelo artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 9/2004:

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**

²⁷ Uma nova proposta de substituição dessa normativa foi documentada pelo Parecer CNE/CES nº 635, aprovado em 4 de outubro de 2018, mas ainda aguarda homologação. Essa nova proposta, debatida desde 2015, será citada nos próximos tópicos deste trabalho.

²⁸ As indicações são mantidas pela proposta de substituição publicada pelo Parecer CNE/CES nº 635/2018, mas há competências adicionadas pela proposta de nova Resolução, com inclusão, por exemplo, de competência do formando sobre o domínio das tecnologias para aplicação do Direito. Algumas alterações que importam à presente pesquisa serão abordadas nos próximos tópicos deste estudo.

²⁹ Ramalho (2014, p. 79) vai indicar como tradição a prática pedagógica tecnicista, sem incentivo à formação humana, traço comum das instituições de Educação Jurídica citadas por seu estudo.

³⁰ “(Tampouco deve-se proceder) como filhos de família, (isso é seguindo apenas a tradição)” – Fragmento 75 de Heráclito de Éfeso (BERGE, 1969, p. 271).

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**. (BRASIL, 2017b, grifou-se)

O artigo citado indica como objetivo a ser perseguido pela gestão de ensino do Direito o desenvolvimento da capacidade interpretativa e valorizante dos fenômenos jurídicos e sociais do educando, a partir de uma postura crítica e reflexiva que incentive a aprendizagem autônoma do sujeito. Trata-se, assim, de valorização de autonomia crítica dos bacharéis, colocando-os como sujeitos ativos para desenvolvimento da cidadania. Referidos traços que a lei espera verificar nos bacharéis em Direito pretendem afastar as tradições desnecessárias da prática do operador do Direito para ovacionar o desenvolvimento da construção social, que é a Ciência do Direito (RAMALHO, 2014, p.79). A análise dos termos da Resolução CNE/CES nº 9/2004 em relação a essa especificidade do perfil do bacharel, que prioriza a dimensão crítica, parece não encontrar amparo com o consolidado termo operador do direito. Afinal, se a formação é crítica, não se sustenta uma formação mecânica como a de um simples operador.

Os estudos achados por oportunidade da revisão de literatura relatam um descompasso das instituições de Educação Jurídica com os princípios inovadores trazidos pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, eis que esta destaca importância sobre o desenvolvimento de habilidades que as legislações anteriores não incluíam às necessidades ditas essenciais ao aluno de Educação Jurídica. Tratando-se de habilidades que detém *status* principiológico, como é o caso de verificação da capacidade crítica dos sujeitos, essas são dificilmente perceptíveis sem que haja o devido estudo aprofundado de pesquisas acadêmicas. Assim, passamos a citá-las.

O estudo intitulado “Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica”, desenvolvido e publicado em pesquisa de Mestrado por Adaid (2015), sob orientação do Prof. Samuel Mendonça, nesta PUC Campinas (ADAID, 2015), posteriormente relatado em artigo publicado na Revista GV (MENDONÇA; ADAID, 2019), advertiu que é comum entre os autores mais citados em pesquisas sobre Educação Jurídica a indicação da falta de formação crítica dos estudantes como problema de formação, indicando como solução exatamente o seu desenvolvimento. O quadro apresentado por Adaid (2015) em sua pesquisa pode nos orientar à compreensão:

Quadro VI – Síntese sobre o pensamento dos autores relativos à Educação Jurídica

Autor	Problemas	Soluções
Horácio Wanderlei Rodrigues	<ul style="list-style-type: none"> - Dogmatismo - Tecnicista - Tradicionalismo - Profissionalizante - Bacharelesco - Elitista - Falta de pesquisa - Falta interdisciplinaridade - Vaidade docente - Desvalorização professor - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma curricular - Novas dinâmicas de aula - Valorização do professor - Pesquisa - Interdisciplinaridade - Qualificação docente - Disciplinas transversais - Formação crítica
Luis Alberto Warat	<ul style="list-style-type: none"> - Tradicionalismo - Jargões - Vaidade docente - Transmissão de ideologia - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Novas dinâmicas de aula - Conscientização política - Formação crítica
José Eduardo Faria	<ul style="list-style-type: none"> - Dogmatismo - Tecnicismo - Tradicionalismo - Formalista - Elitismo - Profissionalizante - Transmissão de poder - Falta formação humanística - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma curricular - Cosmovisão jurídica - Formação humanística - Formação crítica
Eduardo Carlos Bianca Bittar	<ul style="list-style-type: none"> - Elitista - Profissionalizante - Falta de pesquisa - Falta de interdisciplinaridade - Desvalorização do professor - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma pedagógica - Reforma curricular - Pesquisa - Interdisciplinaridade - Valorização do professor - Formação crítica
Roberto Lyra Filho	<ul style="list-style-type: none"> - Elitista - Dogmático - Reacionário - Transmissão de ideologia - Transmissão do poder - Reduccionismo - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma jurídica - Reforma epistemológica - Formação crítica

Quadro publicado por Adaid (2015, p.121, grifado pelo autor)

A partir do quadro elaborado, Adaid (2015) vai argumentar que “[...] embora todos [autores] estejam de acordo que falta uma formação crítica e que se torna imprescindível ao Direito tal formação, interessante observar que nenhum deles estabelece de forma precisa o que vem a ser formação crítica [...]” (ADAID, 2015, p. 133). Pode-se perceber, nesse sentido, que, em

que pese a presença maciça do entendimento de ausência de formação crítica dos estudantes de Direito, os mesmos autores que defendem a referida compreensão não evidenciam o que se entende por “formação crítica”.

Entretanto, também chama atenção no quadro a repetição do entendimento de que o tradicionalismo e o perfil elitista das instituições de Educação Jurídica são problemas que a maioria dos autores defendem que devem ser superados. Ao recorrer às bibliografias apresentadas por ocasião da revisão de literatura, apresentada na introdução deste estudo, alcançou-se algumas compreensões sobre o alcance das humanidades e cidadania na formação do bacharel em Direito, o que, acredita-se, se relaciona diretamente à compreensão de formação crítica, tradicionalismo e perfil elitista dos estudantes. Como dito, por óbvio não se trata de questão simples verificar a aplicabilidade de normas principiológicas, devido a seu alto grau de abstração. No entanto, para que não haja lacunas conceituais, dedica-se a citar referências com o mesmo nível de abstração, advindas de literatura que esta pesquisa importa do meio acadêmico.

Na parte introdutória desta pesquisa descrevemos como estado da arte os discursos que apontam uma situação dogmática na forma de se estudar o Direito, o que, na opinião de alguns estudiosos, poderia ter ocasionado uma crise de conteúdo no ensino jurídico. As opiniões devidamente descritas nesta tese são diversificadas em termos de temática, e como complemento dessas inquietações destacamos que desde a implantação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, da época do Império até a data atual, fortalece-se essa perspectiva discursiva indicando debilidade sobre os modelos dos atuais processo de ensino-aprendizagem dos cursos jurídicos, que se mostram desestruturados com as realidades do mundo, sem o compromisso de formar pensadores, facilitando o ensino tecnicista, combatido desde os anos 1960 por não contribuir na inserção da pessoa humana na compreensão maior do seu processo civilizatório, tendo como foco fundamental a cidadania em primeiro lugar e na sequência sua formação profissional em uma perspectiva multicultural. (RAMALHO, 2014, p. 79)

Ramalho (2014) vai demonstrar que o modelo atual de Educação Jurídica do Brasil não acompanha a realidade e o desenvolvimento social. Isso significa que se faz necessária para a formação do bacharel em Direito a inclusão, mais atualizada possível, dos conceitos de cidadania, direitos humanos ou qualquer outro tema que envolve o desenvolvimento da sociedade sob o aspecto de civilização.

No sentido de formação humana, ao sujeito que estuda Educação Jurídica faz-se necessária, ainda segundo Ramalho (2014), a compreensão de que a realidade é transitória³¹, de

³¹ “Não se pode descer duas vezes para dentro do mesmo rio, (nem tocar duas vezes a mesma substância perecedoura enquanto mantém o mesmo modo de ser, pois, pela veemência e rapidez de sua transformação, ela) se dispersa e torna a congregar-se, aproxima e distancia-se - Fragmento 91 de Heráclito de Éfeso, 490 a.C.” (BEGE, 1969, p. 279).

modo que as normas participam da realidade como realização humana, ficando subordinadas ao caráter de transitoriedade. Por isso, a formação jurídica que pretende ensino restrito ao texto da lei para os estudantes demonstra-se fragilizada no caso de modificação da norma ou até sua nulidade ou revogação. Às capacidades que se espera do bacharel em Direito, portanto, inclui-se a compreensão das questões concernentes à civilidade, cidadania e humanidade.

Marchese (2006) relata em sua pesquisa de Mestrado as peculiaridades do desenvolvimento histórico da Educação Jurídica, indicando um movimento de superação da tradição positivista desde a criação da UNB (Universidade de Brasília), em 1961, que foi pioneira em propor um currículo que inclui formação em humanidades, abrangendo disciplinas como Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Economia I e II, Governo Brasileiro, Introdução à Administração I e II, Introdução à Ciência Política I e II, Introdução à Sociologia e Introdução à Ciência do Direito I e II (MARCHESE, 2006, p. 87). As questões acerca do currículo serão abordadas no próximo tópico, mas importa sua relação com a atuação da gestão educacional. Nesse sentido:

Acerca do curso de Direito, é preciso que se compreenda que o ensino jurídico está intimamente relacionado à ordem jurídica estabelecida, ou seja, é decorrência natural e tradicional do ensino jurídico a reprodução da ordem posta e não a sua crítica, a sua mutação, o seu desenvolvimento. O curso de Direito, pelo exposto, possui características de conservadorismo e rigidez, levando as faculdades de direito a meros centros de retransmissão de uma legislação e doutrina já estabelecidas, vinculando o conteúdo de suas matérias ao Direito positivo. Nesse sentido a Universidade de Brasília também trouxe sua contribuição, pois no momento em que procurou vincular o currículo de ensino jurídico aos ideais da universidade, relacionando-o com a questão do desenvolvimento nacional, rompeu com uma longa tradição clássica de exclusivo ensino de positivismo jurídico. (MARCHESE, 2006, p. 85)

Para a presente pesquisa, portanto, posiciona-se sob a compreensão de que o tradicionalismo, a permeação da prática elitista e a ausência de formação crítica dos bacharéis em Direito estão ligados à ausência de flexibilidade e atualização das questões que envolvem o Direito, ainda que de forma transversal – como humanidades e cidadania. Pode-se perceber, portanto, uma relação direta do perfil esperado pelo educando com a prática da gestão educacional. Isso porque, uma gestão enrijecida, em que o diálogo e as opiniões dos educandos são oprimidos, impediria a formação do discente o desenvolvimento de ações ativas, críticas e reflexivas sobre as visões estruturais da sociedade e do próprio Direito.

Os princípios orientam os objetivos do curso de Direito, mas as instituições possuem vasta autonomia em como irão perseguir referidos objetivos. A discricionariedade das instituições

de ensino superior, prevista no artigo 207 da Constituição Federal³², permite sua adaptação às necessidades da comunidade (docentes, discentes, administração e sociedade). Isso gera diversas possibilidades de prática da gestão institucional, tanto no que considera a participação democrática dos docentes e discentes nas decisões institucionais, quanto aos conteúdos disponibilizados para formação no curso de Direito oferecido.

2.4.2 Direito Educacional como conteúdo da Educação Jurídica

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 apresenta, em seu artigo 5º, os Eixos de Formação que devem estruturar os cursos de Direito no Brasil.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: 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. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (BRASIL, 2017b)

Ao que cabe à competência do Direito Educacional como ramo autônomo da Ciência do Direito, o artigo citado abrangeria seu conteúdo como disciplina específica na graduação em Direito, enquadrando-se ao Eixo de Formação Profissional, constante no inciso dois da citação. Apesar deste inciso não contemplar como obrigatório o estudo do Direito Educacional como disciplina, ele não restringe sua aplicação, abrindo a possibilidade ao referir-se a “outros condizentes com o projeto pedagógico” da instituição.

Cabe destacar que, no último semestre de desenvolvimento desta pesquisa, especificamente em 04/10/2018, um novo parecer foi aprovado para substituir a Resolução CNE/CES nº 9/2004 – como já citado anteriormente em nota de rodapé. O parecer ainda aguarda

³² “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2017a).

homologação do Ministro de Estado da Educação, e as instituições terão até dois anos para implementar as alterações. A proposta de alteração da normativa sobre ensino superior em Educação Jurídica está documentando pelo Parecer CNE/CES nº 635/2018 (BRASIL, 2018m), acessível pela internet. Nesta nova proposta de Diretriz Curricular para os Cursos de Direito, há alteração do artigo citado:

Art. 5º - O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria Geral do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Mediação, Conciliação e Arbitragem; e III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC. (BRASIL, 2018m)

Observa-se que, para o eixo de Formação Profissional, agora nomeado Formação técnico-jurídica, há a inclusão da Teoria Geral do Direito, o Direito Previdenciário e a Mediação, Conciliação e Arbitragem. Essas informações serão utilizadas para elaborar quadro comparativo, que em breve se apresenta.

Ademais, a partir do quadro elaborado por Adorno (1988, p.122/131) em “Os Aprendizazes do Poder”, com suporte documental da Lei de 11 de Agosto de 1827 (sem numeração), responsável pela criação do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e Olinda (IMPÉRIO, 2019), pode-se enumerar as disciplinas constantes no currículo da Faculdade de Direito de São Paulo (USP), entre os anos de 1827 e 1883: Direito Natural, Direito Eclesiástico, Processo Civil, Processo Criminal, Teoria e Prática do Processo Civil e Comercial, Economia Política, Direito Criminal, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Romano, Direito Constitucional e Filosofia do Direito.

Considerando que as disciplinas orientadas para a prática se adequam ao Eixo de Formação Prática (ou Formação prático-profissional), constante no inciso III de ambos artigos 5º

citados acima; e as disciplinas orientadas para a Filosofia do Direito, Direito Romano e Economia Política se adequam ao que hoje temos como Eixo de Formação Fundamental (ou Formação Geral), constante nos incisos I dos mesmos artigos, pode-se perceber um avanço no modo de disposição das disciplinas, suas nomenclaturas e na formação complementar essencial ao bacharel em Direito.

Já as disciplinas que se destinam para o Eixo de Formação Profissional (segundo a Resolução CNE/CES nº 9/2004) ou Formação Técnico-Jurídica (segundo o Parecer CNE/CES nº 635/2018, que aguarda homologação) pode-se perceber considerável avanço, como demonstra o quadro comparativo elaborado:

Quadro VII - Comparativo de Disciplinas Obrigatórias para a Formação Técnico-Jurídica ou Profissional

Lei de 11 de Agosto de 1827	CNE/CES nº 9/2004	CNE/CES nº 635/2018
Direito Civil	Direito Civil	Direito Civil
Direito Criminal	Direito Penal	Direito Penal
Direito Comercial	Direito Empresarial	Direito Empresarial
Direito Administrativo	Direito Administrativo	Direito Administrativo
Direito Constitucional	Direito Constitucional	Direito Constitucional
Processo Criminal	Direito Processual	Direito Processual
Processo Civil		
Direito Natural	-	-
Direito Eclesiástico	-	-
-	Direito Internacional	Direito Internacional
-	Direito Tributário	Direito Tributário
-	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho
-	Direito Internacional	Direito Internacional
-	-	Teoria Geral do Direito
-	-	Direito Previdenciário
-	-	Mediação, Conciliação e Arbitragem

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Pode-se abstrair do quadro comparativo que a exigência de disciplinas obrigatórias na formação profissional do bacharel em Direito teve considerável mudança com a inclusão de novas disciplinas obrigatórias. No entanto, cumpre observar que o lapso temporal da primeira normatividade até a última atinge mais de 190 anos. Por óbvio, não se pode afirmar que o conteúdo das disciplinas, ainda que com o mesmo nome, não sofreu mudanças, já que se espera que tenha acompanhado o desenvolvimento da sociedade brasileira, adaptando-se às formas sociais modernas. Entretanto, no que tange à tutela de novas relações jurídicas, advindas do desenvolvimento social, capital e industrial, será que o currículo da Educação Jurídica acompanhou tamanha variedade?

As especificidades históricas de alteração das disciplinas são bem relatadas na pesquisa de Mestrado de Marchese (2006), intitulada “A Crise do Ensino Jurídico no Brasil e as Possíveis Contribuições da Educação Geral”, desenvolvida na Unicamp e orientada pela Profa. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Na dissertação, o autor traz a descrição histórica da Educação Jurídica no país, além de traçar os aspectos políticos e sociais que levaram às alterações das disciplinas obrigatórias no curso de Direito.

Trata-se de um currículo dominado pelo direito normatizado, ou seja, voltado exclusivamente para o ensino da legislação estabelecida. Não há abertura curricular para que se possa pensar o Direito, ou construir um raciocínio acerca do que representa o Direito para a sociedade e como poderia ele beneficiá-la ou auxiliá-la em seu desenvolvimento. Através de matérias profissionalizantes, técnicas e voltadas para a especialização e a legislação positivada, vêm-se construindo juristas autômatos e sem expressão. (MARCHESE, 2006, p. 114)

Neste momento, recupera-se o debate do tópico anterior, onde a referência à mesma pesquisa de Marchese (2006) levou ao debate da influência da gestão sobre a disposição das disciplinas curriculares. Aqui, atingimos o foco sobre as próprias disciplinas. Referido autor revela como resultado de sua pesquisa o excesso de disciplinas profissionalizantes no currículo, que acarretam a uma defasagem de conteúdo do que chama de educação geral – seriam conteúdos voltados às humanidades e convivência social (MARCHESE, 2006).

Cabe, no momento, citar o parágrafo quarto, artigo 1º, da proposta de alteração de referida Resolução (Parecer CNE/CES nº 635/2018), em que se pretende acrescentar à normativa do curso de Educação Jurídica:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...]

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação

ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. (BRASIL, 2018m)

A inclusão desse parágrafo permite a compreensão de que a Educação Jurídica não está restrita ao universo jurídico, cabendo à instituição de ensino proporcionar aos educandos uma formação capaz de abranger os demais temas relevantes à convivência em sociedade. Nesse sentido, segundo o citado texto legal, à gestão caberá a inclusão dos referidos temas ao PPC, de modo a compor o curso conteúdos exigidos por leis gerais da educação nacional. O texto, portanto, expande a concepção de Educação Geral exigida para a formação do bacharel em Direito, o que exigirá mudanças dos PPCs, caso seja homologado referido Parecer.

As disciplinas de humanidades também importam ao Direito Educacional, pois dialogam com a prática da cidadania e a orientação para atuação profissional em contribuição ao desenvolvimento social. Nesse sentido, inclusive, o ensino do Direito Educacional, apesar de adequar-se ao eixo de disciplinas profissionalizantes, também agrega ao debate da cidadania e sociabilidade, já que “[...] as relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação” (TEIXEIRA, 1959, p.1). A íntima relação que envolve filosofar e pensar na educação nacional em forma de estrutura jurídica colabora à formação humana e profissional do bacharel em Direito.

Atualmente, com as exigências impostas pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, e que são mantidas e expandidas pela proposta do Parecer CNE/CES nº 635/2018, as disciplinas para Formação Geral são obrigatórias e, a partir da análise dos PPCs das instituições campineiras, compõem o currículo de fato. Nesse sentido, caso a instituição de ensino apresente defasagem quanto às exigências da referida resolução, poderá o interessado apresentar denúncia ao Ministério da Educação para providências de fiscalização necessárias.

Ainda sob esse foco de desenvolvimento social, a civilização sofre brutal mudança que o currículo obrigatório de Educação Jurídica não acompanhou, mas os estudos especializantes e a Ciência Jurídica já captaram. São os novos Direitos, assim denominados por constituírem relações jurídicas tuteladas pela lei “há pouco tempo” ou passíveis de unificação teórica recente, o que inclui Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental, Direito Notarial e Registral, Direito Educacional, Direito Eleitoral, entre outros. Referidas áreas especializadas do Direito não constituem disciplina obrigatória, de modo que algumas

instituições optam por não incluir, muitas vezes, nenhuma dessas disciplinas no currículo oferecido.

Evidente que se fossem todas as áreas incluídas ao currículo haveria um excesso de disciplina profissionalizante, diminuindo o espaço para as humanidades. No entanto, cabe à gestão, em conjunto com a comunidade escolar, a organização de um currículo que possibilite ao bacharel em Direito conhecer as diversas possibilidades de atuação da profissão, ainda que de forma optativa às disciplinas curriculares.

O Parecer CNE/CES nº 635/2018, última normativa sobre o assunto, narra os argumentos que levaram os envolvidos às alterações do currículo para debate e aprovação. Ao tratar das diversas tutelas jurídicas que o desenvolvimento social propicia, defende:

Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito, e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Previdenciário, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético, Direito Portuário, Mediação, Conciliação e Arbitragem. (BRASIL, 2018m, p. 14)

Nesse sentido, a inclusão do Direito Educacional como disciplina no curso de Educação Jurídica fica a depender da orientação da gestão institucional, ante a autonomia institucional concedida pela Constituição Federal de 1988. Castigio e Martino (2017) realizaram estudo que mapeia a existência de disciplinas específicas em Direito Educacional nas instituições de Educação Superior Federais no Brasil. Conforme o estudo, das 49 instituições Federais no Brasil que oferecem o bacharelado em Direito, apenas 9 apresentam como disciplina o Direito Educacional ou Legislação Educacional em seu Projeto Pedagógico de Curso, mas destas, apenas 6 efetivamente incluem o Direito Educacional na grade curricular, restando 3 instituições que apresentam o Direito Educacional no PPC, mas não dispõem como disciplina para formação (CASTIGIO; MARTINO, 2017, p. 183/184).

Como resultado do estudo, os autores apresentam que a autonomia universitária é exercida pelas instituições de Educação Jurídica com o tradicionalismo que representa a profissão dos operadores do Direito (CASTIGIO; MARTINO, 2017, p.187). Por esse motivo, o Direito Educacional encontra dificuldade em conseguir o reconhecimento necessário para ser compreendido como disciplina essencial à formação em Direito, ficando restrito aos estudos em pós-graduações (CASTIGIO; MARTINO, 2017, p.187), como os demais ramos do Direito, que têm se desenvolvido sob o foco de novidade à estrutura já existente.

Caso a nova normativa sobre o currículo obrigatório das instituições de Educação Jurídica seja homologada com o texto proposto pelo parágrafo 4º do artigo 1º (citado acima), a exigência de inclusão de assuntos transversais, como o ensino de direitos humanos, pode vir a ser uma oportunidade de aprofundamento em questão de direito à educação, podendo integrar, inclusive, o estudo da LDBEN.

Outra possibilidade é observar que, a partir da interdisciplinaridade, o conteúdo de Direito Educacional consegue interagir com as disciplinas obrigatórias dos cursos de Direito. A interdisciplinaridade tem sido assunto recorrente nos debates sobre currículo na Educação. Como exemplo, pode-se verificar o debate narrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborados pelo MEC no ano de 2000:

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2018j, p. 21)

A interdisciplinaridade, portanto, tem sido debatida na seara da Ciência da Educação, sob o fundamento de traduzir um conhecimento mais conexo à realidade, já que as disciplinas não aparecem no cotidiano do sujeito social da mesma forma fragmentada em que se dividem as disciplinas no currículo.

Debates sobre interdisciplinaridade estão também no contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação. A CAPES realizou eventos em 2012 e 2014 sobre o tema (BRASIL, 2018n; BRASIL, 2018o) e segue disponibilizando estudos e realizando avaliações das instituições com a intenção de estimular a interdisciplinaridade na formação do pós-graduando:

Na Área Interdisciplinar, hoje, encontram-se pequenos, médios e grandes grupos de programas semelhantes, voltados para a solução de problemas que necessitam urgência na abordagem com agregação de conhecimento. Dentre esses grupos observa-se, por exemplo, os com foco em agronegócio, segurança pública, políticas públicas, **educação e ensino**, desenvolvimento regional, direitos humanos envelhecimento humano, inovação, tecnologias e aplicações da computação, das ciências sociais e da saúde. (BRASIL, 2018p, grifou-se)

Considerando que todo conhecimento, para ser apreendido, passa pelo processo educacional, temos na natureza do significado de educação a interdisciplinaridade. Os assuntos

pedagógicos e didáticos são transversais a toda forma de aquisição do conhecimento, independente do conteúdo que se aprende.

O Direito Educacional, nesse sentido, também vai traduzir uma forma interdisciplinar. Em um primeiro momento considerando o Direito como um sistema complexo e complementar, pois, assim como já dito, não se pode verificar a fragmentação da realidade como se verificam as divisões do conteúdo em disciplinas jurídicas.

E, ainda, pode-se verificar a interdisciplinaridade do próprio Direito Educacional. A relação educacional, seu objeto de estudo, vai ser regulada pela legislação de diversos ramos da Ciência Jurídica. Por isso, toda a esfera civil, penal, administrativa, tributária, consumerista, trabalhista, constitucional, empresarial, ambiental, que rodeia a relação de ensino e é prescrita por lei, são fontes normativas do Direito Educacional.

Nelson Joaquim (2015) vai chamar essa interdisciplinaridade de “interfaces do Direito Educacional” e vai detalhar, em sua obra, quais pontos o Direito Educacional encontra esses temas de forma transversal (JOAQUIM, 2015, p.73/93). Aqui, faremos uma breve consideração sobre cada uma das interfaces do Direito Educacional com a intenção de exemplificar suas possíveis relações.

Iniciando-se pelo Direito Internacional, que remete à principal uma fonte do Direito Educacional, o “direito à educação”, marcado pela previsão do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Esclarecedor anunciar que, apesar das diferenças formais de Declarações e Tratados Internacionais, ambas possuem caráter de aplicação vinculante: os Tratados por representarem normas de Direito Internacional; e as Declarações por serem consideradas costume do Direito Internacional.

A partir da DUDH, muitos acordos internacionais dedicam-se à busca pela internacionalização do direito à educação, tendo o Brasil ratificado diversos, tais como os citados por Joaquim (2015):

- Declaração dos Direitos da Criança (1959);
- Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Americana sobre Direitos Humanos - “Pacto de San José de Costa Rica” (1969);
- Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, promulgada pela Assembleia Geral da ONU de 1989 e ratificado pelo Brasil em 1990, pelo Decreto nº 99.710;
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. (JOAQUIM, 2015, p. 73/74)

Esse movimento de internacionalização do direito à educação tem participação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que, desde que foram criadas em 1945, realizaram diversas Conferências com pautas educacionais. A importância do Direito Internacional para a construção do Direito Educacional é inequívoca na opinião de Joaquim (2015):

Portanto, como diz Agostinho Reis Monteiro, o estudo do Direito da Educação, em cada País deve começar pelo estudo do Direito Internacional da Educação, na medida em que este deve ser o vértice da pirâmide normativa da ação jurídica e política dos Estados, que são os autores e destinatários diretos do Direito Internacional a que se obrigam. A nosso ver, o Direito Educacional tem muito a interagir com os organismos, que zelam pela internacionalização do Direito à Educação e com o Direito Internacional. Aliás, a educação é concebida como direito humano e está positivada. Hoje, por isso, faz-se necessária uma participação permanente do Direito Internacional na construção do Direito Educacional e/ou direito à educação. (JOAQUIM, 2015, p. 75)

O patamar alcançado pelo direito à educação como um Direito Humano concede importância com destaque ao tema nas pautas internacionais. A partir do mínimo universal de que todo ser humano tem direito à instrução, cada região pode adaptar as políticas educacionais de acordo com a cultura e história local. A proteção internacional do direito à educação pretende garantir que a estrutura criada pelo território soberano sobre a educação nacional, o Direito Educacional, mantenha o núcleo duro de garantia à dignidade humana. Isso significa que ainda que o Poder Público, criador da estrutura do Direito Educacional, possa vir a ofender o direito humano internacional à educação, este poderá ser demandado ao Poder Judiciário nacional ou, se recusado, à Corte Internacional para devido questionamento.

Tendo a Educação seu espaço nos debates políticos internacionais, cabe ao Estado de cada país integrá-lo à sua Constituição. No Brasil, a Constituição de 1988, atualmente vigente, destina dez artigos para tratar o tema (artigo 205 ao 214), o que nos leva a perceber a relação do Direito Educacional com o Direito Constitucional.

A Constituição Federal será responsável por traçar os princípios fundamentais a serem verificados pelas políticas educacionais, além de prever os direitos dos cidadãos e funções do Poder Público. Já para criação e execução de políticas educacionais, a Constituição vai delegar à legislação infraconstitucional (ou seja, abaixo da Constituição hierarquicamente) a função de prescrever como o direito à educação será efetivado, tendo em vista os princípios e direitos por ela previstos.

Nesse sentido, é a Constituição a responsável por distribuir as legislações com tema educacional pelos outros ramos do Direito. Aqui, pode-se perceber as demais interfaces do

Direito Educacional, quais sejam: o Direito Administrativo, o Direito Tributário, o Direito Penal, o Direito Processual, o Direito Civil, o Direito do Trabalho, o Direito do Consumidor, o Direito Empresarial, o Direito Ambiental e o Direito da Criança e do Adolescente. Todos esses ramos do Direito possuem legislação que abrange, de alguma forma, a relação educacional, e o fazem sob responsabilidade constitucional.

O Direito Administrativo se relaciona com o Direito Educacional na medida em que a Constituição define o direito à educação como uma função essencialmente pública. Ainda que haja escolas particulares, a atividade de instrução é responsabilidade pública, de modo que os direitos tutelados pelo Direito Educacional advêm sempre de procedimentos e atos administrativos (JOAQUIM, 2015, p. 78).

Dentro das instituições de ensino, os regulamentos institucionais também exercem papel importante na gestão escolar. Essa legislação interna, criada pela gestão da própria instituição, nunca pode contrariar as legislações que prescrevem os princípios e direitos educacionais. Para tanto, a gestão educacional deve manter-se informada sobre os atos administrativos que alteram em alguma medida referidas legislações, para que permaneçam dentro da legalidade.

O Direito Tributário vai se relacionar com o Direito Educacional na medida em que prescreve tributação específica para as instituições de ensino particulares. As instituições são responsáveis pelo pagamento de diversos tributos, mas podem optar pelo Simples Nacional, um regime tributário diferenciado, em que o contribuinte pode recolher todos os tributos e contribuições resumidos em uma alíquota apurada sobre a receita bruta da empresa.

Até 2015, apenas as instituições de educação infantil e fundamental poderiam se beneficiar com referido regime tributário, mas, a partir de janeiro daquele ano, a Lei Complementar nº 147/2014 (BRASIL, 2018c) universalizou o Simples Nacional, de modo que qualquer instituição de ensino pode ser beneficiada. Entretanto, a mesma lei determina o acréscimo de 50% no imposto para instituições escolares.

No campo do Direito Penal, tem-se a criminalização do abandono educacional sem justa causa pelos genitores, previsto no artigo 246 do Código Penal (BRASIL, 2018d). Essa previsão normativa é reflexo do direito constitucional à educação para todos os brasileiros de forma individual. Nesse sentido, não só o Estado tem o dever de proporcionar a educação, como os genitores não podem impedi-la (JOAQUIM, 2015, p. 80).

Ademais, a legislação penalista vai aparecer na relação educacional sempre que referir-se a condutas que são impedidas de acontecer no ato educativo ou no espaço escolar. É o caso da recente legislação do *bullying* (intimidação sistemática), promulgada em 2015 pela Lei 13.185, que pretende combater essa prática nos espaços escolares (BRASIL, 2018e). Não há, contudo, criminalização da conduta, mas práticas com finalidade de evitá-la e informar os sujeitos envolvidos na relação de ensino.

O Direito Processual, tanto Civil quanto Penal, vai se relacionar com o Direito Educacional na medida em que traz os instrumentos capazes de operacionalizar a judicialização dos conflitos educacionais (JOAQUIM, 2015, p. 81), da mesma maneira que o faz com todos os outros Direitos materiais³³ que a legislação prescreve.

O Direito do Trabalho também tem participação importante, pois não é possível falar em prestação de serviços educacionais sem considerar a participação dos professores, assistentes, coordenadores, secretários e gestores, todos contratados sob a normatividade trabalhista (JOAQUIM, 2015, p. 83).

Já na seara do Direito Civil, pode-se encontrar a legislação, por exemplo, que vai reger orientações específicas para os contratos de prestação de serviço educacional – e complementares ao que prescreve o Código de Defesa do Consumidor sobre o assunto – e da responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino (JOAQUIM, 2015, p. 82).

Os juristas e as jurisprudências têm classificado a relação do aluno com a instituição como uma relação consumerista (JOAQUIM 2015, p. 87). Nesse sentido, o objeto seria a prestação do serviço educacional, sendo o aluno o consumidor, e a instituição, pública ou privada, a fornecedora. Essa relação é compreendida como consumerista também perante as instituições públicas, como dispõe artigo 22 do Código de Defesa do Consumidor:

Art. 22. Os órgãos públicos, por si ou suas empresas, concessionárias, permissionárias ou sob qualquer outra forma de empreendimento, são obrigados a fornecer serviços adequados, eficientes, seguros e, quanto aos essenciais, contínuos.

Parágrafo único. Nos casos de descumprimento, total ou parcial, das obrigações referidas neste artigo, serão as pessoas jurídicas compelidas a cumpri-las e a reparar os danos causados, na forma prevista neste código. (BRASIL, 2018t)

Demonstra-se equivocado, assim, o pressuposto que restringe a aplicação do Código de Defesa do Consumidor às relações contratuais perante instituições privadas. Isso não impede, no

³³ Direito material refere-se às normas que regulam fatos jurídicos – como oposto tem-se o direito formal ou processual, que se refere às normas que regulam os procedimentos ou burocracias jurídicas para fins de organização do sistema judiciário. (DE PLÁCIDO, 2002, p. 275).

entanto, que a rede privada tenha liberdade para crescer e montar um mercado especializado e em maior quantidade que os estabelecimentos públicos. Nesse sentido, a diferença entre o ensino público e o ensino privado não será essencialmente na prestação do serviço, mas na submissão da instituição às regras do Direito Empresarial, como consequência imposta pela existência da taxa de matrícula e anuidade escolar. Oliveira (2009) vai enfrentar a opinião que afasta a educação do mercado capitalista e afirmar categoricamente que a educação brasileira transformou-se em mercadoria.

Estas dimensões evidenciam processo muito mais amplo de transformação do setor educacional em atividade mercantil. Da mesma forma, tal transformação é mundial, representando claramente uma das dimensões da globalização. As áreas em que isso ocorre vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e softwares, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial. (OLIVEIRA, 2009, p. 752/753)

Ao narrar o processo de inclusão da educação de diversas formas no mercado capitalista, inclusive nos investimentos do mercado financeiro, o autor vai fazer a importante colocação sobre a participação das instituições de ensino no mercado financeiro global, como mercadoria³⁴. Dessa colocação, a participação do Direito do Consumidor e do Direito Empresarial na educação torna-se mais evidente, apesar de causar ruído à definição constitucional da educação como função pública.

Entretanto, não estamos frente a uma situação em que seja possível frear o avanço do mercado educacional por formulações compartilhadas por parte da sociedade. O fato é que, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente. (OLIVEIRA, 2009, p.753)

O autor vai argumentar que o controle do mercado educacional pelo Estado, se exercido com a intenção de impedir o oferecimento de serviços educacionais, poderá propiciar o surgimento de um mercado paralelo ilegal, não sendo o caminho ideal para a política educacional (OLIVEIRA, 2009, p. 753). Nesse sentido, o autor vai concluir que só é possível limitar a expansão das instituições privadas se aumentar a oferta pública, o que exigiria, além de considerável investimento financeiro, uma gestão de serviços públicos eficiente e a utilização de tecnologias da informação (OLIVEIRA, 2009, p.754). Em suma, a negação da existência do

³⁴ Oliveira (2009, p.753) argumenta que “mercadoria é tudo que possa ser ‘vendido ou comprado’ numa perspectiva de acumulação de capital”.

mercado educacional não permite uma atuação eficiente na contenção do crescimento mercantil e valorização da educação pública.

Não se pode afastar de vista, assim, que a educação escolar é função essencialmente pública, de modo que, mesmo que o espírito competitivo da sociedade capitalista influencie nas decisões e organização da estrutura e do currículo da instituição educacional privada, caberá ao Poder Público estabelecer diretrizes que fiscalizem e garantam a perseguição da promoção de qualidade no ensino. Já nos casos dos cursos profissionalizantes ou técnicos, desvinculados da formação básica do cidadão, apesar de estarem submetidos às mesmas regras de educação, estes cursos não são de oferta gratuita obrigatória pelo Poder Público, o que restringe as oportunidades de acesso e eleva o grau de competitividade na oferta de mercado.

Importante afirmar, no entanto, que a relação consumerista não exclui o caráter de cidadania que o direito humano à instrução protege e prioriza. As diversas situações advindas da relação educacional podem levar o jurista a chamar à aplicação diversas fontes do Direito Educacional, a depender do caso concreto.

A relação da educação com o Direito Empresarial é perceptível, assim, na medida em que a gestão da instituição de ensino clama pelo conhecimento dos gestores (direção e coordenação) sobre administração e legislação empresarial (JOAQUIM, 2015, p. 88). As instituições privadas sofrem maiores exigências nessa relação, já que participam de todas as vantagens e desvantagens de estar inseridas na competitividade mercadológica da educação (OLIVEIRA, 2009, p. 739/760).

O Direito Ambiental aparece na relação educacional quando a Constituição Federal de 1988 estipula, em seu artigo 225, §1º, VI, que é obrigação do Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2017a). Isso traduz que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é necessário para realização plena da vida, o que só será possível se aos sujeitos sociais for possibilitado o acesso à educação ambiental.

Por fim, cabe citar o Direito da Criança e do Adolescente, que tem relação incontroversa com a educação, na medida em que versa sobre todos os direitos das crianças e dos adolescentes, sujeitos da relação educacional do ensino básico (infantil, fundamental e médio). Os artigos 53 a 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2018f) são dispositivos jurídicos

específicos de Direito Educacional (JOAQUIM, 2015, p.92), com destaque para o artigo 53 que prescreve:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2018f)

O referido artigo é inspirado nos princípios educacionais constitucionais já trabalhados em tópicos anteriores, mas na perspectiva de direito da criança e do adolescente como alunos na relação educacional. Faz-se de importante consideração, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente inovam a legislação ao considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direito, inclusive direitos específicos para sua condição de desenvolvimento humano.

Pode-se perceber, portanto, que o Direito Educacional vai se relacionar com outros diversos ramos da Ciência Jurídica na medida em que estes legislarem sobre a relação educacional. Nesse sentido, algumas legislações que prescrevem sobre a relação educacional também fazem parte do conteúdo de competência de outros ramos do conhecimento jurídico.

Considerando a ausência de disciplina específica para o Direito Educacional na legislação que trata do currículo obrigatório para o curso de Direito, a Resolução CNE/CES n° 9/2004, espera-se, inclusive, que a base do Direito Educacional essencial para a formação do bacharel em Direito possa ser lecionada nas demais disciplinas que possuam competência concorrente para legislar sobre as relações educacionais, como é o caso dos exemplos apresentados neste tópico.

Tendo apresentado as considerações teóricas pertinentes à presente pesquisa, passa-se a narrar as análises captadas pela conjugação dos resultados da pesquisa prática nas instituições campineiras com o desenvolvimento teórico abordado neste capítulo.

Capítulo III

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa detalhados no primeiro capítulo, a partir da bibliografia debatida no segundo capítulo e das pesquisas documentais dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso de Direito de cada instituição. Para tanto, o capítulo foi organizado utilizando-se como referência os instrumentos aplicados, quais sejam: o questionário, o grupo focal e a entrevista, já que, para cada um, o método de análise utilizado foi específico.

3.1. Questionário

Os questionários foram aplicados em cinco instituições que aceitaram participar da pesquisa, de um total de dez instituições de Educação Jurídica na região, tendo sido todas convidadas. Foram 63 alunos do último ano respondendo ao questionário de 26 questões. De todos os sujeitos, apenas três disseram estar no penúltimo semestre do curso, e os demais no último semestre.

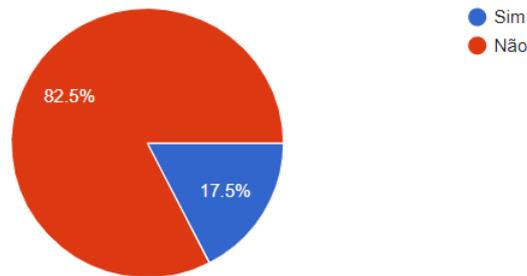
As questões de um a nove aludiram sobre a experiência educacional vivida nas instituições, além da opinião dos alunos sobre essa experiência. As questões de dez a vinte e cinco questionaram os alunos sobre o conteúdo da legislação educacional. As questões vinte e seis e vinte e sete finalizam o questionário, coletando a opinião dos alunos sobre a autonomia do Direito Educacional e, por fim, o nível de dificuldade que sentiram em responder este instrumento.

Optou-se pelo agrupamento das questões para análise de acordo com a pertinência dos assuntos. O agrupamento das questões analisadas alcançou o seguinte cenário, em ordem de análise: questões três e quatro; questões cinco e sete; questão seis; questões oito e nove; questões dez a vinte e cinco; questões vinte e seis e vinte e sete.

Nas questões três e quatro, foi questionado aos alunos se já tinham ouvido falar do Direito Educacional, e se em seu curso de graduação em Direito houve matéria exclusiva para ensino deste tema, ao passo que os gráficos de respostas se apresentaram da seguinte maneira:

Gráfico II - Questão 3 do Questionário

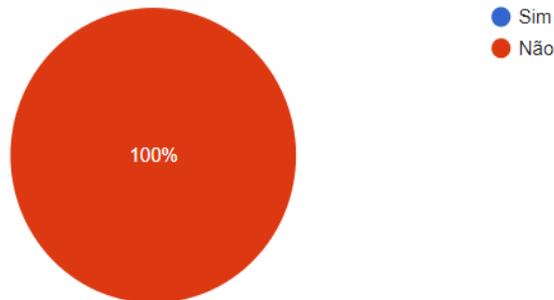
3. Já ouviu falar em Direito Educacional antes da apresentação desta pesquisa? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico III - Questão 4 do Questionário

4. Em seu curso de graduação em Direito, houve matéria exclusiva para ensino do Direito Educacional? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

São 82,5% dos alunos prestes a se formar que nunca haviam ouvido falar em Direito Educacional, ou seja, cinquenta e dois alunos em um universo de sessenta e três participantes. Apesar da bibliografia apresentar o ramo do Direito Educacional como autônomo e detentor de reconhecido espaço nas ciências jurídicas (DIO, 1981; BOAVENTURA, 1996; JOAQUIM, 2015; ABRADÉ, 2017), a maior parte dos sujeitos pesquisados, que se formam bacharéis em Direito na cidade de Campinas, alega desconhecer a existência de referido ramo.

A referência dos alunos sobre a divisão do Direito em ramos da Ciência Jurídica é o próprio currículo elaborado pela instituição, já que utiliza das disciplinas para compreender os espaços das temáticas na legislação vigente. Conforme gráfico de respostas da quarta questão, nenhum curso ofereceu disciplina específica para lecionar o Direito Educacional na formação de seus alunos. A resposta dos alunos sobre a existência de disciplina específica concilia-se com os PPCs das instituições, que não possuem qualquer previsão sobre disciplina destinada exclusivamente ao tema.

Considerando a totalidade de respostas que evidenciam o desconhecimento do Direito Educacional nos cursos estudados e, ao mesmo tempo, o fato de haver na literatura específica o referido ramo como autônomo, sugere-se a reflexão das razões pelas quais as universidades não oferecem espaço ao tema. Esta ausência teria relação com a determinação legal, isto é, a Resolução CNE/CES nº 9 do Conselho Nacional de Educação, de 2004, que não determina o Direito Educacional como conteúdo obrigatório dos cursos? Mas, a importância de um ramo do Direito deve se restringir ao comando legal, apenas? Seria possível compreender o ensino superior como responsável por apresentar aos alunos as mais diversas possibilidades de atuação no exercício da profissão para a qual pretende capacitá-los?

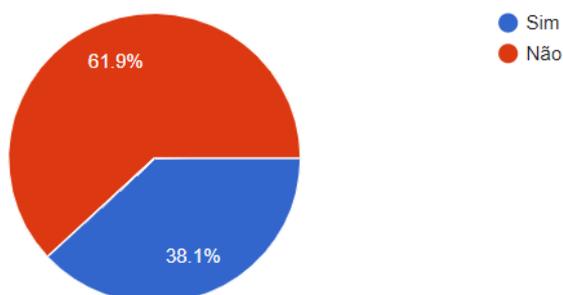
A falta de previsão de disciplina específica para o Direito Educacional e seu quase anonimato dentro das graduações campineiras em Direito retrata um distanciamento das instituições sobre o tema. Não se pretende, com isso, vetar a possível existência do conteúdo educacional em outras disciplinas do currículo institucional. Entretanto, os números apresentados mostram uma fragilidade na constituição do Direito Educacional como ramo autônomo nas instituições de Educação de Campinas.

Os poucos 17,5%, ou seja, onze sujeitos, que afirmaram já conhecer o Direito Educacional na questão um, surpreenderam o pessimismo inicial da pesquisa. Ainda que de

forma escassa, seja por interesse dos alunos em pesquisa sobre o assunto ou abordagens pontuais de docentes, o Direito Educacional apareceu de alguma forma na formação desses sujeitos.

Gráfico IV - Questão 5 do Questionário

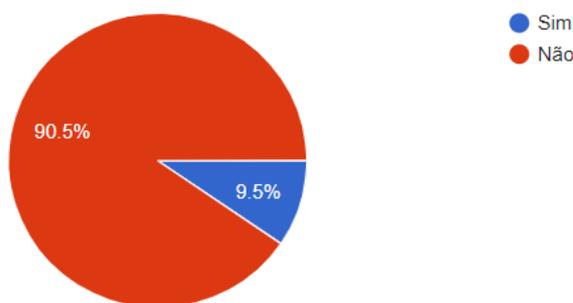
5. Você utiliza os espaços democráticos oferecidos pela sua instituição para discutir, por exemplo, questões curriculares ou outras questões que interferem na relação ensino-aprendizagem? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico V - Questão 7 do Questionário

7. Você participa de alguma organização como Conselho ou Coletivo estudantil, que tenha constante comunicação com a coordenação do curso? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

As questões cinco e sete possuem relação entre si, na medida em que os Conselhos e Coletivos Estudantis são os principais canais de contato constante dos discentes com a coordenação e gestão institucional. Entretanto, pode-se verificar que, ao passo que 38,1%, ou seja, vinte e quatro alunos, afirmam utilizar os espaços democráticos oferecidos pela instituição para debater questões curriculares, apenas 9,5%, ou seja, seis alunos, afirmaram participar de alguma organização como Conselho ou Coletivo estudantil.

Nesse sentido, ao menos dezenove alunos afirmaram utilizar os espaços democráticos sem, contudo, participar de organização de Conselho ou Coletivo estudantil, o que supõe a existência de contato diverso dos sugeridos, ou até individual, perante a coordenação. Outra possibilidade é a interpretação equivocada ou a incompreensão sobre o que seriam os espaços democráticos dentro da instituição de ensino.

Para análise da primeira possibilidade, que seria a existência de contato com a coordenação diverso da mediação promovida pelos Conselhos ou Coletivos estudantis, será necessário um aprofundamento sobre o tema em outro instrumento, qual seja, o grupo focal. Por motivo organizacional da apresentação dos resultados da pesquisa empírica, reserva-se essa possibilidade para análise junto à apresentação dos resultados do grupo focal.

Para análise da segunda possibilidade, qual seja, a interpretação equivocada ou incompreensão sobre o que sejam os espaços democráticos oferecidos pela instituição, recupera-se o que foi debatido no tópico 2.3.1.7 e no tópico 2.4.1, ambos do segundo capítulo desta dissertação, quando se cuidou do princípio da gestão democrática do ensino e, depois, aplicou-o à gestão da Educação Jurídica, respectivamente. Nesse sentido, recorda-se que, para efetivação de uma educação democrática, é necessário que o espaço escolar seja direcionado à prática democrática (TEIXEIRA, 2007, p. 56).

Considerando o papel do cidadão democrático na modernidade, também apresentado nos trechos citados, como espectador que, diante de crises e problemas políticos, é capaz de debater, se posicionar e defender seu entendimento (TEIXEIRA, 2007, p. 58), pode-se abstrair que “espaços democráticos”, dentro da instituição de ensino, seriam os espaços oferecidos aos sujeitos da comunidade escolar para apresentarem suas divergências sobre qualquer medida tomada pela instituição e serem consultados para deliberação quando a gestão entender pertinente.

Observa-se, portanto, que os Conselhos e Coletivos estudantis são os espaços formais que a instituição oferece para os alunos fazerem requisições em face da coordenação do curso. Entretanto, esses espaços não excluem a possibilidade do contato individual com os gestores, principalmente nos casos particulares dos discentes, mas também não impedem o desenvolvimento de outros instrumentos para consulta aos alunos.

Junto às considerações teóricas emprestadas de Teixeira (2007), consideram-se as respostas da questão seis para esta análise. Foi perguntado aos alunos: “o que você entende por

‘espaços democráticos’ na instituição de ensino?’”. A resposta era aberta, concedendo-se até três linhas para discorrer sobre o assunto. Três sujeitos não responderam à pergunta, enquanto os demais apresentaram as seguintes respostas, organizadas em categorias de análise:

Quadro VIII - Respostas da Questão 6 do Questionário

6. O que você entende por ‘espaços democráticos’ na instituição de ensino? (60 respostas)	
RESPOSTAS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1. Pesquisa institucional.	Pesquisa institucional
2. Pesquisa institucional.	Pesquisa institucional
3. Entendo "espaços democráticos" como uma margem de força decisória por parte dos alunos.	Deliberação
4. Matérias na grade; livre acesso à coordenação.	Acesso à coordenação e Disciplinas curriculares
5. Espaços abertos para livre discussão entre docentes e discentes para melhor implementação e desenvolvimento do curso.	Debate e Liberdade de expressão
6. Um espaço que você possa discutir livremente assuntos variados.	Debate e Liberdade de expressão
7. Espaços de diálogo entre faculdade e aluno acerca do oferecido pela faculdade e formatação do curso.	Debate
8. Entendo que "espaços democráticos" seriam ambientes destinados à discussão e livre opinião dos estudantes a respeito de diversos temas.	Debate e Liberdade de expressão
9. Onde todos podem expressar sua opinião .	Liberdade de expressão
10. Lugar/ ambiente/ reunião de várias pessoas que expõem determinados cenários, analisam os aspectos positivos e negativos e, com base na escolha democrática muda/ transforma algo/ situação .	Debate e Deliberação
11. Qualquer ambiente que possa ser frequentado pelos alunos e que possa oferecer a oportunidade de expressar as opiniões dos alunos e diretoria.	Liberdade de expressão
12. Biblioteca, salas de estudos, etc.	Estrutura institucional
13. Espaços democráticos seriam momentos que cada indivíduo pode falar o que pensa .	Liberdade de expressão
14. Espaços democráticos na instituição se trata dos direitos do aluno expor suas ideias a respeito da instituição do curso e em alguns casos dos direitos que os alunos consideram pertinentes para a mudança.	Liberdade de expressão
15. Espaços de conversa entre os alunos, pelo CA.	Debate
16. Entendo que esses "espaços democráticos" são espaços que devem ser oferecidos pelas instituições para que os alunos possam debater e discutir sobre os métodos de ensino.	Debate
17. Espaço aberto aos mais diversos alunos e com ampla liberdade de expressão.	Liberdade de expressão

18. Espaços institucionalizados destinados ao debate e exposição de ideias .	Debate e Liberdade de expressão
19. Espaços nos quais os alunos expõem suas visões e suas requisições , das quais a instituição de ensino leva em consideração.	Pesquisa institucional
20. Espaços onde os alunos tem voz para se comunicar com o resto da universidade (professor, coordenação).	Debate
21. Rodas de conversas organizadas pelo Centro Acadêmico ou palestras organizadas pela Faculdade.	Debate e Palestras
22. Entendo como um espaço onde todas as pessoas são ouvidas, tem o direito de se manifestar e opinar e ter o seu posicionamento considerado diante dos cargos hierárquicos.	Liberdade de expressão, Deliberação e Igualdade
23. Lugares onde podemos dar nossas ideias e realmente ser ouvidos pela instituição. Ainda, um lugar onde todos podem se manifestar e todo argumento tem peso igual .	Liberdade de expressão, Deliberação e Igualdade
24. Locais nos quais os alunos podem se manifestar sem sofrer retaliações.	Liberdade de expressão
25. Espaços de debates amplos, expressão e manifestação de opinião .	Liberdade de expressão
26. Espaços que consigam de maneira efetiva atender e realizar as demandas do aluno, além de não reprimir os movimentos estudantis .	Movimentos estudantis
27. Reuniões.	Reuniões
28. Espaços em que seja possível aos alunos opinar sobre grade curricular e procedimentos da instituição.	Liberdade de expressão
29. Espaço voltado a discussão, debates para tentar equilibrar a necessidade de todos.	Debate e Deliberação
30. Espaços que expõe a opinião particular a respeito de determinados assuntos.	Liberdade de expressão
31. Consulta dos discentes quantos as distribuições das disciplinas de seus cursos - sempre com as turmas de formandos.	Pesquisa institucional
32. Espaços para debates .	Debate
33. Compreendo que são os atos que a universidade faz em conjunto com os alunos, isto é, a participação do aluno no meio acadêmico.	Debate e Deliberação
34. Eu entendo como grupos de discussões diversificadas no qual há a participação de todos os envolvidos.	Debate
35. Espaço no qual todos podem expor suas ideias e opiniões .	Liberdade de expressão
36. Temos amplos debates sobre valorização das mulheres, dos negros, dos excluídos e imigrantes. A própria instituição abre as portas para a discussão .	Debate
37. Espaços onde é possível discutir absolutamente o que for necessário ou proposto, em relações isonômicas.	Debate e Igualdade
38. Espaços direcionados aos alunos.	Debate
39. Ambientes virtuais através do site da faculdade ou nas salas de aula no início do semestre onde são feitos os acordos entre alunos-professores.	Diálogo Informal

40. Entendo que espaços democráticos são, ou ao menos podem ser, substanciados em atividades que não estejam relegadas ao mero estudo da dogmática jurídica.	Atividades diversas às dogmáticas
41. Aulas extracurriculares, acesso ao coordenador do curso, pesquisas semestrais da instituição, acesso a secretaria, CPSA, etc.	Pesquisa institucional, Acesso à coordenação e Aulas extracurriculares
42. Espaços fornecidos para discussão de assuntos diversos, onde são expostas ideias, com temas sem restrições.	Debate e Liberdade de expressão
43. Espaço democrático, como um espaço destinado para discussão sobre o ensino e a instituição.	Debate
44. Espaço que todos possam ter voz .	Liberdade de expressão
45. Espaço para discussão de todos os temas.	Debate
46. Entendo por área de acesso comum, explicitando que minha instituição não as possui em grande número.	Estrutura institucional
47. Espaços disponíveis para discussão de quaisquer temas.	Debate
48. Os meios destinados para dialogar a respeito de questões de interesse comum.	Debate
49. Qualquer espaço que se tenha liberdade para discutir , com professores e coordenadores, assuntos sobre o curso e a instituição.	Debate, Liberdade de expressão, Acesso à coordenação
50. Participação na vida institucional da faculdade e, inclusive, no aprimoramento educacional.	Debate e Deliberação
51. Uma forma de comunicação entre instituição e alunos, para que os alunos possam expressar suas ideias e opiniões.	Debate e Liberdade de expressão
52. Locais onde o aluno é ouvido e entendido , podendo levar suas ideias e sugestões .	Debate e Liberdade de expressão
53. Local em que o aluno discute sobre questões de ensino ou da própria instituição de ensino.	Debate
54. Espaços onde todo mundo tem sua voz ouvida .	Liberdade de expressão
55. Conversar com os professores na sala de aula e corredores da faculdade.	Diálogo informal
56. Pesquisa sobre o curso promovida pela instituição semestralmente.	Pesquisa institucional
57. Espaços onde pode-se discutir assuntos independente de opiniões contrárias e a partir das apresentações de ideias , pode chegar a uma conclusão.	Debate, Liberdade de expressão e Deliberação
58. Espaços onde se possam debater e ouvir opiniões sobre assuntos pertinentes ao tema em questão.	Debate e Liberdade de expressão
59. Espaços para explicitar opiniões e decidir sobre disciplinas a serem dadas no curso.	Debate, Deliberação e Disciplinas curriculares
60. Na minha instituição de ensino temos a avaliação institucional , lugar que podemos avaliar nossos docentes e a instituição.	Pesquisa institucional

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Pode-se perceber nas respostas a repetição da utilização de termos (em negrito) como “comunicação”, “discussão”, “voz ouvida”, “diálogo”, “exposição de ideias e opiniões”, “debates”, “manifestação”, “conversa”. Todas levam ao sentido do que os alunos pensam sobre o que torna um espaço merecedor de ser adjetivado como democrático. Para análise, as respostas foram organizadas no quadro acima, estabelecendo, a partir das respostas, uma categoria de análise. Ao final, foi possível reunir as seguintes categorizações, na ordem de quantidade de ocorrência nas respostas:

- Debate (30 vezes)
- Liberdade de expressão (24 vezes)
- Deliberação (8 vezes)
- Pesquisa institucional (7 vezes)
- Acesso à coordenação (3 vezes)
- Igualdade (3 vezes)
- Estrutura institucional (2 vezes)
- Diálogo informal (2 vezes)
- Disciplinas curriculares (2 vezes)
- Atividades diversas às dogmáticas
- Aulas extracurriculares
- Reuniões
- Palestras
- Movimentos estudantis

Pode-se perceber que a maioria das respostas se encaixa nas categorias “debate” e “liberdade de expressão”. Algumas ocorrências, ainda que em menor quantidade, das categorias “deliberação” e “pesquisa institucional”, também foram verificadas. As demais categorias tiveram pouca ocorrência, motivo pelo qual não participaram da análise.

Pela organização em categorias de análise, é possível concluir que o entendimento dos alunos se relaciona ao que significa efetivamente “espaços democráticos” dentro da instituição de ensino. Os atos de debater e deliberar, na forma de liberdade de expressão, e ainda as pesquisas institucionais, feitas pela instituição de ensino, correspondem às ações representativas do que torna um espaço democrático. A partir destes atos, é possível compreender a ação de cidadãos democráticos (TEIXEIRA, 2007, p. 58).

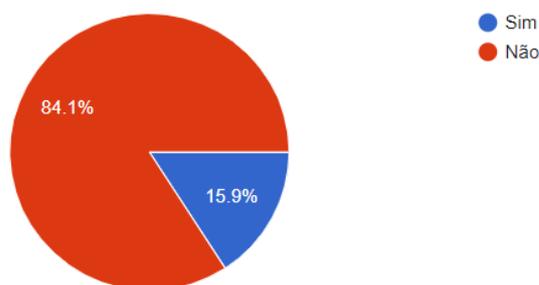
Foram verificadas respostas mais resumidas, como “Participação na vida institucional da faculdade e, inclusive, no aprimoramento educacional”, capazes de contemplar o que caracteriza um espaço como democrático; e algumas mais completas, como “Lugar/ ambiente/ reunião de várias pessoas que expõem determinados cenários, analisam os aspectos positivos e negativos e, com base na escolha democrática, muda/ transforma algo/ situação”. Esses dois exemplos são respostas genéricas ao que seriam os espaços democráticos, assim como foi perguntado.

Algumas respostas, no entanto, trouxeram o conceito de “espaços democráticos” mais voltado para a participação do aluno, sem incluir os demais sujeitos da comunidade escolar: “espaços que consigam, de maneira efetiva, atender e realizar as demandas do aluno, além de não reprimir os movimentos estudantis”; “entendo que ‘espaços democráticos’ seriam ambientes destinados à discussão e livre opinião dos estudantes a respeito de diversos temas”; “compreendo que são os atos que a universidade faz em conjunto com os alunos, isto é, a participação do aluno no meio acadêmico”.

Sendo assim, apesar de terem sido verificadas algumas limitações inadequadas dos espaços ditos democráticos, os alunos não fugiram ao que o conceito suporta como um todo. Aparentemente, o ruído percebido a partir da comparação das questões cinco e sete não advém de incompreensão dos alunos sobre o significado de “espaços democráticos”. Conseguem, nesse sentido, associar que o que caracteriza um espaço como democrático é a condução democrática de utilização dos espaços físicos e dos instrumentos que nele estão contidos, dependendo, assim, mais da conduta humana que do espaço material. Aguardam-se, portanto, os resultados do grupo focal para análise da outra hipótese ao ruído gerado pelas questões, que seria a existência de outros espaços em que os alunos acreditem exercer a democracia dentro da instituição de ensino.

Gráfico VI - Questão 8 do Questionário

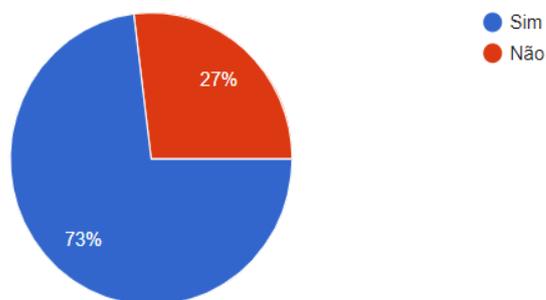
8. Em seu curso de graduação em Direito, você já ouviu sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico VII - Questão 9 do Questionário

9. Ao estudar os Direitos Fundamentais, o Direito à Educação foi contemplado? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

As questões oito e nove trazem informações importantes sobre como o direito à educação foi abordado durante a graduação dos sujeitos. 84,1%, ou seja, 53 alunos, disseram, na questão oito, não ter estudado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nos cursos oferecidos pelas instituições. Enquanto, na questão nove, 73%, ou seja, 46 alunos, afirmaram que o direito à educação foi contemplado quando dos estudos dos Direitos Fundamentais, por certo em disciplina de Direito Constitucional ou relacionada.

O primeiro retrato que se pode observar dos resultados apresentados é que o direito à educação, apesar de lecionado na seara dos Direitos Fundamentais, não contempla o estudo da legislação infraconstitucional. A LDBEN é complementar à Constituição, na medida em que legisla sobre como deverá ocorrer a efetivação do direito à educação e sobre o funcionamento dos instrumentos institucionais oferecidos para tanto.

Apesar de a maioria dos sujeitos afirmar, na questão nove, que o direito à educação foi contemplado quando dos estudos dos Direitos Fundamentais, a maioria também reconheceu, na questão oito, não ter estudado nenhum elemento da LDBEN em sua graduação. Nesse sentido, é possível contemplar os preceitos legais do direito à educação no Brasil sem sequer citar a existência e conteúdo da principal legislação que rege o referido direito?

Compreende-se, assim, que os 46 alunos que afirmaram ter estudado o direito à educação, quando do estudo dos Direitos Fundamentais, não consideraram qualquer aprofundamento ao tema, parecendo ser suficiente a classificação do referido direito como fundamental, sem especificações e conceituações advindas do seu estudo exclusivo em conjunto à legislação infraconstitucional específica.

Insta observar que não seria competência de nenhum ramo do direito contemplar aspectos da LDBEN, embora possa visualizar seus conteúdos em disciplinas como o Direito Constitucional ou Administrativo, por exemplo, sem contar, por óbvio, a disciplina Introdução ao Estudo do Direito, justamente na medida em que o neófito do curso precisa dar conta daquilo que é essencial na sociedade, neste caso, a legislação educacional.

Ao refletir sobre o sentido e lugar de conteúdos da LDBEN no curso de Direito, percebeu-se a necessidade de captar os lugares destinados ao referido conteúdo nos casos de respostas afirmativas à questão 8, ou seja, nos casos em que os alunos afirmaram ter tido, em seu curso de graduação, conteúdo da LDBEN. A questão 8.1, portanto, pretendeu saber em que disciplina os alunos ouviram sobre a referida lei.

Foram 15,9%, ou seja, 10 alunos, que afirmaram ter tido contato com a LDBEN na graduação e, por isso, foram instados a responder a questão 8.1. As respostas resultaram em nove disciplinas diferentes para estudo dessa legislação, sendo que alguns alunos citaram mais de uma. Nas respostas, apareceram as seguintes disciplinas, com as respectivas repetições:

- Direito Constitucional (4 vezes)
- Direito Administrativo (3 vezes)
- Direitos Humanos (1 vez)
- Direito do Consumidor (1 vez)
- Direito Tributário (1 vez)
- Introdução ao Estudo de Direito (1 vez)
- Ética (1 vez)
- Temas atuais (1 vez)
- Trabalho de Conclusão de Curso (1 vez)

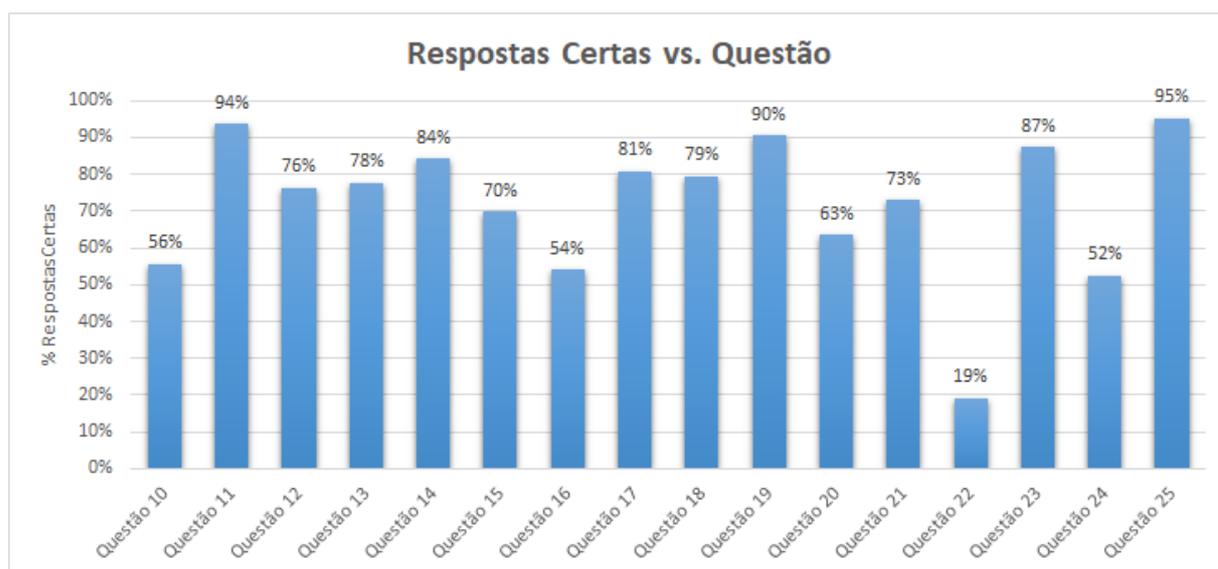
A partir de análise dos PPCs das instituições dos sujeitos que responderam a essa questão, pôde-se verificar que os referidos documentos não apresentam referência que indique estudo da LDBEN. Trata-se de respostas pontuais que contrariam a maioria, além de não terem previsão nos documentos curriculares da instituição.

Pode-se argumentar, a partir da análise dessas premissas, que os momentos em que os conteúdos da LDBEN apareceram na formação desses alunos foram isolados e paralelos ao curso, a partir de provável diálogo advindo do processo educativo, sem, contudo, aplicar a devida organização didática para aprofundamento das temáticas educacionais presentes na legislação.

Com a finalidade de perceber a presença dos possíveis conteúdos do Direito Educacional nas demais disciplinas do currículo das instituições de Educação Jurídica, as questões de 10 a 25 trouxeram temas específicos abordados pela legislação esparsa sobre educação. A intenção era utilizar-se de informações simples que relacionam as temáticas em Direito Educacional com os demais ramos da Ciência Jurídica, conforme debate proposto pelo último tópico do capítulo anterior.

Para possibilitar a análise, preferiu-se elaboração de questões com respostas fechadas. As questões trouxeram frases afirmativas, e aos estudantes couber assinalar se eram verdadeiras ou falsas. A partir das respostas dos 63 alunos que responderam ao questionário, relacionaram-se os dados em gráfico que resume a quantidade de acertos por questão:

Gráfico VIII - Número de Respostas Corretas das Questões 10 a 25



(Gráfico elaborado pela pesquisadora)

Para melhor compreensão do gráfico, apresentam-se as afirmações das questões de 10 a 25, as quais caberiam aos estudantes assinalar se se tratava de sentença verdadeira ou falsa – consideraram-se como corretas as respostas dos sujeitos que assinalaram o que está entre parênteses, depois da frase:

10. O direito constitucional à educação é um direito subjetivo. (V)³⁵

11. O direito à educação está previsto na Declaração Universal dos Direitos dos Homens e do Cidadão. (V)³⁶

³⁵ Vide art. 208, §1º, da CF/88, combinado com o art. 5º da LDBEN (BRASIL, 2017c).

³⁶ Vide art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

12. O direito à educação básica é gratuito no ensino infantil e fundamental, não incluindo o ensino médio e superior. (F)³⁷
13. A responsabilidade civil da instituição educacional perante os alunos permite a responsabilização da instituição no caso de *bullying* (intimidação sistemática) praticado no estabelecimento. (V)³⁸
14. A lei autoriza que as instituições de ensino utilizem a imagem dos alunos e funcionários para promoção do serviço de ensino da instituição, independentemente de prévia autorização. (F)³⁹
15. As instituições de ensino básico privadas estão subordinadas às normas de Direito Empresarial, motivo pelo qual a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) distingue o currículo obrigatório para instituições públicas e instituições privadas. (F)⁴⁰
16. Os professores têm seus contratos de trabalho subordinados à CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) na maioria dos casos. Inclusive, é comum também ao poder público contratar professores sobre o regime da CLT. (V)⁴¹
17. A promoção da educação ambiental é obrigação do poder público, constante na Constituição Federal de 1988. (V)⁴²
18. A prestação de serviço educacional é atividade de responsabilidade pública, necessariamente. (V)⁴³
19. As Políticas Públicas em Educação podem ser elaboradas em âmbito Federal, Estadual ou Municipal. (V)⁴⁴
20. A tributação das instituições escolares varia de acordo com sua atuação no ensino infantil, ensino fundamental ou ensino médio. (F)⁴⁵
21. As instituições de ensino particulares estão submetidas às leis consumeristas perante as famílias dos alunos e têm especificidades dedicadas exclusivamente à prestação de serviços educacionais. (V)⁴⁶
22. Os pais e a escola são os responsáveis pela educação da criança e do adolescente, de acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (F)⁴⁷
23. As relações jurídicas estabelecidas com instituições de ensino básico (escolas) públicas e privadas (ex. Contrato de Prestação de Serviço Educacional) têm especificidades em relação às outras relações jurídicas da sociedade? (as alternativas de respostas ficaram em (i) “sim”; ou (ii) “não”). (S)⁴⁸
24. O *bullying* só pode ser físico e/ou moral. (F)⁴⁹
25. A lei anti-*bullying* pretende: (as alternativas de resposta foram: (i) “incriminar a conduta do *bullying*”; ou (ii) “prevenir e combater a conduta do *bullying*.”). (Prevenir)⁵⁰

Devido à extensão do questionário, que aumenta o tempo necessário para a resposta, esta pesquisa não pôde alcançar todas as temáticas que abragem a interdisciplinaridade da educação na legislação brasileira. Alguns arrependimentos levam esta pesquisadora a debater o tema com a sinceridade que a faz acreditar na Ciência. Após a aplicação do questionário, outros temas

³⁷ Vide art. 208, incisos I e II, da CF/88 (BRASIL, 2017a).

³⁸ Vide art. 5 da Lei 13.185/2015 (BRASIL, 2018e).

³⁹ Vide art. 5, inciso X, da CF/88 (BRASIL, 2017a), combinado com o art. 20 do Código Civil (BRASIL, 2018a).

⁴⁰ Vide art. 9, inciso IV; combinado com o art. 26, ambos da LDBEN (BRASIL, 2017c).

⁴¹ Vide art. 317 da CLT (BRASIL, 2018u); combinado com o art. 5, §3º, da Lei nº 8.112/1990 (BRASIL, 2018v).

⁴² Vide art. 225, §1º, inciso VI, da CF/88 (BRASIL, 2017a).

⁴³ Vide art. 4º da LDBEN (BRASIL, 2017c).

⁴⁴ Vide art. 23, 24, e 216-A, todos da CF/88 (BRASIL, 2017a).

⁴⁵ Vide art. 18, §5º-B, inciso I, da Lei Complementar nº 123/2006 (BRASIL, 2018w).

⁴⁶ Vide Lei nº 9.870/1999 (BRASIL, 2018y).

⁴⁷ Vide art. 205 da CF/88, c/c art. 2º da LDBEN (BRASIL, 2017c).

⁴⁸ Vide Lei nº 9.870/1999 (Brasil, 2018y), combinado com o art.39, XIII, da Lei 8.078/1990 (BRASIL, 2018t).

⁴⁹ Vide art. 3º da Lei nº 13.185/2015 (BRASIL, 2018e).

⁵⁰ Vide art. 4º, inciso I, da Lei nº 13.185/2015 (BRASIL, 2018e).

relacionados à educação em legislação, mas não mencionados pelas bibliografias iniciais da pesquisa, apareceram.

Apresenta como possível influência os conhecimentos que agregaram o processo de formação em curso de especialização em Direito Educacional, iniciado e finalizado durante o último semestre da escrita deste estudo. Importa, nesse sentido, que a pesquisadora pôde perceber a falta de temas importantes como a anuidade escolar, a responsabilidade civil do professor em sala de aula, a relação jurídica educacional tripartite nos estabelecimentos de ensino, a definição de responsável pedagógico e financeiro, a relação de instrumentos juspedagógicos, como a frequência, a matrícula, o trancamento e suas relações com a inadimplência e a responsabilidade civil, entre outras especificidades advindas do Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, regido pela legislação vigente.

Este fato não desqualifica os dados gerados a partir da aplicação do questionário, mas demonstra que outro estudo poderia aprofundar exclusivamente o tema da interdisciplinaridade do Direito Educacional. Consideremos, assim, que os dados sobre as respostas de conteúdo da legislação educacional esparsa retratam o perfil dos estudantes sobre questões superficiais do conteúdo.

A boa notícia é que, conforme demonstra o gráfico apresentado, a maioria dos alunos respondeu quase todas as respostas, de 10 a 25, corretamente. Tratando-se de pesquisa científica, esta pesquisadora não pode ignorar o dado quantitativo que indica um otimismo na compreensão dos estudantes de Direito de Campinas sobre questões educacionais na legislação.

Porém, a qualidade do aprofundamento da análise de uma pesquisa não permite que daqui alguma conclusão final seja possível, principalmente considerando a superficialidade em que as questões foram abordadas. Por exemplo, não parece possível afirmar existir real compreensão sobre o sistema educacional brasileiro para um grupo de estudantes de Direito, que, pelos resultados da questão 10, trinta e cinco de um universo de sessenta e três, ou seja, 55,6% dos alunos, afirmam que o direito à educação não é um direito subjetivo.

Isso significa que pelo menos metade dos futuros bacharéis em Direito não sabe que a falta de vaga em instituição educacional de nível básico é passível de demanda judicial para obrigar o Poder Público do seu dever constitucional. Como esperar que o direito à educação seja garantido em sua plenitude se o sujeito que se profissionaliza em advocacia não tem a informação necessária para orientar um possível cliente lesado em direito de tamanha importância?

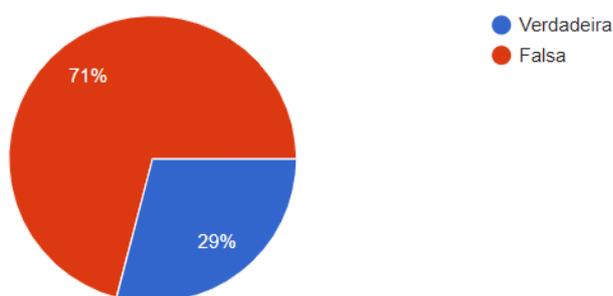
Demonstra-se positiva a possibilidade de relacionar conteúdos da legislação educacional com os demais ramos da Ciência Jurídica, principalmente quando se considera a possibilidade de dedução a partir do significado de outro instituto jurídico. Por exemplo, a questão 14, que traz a seguinte frase: *A lei autoriza que as instituições de ensino utilizem a imagem dos alunos e funcionários para promoção do serviço de ensino da instituição, independentemente de prévia autorização.* A partir da compreensão de que a imagem de nenhum sujeito pode ser utilizada sem prévia autorização, o aluno pode dedutivamente concluir que a frase é falsa.

Tendo essas provocações como pano de fundo, após observação dos dados coletados, optou-se por análise interpretativa dos resultados das questões de 10 a 25, mas apenas daquelas que abordam especificamente conteúdo do Direito Educacional relacionado à Constituição Federal e à LDBEN, quais sejam: as questões 10, 11, 12, 15, 18, 19, 22 e 23. O motivo da seleção foi considerar os assuntos como essenciais para compreensão de toda a matéria educacional legislada e de temas exclusivos do Direito Educacional e, assim, passíveis de serem relacionados em suas assertivas e análises. Por isso, foram relacionadas para análise, incluindo ao debate, as duas questões finais do questionário, da seguinte forma: Questão 15; Questões 11 e 19; Questões 10 e 12; Questões 18 e 22; Questões 23 e 26; e Questão 27.

Recuperando a análise sobre a presença de estudo da LDBEN nos cursos de Direito pesquisados, a questão conteudista sobre a referida legislação foi abordada pela assertiva de número 15:

Gráfico IX - Questão 15 do Questionário

15. As instituições de ensino básico privadas estão subordinadas às normas de Direito Empresarial, motivo pelo qual a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) distingue o currículo obrigatório para instituições públicas e instituições privadas. Essa frase é: (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

A questão em análise afirma existir distinção no currículo obrigatório que a LDBEN destina às instituições particulares do destinado às instituições públicas, e pede ao aluno que responda tratar-se de frase verdadeira ou falsa. A maioria dos alunos, 71%, ou seja, 44 alunos, respondeu corretamente alegando falsidade na informação. Porém, 29%, ou seja, 18 respostas, colocaram como verdadeira a informação trazida, o que representa número significativo. A questão com elementos simples do conteúdo da LDBEN pretende mostrar que o conhecimento raso sobre referida legislação não é facilmente presumível a partir dos demais conhecimentos jurídicos do currículo, necessitando da compreensão especificamente dos princípios constitucionais e infraconstitucionais sobre educação.

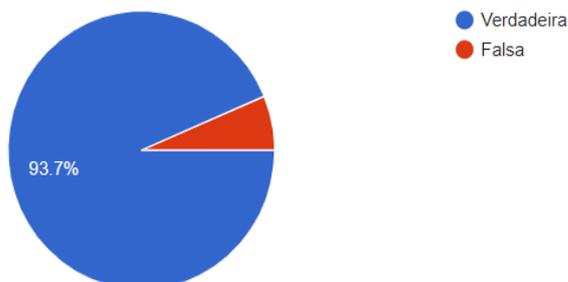
Obviamente, um otimismo surge ao verificar que a maioria dos alunos respondeu corretamente à questão. Porém, os 29% chamam atenção, já que o tratamento diferenciado sobre o currículo de instituições particulares e públicas reforçaria uma desigualdade social que a teoria da Educação tenta por vezes não reproduzir. O conhecimento sobre os princípios educacionais presentes na Constituição Federal de 1988 já permitiria ao aluno acertar a resposta, sem necessidade de leitura profunda da LDBEN.

Todos os princípios, mencionados por ocasião do capítulo dois desta dissertação, convergem à ideia principal de que a educação é um serviço de responsabilidade pública e que deve ser servido com qualidade – daqui derivam diversos outros princípios. Como poderia, a partir disso, a própria legislação diferenciar o currículo obrigatório para classes mais baixas do da elite? Alcança-se a argumentação de ausência de conhecimento dos princípios do Direito Educacional, além da ausência de pensamento filosófico sobre a educação capaz de elevar à efetiva compreensão existencial daqueles princípios educacionais.

Ainda na seara de Direito Constitucional, foram feitas mais quatro questões conteudistas. Duas trouxeram resultados positivos, quais sejam, as questões onze e dezenove:

Gráfico X - Questão 11 do Questionário

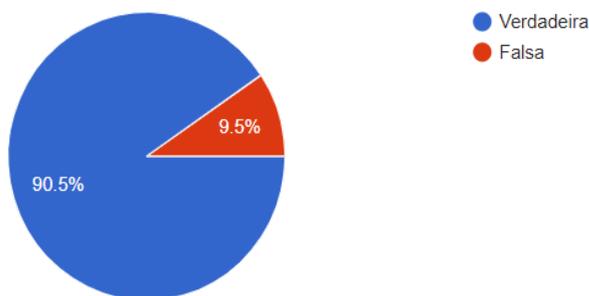
11. O direito à educação está previsto na Declaração Universal dos Direitos dos Homens e do Cidadão. Essa frase é:
(63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico XI - Questão 19 do Questionário

19. As Políticas Públicas em Educação podem ser elaboradas em âmbito Federal, Estadual ou Municipal. Essa frase é:
(63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

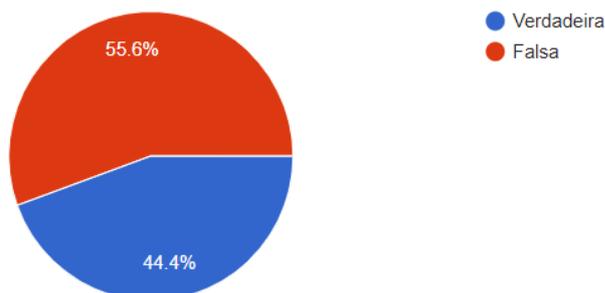
A questão onze aborda a presença do direito à educação na Declaração Universal dos Direitos dos Humanos, ao qual 93,7%, ou seja, 59 alunos, responderam corretamente, afirmando tratar-se de frase verdadeira. Além disso, 90,5%, ou seja, 57 alunos, responderam à questão 19 de forma correta, afirmando que as Políticas Públicas em Educação podem ser elaboradas em âmbito Federal, Estadual ou Municipal.

Essas questões estão diretamente relacionadas ao conteúdo de Direito Educacional que se faz presente na matéria constitucional e, assim, em provável tratamento do direito à educação como Direito Fundamental, relacionado com a separação dos entes federados e suas funções e compromissos perante a educação nacional. Os bons resultados dessas questões poderiam realçar algum entendimento sobre dispositivos constitucionais que tutelam a educação, mas, ao

apresentar os gráficos das respostas das questões dez e doze, algumas frustrações podem aparecer:

Gráfico XII - Questão 10 do Questionário

10. O direito constitucional à educação é um direito subjetivo. Essa frase é: (63 respostas)

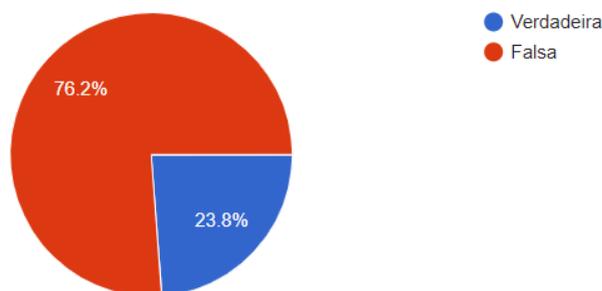


(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico XIII - Questão 12 do Questionário

12. O direito à educação básica é gratuito no ensino infantil e fundamental, não incluindo o ensino médio e superior.

Essa frase é: (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

As respostas das questões 10 e 12 trazem ruídos no que tange ao estudo da Constituição nos assuntos educacionais. A primeira afirma que o direito à educação é um direito subjetivo, como preconizam os parágrafos do artigo 208 da Constituição Federal; no mesmo artigo, o inciso I responde à questão 12, definindo como obrigatória e gratuita a educação básica – o que abrange o ensino infantil, fundamental e médio (dos 4 aos 17 anos de idade⁵¹):

⁵¹ Apesar da delimitação de idade, a segunda parte do inciso I, do artigo 208, da Constituição Federal (citado no texto) assegura o acesso gratuito a “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, mas ainda se refere à formação no ensino básico (infantil, fundamental e médio).

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; [...] § 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. (BRASIL, 2017a)

Foram 55,6%, o que corresponde a 35 alunos, que responderam, na questão 10, que o direito à educação não é um direito subjetivo, apesar de a questão 11, já analisada, ter resultado em boas condições de posicionamento do direito à educação como direito fundamental presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Parece clara aos alunos a presença do direito à educação como Direito Humano, constante em norma internacional e nacional. Porém, verifica-se uma fragilidade na compreensão sobre as condições de alcance prático que a lei oferece em patamar constitucional de Direito.

Direito subjetivo é a capacidade concedida por lei a um direito, reconhecendo-o como prerrogativa da condição de sujeito de direito, de modo que poderá invocá-lo ainda que de forma individual perante o Poder Público – já que este tem obrigação constitucional de fornecê-lo gratuitamente. Nesse sentido, o art. 5º da LDBEN determina:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 2017c)

O conhecimento quase comum sobre existência da rede pública de educação, no qual o cidadão pode colocar seu filho para formação gratuita até que este também possa tornar-se cidadão, baseia-se exatamente na natureza jurídica do direito à educação como direito público subjetivo, no formato apresentado pelo referido artigo 5º da LDBEN. Isso porque é o caráter de direito subjetivo que vai garantir ao sujeito acionar o Poder Judiciário no caso de omissão do Poder Público.

A subjetividade do direito à educação, no entanto, engloba apenas as garantias enumeradas pelos incisos do citado artigo 208 da Constituição Federal⁵² (BRASIL, 2017a). Por isso, a importância de dialogar o conceito de direito subjetivo com as reais garantias protegidas constitucionalmente, como é o caso da gratuidade da educação básica, constante no inciso I do citado artigo 208.

⁵² Vide debate sobre artigo 208 da Constituição Federal, constante na introdução, que apresenta os princípios do Direito Educacional, no segundo capítulo deste estudo.

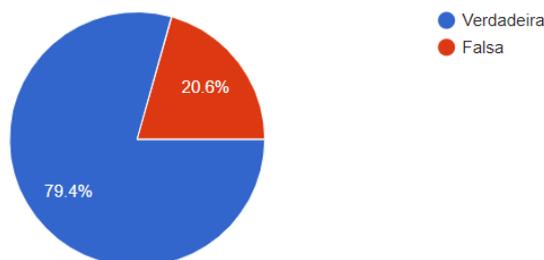
A relação dos conceitos demonstra fundamental importância para início da tratativa de qualquer assunto de Direito Educacional, visto que orienta o caminho interpretativo de toda a legislação educacional, no seguinte sentido: a educação básica vai ser sempre compreendida como obrigatória e gratuita, garantida pela subjetividade de sua classificação jurídica; já a educação superior vai ser sempre compreendida como não necessariamente gratuita, tampouco obrigatória; mas, diante de sua função social, merece investimentos públicos para criação de instituições Estaduais e Federais e incentivos à pesquisa.

Relacionadas à temática, as questões 18 e 22 vão envolver os sujeitos classificados pela Constituição Federal e LDBEN como responsáveis pela prestação do serviço educacional:

Gráfico XIV - Questão 18 do Questionário

18. A prestação de serviço educacional é atividade de responsabilidade pública, necessariamente. Essa frase é: (63 respostas)

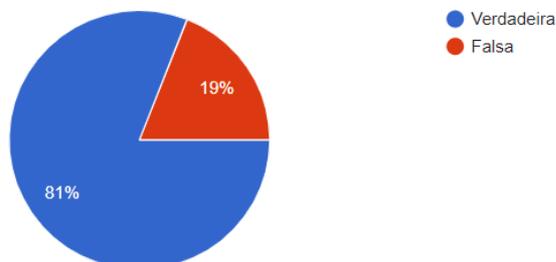
18.1. Justifique a resposta da questão anterior.



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico XV - Questão 22 do Questionário

22. Os pais e a escola são os responsáveis pela educação da criança e do adolescente, de acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa frase é: (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

A maioria dos alunos, 79,4%, ou seja, 50 sujeitos, responderam corretamente à questão 18, afirmando que a prestação de serviço educacional é necessariamente atividade de responsabilidade pública. O resultado demonstra-se positivo, pois mesmo os 13 sujeitos que responderam de forma errada, ao justificar sua resposta no item 18.1 (resposta aberta), demonstraram equívoco na compreensão sobre atividade de responsabilidade pública e instituição de natureza jurídica privada. Obviamente que a incompreensão remete ao desconhecimento da legislação de ensino, mas a baixa ocorrência demonstra-se fator positivo.

O que pode causar confusão é comparar as respostas da questão 18 com os resultados da questão 22. A questão 22 remete aos dispositivos 205 da CF/88 e 2º da LDBEN e seria pressuposto para responder corretamente a questão da compreensão de que a educação é dever da família e do Estado. A frase trazida pela questão 22 é, portanto, incorreta, já que coloca a educação como dever da família e da escola, não citando o Estado. Considerando as respostas da questão 18 e 18.1, não podemos afirmar que os alunos não compreendem que a educação é função pública, tendo o Estado dever sobre sua garantia. No entanto, apenas 19%, ou seja, 12 alunos, perceberam o equívoco da frase da questão 22.

Um número tão elevado de respostas erradas não pode ser associado a equívoco ou pressa na resolução das questões pelos alunos, sob pena de desqualificar todo material obtido. Sendo assim, pode-se concluir que a ocorrência de tantas respostas erradas foi consequência, novamente, da falta de conhecimento sobre a legislação básica (Constituição Federal e LDBEN) sobre educação, ou ainda confusão sobre a diferença conceitual de escola e Poder Público.

Sobre o assunto, podemos lembrar dos debates ocasionados pela tratativa do princípio constitucional da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, constante no segundo capítulo deste trabalho. Por ocasião do debate, afirmou-se que a intenção de referido princípio é oferecer como opção as instituições privadas de ensino, mas estas terão compromisso com a educação, devendo ofertá-la como serviço público, adequando-se às regras educacionais previstas também para as instituições públicas.

A escola, portanto, é a instituição de ensino que pode ser pública ou privada, mas, em ambos os casos, são instituições autorizadas pelo Poder Público a exercer atividade cuja garantia de ocorrência é sua responsabilidade. Nesse sentido, o Poder Público, por não ter instrumentos suficientes para abranger toda a população escolarizável, autoriza a iniciativa privada a investir no mercado educacional, mas sempre respeitando a legislação vigente e zelando pelo

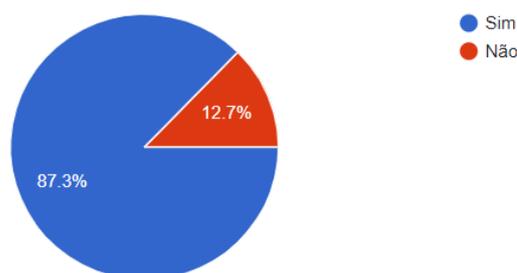
compromisso social, que é a prestação de serviços educacionais. O não cumprimento da legislação educacional pela instituição de ensino pode levar o Poder Público à sanção máxima de encerrar as atividades da instituição de ensino.

Os debates filosóficos sobre a coexistência de instituições públicas e privadas não chegaram a envolver as perguntas, mas a compreensão de referido princípio constitucional demonstrou essencial para resolução correta da questão proposta.

Por fim, comenta-se sobre a questão 23, última contendo a ser analisada, relacionando-a com as respostas pessoais das questões 26 e 27, que encerram o questionário:

Gráfico XVI - Questão 23 do Questionário

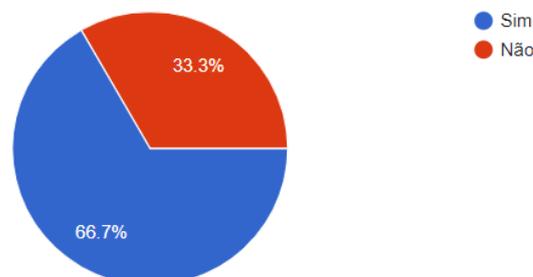
23. As relações jurídicas estabelecidas com instituições de ensino básico (escolas) públicas e privadas (ex. Contrato de Prestação de Serviço Educacional) têm especificidades em relação às outras relações jurídicas da sociedade? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Gráfico XVII - Questão 26 do Questionário

26. Você acredita que a relação de ensino-aprendizagem (educação) tem autonomia jurídica (conceitos e princípios próprios) suficiente para sustentar um ramo específico na ciência do direito? (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Dos resultados das questões 23 e 26, pode-se abstrair que, apesar de 87,3%, ou seja, 55 alunos, afirmarem que o Contrato de Prestação de Serviço Educacional tem particularidades perante as demais relações jurídicas da sociedade, apenas 66,7%, ou seja, 42 alunos, afirmaram que a relação educacional possui conceitos e princípios próprios para caracterizar a autonomia de um ramo da ciência do direito.

A relação educacional inicia-se com a assinatura do Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, que será o documento responsável por reger a relação educacional entre o aluno e a instituição de ensino. Isso significa que referido instrumento deverá abranger todas as eventualidades e especificidades que a relação educacional propicia.

Para essa análise, recorre-se aos debates apresentados no segundo capítulo desta pesquisa, no tópico que versa sobre a autonomia do Direito Educacional. Os autores Di Dio (1981, p. 28), Boaventura (1996, p. 41) e Joaquim (2015, p. 63) são as referências que unificam o entendimento de que o Direito Educacional é capaz de preencher os três requisitos necessários para caracterização de autonomia a um ramo da Ciência do Direito: (i) Extensão da matéria suficiente à dedicação de um estudo específico; (ii) Homogeneidade nas literaturas jurídicas para formação de conceitos próprios da especificidade jurídica; (iii) Método próprio para investigação acadêmica de seus possíveis problemas específicos.

Esse entendimento é congruente à maioria das respostas dos alunos nas duas questões. Entretanto, é possível concluir que pelo menos 13 alunos, apesar de compreenderem o Contrato de Prestação de Serviços Educacionais como instrumento dotado de especificidades advindas da relação que tem como objeto, não acreditam que a relação jurídica originada deste contrato merece ramo autônomo na ciência do Direito. Para estes, a relação educacional possui especificidades, mas não o suficiente para vir a caracterizar um ramo específico da Ciência.

Novamente, faz-se necessário recorrer ao argumento de ausência de conhecimento sobre a legislação de ensino. Isso porque o desconhecimento sobre a extensão da matéria, sobre a existência de conceitos e princípios específicos, legislações específicas, pode levar o sujeito a concluir tratar-se de pouco conteúdo.

Gráfico XVIII - Questão 27 do Questionário

27. Para responder a esse questionário, você se sentiu: (63 respostas)



(gráfico elaborado pela pesquisadora, 2018)

Por fim, importante citar que apenas 30,2%, ou seja, 19 alunos de um universo de 63, afirmaram na questão 27 sentir-se confiante nas respostas do questionário. Incabível afirmar que esses alunos responderam tudo corretamente, mas a confiança demonstra-se fator importante, eis que representa a compreensão dos alunos sobre seu próprio entendimento da matéria – isso auxilia no desenvolvimento de reflexão sobre o próprio conhecimento.

Nesse sentido, 69,8%, ou seja, 44 alunos do último ano do curso de Direito de Campinas, disseram que não possuem o conhecimento necessário para responder a questões superficiais sobre as legislações que prescrevem a relação educacional.

3.2. Grupo Focal

Três instituições campineiras receberam o convite para participar dos instrumentos de Grupo Focal, que são as detentoras do “selo OAB” (OAB, 2017a). Dessas, apenas duas IES realmente participaram da pesquisa, já que houve problemas de ordem burocrática para acesso da pesquisadora à terceira instituição. Portanto, foram realizadas duas versões de Grupo Focal, nos moldes narrados no primeiro capítulo.

As nove perguntas elaboradas para este instrumento tiveram por objetivo complementar ou esclarecer os resultados advindos do questionário. As respostas dos participantes foram organizadas em quadros para categorização. Para cada versão do grupo focal, foram destinados nove quadros de respostas, sendo cada um para uma pergunta formulada. A análise será feita na ordem das questões, utilizando-se das respostas obtidas nas duas versões de grupo focal

desenvolvidas. Os quadros elaborados, portanto, serão analisados em duplas, motivo pelo qual se optou pela adoção de nomenclatura sequencial para todos os alunos, independente da instituição a que pertencem. As categorias de análise foram escolhidas a partir da ideia central das respostas dos participantes, de modo a responder à questão objetivamente.

A primeira questão pretendia saber dos participantes em que momento ouviram falar do Direito Educacional pela primeira vez. As respostas foram transcritas e classificadas em categorias de análise:

Quadro IX - Questão 1 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 1: Em que ocasião você ouviu falar do Direito Educacional pela primeira vez?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Eu só fui ouvir sobre direito educacional quando eu procurei, quando eu comecei a fazer licenciatura e aí eu fui até a Unicamp e fiz na faculdade de pedagogia a iniciação científica e aí eu pensei em pegar isso pro meu TCC, mas aí eu já estava no meio do quarto ano. Então foi a partir de mim, eu não ouvi falar dentro da sala de aula, que eu me lembre, isso como tema principal de alguma aula.	Quando teve contato com a licenciatura e iniciação científica com tema educacional.	Por iniciativa do estudante, fora da graduação.
A2	Primeira vez que ouvi sobre direito em educação foi com uma professora minha, a [professora] e ela comentou na sala que ela tava trabalhando nessa área, ela até me deu uma cópia de um trabalho dela, não me lembro se era pós graduação, mestrado... sobre direito à educação... Mas depois disso, nunca ouvi falar até você ir lá na sala e relembrar.	Na fala de uma professora que tem a educação como objeto de estudo.	Na fala de uma professora.
A3	Sou o único homem da sala então nem preciso falar meu nome. Primeira vez que ouvi falar foi remotamente numa discussão no primeiro ou segundo ano, não me lembro agora porque faz bastante tempo já, de CA, foi muito engraçado alguém falou isso aí mas eu ouvi falar... aí realmente quando eu resolvi aprofundar foi quando apareceu em sala de aula sobre isso... Mas de resto, nunca tinha tocado no assunto, principalmente na [IES 1] aqui...	Em debate no Centro Acadêmico, nos primeiros anos da graduação.	Em debate promovido pelo CA.
A4	A primeira vez que eu ouvi falar de direito educacional foi com o [Aluno1] mesmo, que ele comentou que ia fazer essa iniciação científica. Eu fiz uma prática com a [professora] no segundo ano... Mas quem mesmo me fez perceber o direito educacional foi a Bia, mas foi um contato bem remoto mesmo, porque eu nem me aprofundi só fiquei sabendo mesmo. Então foi no nosso quarto ano, 2016.	Em razão da proximidade com o A1, teve contato com seu estudo de iniciação científica.	Com os estudos da A1.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro X - Questão 1 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 1: Em que ocasião você ouviu falar do Direito Educacional pela primeira vez?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	A primeira vez que ouvi falar sobre direito educacional foi com você, que você apareceu na [IES 2]. O direito à educação aparece na faculdade nas disciplinas de direito constitucional, direito à educação, direito das pessoas de receberem educação. A educação, apareceu também na faculdade... a educação mesmo, não o direito à	Com a pesquisa, apesar de já ter visto o direito à educação na graduação.	Com a pesquisa

	educação... A educação apareceu na faculdade nas disciplinas de sociologia, talvez dava para puxar um pouco, falando um pouco sobre Foucault, eu acho, eles traziam isso assim, a forma como alguns pensamentos, ideologias são incutidos a partir da própria.. a partir das escolas, das instituições de ensino e só. Só isso que eu me lembre.		
A6	Direito educacional, acho que a primeira vez que eu lembro que a gente aborda, não propriamente... é, o direito educacional, a primeira vez que a gente aborda é quando a gente tem constitucional, uma vez que a educação se trata dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal. Quando a gente tem a teoria dos direitos fundamentais, ele é assegurado, o direito à educação, ele é abordado tanto no ensino das teorias - teoria das dimensões do direito, da educação do direito à segunda geração e tal. Que eu me recorde, na faculdade, a primeira vez que é abordado o direito à educação é no Direito Constitucional bem no começo mesmo. (- Mas como direito educacional?) Então, não como direito educacional, como direito à educação. Agora, assim... o que também pode é quando a gente fala de competências, porque aí acho que se encaixa mais na parte de direito educacional, porque por exemplo a parte dos estados e municípios que a gente ouve, tem isso na faculdade, que eles podem dar outros programas de ensino diferenciado que atendam aos interesses locais do município. Então assim, a gente tem mais nesse sentido de educação, mas direito educacional não abordado de maneira profunda.	Com esse nome apenas com a pesquisa. Exalta ter aprendido sobre o direito educacional de maneira superficial na graduação.	Com a pesquisa
A7	Então, pra falar bem a verdade, eu nunca tinha pensado a respeito de direito educacional até você aparecer. Então claro a gente estuda direito à educação... Ah, fundamental.. Mas direito educacional eu nunca tinha ouvido falar e a partir da pesquisa que eu comecei a falar: "nossa, mas o que que é isso?". Eu nunca tinha pensado e nunca tinha ouvido, nenhum professor que eu me recorde chegou e falou exatamente o que é o que seria a abordagem disso. Não sabia.	Com esse nome apenas com a pesquisa.	Com a pesquisa

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Nas respostas dos alunos da IES 2, foi unânime a afirmação de que o primeiro contato foi com a apresentação desta pesquisa, na primeira visita da pesquisadora à instituição; já nas respostas dos alunos da IES 1, foi verificada uma variação nas respostas, tendo os sujeitos manifestado algum contato com a legislação educacional.

Os alunos da IES 1 afirmaram ter tido contato com o Direito Educacional por iniciativa própria. Um aluno disse ter vindo de interesse para desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), enquanto outro aluno afirmou ter conhecido o referido ramo também em decorrência desse estudo específico do colega de sala. Apenas os outros dois participantes afirmaram ter tido contato dentro da instituição durante a graduação, especificamente na fala da mesma professora e em um debate promovido pelo Centro Acadêmico da instituição.

A partir de análise do PPC do curso de Direito de referida instituição de ensino, pode-se constatar a inexistência de bibliografia que faça referência específica ao Direito Educacional. No entanto, foi constatado, durante o desenvolvimento do grupo focal, que a professora que colocou os alunos em contato com a temática educacional, tanto em sala de aula como durante o debate promovido pelo CA, desenvolveu trabalho de pós-graduação nesse assunto. Pode-se observar,

portanto, que a manifestação sobre o assunto foi pontual e fora do conteúdo programático do currículo de formação dos alunos.

O grupo focal com os alunos da IES 1 surpreendeu com a demonstração de conhecimento dos alunos sobre o assunto, principalmente as observações do participante que desenvolveu o TCC na temática. Com isso, foi possível perceber diferença substancial nos discursos dos participantes, tanto no que tange à participação da advocacia, quanto nos problemas da educação nacional, conforme será visto no decorrer da análise.

A questão dois foi formulada da seguinte maneira: “Para você, a relação de ensino é diferente das demais relações jurídicas da sociedade? Por quê?”. As respostas foram organizadas no seguinte quadro, com categorias de análise:

Quadro XI - Questão 2 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 2: Para você, a relação de ensino é diferente das demais relações jurídicas da sociedade? Por quê?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Também vou falar meio do que eu interpretei. Acho que ela é diferente de modo geral, mas acho que ela tá ali no patamar dos direitos e garantias fundamentais. Então ela foi prevista pra ser tratada de uma maneira diferente porque ela constitui a base social, né? Então a educação ela é não só um direito fundamental como um dever de ser garantida. E aí eu acho que de modo geral das relações interpessoais ela é diferente mas acho que ela se equipara aos direitos e garantias fundamentais no sentido de ter uma participação ampla do estado, de ter na teoria uma participação de todo estado, da sociedade em conjunto e de edificar realmente a sociedade.	A diferença está no fato de ser uma garantia fundamental, sendo dever de toda sociedade a sua garantia.	Há diferença, por tratar-se de Direito Fundamental de responsabilidade social.
A2	Eu acho que... pra mim, a relação de ensino é como as demais relações mas ela não é tratada dessa maneira. Quando você fala que você é professor ou você é aluno, é como se fosse um tipo de subprofissão. "Ah, você só estuda?" ou "Você só dá aula?" Como se não tivesse mesmo importância, como algo que não é tão importante. Não sei se é só aqui no Brasil, eu acho que sim mas.. não é dada tanta importância.	Não tem diferença das demais relações, mas esta, em especial, é desvalorizada na sociedade	Não há diferença, mas há desvalorização.
A3	Como a gente tá dentro da [IES 1], eu fiz direito aqui dentro, eu vou falar de uma forma bem simples de direito contratualista do que eu observei aqui dentro. Na forma do contrato civil puro é como se fosse qualquer contrato: é uma prestação de serviço que você paga prestações mensais e você deveria receber educação em direito conforme está previsto, ou seja, você paga você tem a aula. A grande crítica que eu observei dentro da [IES 1] é que nem sempre a gente recebe aquilo que a gente quer. Não é uma crítica direta à faculdade mas à educação em geral de que em quadros de ensino dão aulas que não necessariamente a gente quer aprender mas são obrigatórias e etc.	Não tem diferença dos demais contratos de prestação de serviço.	Não há diferença.
A4	Não sei se eu entendi bem, mas vou falar o que eu achei. Pra mim, é uma relação jurídica muito diferente das outras, porque se você pensar, relação jurídica é um acordo bilateral ou sei lá multilateral de vontades e tal. Pra mim, foge desse acordo jurídico e vai para uma coisa muito mais superior, sei lá, que até o valor que seria trocado acho que não é só o conteúdo mas são experiências de vida, vividas na sala de aula, enfim... ou não, enfim,	É diferente na medida em que se trocam experiências de vida e ultrapassa os limites de uma relação jurídica contratual comum.	Há diferença, destacando-se a responsabilidade de ensinar e a admiração pessoal.

	acho que é muito maior, está num patamar maior de uma relação jurídica normal, qualquer.		
--	--	--	--

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XII - Questão 2 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 2: Para você, a relação de ensino é diferente das demais relações jurídicas da sociedade? Por quê?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Eu concordo com ela, acho que existe uma responsabilidade em promover um ensino correto, né? Um ensino adequado por parte do professor e também um certo dever que o professor tem para com o aluno de ensinar. Porque o aluno está ali, ele criou um vínculo, uma relação jurídica com a instituição e ele espera receber uma boa prestação de serviço. Então o professor ali, em nome da instituição, promovendo um bom ensino, tem o dever de ensinar corretamente. É uma relação diferente do que a gente vê do comum, porque tem o professor e a relação professor-aluno me parece intermediada pela instituição. E, é isso... Teve uma vez que um rapaz dentro de uma instituição de ensino privada - isso daí eu ouvi, né?. Ele contando pra mim que ele não estava entendendo determinado tema, chamou o professor e falou "olha eu não estou entendendo isso aqui, você pode me explicar de novo?" e o professor falou assim: "não, eu já expliquei, expliquei pra sala, expliquei duas vezes pra você agora você volta pra sua casa e estuda lá". Ele [aluno] falou assim: "não, eu trabalho o dia inteiro, tenho dois filhos pra criar, eu pago a instituição, eu tô pagando seu salário, eu exijo... você vai fazer esse negócio entrar na minha cabeça". Então é isso, essa exigência, essa cobrança de cumprir com o dever.	Sim, diante do dever de ensinar do professor.	Há diferença, destacando-se a obrigação do professor de ensinar.
A6	Eu acho que a relação aluno professor é uma relação diferente, assim como vários outros tipos de relações. Família, que eu acho que é uma relação única; religião, também acho que é uma relação única. Mas a relação com professor é muito especial, porque quando o professor dá uma atenção... quando você percebe que a pessoa gosta de estudar, que tem uma paixão pelo que ela ensina, além do conhecimento que você recebe do professor, você também cria uma relação de admiração. E eu acho que tem algumas coisas que você espera do professor que não são só de ensino, mas também de postura, você acaba criando uma relação muito especial, você acaba criando expectativas não só do professor como profissional, mas como pessoa também. Acho que é uma relação bem especial ainda mais no momento da faculdade, acho que mais do que na escola porque na escola você é criança, adolescente, você não tem muito interesse nas coisas que você tá aprendendo. Mas eu acho que na faculdade assim, em tese, que você tá fazendo o que você gosta, quando você encontra um professor que é diferente, que ensina bem, que gosta do que faz.... acho que ultrapassa a relação aluno-professor, vira uma relação de admiração também..	Sim, além da responsabilidade do professor de ensinar há uma relação de admiração pessoal.	Há diferença, destacando-se a responsabilidade de ensinar e a admiração pessoal.
A7	Eu acho que a relação entre professor aluno é diferente, porque existe uma transmissão de conhecimento e o professor tem essa responsabilidade de passar um conhecimento mais próximo do correto, do aceitável e o aluno precisa receber isso da melhor maneira possível. Não sei se fui muito clara. É uma relação diferente, existe uma transmissão de conhecimento e existe uma responsabilidade social envolvida. Então acho que é nisso que diferencia.	Sim, há responsabilidade social na transmissão do conhecimento da relação professor-aluno.	Há diferença, destacando-se a responsabilidade social da relação educacional.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Os participantes da IES 2 definiram a relação educacional como distinta das demais relações jurídicas da sociedade. No entanto, pode-se verificar uma limitação no que entendem por relação educacional, uma vez que mencionaram apenas a relação do professor com o aluno, de modo a excluir a participação da gestão institucional, do Estado e da sociedade no processo educativo. Segundo os alunos, a relação do aluno com o professor se diferencia das demais relações em razão da responsabilidade de ensinar do professor, que se soma ao desenvolvimento de uma admiração pessoal por esse sujeito que ensina.

A relação educacional, objeto de estudo do Direito Educacional, não se restringe às relações entre professor-aluno. A própria Constituição Federal, em seu artigo 205, recuperando o debate do tópico 2.1 deste trabalho, sobre a característica do Direito Educacional como Direito Fundamental, já abrange os sujeitos responsáveis pela educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do **Estado** e da **família**, será promovida e incentivada com a colaboração da **sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017a, grifou-se)

A interpretação sobre o que se entende por relação educacional, portanto, não se pode restringir à efetivação final deste direito, ou seja, o contato do educador com o educando, sob pena de desviar a responsabilização dos outros agentes socialmente responsáveis. Além disso, podemos recuperar, ainda, o conceito de Direito Educacional, debatido no primeiro item do primeiro capítulo deste trabalho:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as **relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público**, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento. (JOAQUIM, 2015, p. 67, grifou-se)

Na conceituação do que estuda o Direito Educacional, Joaquim (2015) vai citar a relação que envolve a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, gestores, diretores e, ainda, o poder público. Essa conceituação considera todos os participantes para criação e desenvolvimento da estrutura educacional no país.

Demonstra-se, portanto, que a limitação anunciada pelos alunos reflete um desconhecimento sobre o aparelhamento do Estado no que tange à estrutura educacional. Não se pretende, com isso, ofender o conhecimento dos bacharéis, mas questionar o contato que tiveram ao estudar a estrutura jurídica do país, inclusive em oportunidade dos estudos da Constituição Federal.

Já os participantes da IES 1 tiveram uma variação nas respostas. O A3 chega a comparar o contrato educacional de instituição particular com os demais contratos de prestação de serviço na sociedade. Segundo ele, a relação não se diverge de uma relação consumerista comum, sendo o motivo a prestação pecuniária perante a assinatura de referido contrato.

A posição de referido aluno não é errônea, mas, novamente, limitada. Conforme desenvolvido no capítulo teórico desta dissertação, ao final do item 2.4.2, a prestação de serviços educacionais por instituições particulares clama pela proteção do Código de Defesa do Consumidor, já que caracteriza uma relação de consumo, como afirmou o aluno. Entretanto, carece informação no que tange à submissão das instituições públicas à mesma normativa, conforme disposto no artigo 22 do Código de Defesa do Consumidor:

Art. 22. Os órgãos públicos, por si ou suas empresas, concessionárias, permissionárias ou sob qualquer outra forma de empreendimento, são obrigados a fornecer serviços adequados, eficientes, seguros e, quanto aos essenciais, contínuos. Parágrafo único. Nos casos de descumprimento, total ou parcial, das obrigações referidas neste artigo, serão as pessoas jurídicas compelidas a cumpri-las e a reparar os danos causados, na forma prevista neste código. (BRASIL, 2018t)

Cabe novamente questionar o entendimento no que tange a toda a estrutura educacional do país, o que não se compara às demais relações consumeristas da sociedade, já que estas se restringem ao amparo legal do CDC, enquanto a relação educacional vai ser regida por diversas legislações específicas, tendo o Código do Consumidor como amparo complementar às relações que, além de educacionais, são consumeristas.

O A2 também defende a inexistência de diferença da relação educacional das demais relações jurídicas da sociedade, mas dá a entender ter compreendido a questão de maneira distinta. O participante unifica as relações jurídicas da sociedade e compreende que a relação educacional é como as demais, mas é desvalorizada. Nesse sentido, não pretende o participante desconstituir eventual característica que singulariza a relação educacional; ao contrário, iguala-a às demais formas de relação jurídica sociais, identificando uma falta de cuidado e olhar valorativo da sociedade para a relação educacional em especial.

O A2, portanto, parece não fazer qualquer distinção entre as relações jurídicas possíveis na sociedade, igualando um contrato verbal de compra e venda na padaria a uma relação de emprego, por exemplo. Não parece, nessa seara, pretender desqualificar a relação educacional de suas características específicas.

O A1 e o A4, no entanto, afirmaram existir uma singularidade na relação educacional. Para o A4, a diferença é baseada no contato pessoal constante dos sujeitos, levando em

consideração a relação educacional restrita à relação professor-aluno. Relata-se, portanto, novamente tratar-se de uma limitação indevida do alcance da relação educacional.

Já o A1, o último da rodada a responder a essa questão, conduziu sua fala a fim de demonstrar a participação do Estado e da sociedade na relação educacional, de modo a elevar essa relação jurídica a um patamar de Direitos Fundamentais. O participante colocou a educação como a base social para desenvolvimento e bom funcionamento da sociedade; e afirmou ter sido esse o motivo de colocar a educação no rol de direitos e garantias fundamentais da atual Constituição Federal.

Essa interpretação corrobora o que enuncia a Constituição Federal, em conformidade aos debates apresentados oportunamente nesta dissertação. O A1, portanto, demonstrou conhecimento sobre os preceitos que a Constituição Federal prevê para organização da educação nacional. Analisa-se, nesse sentido, que referido conhecimento deriva dos estudos do aluno no que tange ao desenvolvimento do seu Trabalho de Conclusão de Curso na temática educacional.

A questão três pretendia saber dos participantes como eles compreendem o grau de relevância das políticas públicas no atual cenário educacional brasileiro. O quadro de respostas também foi elaborado em categorias de análise:

Quadro XIII - Questão 3 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 3: Qual a importância das políticas públicas para o cenário educacional que temos hoje?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	A política pública, na verdade, ela vem no sentido de garantir que todo mundo tenha esse acesso, porque a gente parte do pressuposto de que a sociedade não é igualitária, o acesso à educação e a outros direitos fundamentais eles não são igualitários, então é pra garantir que esse acesso seja possível. No que eu presenciei na minha iniciação científica foi justamente, foi um pouco diferente do que o [A3] vivenciou porque eu tive acesso a alunos de escola pública na sua base e eram alunos que faziam parte do projeto eles tinham que ser alunos de destaque. Então eram alunos muito preparados. Então a política pública ela vem justamente pra ligar o que é nato, então a predisposição que a pessoa tem de ir muito bem naquilo ali à acessibilidade, então duas das minhas três alunas, por exemplo, hoje são alunas da Unicamp. Elas passaram lá. Mas uma delas passou com as cotas e, na verdade eu não sei se a nota dela era suficiente ou não, mas sei que ela faz parte do quadro de cotas, e outra delas recebeu uma bolsa, não sei se de 100% , mas uma bolsa bem considerável da PUC Campinas, pela nota no ENEM. Então é uma forma de garantir o acesso, acho que nesse sentido é importante.	É importante para igualar o acesso à educação.	Acesso à educação.
A2	Olha, em relação a política pública de educação eu estudei direito aqui na [IES 1] por causa de política pública. Eu sou, fui aluna bolsista pelo ProUni 100%, graças né, e eu fico muito agradecida por ter tido essa oportunidade porque eu nunca teria, não tenho como pagar uma faculdade desse porte. Minha mãe foi a primeira pessoa na família que conseguiu fazer uma faculdade e eu fui a primeira que conseguiu fazer uma que tem nome. E é muito triste agora porque eu consegui, mas, a minha irmã que também não tem condições, ela não vai conseguir devido à diminuição de políticas públicas absurdo que o Brasil teve nos	É importante para igualar o acesso à educação, como foi o caso do próprio A2.	Acesso à educação.

	últimos tempos. Então, não sei se um dia as políticas públicas em relação à educação foram muito boas, foram suficientes pelo menos pra mim, mas hoje em dia elas estão recebendo um baque enorme. A gente não sabe o que vai fazer. Não só em relação a isso, à lacuna ao acesso à universidade, mas até mesmo aquela grade curricular nova do Ensino Médio que, particularmente, eu acho um absurdo. Mas...		
A3	Pra mim política pública é importantíssimo. A gente fez direito aqui, todo mundo sabe isso. O grande problema é que falar da teoria e da prática são dois mundos totalmente diferentes. A política pública campineira é uma vergonha e existem pautas lá na câmara que a gente trabalha em cima e não anda. Não anda mesmo, vaga em creche, etc, etc. Se for ver é bonita a política pública mas não funciona e a gente é um dos poucos privilegiados que está na universidade e as escolas públicas onde deveria estar tendo uma atenção maior fica como a gente sempre sabe, não estou falando nada novo, ficam perdidas.	É importante, mas na prática, principalmente campineira, não são aplicadas em tempo hábil.	Acesso à educação, com crítica à aplicabilidade.
A4	A importância é fundamental porque a política pública é que vai dar o incentivo, como o [A2] disse. Então, políticas públicas tanto focadas pra educação desde o início até universitária e também outras possibilidades, enfim, de intercâmbio e tal como era o Ciência sem Fronteiras. E também políticas públicas de segurança, transporte porque como é que a criança ou qualquer pessoa vai pra escola se não tem um transporte público...? Então é fundamental, se não tiver política pública, não funciona, pelo menos para os não-privilegiados.	É importante para igualar o acesso à educação e viabilizar as outras necessidades advindas do aluno.	Acesso à educação; Necessidades advindas da prática educacional.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XIV - Questão 3 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 3: Qual a importância das políticas públicas para o cenário educacional que temos hoje?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Eu acho que as políticas públicas têm um papel essencial no atual cenário educacional brasileiro e podem, na verdade, alterar muitas coisas na forma como a sociedade se estrutura. Uma boa educação para todos os cidadãos promove muitas mudanças. Uma sociedade bem -educada, né? E também mesmo dentro dos cursos superiores, acho que também tende a alterar muitas coisas, porque pessoas bem informadas, bem instruídas costumam... enfim, ter mais noção de... enfim, né... não se deixarem cair em golpes, eventualmente. Eu acho que as políticas públicas se manifestam principalmente, um exemplo clássico que a gente tem hoje: cotas étnico-raciais.	É importante para conscientizar a população. As cotas raciais são indicadas como única política pública educacional existente hoje.	Acesso à educação; Conscientização.
A6	Ah, política pública é importante, mas... ah, no Brasil infelizmente as políticas públicas, especialmente pra educação, são feitas de uma maneira, a meu ver, que não é correta. Acho que a única política pública que a gente tem que existe são as cotas. Mas eu acho que... Não falando que as cotas são ruim, mas... Elas são por lei, né? Elas não têm caráter permanente, mas sim temporário, então não sei se vai resolver tanta coisa... E as políticas públicas no Brasil elas são feitas nivelando por cima... só tentam equalizar quando está na corrida final, no ingresso ao ensino superior. Ao passo que teria que ser ao contrário, mas não existe praticamente nenhum tipo de política pública nesse sentido pra os ensinos básicos e fundamental. As políticas públicas são importantes, mas acho que não existe políticas públicas efetivas no Brasil pra educação.	É importante, mas no Brasil atual as políticas públicas são superficiais e temporárias. As cotas raciais são indicadas como única política pública educacional existente hoje.	Importante, mas atualmente não são eficazes.
A7	Eu acho que as políticas públicas são essenciais no Brasil hoje e sempre foram, porque o Brasil é um país muito desigual, então as políticas públicas vêm pra tentar equalizar essa parte. E acho que na educação essa	É importante para restabelecer o equilíbrio diante da desigualdade social.	Acesso à educação; Igualdade.

	desigualdade é muito evidente porque a gente tem uma pequena parte da população com uma educação muito boa e a maioria com uma educação não tão de qualidade. Então acho que as políticas públicas vêm pra tentar equalizar essa situação, tentar trazer mais igualdade na educação.		
--	--	--	--

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

As respostas dos participantes de ambas as instituições consideraram as políticas públicas como importantes para a educação no cenário atual do país. O discurso comum dos alunos da IES 2 anunciou o papel das políticas públicas em possibilitar o acesso igualitário da população à educação, ou seja, a aplicação do princípio de igualdade de condições de acesso à escola, debatido neste trabalho quando se cuidou dos princípios constitucionais da educação. Segundo esse princípio, “[...] ninguém poderá sofrer discriminação em quaisquer exames de admissão, em provas seletivas para transferência ou em concursos vestibulares, ou nas matrículas” (MOTTA, 1997, p.171)

De fato, os dados trazidos no referido tópico do primeiro capítulo deste trabalho indicam uma fragilidade na estrutura escolar para suportar a demanda populacional. Nesse sentido, a igualdade jurídica, pela qual referido princípio clama, acaba por se tornar puramente formal, sem alcance do material e, conseqüentemente, sem eficácia.

Questiona-se, portanto: como as políticas públicas poderiam colaborar no acesso à educação? Como as políticas públicas poderiam alterar o cenário discriminatório de acesso à educação pelos negros, pobres, trans etc.? Parece uma limitação ao possível alcance da ação das políticas públicas.

O A6 afirmou: “Acho que a única política pública que a gente tem existente são as cotas”. As cotas étnico-raciais têm, de fato, a intenção de reduzir a desigualdade na competição que é o acesso ao ensino superior. Mas não são, nem de longe, a única política pública educacional existente. No site do MEC (BRASIL, 2018h), é possível acessar as ações e programas que referido Ministério tem desenvolvido no país, que atuam nas seguintes áreas: “Educação Básica”, “Educação Superior”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão”. Dentre os diversos programas atualmente desenvolvidos no país, pode-se verificar programas de avaliação institucional para todos os níveis de ensino, programas de bolsa e financiamento estudantil, programas de reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni), programa de apoio à extensão universitária (Proext), Programa Mais Cultura nas Universidades, Programa Mais Alfabetização, Formação continuada para professores, Apoio à Gestão Educacional, entre outros.

Não se espera que o bacharel em Direito tenha conhecimento de todas as políticas públicas desenvolvidas pelo poder público. No entanto, o raso conhecimento sobre o desenvolvimento de Políticas Públicas em Educação, que se fazem presentes em uma lista infindável de programas desenvolvidos, parece congruente com o estudo das normas constitucionais em educação e da gestão administrativa do Estado.

Na fala dos alunos da IES 1, também foi reforçada a importância das políticas públicas para o equilíbrio das oportunidades no acesso à educação, principalmente considerando que um dos alunos foi bolsista do ProUni (Programa Universidade para Todos). Pela própria experiência do participante, o conhecimento sobre as políticas públicas, nessa versão do grupo focal, não restou limitado às cotas étnico-raciais, mas seguiu sob o discurso da acessibilidade.

Durante a rodada de respostas, todos traziam para o debate a questão do acesso à educação, percorrendo a função das políticas públicas sobre a acessibilidade dos sujeitos no ensino básico e no ensino superior. Entretanto, foi só na última fala, do A4, que outros pontos de ação aparecem para as Políticas Públicas em Educação:

Então, políticas públicas tanto focadas pra educação desde o início até universitário e também outras possibilidades, enfim, de intercâmbio e tal, como era o Ciência sem Fronteiras. E também políticas públicas de segurança, transporte, porque como é que a criança ou qualquer pessoa vai pra escola se não tem um transporte público? Então é fundamental, se não tiver política pública, não funciona, pelo menos para os não-privilegiados. (Fala do A4 no encontro do Grupo Focal da IES 1)

Pode-se perceber, nesse sentido, uma construção de discurso que se desenvolveu durante as falas dos participantes. A condução das respostas – pensando, primeiro, no acesso ao ensino superior, depois, em outra fala, incluindo o acesso ao ensino básico – levou os participantes a se questionarem sobre outras possibilidades, o que, acredita-se, levou-os a perceber realidades diversas das que eles vivem, chegando à fala do A4, último a responder nesta rodada, com novos elementos não comentados pelos demais.

Essa última fala traduziu o bom desenvolvimento do grupo focal, pois demonstrou a construção dos próprios alunos em pensar, em uma aparente primeira oportunidade, nos elementos essenciais para o sujeito educando obter a efetivação do direito à educação. Não adquiriram, contudo, o conhecimento sobre as políticas públicas existentes, mas foram capazes de perceber que o acesso à educação não deve ser o único foco das políticas públicas para alcance da qualidade educacional.

A questão quatro pretendia saber dos participantes se tiveram contato ou ouviram falar de Anísio Teixeira. O quadro de respostas alcançou o seguinte formato:

Quadro XV - Questão 4 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 4: Anísio Teixeira foi um filósofo da educação e exerceu cargos na política brasileira. Você já ouviu falar sobre ele? Se sim, em que contexto?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Eu, que fiz TCC com educação, nunca tinha ouvido falar. (risos)	Não.	Não.
A2	Não. Nunca ouvi, acabei de conhecer.	Não.	Não.
A3	(risos) Tamo junto, primeira vez que eu ouço o nome dele e vejo o livro dele.	Não.	Não.
A4	Ouvi falar hoje... (risos) quando peguei o livro e perguntei quem é...	Não.	Não.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XVI - Questão 4 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 4: Anísio Teixeira foi um filósofo da educação e exerceu cargos na política brasileira. Você já ouviu falar sobre ele? Se sim, em que contexto?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Nunca ouvi falar também.	Não	Não
A6	Não, não sei quem é.	Não	Não
A7	Não, eu nunca ouvi falar.	Não	Não

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

O desconhecimento de todos os participantes das duas versões de grupo focal realizadas sobre a figura de Anísio Teixeira traduz, somado ao já citado desconhecimento das políticas públicas educacionais existentes no país, certo distanciamento dos sujeitos das questões políticas da educação no Brasil.

Anísio Teixeira, escritor, advogado, político e filósofo, conforme citado no capítulo teórico desta dissertação, teve participação contínua na formulação das políticas educacionais do país até 1971, ano de seu falecimento. O incentivo à educação pública e de qualidade sempre foi seu discurso, inclusive na posse de cargos como Secretaria da Educação, diretor do INEP, reitor da UNB, entre outros.

Chega a se tornar impossível citar os assuntos históricos do desenvolvimento do Direito Educacional no país sem mencionar feitos e lutas do referido autor. Pode-se presumir, assim, que a graduação dos sujeitos participantes não alcançou os feitos e conquistas da Educação na legislação brasileira.

A questão cinco pretendeu questionar sobre o diálogo dos alunos com a coordenação do curso em que estudaram. Foi solicitado aos alunos que dessem exemplos dessa relação, a fim de

abstrair como se deu o contato com a coordenação e como as questões colocadas pelos alunos foram resolvidas pela gestão do curso. Os quadros de respostas atingiram a seguinte formulação:

Quadro XVII - Questão 5 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 5: Como era seu diálogo com a coordenação do curso na instituição em que você estudou? Se possível, dê exemplos.			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Eu tive também pouquíssimo contato com a coordenação do curso. No primeiro ano eu tive bastante porque quando eu entrei eu queria muito fazer um projeto social na faculdade, então eu fui até a [funcionária da direção], apresentei proposta e ela falou "Ah, vamos ver isso aí.. legal!", e acabou (risos) foi isso. A [funcionária da direção] - não sei se pode ficar falando nome, mas enfim (riso) - mas a direção sempre me atendeu muito de pronto assim sabe, mas poucas vezes também eu procurei. Inclusive eu só queria fazer um adendo de uma história engraçada: o [diretor] falou na nossa colação oficial, e ele falou muito distante, aí eu escrevi um textão gigantesco pra ele e mandei no Facebook falando "[diretor], eu fiquei muito magoada que meu pai andou tudo isso e você foi super frio assim, sabe" - ele nunca me respondeu (risos) Mas assim, eu senti liberdade pra falar isso pro diretor da faculdade, falar assim "Olha, foi péssimo o seu discurso.." então foi o mais perto que eu cheguei da direção.	Não teve contato por não ter sentido necessidade. Usou um exemplo em que sua expectativa não foi alcançada por ter sido ignorada pela direção.	Sem diálogo.
A2	O meu contato com a coordenação, ele foi pouco... Eu sou sabatista, então eu não... (pausa) Eu entrei na faculdade no noturno. Eu sou sabatista do pôr do Sol de sexta feira e do pôr do Sol de sábado, eu não trabalho e não estudo. E quando eu fui conversar com a coordenação sobre isso eles lavaram a mão, falaram que eu tinha que me virar. Então eu tive que refazer toda minha grade, todo semestre eu tinha que pegar todas as minhas matérias, jogar pro matutino e a coordenação não se importava muito se eu pegasse aula na sexta feira, como já aconteceu, o professor disse que eu ia pegar DP com ele... eu fui... não foi a melhor das relações que eu tive.	Teve pouco contato com a coordenação. Usou um exemplo em que sua necessidade foi ignorada pela instituição.	Sem diálogo.
A3	Eu tive realmente mais contato porque desde que comecei na faculdade eu me imaginava um... na verdade eu criei uma expectativa na minha cabeça e tentei lutar por isso o máximo que eu consegui... Eu fiz a faculdade de 13 a 17, né, foram cinco anos e meio contanto, e eu tinha perspectiva que eu era um atleta, então muito da faculdade eu quis buscar programas de incentivo e isso me fez com que eu conectasse mais com professores, coordenadores, centros acadêmicos e a atlética no final, que é a responsável pela parte esportiva da faculdade. Só por isso eu consegui algum contato mais profundo com a faculdade em si e mesmo assim eu tive brigas profundas pra ver se eu conseguia planos, auxílios, ajudas e eles sempre prometiam o mundo e a gente sempre ficava a ver navios. A gente pegou uma direção muito boa do 13 ao 17 e o professor - não vou falar o nome dele - no caso ele não é muito conectado com os alunos, então ele fazia umas propostas que... eram boas, mas nem sempre atendia a maioria da vontade dos estudantes de direito. Fora isso, agora trocou de novo e é isso aí...	Teve bastante contato com a coordenação em razão do contato com a Atlética e o CA, mas demonstrou frustrações no atendimento às suas expectativas.	Coordenação acessível, mas frustrações nas resoluções das questões em pauta.
A4	Eu não tenho grandes histórias, nenhuma na verdade. O único grande contato que eu tive com a coordenação foi no primeiro ano, que tinha um professor de economia - que também não será citado o nome (risos) - que inclusive deu em cima de mim também, essa é outra história... mas ele deu uma nota muito baixa pra todo mundo, daí um menino me falou pra ir na direção conversar com a [diretora], que era a diretora, ou segunda diretora não sei o que era, conversar sobre ele. Foi isso e no final não deu em nada... (risos) e eu passei.	Teve pouco contato com a coordenação. Usou um exemplo em que procurou a coordenação, mas não teve resposta.	Sem diálogo.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XVIII - Questão 5 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 5: Como era seu diálogo com a coordenação do curso na instituição em que você estudou? Se possível, dê exemplos.			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Eu também como aluno sempre tive uma boa relação com a coordenação, sempre amplo acesso e acho que todos os alunos também. Fiz parte do centro acadêmico, essa agremiação estudantil que tem como missão, entre elas, facilitar o acesso dos alunos e do interesse dos alunos. Teve um embate especificamente de um pessoal de um ano a cima do nosso, que girava em torno... pra fazer estágio a gente tinha que ter uma determinada média e acontece que acho que 80% dos alunos não tinham. E começou a dar um problema sério isso e a gente teve que levar essa discussão pra direção, inclusive, porque se ninguém conseguisse fazer estágio, ninguém ia conseguir concluir o curso e isso não era bom. É incrível como numa instituição privada isso fica nítido, como os alunos são os pagantes, então se eles se ausentarem do curso, forem transferir, aí já não é agradável para a instituição, né? Vai deixar de entrar dinheiro...	Coordenação acessível inclusive para o Centro Acadêmico, o qual o aluno fez parte.	Coordenação acessível
A6	Eu acho que uma relação boa, a gente teve uma mudança de coordenação na metade do curso, porém acho que todos os coordenadores eram muito capazes, apesar de ter perfis bem diferentes, mas os dois eram extremamente competentes. O acesso à coordenação nunca foi difícil, a gente sempre que precisou da coordenação... às vezes, lógico, não responde no mesmo dia e tal.. Mas a gente conseguia ter um bom feedback da coordenação, isso foi constante na faculdade. Eu não tive muita relação com a coordenação em si, as vezes que eu estive lá foram poucas, então não tenho muito pra falar sobre isso.	Coordenação acessível, mas necessitou em poucos momentos durante a graduação.	Coordenação acessível
A7	Acho que o acesso a coordenação era fácil, mas eu nunca tive uma relação com a coordenação. Assim era fácil de chegar, mas não havia essa relação, pelo menos não comigo... por não haver necessidade, não sei. Mas teve essa troca de coordenação e eu tive que ir à coordenação, inclusive depois que eu terminei a faculdade, e eu fui recebida superbem, essa relação com a coordenação passou a existir depois que eu terminei a faculdade.	Coordenação acessível, mas necessitou em poucos momentos durante a graduação.	Coordenação acessível

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Os alunos da IES 2 enfatizaram a acessibilidade à coordenação do curso disponível durante toda a graduação. Os poucos exemplos relatados indicam que os alunos receberam respostas às suas indagações e problemas, seja por intermédio do Centro Acadêmico, seja por acesso individual à coordenação.

Essa questão remete ao que foi tratado no capítulo teórico a partir do princípio da gestão democrática do ensino, constante no item 2.3.1.7 deste trabalho. Recupera-se do debate o trecho retirado do Plano Nacional de Educação (2010):

Pensar a gestão democrática como princípio a ser seguido para a educação superior, pública e privada, implica compreendê-la como possibilidade concreta de autogoverno das instituições, sobretudo as universitárias, visando à democratização e ao poder de decisão no uso dos recursos, no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a garantia da liberdade de pensamento, da livre manifestação de ideias e da implementação de órgãos colegiados com ampla participação da comunidade acadêmica e da sociedade. Tal perspectiva requer a conexão entre os processos de deliberação coletiva e as prioridades institucionais. (BRASIL, 2018i, p. 26)

Espera-se, portanto, que o processo educativo inclua o exercício da democracia pelo aluno de modo prático. Em outras palavras, espera-se que a gestão educacional desenvolva mecanismos capazes de captar as opiniões e necessidades dos educandos, a fim de incluí-los nos processos decisórios da instituição, inclusive no que tange ao currículo do curso. Entretanto, a maneira como a gestão institucional fará isso parte da margem discricionária de decisão, recorrendo ao princípio constitucional da autonomia das instituições de ensino superior.

A partir da fala dos alunos da IES 2, pode-se perceber o bom relacionamento com a coordenação, tendo os alunos suas demandas resolvidas quando apresentadas de modo individual à coordenação do curso. No entanto, não se verificou a existência de mecanismos, dentro da instituição, capazes de reunir as opiniões dos alunos sobre as questões do processo educacional, a não ser a pesquisa institucional feita pela gestão, para saber exclusivamente informações sobre os professores.

Nesse sentido, a gestão democrática desta instituição parece necessitar de reforços de instrumentos para incluir a participação dos alunos como sujeitos democráticos sobre os demais assuntos institucionais, tais como a grade curricular, as disciplinas do curso, as cantinas, a biblioteca, a própria gestão, direção e coordenação etc. Assuntos todos que geram consequências para o desenvolvimento do caminho percorrido durante o processo educacional.

Os alunos da IES 1 justificaram o pouco acesso à coordenação pela falta de necessidade. Entretanto, todos os exemplos utilizados pelos alunos tiveram resoluções frustrantes, sendo a maioria das demandas ignorada pela coordenação. Um dos participantes era esportista, membro do Centro Acadêmico e da atlética; e também apresentou frustrações com promessas não cumpridas: “[...] Só por isso eu consegui algum contato mais profundo com a faculdade em si e, mesmo assim, eu tive brigas profundas pra ver se eu conseguia planos, auxílios, ajudas, e eles sempre prometiam o mundo, e a gente sempre ficava a ver navios”.

Dos alunos da IES 1, foi possível abstrair que as demandas individuais dos alunos não eram, muitas vezes, sequer consideradas pela coordenação, que se absteve de respondê-las ou resolvê-las. Claramente, os canais para exercício da democracia na instituição devem ser aprimorados.

A pesquisa institucional sobre a atuação dos professores também é prática comum na IES 1, sendo este o único instrumento, utilizado pela instituição, que apareceu na fala dos alunos. Além disso, esse mecanismo de pesquisa é aplicado nesta instituição apenas com os alunos no

final do curso. Revela, nesse sentido, que referida pesquisa institucional pretende aperfeiçoar o curso no que tange à atuação dos professores para as próximas turmas, que ainda irão entrar no curso.

Obviamente, a pesquisa institucional não perde seu caráter democrático por isso, mas não possui eficácia para o processo educativo do próprio estudante que responde à pesquisa. Sendo assim, o instrumento também se demonstra insuficiente para suprir todas as necessidades que surgem aos alunos durante a formação.

Ambas as instituições, portanto, não foram capazes de incluir na sua gestão o exercício pleno da democracia pelos estudantes. O acesso à coordenação demonstrou-se ser apenas nos casos de extrema necessidade e a partir de problemas individuais, deixando de se envolver nas questões curriculares e institucionais do curso.

A questão seis vai acrescentar ao debate, prosseguindo na temática sobre democracia na gestão institucional. Utilizaram-se na pergunta os dados gerados pelo questionário nas questões cinco, seis e sete, motivo pelo qual, neste momento, recupera-se o debate proposto na análise dos resultados de referidas questões. O objetivo, portanto, foi sanar dúvida advinda da observação desses dados. Sob esse contexto, apresentam-se os quadros de respostas:

Quadro XIX - Questão 6 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 6: O questionário que vocês responderam no nosso primeiro encontro apontou que 37,9% dos alunos participaram de espaços democráticos na instituição, entretanto apenas 10,3% afirmaram ter participado de algum Conselho ou Coletivo estudantil. Você acha que a instituição pode oferecer outros espaços para exercício da democracia? Se sim, quais?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Então, na verdade eu acho que acontece uma coisa muito diferenciada na [IES 1], porque eu acho que os espaços democráticos perderam um pouco a ideia do que é os centros acadêmicos. Dos cinco anos que eu passei na faculdade o que eu ouvi foi disputa de chapas, então foi basicamente sobre isso, sabe. É muito engraçado, porque é uma reprodução da política, então todo mundo tem propostas muito boas, ninguém faz nada e aí chega no outro ano, a chapa vem, critica o que a outra não fez, e fica só nisso. Mas eu acho que a [IES 1] tinha um canal de comunicação com o aluno, que apesar de eu nunca ter ido até um lugar que tivesse sendo discutindo qualquer coisa, a gente tinha os questionários pra responder todo fim de semestre, a respeito dos professores, elogios, críticas e tal. E eu achava muito bom, sempre preenchia e achava que estava sendo respondida. É justamente isso, eu me sentia próxima o suficiente pra poder fazer uma queixa a respeito de um professor, por exemplo, como foi o caso do de [matéria]. Então eu me sentia próxima o suficiente da coordenação, não sentia que eu precisava terceirizar esse serviço. O que era bom, porque eu não sentia que o Centro Acadêmico fez nada de, assim, efetivo.	Existe o CA, mas este não concretiza as promessas da chapa; Existe a pesquisa institucional, que permite que os alunos que não procuram os espaços democráticos avaliem os docentes.	Centro Acadêmico; e Pesquisa Institucional.
A2	No último ano de faculdade, eu me envolvi um pouco mais com o movimento estudantil. Eu nunca tinha participado muito, achava que era babaquice. Daí no último ano, devido também a todas as mudanças	Existe o CA, mas este não concretiza as promessas da chapa, pois falta apoio da [IES 1];	Centro Acadêmico; e Movimento Estudantil Independente.

	<p>sociais que estavam acontecendo no país, eu me envolvi um pouco mais. Não no CA, a gente fazia falava os guardinhas iam cercando. Então assim, a [IES 1] não dá apoio pro movimento estudantil. O pessoal do Centro Acadêmico falava que é exatamente por isso que o Centro Acadêmico aqui na [IES 1] morreu, porque o Centro Acadêmico chegava, conversava com a coordenação, com a diretoria, e eles ignoravam totalmente, não importava o que falasse e hoje em dia, pelo menos quando eu estava estudando aqui, o pessoal não acreditava no Centro Acadêmico, porque não acontece nada, e o movimento estudantil qualquer coisa que a gente falava tinha várias pessoas rondando. Eu não participei, mas teve um movimento aqui quando tava tendo aquelas invasões nas escolas da PEC da educação, e pelo que eu vi três alunos foram processados. Não teve invasão aqui na [IES 1], mas quando os alunos se reuniram para conversar sobre isso, imediatamente os guardinhas vieram e processaram essas três pessoas que, tipo.. aliás uma delas fala que nem estava lá nesse momento. Então assim, a [IES 1], ela não, ela não proíbe mas não apoia de maneira nenhuma. Esse movimento estudantil não era da [IES 1] né, nós que fizemos, entendeu. Já que o Centro Acadêmico estava sendo ineficaz. Mas não foi a [IES 1] que deu, fomos nós e a [IES 1] tentou reprimir ao máximo.</p>	<p>Participou de um movimento estudantil que fazia oposição ao CA e era fortemente reprimido pela [IES 1].</p>	
A3	<p>O que a [Aluna 1] falou foi muito curioso, mas eu vou partir do princípio que o seguinte, a [IES 1] apresenta os meios mais tradicionais, ou seja, as atléticas e os Centros Acadêmicos, só que existem os problemas das chapas que realmente acontecem - assim, as pessoas entram mas uma vez que elas entram não conseguem percorrer ou batalhar pra conseguir aquilo que elas prometeram para entrar nesses Centros Acadêmicos. Não que isso vá trazer alguma vantagem pra quem ... existem certos benefícios, mas o principal de tudo é a IES 1 realmente cumprir o que ela promete. Porque uma das pautas, a [Aluna 2] sabe, é não acabar com o FIES e programas assim... mas não adianta nada, a gente grita a sete ouvidos ou tentar falar ou falar com a diretora, que eles não acatam, eles simplesmente não reconhecem nossos movimentos estudantis, também não são contra pra não criar muito alarde, e não dão força, não escutam. Mais ou menos isso o que me aconteceu.</p>	<p>Existe o CA, mas este não concretiza as promessas da chapa, pois falta apoio e reconhecimento da [IES1].</p>	<p>Centro Acadêmico.</p>
A4	<p>Eu nunca participei como a [Aluna 2], mas o que eu vi foi esse tipo de movimento, movimentos até fora, acho que pessoal da Unicamp também estava envolvido, então eu acho que, pelo que eu vi, os convencionais (Centro Acadêmico e atlética), mas eu acho que às vezes alguns acontecimentos fazem surgir esses grupos né, mas não que sejam ... é ... não sei ... não tem acesso, não é divulgado. Na Unicamp deve ser mais, mas na [IES 1] a gente sabe que espaço democrático é o Centro Acadêmico e também eu pensei nos representantes de classe, que às vezes colocavam pautas pra coordenação e tal, além do questionário que a [IES 1] fazia, que a [Aluna 1] disse, no final do semestre.</p>	<p>Existe o CA, mas este não concretiza as promessas da chapa; Existe a pesquisa institucional; Existe outros movimentos estudantis independentes; Existe o representante de classe.</p>	<p>Centro Acadêmico; Pesquisa Institucional; Movimentos Estudantis Independentes; e Representante de Classe.</p>

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XX - Questão 6 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 6: O questionário que vocês responderam no nosso primeiro encontro apontou que 37,9% dos alunos participaram de espaços democráticos na instituição, entretanto apenas 10,3% afirmaram ter participado de algum Conselho ou Coletivo estudantil. Você acha que a instituição pode oferecer outros espaços para exercício da democracia? Se sim, quais?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Eu acho que os espaços em si, eu acho que são bem utilizados, eu acho que as agremiações têm um poder relativo que a coordenação passa para elas né, confiabilidade. E eu acho que não se faz necessária a criação de novos espaços, mas apenas que as agremiações continuem forte, que elas continuem tendo a palavra que elas têm, né, a palavra que os alunos ali participantes têm para promover essa ajuda da coordenação a nutrir melhor as diretrizes que serão utilizadas para a construção do curso. Por exemplo, o [A6] na questão anterior acabou comentando que a coordenação mudou. Com essa entrada do novo coordenador ficou nítido uma alteração na grade, ficou nítido o novo corpo que o curso contribuiu. E eu acho que os alunos têm que se manifestar, e eles se manifestam até bem né. Inclusive, na verdade, a gestão do novo coordenador é bem mais condizente com os interesses dos alunos.	Agremiações são suficientes, desde que funcionem ao propósito.	Agremiações
A6	Eu na faculdade não participei de nenhuma agremiação nem do DCE, mas assim, eu sinceramente não vejo necessidade de mais espaço para debates democráticos, porque acho que o espaço pra isso é a sala de aula mesmo, eu acho que a sala de aula já serve pra esse propósito. Assim, não desmerecendo o DCE, que exerce e tal, principalmente o CA, que teve bastante impacto nessa parte do ensino propriamente dito, que o DCE não participa, mas a gente fez esse questionário no quinto ano, achei bem legal. Eu acho assim, ainda que não sirva pra gente, eu acho que é interessante para as turmas que estão vindo. Porém, eu acredito que a participação dos alunos é importante, mas assim, a gente tem que entender também que os membros da coordenação e os professores têm mais experiência com o que é fazer uma grade horária e as vezes o que a gente acha que é muito ruim tem uma razão de ser. E tem algumas coisas que eu acho que por mais que a gente possa tentar debater, juntando nossa grade, tudo tem uma razão de ser lá. Mas acho que é isso, acho que o mais importante é que a sala de aula esteja sempre aberta.	Agremiações, citando DCE e CA; e Sala de Aula como principal espaço para exercício da democracia.	Agremiações; e Sala de Aula.
A7	Ao longo da faculdade, eu percebi que o interesse dos alunos pelos Centros, Grêmios e essas associações foi crescendo, porque no começo, eu não sei se era por não participação minha ou por não saber, mas eu não tinha contato, eu não tinha acesso. Aí de repente, no meio da faculdade, o Centro Acadêmico principalmente entrou mais na nossa vida, começou a passar nas nossas salas e tudo mais, eu achei bem interessante, tinha jornais e tudo mais. Mas talvez seria interessante também, pra faculdade e pros alunos, ter ao longo dos anos, talvez, não sei, uma reunião, um questionário para saber como está. Por exemplo, quando a gente saiu da faculdade, no último dia, a gente respondeu um questionário sobre o que você achou, mas ali era tarde sabe, você pode mudar pra quem vai chegar, mas pra gente já foi. Então, talvez anualmente, matérias que talvez possa incluir como optativas ou não, ou o que não está legal, professor que não está legal, enfim, acho que poderia expandir isso.	Agremiações, principalmente o CA; Pesquisa Institucional, mas só no final do curso; Proposta de reunião ou questionário para alunos opinarem na grade curricular e na atividade docente.	Agremiações; Pesquisa Institucional; Proposta de Reunião periódica.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Como dito, a questão seis do grupo focal foi elaborada com o objetivo de agregar-se ao debate das questões cinco, seis e sete do questionário, por isso recupera-se o debate: A análise conjunta da questão cinco com a sete alcançou ruídos insanáveis quando verificamos que ao

menos dezenove alunos afirmaram utilizar os espaços democráticos sem, contudo, participar de organização de Conselho ou Coletivo estudantil, o que supõe a existência de contato diverso dos sugeridos, ou até individual, perante a coordenação. Outra possibilidade sugerida foi a interpretação equivocada ou incompreensão sobre o que seriam os espaços democráticos dentro da instituição de ensino.

Sobre a incompreensão do significado de espaços democráticos, a questão seis, ainda do questionário, apontou uma possível limitação interpretativa, trazendo significados mais próximos da ideia de liberdade que de igualdade, mas não demonstrou equívoco nas respostas, ao passo que, para debate sobre a possibilidade de contato diverso do sugerido (Conselhos Estudantis), importa a questão cinco deste instrumento, recém-debatida, e a questão seis, constante nos últimos quadros apresentados.

De um modo geral, as respostas dos alunos, tanto da IES 1 quanto da IES 2, não apresentaram propostas inovadoras ao que já conhecem como espaços democráticos em suas instituições, de modo que todos citaram as agremiações (como Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos, ou outra associação de estudantes formalmente constituída pela instituição) e as Pesquisas Institucionais. Destacam-se esclarecimentos do A2 da IES1, e do A7 da IES 2, que apresentaram novas possibilidades.

O A2 afirmou ter participado de movimento estudantil independente da instituição, exatamente no contexto de compreenderem o Centro Acadêmico como órgão ineficaz. Nas falas dos alunos da IES 1, foram unânimes as críticas ao Centro Acadêmico, inclusive do A3, que foi membro, indicando falta de apoio e reconhecimento da IES 1 sobre as pautas do CA, o que leva à inutilidade a sua constituição. Aparentemente, a existência do movimento estudantil, apesar de formalmente reconhecido pela instituição, não recebe a atenção necessária para efetivar a participação democrática dos estudantes na gestão do curso. De toda forma, pode-se perceber que, na percepção dos alunos, não seria necessária a criação de novos espaços para participação deliberativa, desde que os espaços que são oferecidos funcionem efetivamente como proposto.

Já o A7 inovou ao sugerir como proposta a inclusão de reuniões ou questionário, de forma periódica, anual, defendendo que o modelo de pesquisa institucional aplicada na IES 2 não altera o curso para os próprios sujeitos que respondem ao questionário, mas apenas para as próximas turmas; isso porque só aplicam uma vez e para os concluintes do curso. Propõe ainda que, no questionário, sejam inseridas questões relativas à grade curricular, para que os alunos também

possam opinar. A sugestão foi debatida pelo A6, que, ao responder depois do A7, questionou a qualificação dos alunos em opinar na grade curricular do curso, visto ser elaborado pelos professores e gestão, que seriam autoridades especializadas no assunto. Além disso, o A7 defendeu que o espaço para exercício da democracia é, por excelência, a sala de aula, onde todas essas questões devem ser sanadas com o professor. O A5 respondeu como os alunos da IES 1, afirmando que apenas a precisa execução da funcionalidade das agremiações já disponibilizadas pela gestão seria suficiente para exercício da democracia pelos estudantes.

Os debates e diferentes posicionamentos dos alunos da IES 2 não trouxeram conclusões por unanimidade, além daquela já trazida pelos alunos da IES 1. Contudo, pode colaborar ao debate, questionando o exercício democrático dos alunos sobre a grade curricular e a possibilidade de sua execução em sala de aula. Aqui se apresenta uma boa oportunidade de retomar a discussão iniciada na apresentação do princípio constitucional da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, constante no segundo capítulo deste estudo.

Segundo o referido princípio, ao aluno é garantida a liberdade de aprender, tanto quanto ao professor a liberdade de ensinar, já considerando que o aluno também ensina, e o professor também aprende, mas é exatamente dessa interação que a aprendizagem é possível (LEÃO, 2017, p. 19). Segundo Leão (2017), a responsabilidade de ensinar apoia-se sobre a eficiência do professor em saber aprender – isso porque a aprendizagem é aquisição do sujeito, não sendo passível de receber sem sua participação. Nesse sentido, Leão (2017) vai demonstrar que o professor ensina o sujeito a aprender o conteúdo, colocando o aluno sujeito ativo na aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, aparenta ser possível que o aluno opine sobre o Plano de Ensino proposto pelo docente, a partir do interesse ativo sobre a metodologia e conteúdo trazido pelo professor em sala de aula, como sugere o A6, da IES 2. No entanto, essa participação, constitucionalmente protegida pela liberdade dos sujeitos envolvidos, não vincula a grade curricular como um todo, no sentido de ser passível de questionamento sobre as disciplinas constantes no currículo. Para essa real participação dos discentes, seria necessária a aplicação da sugestão do A7 – reuniões ou questionário periódicos.

Claramente, o A6 tem sua razão ao citar a gestão e os docentes como especialistas qualificados para definição dos moldes do curso. Porém, a participação dos discentes importa no

sentido de trazer à gestão o *feedback* necessário sobre o curso, ou seja, no sentido de consulta e não vinculação dos resultados deliberativos – além de ser uma forma de ensinar, na prática, o exercício da democracia. Sendo assim, as respostas dos alunos convergem à possibilidade de participação não vinculativa dos discentes, tanto nos aspectos formais quanto conteúdos das propostas apresentadas para os cursos.

Essas conclusões remetem, ainda, a uma busca sobre a real influência desses espaços democráticos para a relação educacional, o que foi objeto da próxima questão e passa-se a analisar:

Quadro XXI - Questão 7 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 7: A existência desses espaços democráticos influencia em que medida na relação educacional do aluno com a instituição e/ou professores?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Aqui na verdade foi "a coisa" que me fez escolher a [IES 1] pra minha segunda graduação. Eu só prestei vestibular aqui de novo porque eu sinto que a [IES 1] tem uma relação muito forte aluno-professor. Todos os nossos professores eram muito... quer dizer, vou falar todos, mas não lembro de todos em 5 anos, mas a impressão geral que eu tenho é: todos eram muito disponíveis, falando, ó, meu telefone é esse, meu celular é esse, meu email é esse, meu escritório fica não sei onde, e tal. E, assim, como eu não conhecia nada fora da [IES 1], eu não sabia como funcionava. O dia que eu fui fazer Iniciação Científica na Unicamp eu fiquei abismada, eu pensei que nunca ia querer fazer Unicamp, eu vou pagar a língua provavelmente, porque eu vou querer fazer mestrado, doutorado, alguma coisa lá. Mas assim, não tinha professor. Não tinha professor. Tipo, minha orientadora apareceu duas vezes ao longo de um ano pra falar "não gostei do que você fez", aí eu falava "então, mas aí meio que já está feito, né, você tem que aparecer antes pra aconselhar como que faz o negócio". Então eu não sei se por ser próximo, se esses questionários puderem existir, se pudermos questionar... Por exemplo, o [Professor da IES 1], no começo do segundo semestre, trouxe pra gente o que tinham respondido dele do outro questionário. E falou "olha, fiz assim, eu pretendo mudar assim". Então eu acho que a [IES 1] dá essa abertura e talvez pelos professores terem que mostrar um bom trabalho, eles estão muito preocupados com essa imagem que passam.	A pesquisa institucional reflete na atuação do professor, que quer aceitação principalmente na instituição privada.	Pesquisa institucional influencia a relação professor- aluno.
A2	É, dos professores daqui da [IES 1], tive dois professores que eu vi que deram problema e a [IES 1] tirou. A maior parte dos professores são muito gente boa, são professores realmente próximos que estão interessados. Eu tive um professor que ... eu tive problemas familiares e esse professor todo dia chegava na sala de aula e perguntava "e aí, conseguiu resolver? Como é que está?", e chegava nos outros alunos e falava.. Conhecia cada aluno e sabia dos problemas que o aluno passava e fazia questão de conhecer profundamente os alunos. Eu achei isso genial. Eu não esperava isso em uma faculdade. O [professor da IES 1] e outros professores que apresentavam o que responderam nos questionários, isso é sensacional.	A pesquisa institucional permite os alunos fazerem considerações sobre os professores, que passam <i>feedback</i> sobre críticas.	Pesquisa institucional influencia a relação professor- aluno.
A3	Esse quadro reflete basicamente a situação entidade particular e entidade pública. Não só da [IES 1], mas entidades no Brasil em geral. Como a gente paga e tem esse poder de barganha sobre a universidade, então eles são mais próximos. Não que eles peguem na nossa mão, mas eles são mais acessíveis. Dos professores da [IES 1] eu nunca reclamei. O que eu	A proximidade dos professores ocorre apenas nas instituições privadas - por considerarem os alunos clientes. Nesse sentido, a pesquisa institucional denuncia a	Pesquisa institucional influencia a relação professor- aluno apenas nas instituições privadas;

	reclamam um pouco são das políticas que um dia a gente teve mais força de tentar mudar e influenciar e não do quadro de professores. A grade a gente não tem poder nenhum, a gente já sentiu isso na pele, mas em geral os professores são próximos, o problema é a direção da faculdade e o que nós podemos fazer em relação a isso. Nossos movimentos estudantis perderam muita força, de eu ter ouvido falar de que conseguia se unir e tirar professor, mudar a pauta, coisa que hoje em dia é intangível.	opinião negativa dos alunos (clientes). Os movimentos estudantis não possuem eficiência na comunicação com a gestão.	Movimentos Estudantis são ineficazes na [IES 1].
A4	Sim. Como eu já falava aqui a relação é sim mais próxima, mas o Centro Acadêmico com os eventos que promovia, então debates ou mesas, até mesmo semana jurídica, me aproximou de alguns professores ou que eram de anos pra frente como também outros professores que eu não tive contato. Então era muito bacana conhecer outros professores através de eventos que o Centro Acadêmico promovia.	Eventos promovidos pelos movimentos estudantis permitem aproximação de professores com alunos, inclusive de turmas diversas.	Movimentos Estudantis promovem eventos que aproxima professores e alunos.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XXII - Questão 7 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 7: A existência desses espaços democráticos influencia em que medida na relação educacional do aluno com a instituição e/ou professores?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Eu acho que eu concordo exatamente, eu acho que as agremiações estão ali para tentar intermediar o interesse dos alunos com a coordenação, mas que em grande medida, a relação dos alunos com os professores se resolve com os próprios professores. E também eu acho que um instrumento que evidencia muito bem como a relação com os professores se altera é justamente aquele avaliativo que se faz no final dos semestres sobre os professores. O professor veio em todas as aulas, ele seguiu o roteiro que propôs no início da disciplina, ele, enfim, tem uma boa didática, etc. Esse avaliativo demonstra muito bem isso. E que a coordenação por si só já tomou essa atitude. Acho que todas as faculdades ali, não só direito, e é isso, não precisou nem da intervenção do CA.	Os movimentos estudantis representam os alunos perante a gestão. A relação aluno-professor não tem esse intermédio e é avaliada diretamente pelos alunos na Pesquisa Institucional.	Movimentos Estudantis influenciam na relação com a gestão; Pesquisa institucional influencia na relação aluno-professor.
A6	Assim, pode ser que porque eu não participei, mas acredito que esses órgãos em relação aos professores propriamente dito não tem muita relação. Acho que o contato com o professor a gente tem no dia a dia, acho que não tem necessidade de ter um intermédio, seja do CA ou DCE, até porque acho que tem coisas mais importantes pra eles fazerem do que mediar a relação aluno e professor. Agora acho que com a coordenação em si é importante ter, porque esses espaços funcionam representativo dos alunos. Até porque o DCE é eleito, é eleito pelo corpo discente, e o CA você vê que já tem um perfil de alunos mais interessados pela grade e tal. Então eu acho assim, pra relação aluno coordenação é importante a existência desses espaços. Como eu disse pra relação com o professor nem tanto, mas não posso falar muito porque não participei, então é minha visão de fora mesmo.	Os movimentos estudantis são órgãos representativos dos estudantes e intermediam a relação destes com a gestão apenas, não com professores.	Movimentos estudantis influenciam na relação com a gestão.
A7	Eu acho que a existência desse espaço muda a relação, tanto aluno professor como com a instituição, porque todos os lados têm uma noção do que é bom e o que é ruim. Então assim, por exemplo, a coordenação, sabendo de alguns anseios dos alunos, pode tentar mudar. Ou se, por exemplo como o [A6] falou na outra questão, não for possível porque é uma questão da educação ou de órgão, enfim, alguma coisa assim, explicar e esclarecer para os alunos, falar assim, olha isso não pode o que pode alterar porque é assim. Acho que isso traz mais clareza, mais liberdade e todos o lados da relação ficam mais confortáveis e mais felizes, inclusive, por ter expressado uma opinião e ter tido uma resposta sobre essa opinião, seja ela positiva ou negativa, mas só de poder	Os espaços democráticos, no geral, alteram a relação do aluno com os professores e com a gestão também. Isso porque permite ao aluno opinião e esclarecimento sobre a atuação da gestão educacional.	Espaços Democráticos, em geral, influenciam na relação do aluno com professores e gestão.

	expressar.	
--	------------	--

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

A questão sete importa nesta análise na medida em que desperta nos alunos o questionamento sobre o motivo existencial dos espaços democráticos. Com as respostas dessa pergunta na IES 2, foi possível perceber uma construção coletiva das respostas, tendo os alunos conduzido a maiores percepções até a resposta do último sujeito. Para essa percepção, elaboraram-se, em ordem de respostas, as Categorias de Análise do quadro acima:

- 1º Aluno a responder [A5] Movimentos estudantis influenciam na relação com a gestão.
- 2º Aluno a responder [A6] Movimentos estudantis influenciam na relação com a gestão; Pesquisa institucional influencia na relação aluno-professor.
- 3º Aluno a responder [A7] Espaços democráticos, em geral, influenciam na relação do aluno com professores e gestão.

Um dos motivos da escolha do grupo focal como instrumento de pesquisa foi exatamente a possibilidade de trazer provocações aos estudantes, que aparentemente não haviam lhes surgido em outras oportunidades. O grupo focal não pretende apenas relatar a opinião dos sujeitos envolvidos como uma forma de entrevista coletiva e observar como foi a maioria das respostas. Pretende, ao contrário, oportunizar aos sujeitos um espaço de construção de raciocínio e, ainda, condução de raciocínio de forma coletiva. Sendo a educação um tema com o qual os alunos tiveram pouco contato pela graduação em Direito, pretendeu-se, que a partir da interação com outros bacharéis, o entendimento técnico jurídico dos sujeitos pudesse percorrer os princípios jurídicos que envolvem as questões debatidas.

Cabe observar que a questão sete foi repetida três vezes até o primeiro aluno se oferecer a pegar o “microfone”⁵³. Percebeu-se com isso que a questão fez real sentido aos alunos quando o último aluno a responder alcançou as relações entre os espaços democráticos, de forma mais genérica, incluindo a participação conjunta da gestão e dos docentes. Nessa construção, o primeiro aluno a responder, ou seja, o A6, da IES 2, trouxe o raciocínio sobre a representatividade dos movimentos dos estudantes, mas apenas perante a gestão institucional.

⁵³ Na verdade, um gravador vestido de microfone.

Para o estudante, neste primeiro momento a relação dos alunos com a gestão não influencia, de forma alguma, a relação dos alunos com os professores.

Já o segundo aluno a responder, o A5, concordou com o primeiro, afirmando que os movimentos estudantis não influenciam na relação com o professor, apenas com a gestão; mas acrescentou que a Pesquisa Institucional seria uma forma de os alunos, diretamente, ou seja, sem intermédio dos movimentos estudantis, afetarem a relação com o professor, podendo chegar a causar até mesmo uma demissão do professor da instituição. Aqui, o aluno percebe o instrumento utilizado pela gestão para consultar os alunos sobre os professores, mas ainda não consegue estabelecer uma relação concisa e efetiva entre os sujeitos envolvidos e os espaços democráticos.

Por fim, o último aluno a responder, o A7, do mesmo grupo, alcançou o seguinte esclarecimento:

Eu acho que a existência desse espaço muda a relação, tanto aluno professor como com a instituição, porque todos os lados têm uma noção do que é bom e o que é ruim. Então assim, por exemplo, a coordenação, sabendo de alguns anseios dos alunos, pode tentar mudar. Ou se, por exemplo como o [A6] falou na outra questão, não for possível porque é uma questão da educação ou de órgão, enfim, alguma coisa assim, explicar e esclarecer para os alunos, falar assim, olha isso não pode o que pode alterar porque é assim. Acho que isso traz mais clareza, mais liberdade e todos os lados da relação ficam mais confortáveis e mais felizes, inclusive, por ter expressado uma opinião e ter tido uma resposta sobre essa opinião, seja ela positiva ou negativa, mas só de poder expressar. (Resposta da questão 7 do A7 da IES 2)

Nesse sentido, o grupo parece construir o raciocínio para consumir a compreensão de que os espaços democráticos, de forma conjunta e sem exceções, influenciam a relação dos alunos com a gestão e também com os professores. Segundo a resposta, os espaços democráticos são importantes instrumentos de consulta da gestão sobre a opinião dos alunos, não para influenciar decisões, mas para mantê-los informados e propiciar esclarecimentos sobre diversos assuntos que envolvem o processo educativo e eventuais reclamações.

Essa compreensão converge com a proposta de reuniões periódicas, feita pelo mesmo aluno na questão 6. O A6 havia questionado a opinião do A7 na questão anterior, afirmando que não seria competência dos alunos sugestões sobre a grade de disciplinas do curso, pretendendo desqualificar a possibilidade de reuniões periódicas. O A7 recupera a questão ao responder à questão 7 para destacar que a participação dos alunos nos processos deliberativos da gestão institucional não tem caráter decisório, mas sim democrático.

O A7 não percebe, mas traz na sua resposta o espírito democrático que se espera da gestão institucional como entidade compromissada com o processo de formação cidadã. Para esse

momento, recuperamos a citação de Teixeira (1968a), quando debatido sobre o princípio constitucional da gratuidade do ensino público, no segundo capítulo. Segundo Teixeira, “[...] a forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence” (TEIXEIRA, 1968a, p.13). Segundo o autor, é exatamente a abertura para participação da comunidade escolar nas deliberações institucionais – ainda que não vinculativas – que permite a prática da democracia pela comunidade. Não como importância do conteúdo ou vinculação do resultado celebrado nos espaços democráticos, mas estes como representação formal de manifestação democrática. Afinal, “(...) não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social” (TEIXEIRA, 1969, p.206).

Na IES 1, os alunos limitaram-se a mencionar as influências dos espaços democráticos para a relação do aluno com o professor, colocando, inclusive, a influência da Pesquisa Institucional sobre essa relação, mas não demonstraram compreender a participação da coordenação do curso nessa relação, ainda que esta seja a responsável por gerir referido instrumento. O A3 chega a distinguir a influência exercida pelos espaços democráticos oferecidos, afirmando que os movimentos estudantis fazem a representação dos alunos perante a coordenação, enquanto a pesquisa institucional reflete na relação dos alunos com os professores. Parece, assim, não perceber as relações dos sujeitos sob o aspecto de comunidade escolar. Além disso, afirmaram não ter experiência com movimentos estudantis que influenciam a gestão do curso, pois disseram que a IES 1 não considera e não responde às requisições apresentadas pelo movimento.

Para o tema, importa recuperar também o debate do segundo capítulo deste trabalho, quando se cuidou do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010 apresentou a existência de uma relação intrínseca entre o processo educacional e o exercício da democracia, já que o entendimento deste sistema de governo [democracia] pelo aluno exige aplicação na prática da gestão no sentido micro [instituição] para posterior aplicação no sentido macro [sociedade].

Apesar de o princípio constitucional da gestão democrática especificar no texto legal destinação para o “ensino público”, como já debatido por ocasião da discussão sobre o Direito Educacional na Gestão da Instituição de Educação Jurídica, constante no capítulo dois, entende-

se aplicável às instituições de educação superior privadas, já que é, inclusive, requisito legal para composição da nota do SINAES – responsável por avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino superior do país. No mesmo tópico do capítulo dois, apresentam-se as literaturas que levaram à compreensão de que os espaços e instrumentos disponibilizados pela gestão institucional para exercício da democracia pelos alunos e professores é preocupação do Direito Educacional, na medida em que pretende a efetivação dos princípios constitucionais destinados ao tema e apresentados por este trabalho.

Sendo assim, importa à presente análise a consideração de que, ao que apresentam os alunos das duas instituições, a gestão não dispõe de instrumentos efetivos que captam a opinião dos alunos quanto às alterações do curso pela gestão institucional. Pelas respostas e análises, pode-se perceber que o acesso à coordenação do curso é possível pelos alunos quando possuem problemas de ordem burocrática perante a instituições, mas não possuem participação nas questões de ordem administrativa do curso.

Essa questão 7 do grupo focal encerra o assunto sobre a gestão democrática da Educação Jurídica nas instituições de Campinas/SP. A questão 8 pretendeu instigar os alunos a pensar sobre em que casos práticos da relação educacional o exercício da advocacia se faz necessário ou possível. Elaborou-se os seguintes quadros:

Quadro XXIII - Questão 8 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 8: Como você acha que a advocacia pode colaborar para efetivação do direito à educação?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Eu acho que a advocacia pode agir por duas vias, na verdade: a preventiva e a mediável. No sentido de quando o problema já está instalado, então por exemplo, criança sem creche - Af a gente pode ativamente, em um processo, garantindo o direito dessa criança de estar no espaço que é dela, né, no espaço que foi construído com o fim de atender aquela demanda. E mesmo, na reiteração dessas demandas, de a prefeitura procurar fazer mais escola, reinvestir esse dinheiro. E também eu penso em educação como uma ideia geral de cidadania, sabe, então educação como um passo básico para que a gente se entenda como cidadão. Nesse sentido eu acho que a advocacia pode se aproximar mais da população no sentido de instruir, sabe. Então, olha, esses são os seus direitos garantidos constitucionalmente, é assim que você resolve quando eles não estão sendo entregues a você. Por que muita gente não só não tem acesso ao produto final, como não tem acesso a como conseguir aquilo. Então, nesse sentido a advocacia e o judiciário, de um modo geral, têm que se aproximar da população mais pobre, que é a que tem menos acesso a esse tipo de informação, para efetivar, tanto efetivar no direito de conseguir a vaga na creche, quanto demandas reiteradas para conseguir uma nova creche, por exemplo.	O advogado pode atuar de duas formas para garantir o direito à educação: atuando em lides educacionais; e, de maneira preventiva, informando a população sobre seus direitos, sendo esta uma característica essencial da cidadania.	Advogar nas lides educacionais; e informar a população sobre seus direitos.
A2	Eu acho que grandes revoluções não são feitas de um dia pro outro, é um passo a passo que cada dia a pessoa dá que cria uma grande revolução. Eu acho que o advogado é um dos grandes influenciadores desse passo a passo. É cada decisão que você ganha, cada ação que você entra, que você cria um movimento para	O advogado pode influenciar a efetivação do direito à educação com a jurisprudência que se forma a	Advogar nas lides educacionais; e Influenciar com opiniões emitidas

	mudar a realidade, entendeu. E claro, a OAB, como entidade de classe, tem um peso enorme na política, na sociedade brasileira hoje em dia, entendeu. Cada coisa que acontece a OAB solta seu parecer e isso influencia grandemente na sociedade e pode acarretar em uma reflexão profunda nisso.	partir das lides educacionais; e pela OAB, como entidade de classe, pela opinião influente e representativa.	pela OAB, como órgão representativo da classe.
A3	Vou abordar a educação em uma perspectiva geral e vou falar de uma perspectiva que eu tenha assistido aqui em Campinas dentro da [IES 1]. Nós somos advogados, e como advogados nós somos juramentados, nós temos código de ética que temos o dever de respeitar. Eu, pelo meu nome [Aluno 3], tenho muito respeito e admiração por um grande jurista que foi o Rui Barbosa, e durante a vida inteira dele, a carreira dele inteira, ele sempre defendeu que a justiça na educação era a base mínima da sociedade pra poder andar, e dentro da [IES 1] tem alguns amigos nosso que criaram um movimento de defesa à jovem advocacia e os princípios que a gente pauta sobre isso. E a gente pega essa turminha e vai tentar batalhar na Câmara pra ver o que a gente consegue. Então, o direito é óbvio, nós somos ferramenta da Justiça, então o advogado tem papel fundamental pra conseguir poder de barganha para mudar alguma coisa dentro da justiça.	O advogado, como profissional juramentado responsável por operar a justiça, é ferramenta essencial para exigir do Poder Público o exercício do direito à educação.	Atuar na cobrança de efetivação perante o Poder Público.
A4	Quando você falou em advocacia, eu pensei primeiramente na OAB, como órgão de representação de classe, mas eu pensei que a OAB não poderia fazer grande coisa, mas é bom a [Aluna 2] ter falado sobre esse poder de influência porque tem mesmo. Quando fala de advocacia que pode fazer diferença, eu penso na advocacia pública, né, então procurador, defensor público, até mesmo um juiz - porque ele também tirou OAB né, gente. Eu via muito isso quando a [Aluna 1] fala do estágio dela. Eu penso mais na parte pública, assim que realmente pode garantir direitos e não da classe privada, particular, que não pode garantir esses direitos fundamentais.	O advogado pode influenciar a efetivação do direito à educação pela OAB, como entidade representativa da classe; e na atuação dos cargos públicos, como procurador, defensor público e juiz.	Influenciar com opiniões emitidas pela OAB, como órgão representativo da classe; e atuar em cargos públicos.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XXIV - Questão 8 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 8: Como você acha que a advocacia pode colaborar para efetivação do direito à educação?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Eu acho que o direito à educação é promovido exatamente pelo profissional professor. O advogado, mesmo se não for professor, tem muito a contribuir também, mas mesmo não sendo professor ele tem essa capacidade postulatória, de justamente dentro das causas sociais, dentro das, enfim, grandes magnitudes de problemas educacionais na sociedade, ele pode intervir frente ao poder judiciário exigindo isso. É muito importante também, ao mesmo tempo, que os alunos tenham noção justamente disso que a [Aluno 3] acabou de falar, que as leis valem para todo mundo, não é porque você está dentro de uma sala de aula, dentro de um determinado local, que você vai deixar de cumprir. Inclusive, eu recebi um e-mail do Romário esses dias, o Senador, que ele está querendo dar a Constituição Federal para todos os alunos de escola pública do Brasil. Tem que ver a viabilidade disso, custo e tal. Mas é interessante as crianças desde pequenas saberem que existem leis que tem que cumprir, adimplir com o seu dever e direito de cidadão.	O advogado tem capacidade postulatória para atuar nas lides educacionais; e deve ser agente capaz de informar a população sobre seus direitos durante a educação básica.	Advogar nas lides educacionais; e informar a população sobre seus direitos.
A6	Assim, advocacia no Direito Educacional e mesmo nas grades, eu acho difícil assim ter um impacto direto. Por exemplo, é diferente do advogado que é professor, que aí ele está em contato direto com a instituição de ensino. Porém, o indivíduo como advogado em si, eu não consigo vislumbrar um impacto tão grande. É lógico que, por exemplo, órgãos como a OAB, eles têm um espaço educacional, tem as escolas de Direito. Por exemplo, a seccional de Campinas, eles estão com um movimento, pode até ser nesse sentido, que é a Jovem Advocacia, eles trazem advogados mais jovens, então no começo de carreira pra dar uma visão mais juvenil, uma visão mais jovem, e fazem né... Tem organização de palestras, esse tipo de coisa. Agora, como o trabalho do advogado em si pode impactar na educação de uma instituição de ensino, eu ... no direito à educação, é! Assim, existem	A função de efetivar o direito à educação é função do poder público, de modo que o advogado só pode contribuir se ocupar cargo público ou pelas opiniões publicadas pela OAB, por ser órgão representativo dos	Influenciar com opiniões emitidas pela OAB, como órgão representativo da classe; e atuar em cargos públicos.

	órgãos como a defensoria pública, que atua muito nessa área, assistente social, que envolve toda essa área de educação, existe advocacia de auxílio e tal. Assim, eu acho que é mais uma iniciativa do Poder Público em si do que propriamente do que da advocacia, mas tem esse órgãos como a defensoria pública e a OAB.	advogados.	
A7	O que eu sei, mais ou menos sobre a questão, é que minha tia é coordenadora em uma escola e recentemente ela vem comentando com mais frequência sobre a escola estar sempre em contato com o advogado para resolver questões da escola mesmo, de professor com os pais, do aluno com o professor. Então ela vem comentando que a consulta ao advogado na escola vem crescendo bastante. Inclusive eles estão fazendo bastante palestras sobre isso. Acho que além de resolver os problemas que existem na escola, o advogado está mostrando que existem leis também para serem respeitadas dentro da escola, não é assim só o ambiente, um mundinho, então existem leis que são maiores que todo mundo, que eles, e que precisam ser respeitadas, inclusive dentro da escola, inclusive dentro da sala de aula.	O advogado tem papel importante na atuação de lides advindas da relação educacional, dentro do ambiente escolar.	Advogar nas lides educacionais.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Do questionamento sobre que atividades a advocacia pode exercer para proteção e promoção do direito constitucional à educação, juntando a respostas dos alunos das duas IES, alcançou-se a seguinte variedade de Categorias de Análise:

1. Advogar nas lides educacionais;
2. Informar a população sobre seus direitos;
3. Influenciar com opiniões emitidas pela OAB, como órgão representativo da classe;
4. Atuar na cobrança de efetivação perante o Poder Público;
5. Atuar em cargos públicos.

De fato, os alunos conseguiram abranger diversas possibilidades de atuação do advogado perante a educação. Nenhum aluno respondeu todas as possibilidades; no entanto, todas as foram citadas nos dois encontros do grupo focal. Nessa questão, esperava-se que os alunos pudessem perceber a existência das lides educacionais, que são compostas por peculiaridades decorrentes da relação educacional. Pretendia-se, portanto, que pudessem concluir a categoria de análise “advogar nas lides educacionais”.

As outras respostas nasceram com exclusividade da prática do instrumento de pesquisa. Não se esperava, pois, a atuação da OAB, a cobrança de Políticas Públicas e a atuação de cargos públicos, não são competência direta de todo advogado, apenas daqueles que voluntariamente se envolvam com as referidas atividades.

Nos dois encontros, os primeiros alunos a responder à questão foram os únicos a não citar na resposta a possibilidade de “advogar nas lides educacionais”, visto que, aparentemente, não deduziram essa compreensão neste primeiro momento. Sendo assim, na IES 1, o A3 e o A4 não citaram, sendo o primeiro e o segundo a responder respectivamente; e, na IES 2, apenas o A6 não

citou, sendo o primeiro a responder a questão. Aparentemente, as outras atividades mencionadas como possíveis atuações da advocacia na promoção do acesso à educação foram abordadas como forma de desenvolvimento de raciocínio para alcance da ideia central, o que foi verificado nas duas versões do grupo focal.

Pode-se perceber que a existência de lide no ambiente escolar, advinda da relação educacional, não é ocorrência óbvia para os bacharéis. Pode-se presumir, dessa maneira, que estes não chegaram a entrar em contato com as problemáticas jurídicas que podem envolver a comunidade escolar.

Nesse sentido, como debatido por ocasião da apresentação do Direito Educacional como conteúdo da Educação Jurídica, constante no capítulo dois deste trabalho, as relações educacionais são objeto de estudo especializado do Direito Educacional, o qual se adequa às disciplinas que a Resolução CNE/CES nº 9/2004 define como eixo de formação profissional, e o Parecer CNE/CES nº 635/2018 define como formação técnico-jurídica.

Como apresentado neste debate, a instituição de Educação Jurídica não tem obrigação legal de lecionar conteúdo de Direito Educacional, ficando à sua discricionariedade a inclusão do tema ao currículo, ainda que de forma superficial. O que se pode perceber com as respostas da presente questão, é que, apesar de verificarmos algumas associações aos conteúdos correlatos da relação educacional com outros ramos do Direito, os bacharéis não associam, de forma automática, a relação educacional à existência de lides específicas que demandam a atuação de profissional especializado, ou seja, a advocacia.

O A1 da IES1 trouxe exemplo sobre a atuação da advocacia na prática de garantir o direito à educação:

(...) No sentido de quando o problema já está instalado, então, por exemplo, criança sem creche – aí a gente pode ativamente, em um processo, garantindo o direito dessa criança de estar no espaço que é dela, né, no espaço que foi construído com o fim de atender àquela demanda. E mesmo na reiteração dessas demandas, de a prefeitura procurar fazer mais escola, reinvestir esse dinheiro. (trecho da resposta da questão 8 do A1 da IES1)

O Aluno apresenta, assim, boa compreensão sobre a atividade da advocacia, somada ao caráter subjetivo do direito à educação. O conhecimento de referido aluno está ligado a seu já citado contato com estudo do direito à educação no desenvolvimento do TCC. Por esse motivo – somado ao resultado da questão 10 do questionário, que apontou que 55,6% dos alunos afirmaram que direito à educação não é um direito subjetivo –, não podemos compreender a

resposta como resolução comum aos demais estudantes, mas demonstra otimismo. Além disso, o aluno complementa:

(...) E também eu penso em educação como uma ideia geral de cidadania, sabe, então educação como um passo básico para que a gente se entenda como cidadão. Nesse sentido eu acho que a advocacia pode se aproximar mais da população no sentido de instruir, sabe. (...) Por que muita gente não só não tem acesso ao produto final, como não tem acesso a como conseguir aquilo. Então, nesse sentido, a advocacia e o judiciário, de um modo geral, têm que se aproximar da população mais pobre, que é a que tem menos acesso a esse tipo de informação, para efetivar, tanto efetivar no direito de conseguir a vaga na creche, quanto demandas reiteradas para conseguir uma nova creche, por exemplo. (Trecho da resposta da questão 8 do A1 da IES1)

O A1 complementa sua fala, assim, versando sobre a necessidade de conhecimento da população sobre a existência do direito à educação e suas implicações, para que possa ter a clareza de procurar profissional competente, caso referido direito seja ofendido. Obviamente, tanto o fornecimento do acesso à educação quanto informar a população sobre seus direitos é responsabilidade do Poder Público. No entanto, a advocacia, como profissão comprometida com a Justiça Social, incumbe-se de tais objetivos sempre que a omissão do Poder Público acarretar a redução ou omissão de direitos individuais.

Neste momento, importa lembrar das conclusões advindas do debate constante no item 2.1, apresentado no capítulo dois desta dissertação, onde pode-se abstrair, a partir dos conceitos de direito à educação e de Direito Educacional, a função da advocacia perante a relação educacional. Em referida oportunidade, concluiu-se que aos advogados caberá a proteção dos direitos sociais, sendo eles os responsáveis pelos estudos que resultem em aprimoramento dos ramos da Ciência Jurídica. O Direito Educacional será, assim, uma das possíveis especialidades a que a advocacia pode se dedicar, caso em que deverá colaborar com as pesquisas para contribuição em nível nacional do tema.

A última questão do grupo focal pretendeu captar a percepção dos alunos, considerando as construções que as demais questões permitiram, sobre a presença do conteúdo voltado à legislação educacional na instituição em que se formaram. Os quadros de respostas apresentaram-se no seguinte formato:

Quadro XXV - Questão 9 do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Questão 9: Como você avalia a participação do conteúdo da legislação voltada à educação na instituição em que você estudou?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A1	Então, eu não me lembro na verdade nem no Direito Constitucional da gente	Foi visto muito superficialmente	Superficial.

	estudando especificamente direito à educação. Eu me lembro de, assim, vale pra direito à educação porque vale pra todos direitos fundamentais e esse é um deles. Tanto que quando eu fui fazer meu TCC, que eu precisei de base legal de direito à educação, eu não sabia nem onde começar a procurar. Tipo, joguei no lá "Direito à educação o que eu coloco no meu TCC", sabe, porque eu não sabia nem onde começar. E foi bem superficial tudo o que a gente ouviu sobre.	em Direito Constitucional, por ser Direito Fundamental.	
A2	Acho que em Direito Constitucional, quando você está falando sobre os princípios, direitos e garantias, a gente fala sobre educação, mas só. Pelo menos que eu tenha notado. Talvez em direito civil? Não...	Foi falado apenas em Direito Constitucional ao ver princípios, direitos e garantias.	Superficial.
A3	É sabido, é chover no molhado falar que a [IES 1] não deu nenhuma aula de Direito Educacional, porém existiam alguns professores que tiveram o cuidado de pelo menos mencionar, nem que pincelar por cima, o que foi esse quadro. Um deles foi o [professor da IES 1], tanto que abriu portas pra isso. E um professor que me deu uma oportunidade muito boa de explicar essa área, que foi durante o meu curso de Direito Constitucional, mas a lei em si, acho que um problema geral que a gente tem no Brasil, a lei em si ela não é o problema e sim a execução, a realização, fazer acontecer. O Direito é legal, garante educação pra todos, garante acesso a todos, tanto que há cota, mas esse não é um assunto ainda não é muito bem tratado no Brasil, na universidade e em qualquer roda de conversa.	A IES 1 não deu matéria de Direito Educacional, mas foi citado em Direito Constitucional e pontualmente em algumas disciplinas não especificadas. Entende que a lei está bem escrita, mas não é aplicada, inclusive na educação.	Superficial.
A4	Direito Constitucional com certeza e Direitos Humanos. Mas é aquela coisa básica do direito à educação, não lembro de ter aprendido alguma lei infraconstitucional.	Foi visto superficialmente em Direito Constitucional e em Direitos Humanos, sem alcance das leis infraconstitucionais.	Superficial.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XXVI - Questão 9 do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Questão 9: Como você avalia a participação do conteúdo da legislação voltada à educação na instituição em que você estudou?			
Sujeito	Resposta na íntegra	Ideia central	Categoria de Análise
A5	Não, eu acho que, bom me corrijam se eu estiver errado, mas eu acho que existe alguma legislação própria para regulamentar a promoção do ensino nas diversas esferas municipais, estaduais e federais. Acho que federal não, né? Mas, enfim... É, universidade federal... mas eu acho que é isso, acho que dentro da faculdade não, dentro da faculdade eu tive pouco contato com a legislação sobre a educação.	Teve pouco contato com a legislação educacional, demonstrando desconfiar sobre a existência da LDBEN.	Superficial.
A6	Assim, em relação a legislação de educação não me vem nada em mente. Assim, quando você fez a pergunta, o que eu me lembrei que talvez chegue um pouco perto é dentro da matéria de direito administrativo, que a gente aprende um pouco sobre as autarquias, e nesse estudo a gente aprende como se faz uma universidade pública, qual é o funcionamento de uma universidade pública no Direito, um processo judicial, mas propriamente sobre a legislação não me vem nada à mente. Inclusive eu faço cursinho e também nunca tive. Tenho até um pouco de experiência nessa parte de concurso, faz 6 meses que me formei, mas eu não consigo lembrar assim de cabeça algum conteúdo programático que eles cobrem propriamente uma legislação ligada a educação que não seja a Constituição Federal. Mas assim de cabeça, tanto estadual como municipal eu não consigo me lembrar.	Não teve acesso à nenhuma lei educacional infraconstitucional. Cita ter aprendido sobre o funcionamento de uma universidade pública quando estudou autarquias em Direito Administrativo.	Superficial.
A7	Eu também não me recordo de ter estudado o direito educacional, inclusive, provavelmente, estou chutando, mas devem ter várias leis esparsas por aí falando de educação, mas eu nunca tive acesso, na verdade acesso eu até tenho, mas eu nunca tive contato com elas.	Nunca estudou nenhuma lei educacional infraconstitucional.	Superficial.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Nas duas IES, todos os alunos concluíram que o contato que tiveram com a legislação educacional em sua formação foi superficial. Houve considerações sobre ter acontecido algum debate em discussão sobre Direitos Humanos em Direito Constitucional, e até sobre o funcionamento de universidade pública, ao tratar de autarquias em Direito Administrativo, mas nenhum dos alunos demonstrou conhecimento sobre a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei esta que complementa os preceitos fundamentais de direito à educação.

O primeiro aluno a responder na IES 2, o A5, afirma:

Não, eu acho que, bom me corrijam se eu estiver errado, mas eu acho que existe alguma legislação própria para regulamentar a promoção do ensino nas diversas esferas municipais, estaduais e federais. Acho que federal não, né? Mas, enfim... É, universidade federal... mas eu acho que é isso, acho que dentro da faculdade não, dentro da faculdade eu tive pouco contato com a legislação sobre a educação. (Fala do A5 da IES 2 na resposta à questão 9)

Pode-se observar que, durante a fala o aluno, se percebe a lacuna de informação sobre existência de uma lei federal que discipline sobre educação. Diante do questionamento que faz – “acho que federal não, né?”, ele mesmo associa a questão ao conhecimento que já domina e lembra que existem universidades federais – chega a falar “é, universidade federal...”, e segue no raciocínio, concluindo que, na faculdade, não estudou legislação educacional.

Com essa questão, portanto, pode-se perceber que nenhum dos sujeitos participantes desse instrumento da pesquisa demonstrou conhecer a existência da LDBEN, tampouco seu conteúdo principiológico e normativo, ou qualquer outra lei infraconstitucional que discipline a relação educacional em suas especificidades. Essa informação condiz com o resultado da questão 8 do questionário, em que 84,1% dos estudantes afirmaram não ter ouvido falar sobre a LDBEN em seus cursos de formação jurídica.

Importa observar que alguns alunos do grupo focal trouxeram, nessa questão 9, a percepção de que não tiveram contato com as leis infraconstitucionais sobre educação, mas conhecem as normas sobre educação constantes na Constituição Federal, argumentando terem visto em sede de Direitos Fundamentais. No entanto, nenhum aluno demonstrou, nas respostas das questões do grupo focal, ter conhecimento sobre os princípios constitucionais de educação além do princípio da gratuidade da educação pública – todos constantes no artigo 206 da Constituição Federal. Porém, como não houve pergunta específica sobre os princípios constitucionais em educação, não é possível afirmar categoricamente o desconhecimento dos alunos.

Infelizmente, essa lacuna não pôde ser preenchida com os dados da pesquisa, ficando o questionamento: apesar do contato dos alunos com o tema educacional, sempre quando debatem sobre os direitos fundamentais no Direito Constitucional, foi estudado o delineamento principiológico que a Constituição Federal aborda sobre o tema? Pelos instrumentos desta pesquisa, pôde-se verificar indícios de ausência do conteúdo principiológico da educação nacional, mesmo os constitucionais, porém alcançou-se a clara conclusão de que a legislação infraconstitucional sobre educação não está no conteúdo oferecido pelas instituições de Educação Jurídica da cidade de Campinas.

Para encerramento dos encontros de grupo focal, foi proposto um espaço final aberto para debate, onde os alunos puderam falar o que queriam sobre o tema e sobre a experiência de ter participado de um instrumento metodológico de pesquisa. As falas apresentadas foram as seguintes:

Quadro XXVII - Debate Final do Grupo Focal com os alunos da IES 1

Sujeito	Fala
A1	Durante a minha pesquisa do TCC, eu pensei muito, eu refleti muito sobre direito à educação, porque eu escolhi agora fazer licenciatura porque eu queria meio que significar o meu conhecimento. Por que eu acho que o problema, na verdade é que o conhecimento fica acumulado em você e você não consegue repassar. Então, às vezes, mesmo com o direito à educação assegurado, como é só nas universidades públicas por exemplo, a gente tem uma ponte quebrada no meio do caminho, que é entre uma pessoa que tem muito conhecimento e uma pessoa que efetiva o direito à educação. Então o direito à educação, ele também passa pela qualidade, não só pela infraestrutura, por ter professores, por ter sala de aula, passa realmente por você ter um professor dentro da sala de aula, professor atento à sua necessidade, uma coordenação que te escute. Pegando o exemplo dessa minha orientadora, ela sempre tava em congressos internacionais, mas assim, uma vez por mês ela tava em um congresso internacional, e pow, legal, eu entendo a necessidade de acumular informações, mas principalmente quando você é um professor a ideia do acúmulo de informação é você passar, né. Então eu acho que o direito à educação, a gente hoje batalha muito. Pelo menos durante o meu TCC eu li muito sobre efetivação do direito no sentido material, então no sentido de crianças precisam de ônibus pra chegar até a escola, crianças precisam que a escola forneça alimentação porque não tem em casa, e se a mãe tiver que tirar o filho da rua, onde ele está ganhando algum dinheiro, pra levá-lo pra escola porque ele vai ter um futuro melhor, a mãe não consegue fazer essa ponte, não faz sentido pra ela. E aí muitas crianças acabam ficando fora da escola por causa disso. Mas assim, então hoje o mais imediato é que a gente pense no direito material, mas é importante que a gente comece a pensar no direito à educação como uma coisa mais teórica, sabe, uma coisa mais aberta de ser efetivado com qualidade.
A2	Querida agradecer, achei muito legal. E, assim, a minha mãe é professora da rede pública. Ela era professora de português, agora ela está trabalhando com crianças especiais. E... meu, essa semana, a minha mãe está fazendo um projeto na escola, e amanhã ela vai levar os alunos dela, pelo menos uma parte da escola, pra assistir aquele filme pantera negra, que o pessoal fala né, que é parte de um projeto que ela está fazendo ... só que é muito difícil! É um absurdo tudo que... Uma hora é porque não tem ônibus, e assim, não é que não tem ônibus no município, mas você não pode usar a escola em si, não pode usar o ônibus pra levar as crianças. Minha mãe conseguiu os ingressos, conseguiu tudo, mas ela não consegue um ônibus pra levar as crianças. Entendeu, e é um absurdo! O grande problema do direito à educação, pelo menos na minha visão, é o acesso, quer dizer, você tem uma USP, que é uma faculdade excelente, mas é uma faculdade pública que o povo não consegue entrar, entendeu. Pessoas que precisam não conseguem entrar, entendeu. Quer dizer, você vai lá na USP você só encontra "carrão", entendeu. E claro que, né, igualdade, se uma pessoa que tem dinheiro quer estudar na USP, beleza, mas uma pessoa que não teve essas oportunidades nunca vai conseguir entrar. Exatamente por eu ter sido bolsista é tão importante pra mim, eu fico tão revoltada quando você quebra isso. Eu achava um máximo quando eu consegui passar na faculdade, uma faculdade que eu nunca conseguiria pagar, e estar aqui e perceber, porque eu não sou daqui, e mesmo quando eu vim pra Campinas, eu não conhecia ninguém, eu tive que morar de favor, eu tive que literalmente pedir pra outras pessoas me darem comida, porque eu não tinha como me manter aqui, entendeu. E é péssimo, entendeu. Quer dizer, eu tive uma aula na faculdade que o professor falou pra gente comprar um livro e eu não tinha, ou eu comprava livro ou eu comprava comida. Comprei comida, entendeu. Então, meu, educação é muito difícil, ela tem que ser discutida porque você ser uma pessoa educada nesse sistema meritocrático que o pessoal fala não existe, entendeu, você não consegue. Eu dependi de muita gente muito boa pra me manter aqui, porque é um absurdo, você não consegue.

	Agora minha irmã, que vai prestar vestibular agora no final do ano, a gente não sabe como é que ela vai fazer. E é triste, é muito triste, porque minha família, pessoas extremamente inteligentes, mas que não tem perspectiva nenhuma. E a situação da educação no Brasil é muito triste, é desesperador. Eu sou uma pessoa meio pessimista, mas...
A3	Queria parabenizar pela pesquisa, ter tanta gente interessada em falar de educação, em meter a cara, porque é um assunto bom, é um assunto extremamente importante que vai fomentar a sociedade pra anos e anos, e é bom conseguir fazer isso, estudar e conseguir transformar isso em realidade, melhor coisa. Que é esse o problema na nossa nação, a gente tem bastante potencial, mas esse potencial é bem desperdiçado. Então estuda, vai, batalha e boa sorte no seu caminho. Vai precisar!
A4	Depois disso, né, o que eu vou falar? Também queria agradecer a oportunidade, eu adoro essas coisas de roda. E também achei sensacional porque eu sempre tive vontade de conhecer um método de pesquisa com pessoas na prática, e não uma coisa teórica, tal. Então, eu achei fantástico, muito bom e eu queria falar mais ou menos três pontos que tem a ver com o que o [A2] falou. O que é educação? Qual educação? Por exemplo, a mudança no ensino médio, talvez algumas matérias não interessem, como filosofia, história, ou qualquer coisa assim. Então, que educação é essa que a gente pensa? Tem gente que pensa que educação é uma coisa e outras pessoas não, então, eu digo matéria, o que que é o básico? O que é educação básica pra todo mundo? Outra coisa é, muita gente vai passando de ano só que é analfabeto funcional, então ok, está tendo acesso mas será que está sendo efetivo? Será que está funcionando? E a outra coisa é justamente sobre uma professora que publicou que tem umas escolas em São Paulo que você paga 10 mil de mensalidade, e os caras tem aulas em inglês, coach,... existe meritocracia? Porque você pegar um cara desses que vai entrar na USP e compara com uma pessoa que não está nem no estado São Paulo, está no Amazonas, no sertão.. é uma diferença muito grande, mas é uma luta garantir pra todo mundo o direito à educação e em todos os níveis, não só o básico como também o universitário e tentar fazer o melhor pra chegar na efetivação dos direitos pra todo mundo.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Quadro XXVIII - Debate Final do Grupo Focal com os alunos da IES 2

Sujeito	Fala
A5	Eu nunca tinha participado de uma experiência dessa, mas eu achei bem interessante. E eu achei legal como a ideia se constrói. Então, uma pessoa falou algo, e aí quando o outro vai falar, vê que "nossa, eu concordo com isso, mas eu não falei", como as pessoas dão prioridades diferentes ao mesmo tema, eu achei bem interessante.
A6	Achei legal também, acho bem interessante você fazer a pesquisa, tal. Assim, uma coisa que eu queria falar assim, já que a gente está falando de educação, eu acho que a nossa universidade, eu sei que não tem muito o que fazer sobre isso, mas não tem quadra, eu acho que o esporte é muito importante, e ... muito importante. Isso é uma coisa que eu senti um pouco de falta na minha faculdade, que foi o apoio, tanto as atléticas, porque sempre tem impressão que aqueles caras acham que a atlética é só festa, mas tipo, eu não participei da atlética, mas a gente jogou, eu e o [Aluno 3] jogamos bastante na universidade, a gente participava e era muito ruim, a gente tinha que trabalhar, fazia uma faculdade grande, e tinha que arrumar quadra pra conseguir jogar. E é uma coisa que eu, particularmente, senti falta na faculdade. Assim, a parte de ensino foi excelente, mas não tem coisas extras na nossa faculdade. Isso é uma coisa que infelizmente eu acho que falta. Não é nem a proposta da faculdade, a gente sabe que a proposta é mais de ensino, mas só deixar um adendo assim, acho que quadra é muito importante e eu acho que falta em algumas faculdades.
A7	Assino embaixo com isso que o [A6] falou. E também quero aproveitar essa oportunidade para parabenizar você, né, e as pessoas envolvidas, porque eu tava lendo um artigo da Ruth Manus, ela é colunista da Folha, e ela fala isso no texto dela, né, como o pesquisador do Brasil hoje, a sociedade olha pra ele assim: - "ah, o que você faz mesmo?"; - "ah, eu pesquiso esse tema aqui."; - "nossa, mas isso é importante? Eu nem sabia que existia". É, exatamente, a gente nem sabia que existia, mas é em cima desse estudo que diversos avanços, tanto na área de tecnologia industrial quanto na área do desenvolvimento social mesmo acontecem. Quer dizer, a educação hoje é a chave para solucionar diversos outros problemas. Se você ensina uma pessoa que lavar a mão ajuda a não contrair doença, você vai prevenir a taxa de atendimentos médicos né, a demanda por serviços médicos. E aí já mata o problema da saúde em alguma medida. Então, é isso, eu acho que superválido, meus parabéns a todos os envolvidos.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

Nas falas finais, os alunos das duas instituições abordaram sobre temas mais elementares da Educação, demonstrando percorrer caminhos da Filosofia da Educação, como é o caso dos questionamentos feitos pelo A4 da IES 1: “ (...) O que é educação? Qual educação? Por exemplo,

a mudança no ensino médio, talvez algumas matérias não interessem, como filosofia, história ou qualquer coisa assim. Então, que educação é essa que a gente pensa?”.

Interessante perceber que o aluno demonstra conhecimento da mudança curricular do ensino médio, que seria exatamente alteração da LDBEN. Apesar de ter consciência da alteração, parece não conhecer a lei, já que, na questão 9, o mesmo aluno, ao ser questionado sobre a presença da legislação educacional na sua formação, afirmou: “Direito Constitucional com certeza e Direitos Humanos. Mas é aquela coisa básica do direito à educação, não lembro de ter aprendido alguma lei infraconstitucional”.

O A2 da IES 1, que inclusive teve sua fala resgatada pelo A4, também abordou questões de efetivação material do direito à educação, indicando dificuldades dos estudantes que não estão diretamente ligadas ao ato de estudar, mas que influenciam na qualidade da aprendizagem, como é o caso da alimentação e do transporte, citados pelos dois alunos. O A1 também abordou a questão da qualidade, apresentando a importância da participação do educador e diferenciando o acúmulo do conhecimento com a prática do ensino deste mesmo conhecimento.

É possível abstrair que os alunos da IES 1 passam, sem perceber, por alguns dos princípios constitucionais, sendo possível concluir que, de todas as garantias que a constituição define para a educação, há um fundamento maior que é o alcance da qualidade do ensino. Importa aqui o debate proposto por ocasião da discussão sobre o princípio constitucional da garantia do padrão de qualidade. O alto nível de abstração que o padrão de qualidade pode trazer deve ser interpretado em conjunto com os demais princípios, sendo possível estabelecer, inclusive, um entendimento sobre o que a Constituição entende por qualidade no ensino.

Na IES 2, o A6 aproveitou o momento para relatar sua insatisfação sobre a ausência de quadras para prática de esportes dentro da instituição. O A7 chega a concordar com o posicionamento, e, com isso, podem-se perceber possibilidades de aperfeiçoamento da instituição no que tange à sua infraestrutura para satisfação das necessidades dos alunos, considerando a importância para a aprendizagem do sujeito a prática de exercício físico de forma periódica. O debate não importa diretamente à presente pesquisa, mas é assunto relacionável à questão de qualidade no ensino e de espaços a serem criados por iniciativa de instrumentos democráticos, por exemplo.

Ademais, os alunos das duas instituições aludiram agradecimentos pela participação na pesquisa, demonstrando satisfação em participar. O A4, da IES 1, destacou: “(...) E também achei

sensacional porque eu sempre tive vontade de conhecer um método de pesquisa com pessoas na prática, e não uma coisa teórica, tal (...)”. Esta citação nos remete às falas do capítulo metodológico e da introdução desta pesquisa, onde tratamos de apresentar os elementos peculiares dos instrumentos deste estudo para execução na área do Direito.

A pouca ocorrência de instrumentos metodológicos práticos na pesquisa jurídica permite a este estudo um caráter distintivo, o que eleva o grau de dificuldade na geração de dados, já que as IES demonstraram grande resistência em participar de pesquisa empírica, talvez pela falta de experiência⁵⁴. Ademais, apresenta-se forma diversa na organização da escrita e análise dos dados gerados, já que o compromisso com a ciência exige que se tenha delimitado todas as condições de execução e referência da metodologia e instrumentos aplicados.

O A5, da IES 2, demonstra conseguir compreender o processo de construção do conhecimento que o desenvolvimento do grupo focal permite. Afirmou:

Eu nunca tinha participado de uma experiência dessa, mas eu achei bem interessante. E eu achei legal como a ideia se constrói. Então, uma pessoa falou algo, e aí quando o outro vai falar, vê que "nossa, eu concordo com isso, mas eu não falei", como as pessoas dão prioridades diferentes ao mesmo tema, eu achei bem interessante. (Fala do debate do A5 da IES 2 no grupo focal)

O desenvolvimento do raciocínio, que muitas vezes pode ser verificado pela ordem das respostas, foi considerado pela análise em alguns momentos em que se verificou relevância. A pesquisadora saiu dos dois encontros absolutamente satisfeita com os resultados obtidos individualmente nos sujeitos participantes, além dos dados produzidos.

3.3. Entrevista

Por fim, desenvolveu-se entrevista com dois coordenadores do curso de Direito de duas IES participantes da pesquisa, as mesmas em que se aplicaram os encontros de grupo focal. Diante da quantidade de IES em Educação Jurídica na cidade de Campinas, viu-se como necessária a aplicação de filtro, conforme descrito no primeiro capítulo deste trabalho. As três IES campineiras detentoras do “Selo OAB” foram convidadas a participar de entrevista via coordenadores do curso de Direito, porém apenas duas realmente participaram – mesma situação dos outros dois instrumentos de pesquisa apresentados.

⁵⁴ Participaram da pesquisa empírica o total de 50% das IES em Educação Jurídica de Campinas.

A intenção do desenvolvimento deste instrumento de pesquisa é entender o que os participantes compreendem sobre o espaço do Direito Educacional na atual conjuntura de seus currículos para o curso de Direito. As entrevistas foram feitas por formulário virtual, onde os participantes acessaram link recebido via e-mail para responder às questões. Tendo em vista esse formato virtual de aplicação, eventuais intervenções sobre as falas dos entrevistados não foram possíveis, mas optou-se por essa modalidade pela praticidade oferecida aos coordenadores e à pesquisadora.

Foram um total de nove questões, elaboradas em um formato que permite respostas objetivas ou bem elaboradas, a depender do entrevistado, mas capazes de abstrair a informação que se busca. Com as respostas dos entrevistados, alcançou-se a percepção de que uma entrevista presencial poderia ter produzido mais dados, já que as respostas poderiam ser conduzidas à apresentação de mais argumentos. No entanto, para este estudo, como os questionários e os encontros de grupo focal surpreenderam nesse quesito de produção de conteúdo, foi importante poder resumir o posicionamento dos coordenadores para comparação com os resultados advindos dos demais instrumentos de pesquisa.

As respostas foram organizadas com referência a cada entrevista, de modo que foi destinado um quadro para cada entrevistado, onde se enumeram afirmativas que resumem as respostas de cada questão. Todas as afirmações foram retiradas do formulário *online* de entrevista dos coordenadores, de acesso exclusivo pela pesquisadora:

Quadro XXIX - Entrevista Coordenador da IES 1

Entrevista do coordenador da IES 1 por questão	
Questão 1	Afirma já ter ouvido falar no Direito Educacional, com essa nomenclatura, em “conversas na sala dos professores”;
Questão 2	Afirma que não teve Direito Educacional na sua formação superior;
Questão 3	Afirma que “jamais algum docente manifestou interesse na inclusão desta disciplina [de Direito Educacional]” e que pessoalmente não teve “acesso ao seu conteúdo”;
Questão 4	Afirma acreditar “que, em cada disciplina, há referências a legislações esparsas e, conforme o seu conteúdo, se houver alguma ligação à legislação educacional, o professor comentará sobre ela”;
Questão 5	Afirma que os conteúdos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional poderiam ser

	lecionados em “Introdução ao Estudo do Direito e Direito Constitucional”;
Questão 6	Afirma que “não considero importante para o futuro profissional de Direito conteúdo educacional previsto na legislação, pois sua carga horária é intensa em matérias específicas. Se houver interesse, o ideal seria vê-la em curso de especialização”;
Questão 7	Afirma “não ver necessidade” na inclusão do Direito Educacional como disciplina obrigatória no curso para bacharelado em Direito;
Questão 8	Afirma que os alunos formados no curso que coordena tiveram contato “muito superficial” com o Direito Educacional;
Questão 9	Afirma que “as perguntas [da entrevista] foram bem elaboradas e permitiram respostas diretas”.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

O coordenador do curso de Direito da IES 1 demonstra compreender que o Direito Educacional é conteúdo de competência especializante, mas que não tem necessidade de participar da grade de disciplinas profissionalizantes da formação em nível de graduação. Na formação do próprio coordenador, também não houve aprofundamento nas questões de legislação educacional, o que aparenta reproduzir na gestão do curso.

A compreensão do coordenador concilia com os resultados obtidos pelos outros instrumentos de pesquisa, já que indica uma percepção de que os estudantes desconhecem legislação específica em educação e princípios constitucionais da educação nacional. No entanto, os gestores demonstram compreender que o ramo educacional é um ramo da Ciência do Direito⁵⁵ e, portanto, cabível de especialização.

O posicionamento condiz com o contexto atual da Educação Jurídica do país, subsidiada pelos preceitos da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que não especifica o Direito Educacional como matéria obrigatória para desenvolvimento das competências profissionalizantes. Apesar da compreensão de que o estudo organizado da educação na legislação e da história da educação no Brasil colaboram tanto para a formação profissional do sujeito quanto para a formação geral, essa é uma visão não positivada.

⁵⁵ No questionário, 66,7% dos alunos responderam que a relação educacional tem autonomia jurídica suficiente para sustentar um ramo específico na ciência do direito. No Grupo Focal com os alunos da IES 1, metade dos alunos apontou compreender a relação educacional como distinta e específica em relação às demais relações jurídicas da sociedade, mas todos avaliam que a legislação educacional foi vista de forma superficial em sua formação.

Importante considerar que o coordenador da IES 1 defende a não inclusão do Direito Educacional como disciplina específica, por compreender que já é grande a quantidade de disciplinas profissionalizantes no curso. Referido argumento parece ser válido, mas nos remete aos debates teóricos apresentados por ocasião do segundo capítulo, no tratamento do Direito Educacional como disciplina na Educação Jurídica. Já foi demonstrado, assim, que o Direito Educacional pode colaborar com o desenvolvimento da Educação Jurídica, não apenas como disciplina profissionalizante, mas como conteúdo filosófico humano e histórico, que exige formação que ultrapassa a letra da lei, alcançando, inclusive, a prática do processo educativo.

O entrevistado afirma que o contato de seus alunos com o Direito Educacional foi superficial no curso ofertado pela instituição. Admite afirmando não compreender a importância do tema que o leve a merecer uma cadeira do curso. O claro posicionamento do entrevistado leva à percepção de que um dos motivos da formação dos bacharéis em Direito, formados por esta IES, não abranger a legislação educacional é reflexo de sua ausência na formação do coordenador do curso.

Quadro XXX - Entrevista Coordenador da IES 2

Entrevista do coordenador da IES 2 por questão	
Questão 1	Afirma nunca ter ouvido falar em Direito Educacional;
Questão 2	Afirma não ter tido Direito Educacional na sua formação no ensino superior;
Questão 3	Afirma nunca ter recebido proposta sobre inserir Direito Educacional na grade do curso, e nunca ter pensado a respeito porque ainda não está “convencido da relevância do tema para transformá-lo em uma disciplina específica”;
Questão 4	Afirma que a legislação educacional esparsa pode ser lecionada em “disciplinas ligadas ao Direito Público e Direitos Humanos”;
Questão 5	Afirma que a LDBEN poderia ser lecionada em disciplina de “Direito Constitucional” e “Direitos Humanos”;
Questão 6	Afirma que considera “sim” importante para a formação do bacharel em direito ter contato com o conteúdo educacional previsto na legislação infraconstitucional;
Questão 7	Afirma que não vê razão para o MEC obrigar a inclusão da disciplina de Direito Educacional nos cursos de Direito, mas sim incentivar a referida inclusão;

Questão 8	Afirma que o contato que os alunos tiveram com Direito Educacional no curso foi em “Direito Constitucional” e “Direitos Humanos”;
Questão 9	Afirma que, com a pesquisa, pareceu-lhe “importante trazer o tema para reflexão”.

(Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018)

O coordenador do curso da IES 2 parte do mesmo ponto que o outro coordenador ao demonstrar nenhum contato com o Direito Educacional durante sua formação, o que parece reverberar à formação dos alunos de Direito nesta cidade de Campinas. O entrevistado demonstra que não teve oportunidade de pensar a respeito do conteúdo educacional na legislação, o que parece ter sido proporcionado pela apresentação desta pesquisa, já que ao final do formulário de entrevista alega ter percebido a importância do tema “para reflexão”.

O perfil do coordenador da IES 2 parece incentivar o desenvolvimento de novas áreas jurídicas, o que condiz com o PPC do curso, que apresenta grande variedade de disciplinas não obrigatórias na legislação, inclusive como optativas. A compreensão do entrevistado de que o MEC não deveria obrigar a inclusão da disciplina no currículo, mas sim incentivar, surpreendeu a pesquisadora, que apreciou a alteração do verbo proposto, apesar da objetividade da questão. A colocação demonstra como o sujeito entende a função social da lei, que, ao que parece, coloca o incentivo, ações afirmativas, como preferencial à obrigatoriedade.

O coordenador demonstra em sua fala compreender a importância do Direito Educacional sob o aspecto de conhecimento para o bacharel em Direito, mas a falta de oportunidade de acessar esse conteúdo normativo impediu que qualquer ação ativa fosse tomada perante o currículo do curso. O mesmo movimento de ausência do conteúdo e de desconhecimento da área foi verificado pelos questionários e grupo focal com os alunos da IES 2.

Um dos objetivos do desenvolvimento desta pesquisa era trazer ao conhecimento dos gestores e alunos a existência da área do Direito Educacional, de modo que lhes permita a reflexão e questionamento pessoal a partir dos conhecimentos jurídicos já adquiridos em outras disciplinas. Espera-se que a presente pesquisa possa ter trazido o tema a debate, motivo pelo qual considera importante para a Ciência a apresentação de sugestões à gestão dos cursos participantes da pesquisa. Passa-se, assim, às considerações finais, para pontuar os desfechos do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de reconhecida existência, debates, congressos e seminários desde 1977, o Direito Educacional não é indicado como disciplina obrigatória nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, publicadas pelo MEC pela Resolução CNE/CES nº 9 em 2004 (BRASIL, 2017b). O Parecer CNE/CES nº 635/2018 (BRASIL, 2018m), que pretende substituir a referida Resolução, indica atualizada visão sobre a participação da legislação geral em educação aplicada à Educação Jurídica, quando inclui o parágrafo quarto ao artigo 2º. Nele, consta que o PPC de Direito deve prever formas de tratamento transversal de conteúdos especificados na legislação educacional geral, “tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras” (BRASIL, 2018m). Porém, também não determina como obrigatória a disciplina de Direito Educacional nos cursos de Educação Jurídica, apesar de não a impedir.

O presente estudo dedicou-se a pesquisar em que consiste o Direito Educacional na perspectiva de estudantes e coordenadores dos cursos de Direito na cidade de Campinas/SP. A pesquisa documental relacionou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito das dez instituições de Educação Jurídica da cidade de Campinas, inclusive das que optaram por não participar dos instrumentos práticos da metodologia de pesquisa. Toda a documentação foi obtida a partir do acesso ao site de cada instituição. Em nenhum projeto foi verificada a existência de disciplina específica em Direito Educacional ou similar. Eventual relação à temática poderia ser suscitada na apresentação do conteúdo em Direitos Humanos; no entanto, nenhuma indicação bibliográfica leva ao debate assuntos constitucionais específicos da educação, tampouco a legislação educacional infraconstitucional.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa (questionário, grupo focal e entrevista) foi experiência marcante por serem os momentos em que foram gerados os dados analisados. A hipótese de resolução do questionamento que baseou o projeto de pesquisa não abrange a quantidade de informações que os instrumentos aplicados alcançaram. Poderiam, nesse sentido, os materiais coletados orientar a elaboração de outro estudo, inclusive com outras diversas possíveis abordagens.

Sob o comprometimento que envolve o fazer ciência, a esta pesquisadora importou considerar sempre que necessário as conquistas e os arrependimentos vividos no decorrer do processo de pesquisa. Nesse contexto, apontou a possibilidade de aprofundamento do questionário nas questões interdisciplinares (de 10 a 25), além de a possibilidade de perguntar objetivamente aos alunos sobre o conhecimento dos princípios constitucionais da educação nacional. Referidas necessidades surgiram no desenvolvimento da análise dos resultados, momento em que não era mais possível modificar a aplicação dos instrumentos.

Porém, em respeito aos resultados obtidos, pode-se deduzir algumas considerações finais sobre o que pensam os alunos e os coordenadores dos cursos de Direito de Campinas a respeito da presença do Direito Educacional no curso.

Sobre os alunos, considerando um universo de 63 sujeitos, 82,5%⁵⁶ disseram nunca ter ouvido falar em Direito Educacional, e 84,1%⁵⁷ disseram nunca ter ouvido falar em Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) antes da aplicação desta pesquisa. Mesmo nas questões constitucionais, em que 73%⁵⁸ dos alunos demonstraram compreender que o direito à educação foi contemplado pelo curso, verificou-se apenas o superficial conhecimento sobre o direito à educação como direito fundamental, constante na DUDH⁵⁹, já que não evidenciaram o entendimento do papel do Poder Público perante a educação nacional⁶⁰ e o caráter subjetivo do direito à educação⁶¹ – conteúdos constitucionais relevantes ao tema.

Em uma das versões do grupo focal, os bacharéis demonstraram o mesmo posicionamento do quadro geral de resultado dos questionários – disseram nunca ter ouvido falar em Direito Educacional antes da aplicação desta pesquisa⁶². No entanto, no outro encontro, os alunos demonstraram já conhecer o ramo do Direito Educacional, mas a maioria afirmou não ter qualquer aprofundamento⁶³.

Quando nos encontros de grupo focal abordaram o questionamento sobre a importância das políticas públicas para a educação nacional, todos os alunos das duas instituições orientaram

⁵⁶ Vide Gráfico II- questão 3 do questionário.

⁵⁷ Vide Gráfico VI - questão 8 do questionário.

⁵⁸ Vide Gráfico VII - questão 9 do questionário.

⁵⁹ Vide Gráfico X - questão 11 do questionário.

⁶⁰ Vide Gráfico XIV e XV - questões 18 e 22 do questionário.

⁶¹ Vide Gráfico XII - questão 10 do questionário.

⁶² Vide Quadro X - Questão 1 do Grupo Focal com os alunos da IES 2.

⁶³ Vide Quadro IX - Questão 1 do Grupo Focal com os alunos da IES 1.

suas respostas exclusivamente para o acesso⁶⁴, além de alegar desconhecimento da atuação de Anísio Teixeira⁶⁵, filósofo e educador que exerceu cargos importantes na política nacional, homenageado, inclusive, pela indicação na nomenclatura do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em razão de sua participação e influência na organização da educação do Brasil. Em conjunto, conforme análises constantes no terceiro capítulo, demonstram rasa compreensão sobre a estrutura da política da educação nacional.

Apesar do diagnóstico negativo dos bacharéis em Direito sobre o alcance do conteúdo educacional na Educação Jurídica dos cursos de Direito de Campinas, pode-se perceber que o alcance interdisciplinar do Direito Educacional com os demais ramos do conhecimento jurídico é presente nas instituições⁶⁶. Entretanto, a análise qualitativa dos resultados do questionário apontou deficiência conceitual dos assuntos individualmente ligados à educação na legislação vigente, como os descritos nos parágrafos anteriores. A partir do capítulo teórico desta pesquisa, pôde-se perceber que a deficiência se concentra exatamente nos conceitos que estabelecem os princípios da educação nacional, que passam por consideráveis colocações da Filosofia da Educação até perfazer a legislação atualmente vigente.

A elucidação teórica e científica dos princípios que regem a aplicação e interpretação da legislação educacional é assunto de crescente importância jurídica, tendo em vista o aumento da demanda para judicialização da relação educacional nos últimos anos. O estudo, assim, não pretende condenar as instituições apontando deficiências, mas, ao contrário, trazer conhecimento sobre dados concretos com membros de sua própria comunidade escolar que permitam às instituições de Educação Jurídica da cidade acompanhar o desenvolvimento do ramo, já reconhecido, da Educação no Direito. A adaptação das informações teóricas do Direito Educacional sobre o currículo de cada instituição participante do estudo empírico é a proposta ideal que o estudo pretende trazer como retorno da pesquisa à sociedade. O detalhamento dos princípios do Direito Educacional, como apresentado pelo capítulo teórico, permite a percepção de que estes, se apresentados, ainda que superficialmente colocados à reflexão, orientam ao questionamento dos diversos aspectos que o Direito Educacional alcança em escala nacional.

A atuação da gestão institucional também foi objeto de análise no que cabe à aplicação de princípios democráticos como fundamento didático para a formação cidadã. A opinião dos alunos

⁶⁴ Vide Quadro XIII e XIV - Questão 3 do Grupo Focal com os alunos da IES 1 e 2.

⁶⁵ Vide Quadro XV e XVI - Questão 4 do Grupo Focal com os alunos da IES 1 e 2.

⁶⁶ Vide Gráfico VIII - Número de Respostas Corretas das Questões 10 a 25.

relatou no questionário que 61,9%⁶⁷ deles entendem não participar de espaços democráticos que a instituição oferece, além de apenas 9,5%⁶⁸ ter afirmado participar de alguma organização estudantil. Aparentemente, a maioria dos estudantes não está informada ou, ainda, interessada sobre possível participação nas decisões da coordenação do curso, já que a compreensão sobre espaços democráticos dos alunos demonstrou-se satisfatória em sua maioria, apesar de um pouco limitada⁶⁹.

O grupo focal não demonstrou resultados diferentes, já que a maioria dos estudantes relatou descontentamento pessoal frente o acesso às coordenações e desconhecimento sobre decisões tomadas pelas instituições⁷⁰. Apesar disso, todos alunos demonstraram-se limitados às possibilidades de inovação dos instrumentos de acesso à coordenação durante a formação⁷¹ – demonstraram-se apegados ao que experimentaram, o que aparenta ausência de reflexão sobre o tema.

Considerando que todas as instituições de Educação Jurídica de Campinas são privadas, a aparente ausência da comunidade escolar das decisões e deliberações da administração educacional parece apoiar-se à propriedade privada, em conjunto com a liberdade de mercado, para justificar eventual exercício de gestão contrário a preceitos democráticos. Como debatido por ocasião do segundo capítulo, no subitem que debate sobre o Direito Educacional na gestão do curso de Direito, o princípio constitucional de gestão democrática do ensino pode, sim, ser considerado para aplicação das instituições privadas, sendo, inclusive, critério para avaliação de qualidade do ensino superior pelo governo federal (SINAES).

Nesse cenário, a presente pesquisa considera que a prática da democracia dentro da instituição de ensino não é apenas direito constitucional da comunidade escolar, mas também didática pedagógica para ensino do exercício da própria democracia.

Com o desenvolvimento das entrevistas feitas com os coordenadores do curso de Direito da IES 1 e da IES 2, foi possível perceber que na formação dos profissionais também não houve acesso ao conteúdo do Direito Educacional, o que provavelmente reverbera na proposta curricular do curso oferecido. Não houve resistência dos coordenadores no que tange ao questionamento

⁶⁷ Vide Gráfico IV - questão 5 do questionário.

⁶⁸ Vide Gráfico V - questão 7 do questionário.

⁶⁹ Vide Quadro VIII - questão 6 do questionário.

⁷⁰ Vide Quadro XVII e XVIII - Questão 5 do Grupo Focal com os alunos da IES 1 e 2.

⁷¹ Vide Quadro XIX e X - Questão 6 do Grupo Focal com os alunos da IES 1 e 2.

sobre a importância da matéria, para a qual se demonstraram abertos ao debate e dispostos a refletir sobre a possibilidade de incluir conteúdo educacional da legislação no curso de Direito.

Em que pese a falta de exigência da Resolução CNE/CES nº 9/2004 de constar o Direito Educacional obrigatoriamente à grade curricular dos cursos de Educação Jurídica, faz-se necessário aos estudantes de Direito o acesso aos princípios constitucionais e infraconstitucionais da educação nacional, para que o direito à educação possa ser elevado à compreensão de estudo especializado pelo Direito Educacional.

Sendo assim, como resultado da investigação, argumenta-se que o Direito Educacional é pouco conhecido e lecionado nas instituições que oferecem o curso de Direito em Campinas, tendo seu conteúdo limitado a questões constitucionais, sem, contudo, abranger qualquer tema relativo à principal legislação infraconstitucional – a LDBEN. Os alunos são capazes de perceber tanto a ausência quanto a importância do tema educacional na legislação, mas desconhecem a existência de ramo específico. O desconhecimento também atinge os coordenadores dos cursos, o que impede o alcance do tema ao currículo e, ainda, atrapalha o reconhecimento de autonomia científica ao Direito Educacional na região. Por fim, a gestão educacional dos cursos apresenta, em sua maioria, estrutura considerável no PPC, mas, ao que indicam os resultados da pesquisa, não reverberam à prática da democracia na rotina das IES.

As mudanças necessárias aos cursos de Direito, para suprir o que a presente pesquisa traz como diagnóstico advindo da percepção dos alunos e coordenadores, resume-se em dois pontos: (i) a organização do currículo para a inclusão de elementos introdutórios à legislação educacional, como princípios e LDBEN, seja criando disciplina específica em Direito Educacional, ou incluindo bibliografia competente em disciplina relacionada; e (ii) o aprimoramento dos instrumentos da gestão para captar opiniões e sugestões dos sujeitos da comunidade escolar.

Com a prática dos instrumentos de pesquisa, quais sejam, questionário, grupo focal e entrevista, a pesquisa demonstrou-se em constante evolução, compreendendo o espaço de produção de dados, de coleta de informações, de produção de resultados e, ainda, de retorno à comunidade. Das análises e conclusões deduzidas por esta pesquisa, pretende-se retornar às instituições participantes com intenção de trazer as contribuições da ciência para a prática educacional. Para tanto, a seguir apresenta sugestões aos dois pontos indicados.

Como apresentado pela pesquisa, existe um forte movimento de juristas, organizados pela Abrade (Associação Brasileira de Direito Educacional), que buscam o reconhecimento da autonomia do Direito Educacional como área especializante do Direito, para que possa ocupar os espaços acadêmicos. A inclusão do conteúdo da legislação educacional no currículo tem por objetivo permitir ao aluno a compreensão global do sistema estrutural e principiológico da educação na legislação brasileira, ramo de crescente demanda judicial.

O conteúdo pode ser inserido como disciplina específica, tendo efeito ainda que aplicada em apenas um semestre do currículo comum do curso. Nesse caso, sugere-se a inclusão de assuntos como conceito, princípios e garantias do Direito Educacional; competência e políticas públicas em educação; legislação infraconstitucional, com foco na LDBEN; contrato de prestação de serviços educacionais e responsabilidade civil na relação educacional. Caso não seja possível ou desejável, pode ser inserido, ainda que de maneira mais superficial, nas indicações bibliográficas de outras disciplinas já existentes, com destinação de aula específica em Educação, ao mencionar sobre os Direitos Humanos, por exemplo.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da maioria das instituições da cidade de Campinas participantes da pesquisa apresenta a criação de comissões e núcleos de docentes e discentes para orientação pedagógica, programas e formação continuada para professores e até representatividade deliberativa nas questões relativas à gestão do curso e relacionamento com a sociedade civil local, o que se demonstra positivo e se registra como sugestão aos que não o fazem.

Porém, a partir da análise dos resultados obtidos, pode-se perceber fragilidade na relação apresentada pelos alunos perante a coordenação do curso, inclusive nos casos de IES que possuem o PPC nos moldes ideais do parágrafo acima. Algumas considerações, tanto sobre descuido em responder aos questionamentos dos alunos; quanto em desconsiderar pautas de movimentos estudantis oficializados pela própria instituição, foram verificados. Nesse sentido, algumas instituições oferecem esses espaços aos estudantes, contudo não os conduzem de forma democrática.

A sugestão que se apresenta, assim, é o aprimoramento dos instrumentos já existentes ou a sua criação, caso não existam, no sentido de conceder efetiva participação dos movimentos estudantis; e com a aplicação de pesquisa institucional semestral, para alunos, professores e funcionários, que abranja questões sobre atuação dos professores e didática aplicada, disciplinas

da grade curricular, infraestrutura da instituição, necessidades da sociedade civil local e qualquer outro assunto incidente à relação educacional em conjunto à comunidade escolar.

Outra possibilidade é usar a criatividade para criar reuniões com o corpo docente, representantes de salas ou movimentos estudantis, funcionários da cantina, da biblioteca e de todos os espaços da instituição, famílias dos estudantes e até consulta às necessidades da população local, onde a IES está localizada. Considera-se que a IES exerce seu papel social de educação e exercício da cidadania a partir do retorno dos estudos aos educandos e à população em geral.

Já sobre as instituições que optaram em não participar da pesquisa, o que alcança 50% das instituições da cidade, sugere-se a autoavaliação institucional sobre seus compromissos com a pesquisa e com o meio acadêmico em geral. Nesse cenário, conclui-se movimento desfavorável ao desenvolvimento de pesquisa prática nas IES de Educação Jurídica de Campinas.

REFERÊNCIAS

ABRADE. **Associação Brasileira de Direito Educacional**. Disponível em <<http://www.abrade.org.br/>>. Acesso em 27 abr 2017.

ADAID, Felipe Alves Pereira. **Análise Comparativa das Tendências Teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014**. 180f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

ALVES, Ana Geórgia Santos Donato. **A humanização do ensino jurídico no Brasil : a experiência do escritório de prática jurídica da Universidade de Fortaleza**. 2008. 118 f. Dissertação de mestrado – Universidade de Fortaleza, 2008. Disponível em <<https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F1066349272/Dissertacao.pdf>>. Acesso em 20 nov 2018.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. **O direito constitucional à educação e sua interpretação: contribuição ao estudo do direito educacional**. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932. Acesso por <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>.

_____. **Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados**. São Paulo: Nacional, 1959. Acesso por <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**. Editora Saraiva, 2017a.

_____. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2017b.

BERGE, Damião. **O logos heraclítico: introdução ao estudo dos fragmentos**. Instituto Nacional do Livro: Rio de Janeiro, 1969.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Um Ensaio de Sistematização do Direito Educacional**. Brasília: id/496863, 1996.

_____. **Metodologia da Pesquisa: Monografia, Dissertação, Tese**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Nacional. Acesso por <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 13 nov 2017a.

_____. **Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de Setembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 27 abr 2017b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Lei 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 abr 2017c.

_____. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei PL 678/2007**. Consolida a legislação educacional brasileira em complementação a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=347602>> . Acesso em: 26 mai 2017d.

_____. **Código Civil**, Lei 10.406/2002. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em 13 abr 2018a.

_____. **Lei 13.632/2018**. Brasília, 2018. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm>. Acesso em 03 mai 2018b.

_____. **Lei Complementar nº 147/2014**. Brasília, 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp147.htm>. Acesso em 03 mai 2018c.

_____. **Código Penal**, Lei 10.406/2002. Brasília, 2002. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em 13 mai 2018d.

_____. **Lei 13.185/2015**. Brasília, 2015. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em 13 mai 2018e.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8069/90. Brasília, 1990. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 mai 2018f.

_____, MEC. **Sistema e-MEC**. Brasília, 2017. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>.
Acesso em 05 mai 2018g.

_____, MEC. **Ações e Programas do Ministério da Educação**. Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas>>. Acesso em 20 mai 2018h.

_____, Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento Final: 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, 2010. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 20 mai 2018i.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 20 mai 2018j.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares do Curso de Direito**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em 20 mai 2018k.

_____. **Lei nº 10.861/2004 (SINAES)**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em 26 out 2018l.

_____. **Parecer CNE/CES nº 635 de 4 de Outubro de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=301921>. Acesso em 15 nov 2018m.

_____. Fundação CAPES (Ministério da Educação). **Desafios interdisciplinares são tema de encontro na Capes, 2012**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/5923-desafios-interdisciplinares-sao-tema-de-encontro-na-capes>>. Acesso em 15 nov 2018n.

_____. Fundação CAPES (Ministério da Educação). **Encontro debate a questão da interdisciplinaridade nas universidades brasileiras**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6943-encontro-debate-a-questao-da-interdisciplinaridade-nas-universidades-brasileiras>>. Acesso em 15 nov 2018o.

_____. Fundação CAPES (Ministério da Educação). **Relatório Avançado - interdisciplinar**. Disponível em <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-INTERDISCIPLINAR-quadrienal.pdf>>. Acesso em 15 nov 2018p.

_____. **Lei Nº 13.005/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> . Acesso em 16 nov. 2018q.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Caderno Escola sem Homofobia**. Disponível em <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em 18 nov 2018r.

_____. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei PL 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>> . Acesso em: 18 nov 2018s.

_____. **Código de Defesa do Consumidor**, Lei 8.078/1990. Brasília, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078compilado.htm>. Acesso em: 28 nov 2018t.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho**, Lei 5.452/1943. Brasília, 1943. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De15452.htm>. Acesso em: 30 nov 2018u.

_____. **Lei 8.112/1990**. Brasília, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 30 nov 2018v.

_____. **Lei Complementar 123/2006**. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp123.htm>. Acesso em: 30 nov 2018w.

_____. **Lei 9.870/1999**. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9870.htm>. Acesso em: 30 nov 2018y.

_____. **Parecer CNE/CES nº 282 de 4 de Setembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces282_02.pdf>. Acesso em 01 dez 2018x.

CAIMI (Editora Chefe), F. (2018). SUMÁRIO. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25 n.1. John Dewey: 100 Anos de Democracia e Educação. Passo Fundo, jan/abr 2018. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8026>.

CÂMARA, Thaíssa Louyse Bezerra da. **Direito e reprodução da sociedade de classes: um estudo crítico sobre o ensino jurídico no Brasil**. 2017. 113f. – Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26903>> Acesso em 20 nov 2018.

CASTIGLIO, Santiago; MARTINO, Vânia. **A Educação como “prioridade”: O Direito Educacional na Matriz Curricular dos Cursos de Direito das Universidades Federais Brasileiras**. CAMINE: Caminhos da Educação, v. 8, n. 2, p. 172-188, 2017.

CASTRO, Pierre Santos. **A organização do Curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima à luz da Resolução CNE/CES nº 09/2004**. 2018. 136 f. + 570 f. Anexos. Tese de Doutorado em Educação: Currículo - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21178>> . Acesso em 20 nov 2018.

CASTRO, Rogério Paiva. **Dura Lex Sed Lex: Das relações educacionais em conformidade com o Direito Educacional e a Legislação de Ensino**. XXI Encontro Regional de Estudantes de Direito e Encontro Regional de Assessoria Jurídica Universitária: 20 anos de Constituição. Parabéns! Por quê? / Organizado por Danilo Ferreira Ribeiro – Crato/ CE: Fundação Araripe, 2008.

CRUVINEL, Érika Bernardes Palazzo Ribeiro. **Cursos de Direito no Brasil: Embates em Torno da Expansão e do Controle do Exercício Profissional (1995-2002)**. 2008. 90 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2071>>. Acesso em 20 nov 2018.

CRUZ, Manoel Coelho da. **Estrutura e funcionamento da disciplina português nos cursos de direito de instituições privadas de Maceió/AL**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em

Educação brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Disponível em <<http://repositorio.ufal.br/handle/riufal/308>>. Acesso em 20 nov 2018.

DE PLÁCIDO, E. Silva; SLAIBI FILHO, Nagib; CARVALHO, Gláucia. **Vocabulário jurídico**. Forense, 2002.

DIO, Renato Alberto Teodoro di. **Contribuição à Sistematização do Direito Educacional**. Tese livre docência. São Paulo: faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1981.

DMITRUK, Erika Juliana. O que é o Direito? Uma análise a partir de Hart e Dworkin. **Revista Jurídica UniFIL** (Centro Universitário Filadélfia), Ano I (2004), nº1.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. In: Série pesquisa em educação. Líber Livro, 2012.

HART, Herbert LA. **O Conceito de Direito**. tradução de Armindo Ribeiro Mendes, Lisboa, Calouste Gulbenkian, 2001.

HERITT, Shirley. **Docência da Disciplina de Psicologia no Curso de Direito: saberes e práticas**. 2012. 106f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178506>> Acesso em 20 nov 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=350950&search=sao-paulo|campinas|info|gr%E1ficos:-evolu%E7%E3o-populacional-e-pir%E2mide-et%E1ria>>. Acesso em: 02 nov 2017.

IMPÉRIO, Do Brasil. Lei de 11 de Agosto de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm>. Acesso em: 02 jan 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**, 20/06/2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em 23/03/2018.

IPAE, Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. **Cartilha dos Direitos em Educação**. Disponível em <http://www.ipae.com.br/direitoeduca/cart_direit_educ.htm>. Acesso em 13 abr 2018.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro: história, teoria e prática**. 3 ed. 274p. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 7 ed. Tradução João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Aprender e ensinar. **Revista Filosófica São Boa Ventura**, v. 11, n. 1, p. 13-19, 2017.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. Tese Doutorado - Faculdade de Direito, PUC São Paulo. São Paulo, 2009. 509f. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/8521>>.

LOFRANO, Rute Corrêa. **Levantamento de dados jurídicos para a formação de uma base de dados informatizada dirigida aos gestores educacionais**. 2008. 71 f. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_79153bb208a6d80163f064c7fe996833>. Acesso em 20 nov 2018.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **Língua e Direito – uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico**. 2014. 215 f. Orientadora: Mary Neiva Surdi

da Luz. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) , Chapecó, SC, 2014. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/768/1/LORENSET.pdf>>. Acesso em 20 nov 2018.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006. 263p. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252532>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. **O Direito à Educação e as ações do Sistema Judiciário e Extrajudiciário, em Irecê-BA (20112-2013)**. 223 f. il. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15186/1/TESE_DOUTORADO_COMPLETA_FINAL.pdf>. Acesso em 20 nov 2018.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 818-846, jan. 2019. ISSN 2317-6172. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/78013/74750>>. Acesso em: 11 Jan. 2019.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI : com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997. 784 p.

NOBRE, José Aguiar; MENDONÇA, Samuel. **Desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil**. 1 edição. Curitiba: Appris, 2016. 187p.

OAB, Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. **Três Faculdades de Campinas Recebem Selo da OAB**. Publicado em 13 jan 2016. Disponível em <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2016/01/campinas_e_rmc/407967-tres-faculdades-de-campinas-recebem-selo-da-oab.html>. Acessado em 05 mai 2017a.

_____. **Programa OAB Recomenda - Selo OAB**. 4.ed. 2011. Disponível em:
<http://www.uneb.br/files/2011/11/Programa_OAB_Recomenda.pdf>. Acesso em: 02 nov 2017b.

_____. **Código de Ética e Disciplina da OAB**. Disponível em:
<<http://www.oabsp.org.br/novo-codigo-de-etica-oab.pdf?bwr=1>>. Acesso em 10 mai 2018a.

_____. **Comissões Nacionais da OAB**. Disponível em:
<<https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/comissoes>>. Acessado em 26 out 2018b.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Red **Revista Brasileira de Educação**, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, 2007.

_____. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 108, 2009.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 03 nov 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 45e, p. 239-252, 2012.

RAMALHO, Antonio Germano. **A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar**. 2014. 231 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4781/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em 20 nov 2018.

RANGEL, Susana Salum. **Educação superior: o papel da União e a garantia de qualidade do ensino**. 2013. 430f. Tese de Doutorado em Direito do Estado - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.2.2013.tde-27082013-140307. Acesso em: 2018-11-20.

REIS, Toni. **LDB: respeito à liberdade e apreço à tolerância**. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 465-476, 2016. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/727/715>>.

RIGOBELLO, Fernanda Beatriz de Ávila. **Direito educacional: em busca de uma educação refletora dos princípios, diretrizes e valores contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010. 89f.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMÃO, José E. **Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira**. In: Autonomia da Escola: Princípios e Propostas, p.23/32. Org GADOTTI, Moacri e ROMÃO, José E. Cortez Editora: São Paulo, 1997.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. Zenit. 31 jan. 2012. Disponível em: <<https://pt.zenit.org/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-a-morte-da-fami-lia/>> . Acesso em: 16 nov. 2018.

SOUSA, Kelly Cristina Vieira de. **O ensino jurídico no Brasil e o acesso à justiça através dos núcleos de prática jurídica**. 2013. 117 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Fortaleza, 2013. Disponível em <<https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F1066344174/Dissertacao.pdf>> Acesso em 20 nov 2018.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.

_____. **Educação é um direito**: dependência essencial da democracia da efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação. Cia. Ed. Nacional, 1968a.

_____. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1968b.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Companhia Editora Nacional, 1968c.

_____. **Educação e o mundo moderno**. Cia. Ed. Nacional, 1969.

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Org. Clarice Nunes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Mestres de Amanhã**. R. bras. Est. pedag. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan/dez 2004.

_____. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 195, p. 310/326, maio/ago 1999.

THERBORN, Göran. **Os campos de extermínio da desigualdade**. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 145-156, Julho 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200009>, acesso em 18 de março de 2019..

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. **O ensino jurídico no Brasil e o estado democrático de direito: análise crítica do ensino do direito penal**. 2008. 142 f. Dissertação de Mestrado em Direito - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/840711>>. Acesso em 20 nov 2018.

WALSH, Daniel J. **Geração de Dados**. In: GRAVE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.