

**XXVI CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI SÃO LUÍS – MA**

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

ELISAIDE TREVISAM

MAGNO FEDERICI GOMES

SUZETE DA SILVA REIS

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:

Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches – UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)

Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF

Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDI

Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC

Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG

Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA

Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D597

Direitos sociais e políticas públicas I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Elisaide Trevisam, Magno Federici Gomes, Suzete Da Silva Reis – Florianópolis: CONPEDI, 2017.

Inclui bibliografia

ISBN:978-85-5505-577-5

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Direito, Democracia e Instituições do Sistema de Justiça

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Cooperativismo. 3. Cotas. 4. Vulnerabilidade. XXVI Congresso Nacional do CONPEDI (27. : 2017 : Maranhão, Brasil).

CDU: 34



XXVI CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI SÃO LUÍS – MA

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

Apresentação

Sempre comprometido com o desenvolvimento de uma sociedade democrática, cada vez mais plural, justa e humanitária, o Conselho Nacional de Pesquisa em Direito – CONPEDI, reuniu, em seu XXVI Congresso, que ocorreu na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão, pesquisadores nacionais e internacionais para dialogarem e refletirem, no Grupo de Trabalho intitulado DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I, temas que trataram da busca da efetivação de uma sociedade mais igualitária, onde a implementação da democracia e do Estado Democrático de Direito sejam possíveis, com base na proteção da dignidade da pessoa humana, do piso existencial mínimo e na vivência de uma vida digna.

O grupo de trabalho teve bastante êxito, tanto pela excelente qualidade dos artigos, quanto pelas discussões empreendidas pelos investigadores presentes. Foram defendidos dezoito trabalhos, efetivamente debatidos e que integram esta obra, a partir dos seguintes eixos temáticos que ordenam os estudos: Políticas Públicas em geral e Direito à Educação; Judicialização de Políticas em Saúde Pública; Meio Ambiente e Audiências Públicas; e, finalmente, Direitos Humanos.

Assim, foram tratados temas que versam sobre a atual crise política que o país está enfrentando, em relação aos fundamentos buscados para as reformas legislativas sugeridas pelo Poder Público e a situação da efetivação dos Direitos Sociais, diante da vulnerabilidade acarretada pelas desigualdades.

Após, a disputa travada pela busca de poder entre o público e privado e a anulação da fala daqueles se encontram à margem da sociedade, uma vez que os discursos ouvidos e aclamados pertencem aos grupos das minorias dominantes, enquanto as maiorias discriminadas continuam submetidas à exclusão social.

Dentro desse contexto, foram analisados o Direito à educação e as políticas de combate à discriminação por identidade de gênero e orientação sexual, bem como os movimentos de políticas inclusivas no ensino superior, trazendo, como exemplos, as cotas para correções de déficits históricos, a acessibilidade e o respeito à diversidade.

Se desdobrando em outras vertentes, as reflexões trouxeram assuntos que se voltam para a judicialização da saúde, no que tange às omissões do Poder Público, as garantias do mínimo

existencial e a efetividade desse direito no atual contexto de crise econômica em que se encontra o país.

Merecem toda a atenção daqueles que pesquisam os Direitos fundamentais, os artigos que analisaram as políticas públicas sobre o meio ambiente, os direitos da mulher, do idoso e da moradia, bem como o sistema prisional.

Ademais, como estamos em um país onde a discriminação étnico-racial ainda prolifera na sociedade, e isso é de conhecimento internacional, foi analisada a situação dos negros, a necessidade de conceituar minorias, a falta de representatividade na igualdade formal e a importância da transparência quando o assunto é tratado pelo Poder Público. Pugnou-se, ainda, pelo término da legitimação de privilégios, se quisermos realmente que o país ostente o título de Estado Democrático de Direito.

As reflexões que nos foram propiciadas pelos pesquisadores, sempre comprometidos com um Brasil mais justo, traz a certeza de que, os debates e os estudos conduzirão a sociedade para um futuro mais igualitário. Talvez um futuro que não esteja tão próximo. Mas a semente está sendo plantada!

Boa leitura a todas e a todos!

Profa. Dra. Elisaide Trevisam - PUC-SP

Prof. Dr. Magno Federici Gomes - ESDHC/PUC Minas

Profa. Dra. Suzete Da Silva Reis - UNISC

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 7.3 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

IN/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO (SUPERIOR) E CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: MOVIMENTO EM PROL DE POLÍTICAS INCLUSIVAS

IN / EXCLUSION IN EDUCATION (HIGHER) AND BRAZILIAN CONSTITUTIONS: MOVEMENT FOR INCLUSIVE POLICIES

Valmôr Scott Junior

Resumo

As normas do ordenamento jurídico brasileiro são espelhos que refletem a realidade social e disciplinam direitos e deveres. Na gama de direitos, está o direito à educação (superior) das minorias. Optou-se por pesquisar a evolução deste direito nas Constituições Brasileiras, disciplinadoras das demais leis pátrias. Os objetivos desta pesquisa são: apresentar a evolução constitucional sobre direito à educação (superior) e processo de in/exclusão e; proporcionar uma reflexão sobre estas normativas em relação às políticas públicas inclusivas brasileiras. Para tanto, foi utilizado como metodologia a pesquisa qualitativa, de tipo bibliográfico. A materialização de dispositivos constitucionais não basta às políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Constituições brasileiras, Direitos, Educação superior, In/exclusão, Políticas inclusivas

Abstract/Resumen/Résumé

The norms of the Brazilian legal system are mirrors that reflect the social reality and discipline rights and duties. It was decided to investigate the evolution of this right in the Brazilian Constitutions, disciplining the other country laws. The objectives of this research are: to present the constitutional evolution on the right to education (superior) and process of in / exclusion and; Provide a reflection on these regulations in relation to Brazilian public policies. For that, the qualitative research, of a bibliographic type, was used as methodology.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Brazilian constitutions, Rights, College education, In / exclusion, Inclusive policies

1 Considerações iniciais

As normas legais do ordenamento jurídico brasileiro estão, em escala de hierarquia, submetidos à Lei Maior, ou seja, à Constituição brasileira, vigente num determinado período histórico, em decorrência de um poder constituinte. As normas constitucionais derivam do poder normativo que é o “poder constituinte”. O poder constituinte é o poder último, o poder supremo. O poder constituinte está autorizado, pela norma fundamental, a estabelecer as normas às quais a coletividade é obrigada a obedecer.

No contexto das normas constitucionais, a educação é direito social fundamental para o pleno desenvolvimento do sujeito, Tessmann e Sangoi definem a educação com maestria: O termo educação, que deriva do latim *educatio*, *educations*, indica ação de criar, de alimentar, de gerar um arcabouço cultural. A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é requisito indispensável da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercícios de seus direitos e deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa.

Diante destas considerações, este estudo tem como objetivo principal, apresentar, a partir do diálogo entre Direito e Educação, como ocorre o processo de in/exclusão, considerando as Constituições brasileiras. Nesta seara, será apresentada a evolução constitucional sobre o processo de in/exclusão e o direito à educação, assim como uma reflexão sobre a pertinência do diálogo entre Direito e Educação para possibilidade de respostas dinâmicas ao contexto da inclusão. Tanto o Direito quanto a educação são áreas do conhecimento importantes para o desenvolvimento social do sujeito.

1 Sobre a possibilidade dialógica entre Direito e Educação...

A Educação e o Direito são pressupostos para explicar um contexto social em determinado momento histórico, pois trazem consigo identificações que compõem o cotidiano e possibilitam a permanência da vida em sociedade. Em ambos os casos, tanto a Educação quanto o Direito, metaforicamente, são como espelhos utilizados pela sociedade para refletir o contexto em que são aplicados.

Nesse sentido, Santos manifesta-se:

Há duas diferenças fundamentais entre o uso de espelhos pelos indivíduos e o uso de espelhos pela sociedade. A primeira diferença é, obviamente, que os espelhos da sociedade não são físicos, de vidro. São conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais. São essas correspondências e hierarquias que permitem reiterar identificações até o ponto de estas se transformarem em identidades. [...] A segunda diferença é que os espelhos sociais, têm vida própria e as contingências dessa vida podem alterar profundamente a sua funcionalidade enquanto espelhos (2009b, p. 47-48).

Considerando que os espelhos sociais têm vida própria, é possível admitir que eles sejam passíveis de mudança, a ponto de se reinventar, mudar sua funcionalidade e apresentar outra imagem para a sociedade. Diante disto, surge a preocupação sobre que futuro está por vir; que reflexo os espelhos sociais da Educação e do Direito mostrarão e, ainda, se há como enunciar respostas.

Diante disso, urge a necessidade de se pensar para além do primado da modernidade. Outras possibilidades devem ser buscadas para que seja preservado e incentivado o movimento dinâmico das esferas da vida social em sua diversidade de atores sociais, contextos e relações, pois, segundo Santos (2009, p. 84), “a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade. Nada há de científico na razão que hoje nos leva a privilegiar uma forma de conhecimento baseada na previsão e controle dos fenômenos”.

Pieczkowski entende que:

É preciso ir além, rompendo com binarismos que impregnam os pensamentos ocidentais: entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância, entre o qualitativo e o quantitativo, entre a objetividade e a subjetividade, existem muitos sentidos, contextos, histórias e nuances. (2011, p. 1475).

A ciência moderna, em prol dos binarismos, para estabelecer fronteiras vigiadas entre as disciplinas e regulá-las, fracionou o saber de forma a reprimir e evitar a comunicação entre as áreas do conhecimento. Bauman esclarece:

Todos os governantes e cientistas protegem zelosamente seus territórios de caça e, assim, o seu direito de estabelecer propósitos. Por serem os territórios de caça reduzidos ao tamanho dos seus poderes coercitivos e ou intelectuais, com os propósitos estabelecidos na medida dos territórios suas batalhas são vitoriosas. Os propósitos são alcançados, o caos é enxotado e a ordem é estabelecida no território. (1999, p. 20).

A divisão extremamente demarcada entre as áreas do conhecimento foi estabelecida pela ciência moderna com a finalidade de oferecer todas as respostas e regular as ciências, inclusive o Direito e a Educação. Contudo, a disciplinarização não cumpriu com suas

promessas e muitos problemas sociais que a modernidade havia se proposto a responder, persistem sem respostas.

Diante disto, na atualidade, o cenário científico mostra que a disciplinarização do conhecimento está sendo problematizada:

O Direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida; a economia, que legitimara o reducionismo quantitativo e tecnocrático com o pretendido êxito das previsões econômicas, é forçado a reconhecer, perante a pobreza dos resultados, que a qualidade humana e sociológica dos agentes e processos econômicos entra pela janela depois de ter sido expulsa pela porta. (SANTOS, 2009b, p. 74-75).

O Direito avança em direção a diálogos com outros ramos científicos para a busca de soluções dinâmicas aos problemas. Deste modo supera a condição moderna, em busca de novas respostas. A fragmentação do conhecimento restringe possibilidades, pois os contextos são complexos e exigem reflexões sistêmicas.

O diálogo entre as áreas do conhecimento se faz necessário. Diante disto, a aproximação entre o Direito e a Educação possibilita uma compreensão não isolada, mas abrangente, que permite o entendimento sobre a necessidade deste diálogo interdisciplinar na educação:

A área do Direito, ao penetrar no campo educacional, muitas vezes, foi absorvida apenas como técnica jurídica, sem ser considerada como uma concepção de sociedade. Está ainda presente, muitas vezes, na área educacional, a percepção da razão jurídica como formalismo. Por isso é relevante não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática educacional. Num momento em que as ciências humanas se renovam pela busca da construção de campos interdisciplinares, direito e educação podem travar um fecundo diálogo em vista de uma democratização educacional. (FAVERO, 2005, p. 30).

Tanto o Direito quanto a Educação, respeitadas suas particularidades, possuem semelhança ao refletir, assim como espelhos, a imagem da sociedade. Diante disso, práticas jurídicas e educacionais têm a possibilidade de exercer trocas produtivas em prol do contexto acadêmico e social, assim como para ambas as áreas do conhecimento.

A Modernidade, com seu primado pela ordem, pela ordenação, pela previsibilidade, num processo em que o passado se repete no futuro, com vistas a evitar imprevistos e indeterminações não concebidas pela ciência, acaba por esvair o futuro de possibilidades inscritas em práticas, experiências e outras formas de saber que a ciência moderna ignora.

A ciência moderna atribui aos agentes capazes uma leitura que preza pela ordem dos fenômenos, sua previsibilidade e regulação, com vistas a evitar o caos, o imprevisível e o indeterminável. Isto acarreta consequências graves, pois desconsidera que tudo o que não pode ser cientificamente comprovado é, portanto, desprezado.

O Direito e a Educação, mesmo sendo ciências distintas, com finalidades específicas, possuem um ponto de convergência: a relação com a dinâmica social. A sociedade, por intermédio da Educação, é capaz de realizar transformações no cotidiano dos atores sociais, com vistas a uma vida com melhores condições (inclusive políticas inclusivas), mais justa e igualitária. Em prol disto, a Educação e o Direito devem efetivar ações, inclusive mediante diálogos produtivos.

Além disto, ambas as áreas do conhecimento possuem, no contexto social, semelhança pela natureza de ciências que dizem respeito aos fenômenos sociais. Diante disso, tanto as práticas jurídicas, quanto as educacionais têm a possibilidade de realizar diálogos produtivos em prol da inclusão.

2 Sobre processo de in/exclusão...

Sendo a ação humana um conjunto de atos que, não raras vezes, comunicam-se quando estudados entre duas ou mais áreas do conhecimento, este estudo apresenta uma possibilidade de pesquisa pela comunicação entre Direito e Educação a partir da condição pós-moderna. Sendo assim, optou-se pela condição pós-moderna para colaborar com a importância da ligação de áreas do conhecimento para uma proposta de estudo ao relatar:

Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (SANTOS, 2009b, p. 76).

Sendo assim, inicialmente convém apresentar o Direito em direção ao encontro com a Educação para a implementação de políticas inclusivas.

Preliminarmente, convém considerar que as normas legais do ordenamento jurídico brasileiro estão, em escala de hierarquia, submetidos à Lei Maior, ou seja, à Constituição brasileira, vigente num determinado período histórico, em decorrência de um poder constituinte. Neste sentido, se faz conveniente esclarecer sobre o significado deste poder no sistema normativo:

Norma significa a “imposição de obrigações (imperativo, comando, prescrição, etc)”. As normas constitucionais derivam do poder normativo que é o “poder constituinte”. O poder constituinte é o poder último, o poder supremo. O poder constituinte está autorizado, pela norma fundamental, a estabelecer as normas às quais a coletividade é obrigada a obedecer. (MARQUEZAN, 2009, p.48).

Em se tratando de políticas inclusivas, é imprescindível observar como as Constituições brasileiras contemplam os processos de in-exclusão, para compreender de que forma o regramento legal do Brasil aborda estas políticas.

Foucault permite olhar para os processos de inclusão e exclusão nas Cartas Constitucionais a partir do exame do Estado e seus instrumentos para o exercício do poder. Entretanto, ao contrário de sinônimo de sanção negativa, Foucault considera o poder como produtor de verdades, de conhecimento, com positividade (PINTO, 1999, p.35).

Tanto a inclusão quanto a exclusão ao serem disciplinadas, ordenadas, em texto legal, como é o caso das Leis Magnas, produz verdades absolutas naquele momento histórico de vigência, e criam a regulação dominante sobre processos que, não raras vezes, não condizem com o cotidiano dos destinatários destes preceitos normativos. Sendo assim, se faz necessário uma discussão permanente, com diálogos e participação ativa dos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Na sociedade, a manifestação de poder do Estado ordena a vida social. Contudo, este poder não é totalmente diverso dos muitos poderes exercidos no contexto social. Pinto esclarece:

É evidente, e Foucault não nega isto, que o Estado condensa poderes, mas o que é mais importante reter é que a natureza do poder do Estado não é radicalmente distinta da natureza dos muitos poderes exercidos nos muitos lugares da sociedade. Tal afirmativa não pode ser entendida (pois seria um entendimento equivocado e simplista) como uma tentativa de dissimular o poder do Estado e sua imensa capacidade de ordenar a vida social. Ao contrário, desta maneira busca-se no exame do poder do Estado as formas presentes desse poder em toda a sociedade, sem limitá-lo à identificação do monopólio legítimo da violência, mesmo que em suas manifestações mais sofisticadas e simbólicas. (PINTO, 1999, p. 36).

A partir disso, podem ser realizadas várias abordagens para análise do poder do Estado e dos seus instrumentos. A noção de inclusão e exclusão quer de populações, quer de cidadãos, quer de grupos específicos (pessoas com deficiência), é uma dessas possibilidades de estudo.

As Constituições do Brasil apresentam a concepção normativa dominante sobre processos de in-exclusão, os quais determinam orientações legais e materialização de políticas inclusivas na sociedade. Outrossim, isto colabora para o entendimento dos efeitos desses processos aos cidadãos no decorrer da história.

A primeira Constituição, de 1824, promulgada dois anos após a independência do Brasil, em meio a uma ordem escravocrata, excluía a grande maioria dos brasileiros da mais simples cidadania, sendo que os escravos e as mulheres estavam totalmente excluídos. Em contrapartida, havia inclusão na ordem escravocrata para os escravos e na ordem da família para as mulheres (PINTO, 1999, p. 40-41). Em virtude deste mecanismo de pesos e contrapesos, esses sujeitos, ao mesmo tempo, gozavam de inclusão e exclusão social.

No que se refere à inclusão do sujeito com deficiência, mesmo sendo estabelecida a instrução primária gratuita para todos, esta Carta Constitucional suspendia o exercício de direitos políticos por incapacidade física ou moral, ou seja, excluiu esse sujeito da participação política, porque o conceito de anormalidade levava em consideração o defeito físico, e a deterioração psíquica e intelectual, como um fato moral (MARQUEZAN, 2009, p. 62).

Contudo, em 1854, a situação da pessoa com deficiência registrou avanços:

A influência de pessoas próximas ao imperador permitiu que fossem criadas instituições destinadas ao atendimento do deficiente. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, tem sua criação ligada a José Álvares de Azevedo. Azevedo era cego e estudou na França. [...] A criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conforme a lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, além da influência do contexto, também contou com a ação de pessoas próximas ao poder. Eduard Hüet, educador surdo, chegou ao Brasil recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e apoiado pelo embaixador francês no Brasil, Monsieur Saint George. Foi apresentado ao imperador pelo Marquês de Abrantes, destacado vulto político. O imperador encarregou Hüet de organizar o ensino de surdos, e Abrantes coordenou a fundação da instituição (MARQUEZAN, 2009, p. 64).

Nesse período, as iniciativas quanto à inclusão de pessoas com deficiência na educação ficaram restritas à instrução de cegos e surdos. A motivação dessas ações eram de natureza política, mediante contatos privilegiados nos bastidores do Império.

Em 1891, foi promulgada a segunda Constituição da história do Brasil. Contudo, teve-se a primeira Carta Constitucional da República que, apesar de ser liberal, não demonstrava preocupação com os direitos e os deveres liberais. Sobre isso, Pinto elucida:

A Constituição, inspirada na norte-americana, era liberal em seu sentido mais acabado, mas na verdade não estava preocupada com direitos e deveres liberais; sua grande preocupação era a descentralização da máquina estatal monárquica, através de um federalismo que possibilitasse o desenvolvimento das elites econômicas e políticas regionais (1999, p. 42).

Em outras palavras, a Constituição tinha interesse meramente econômico e oligárquico. Não havia interesse pelo exercício da cidadania, pois assim como a mulher, os escravos libertos continuavam excluídos (PINTO, 1999, p. 43).

Posteriormente, até a metade do século XX, deu-se um avanço nesse campo, com a criação de 65 instituições de ensino.

Dessas instituições, 11 eram de ensino especializado para o atendimento de alunos deficientes e 54 eram escolas de ensino comum que atendiam também alunos deficientes. Entre as instituições, duas eram mantidas pelo governo federal, 52 por governos estaduais e 11 pertenciam à iniciativa privada (MAZZOTTA, 2005).

No século passado surgem escolas especiais e escolas regulares com atendimento, também a crianças com deficiência. Contudo, a distribuição do interesse estadual apresenta-se desigual. Um fator positivo é o interesse da iniciativa privada na educação destes sujeitos de direito. Este cenário apresenta um movimento pela inclusão mediante interesse público e privado.

A Constituição de 1934, por sua vez, inaugurou no Brasil o processo de normalização pela inclusão, recortando, classificando, estabelecendo grupos, criando direitos e deveres específicos:

A ordem fascista, como toda ordem totalitária, tem um jogo de completas inclusões e completas exclusões. A escolha ocorre não por um ato de vontade, mas pelo estado das forças políticas em jogo no momento. Resultado: temos uma Constituição que inclui todos, numa inclusão maior do que a desejada pelas elites, ainda sempre dominantes. (PINTO, 1999, p. 46).

A inclusão, até então desconsiderada, se deu como consequência da Revolução de 30, que quebrou com uma ordem excludente, da qual faziam parte um vasto número de excluídos em todos os espaços da sociedade. Essas pessoas começaram a organizar-se para exigir direitos por parte do Estado. Isto colaborou para a promulgação da Lei Maior de 1934. Todavia, esta Constituição não vigorou por muito tempo.

Em 1937, é promulgada a nova Carta Constitucional, em que ao contrário da anterior, a exclusão, característica da ditadura instaurada, imperava por intermédio do exílio, censura e prisões.

Entre vários direitos, a educação era usufruída em observância de um jogo de inclusão e exclusão peculiar. Vejamos:

Se, em 1934, o primeiro sinal dessa nova concepção estava colocado na responsabilidade do Estado com a família, agora a educação, não só intelectual, mas física e moral das crianças e dos jovens era responsabilidade em última instância do Estado, que incluía o “futuro” no mundo do público. A família estava sendo observada, suas ações não eram mais do reino do privado, sua liberdade era limitada. A educação, no que pese ser um direito e dever da família (Art. 125) não poderia acontecer segundo a vontade dessas famílias. (PINTO, 1999, p. 48).

Em contrapartida, na Constituição de 1946, a educação passa a vigorar com propósito democrático. “Os sujeitos que encontravam lugares cuidadosamente fixados, em 1937, como as crianças e os jovens a serem educados moral, intelectual e fisicamente, desaparecem em 46” (PINTO, 1999, p. 50).

Na sequência, é criada a Emenda Constitucional de 1969 que também apresenta um jogo de inclusão e exclusão explícito. Todavia, ao invés da educação, refere-se à subversão, pois os subversivos eram incluídos em discursos ameaçadores à ordem autoritária. A ordem autoritária, para impedir estes discursos, criara instrumentos fortes de exclusão como o banimento (Ato Institucional - AI 13) e a pena de morte (AI -14) (PINTO, 1999, p. 52).

Posteriormente, a última Constituição, por contar com o engajamento da sociedade civil em sua elaboração, contemplou novos direitos em seu texto final. Isto ocasionou uma situação que proporcionou uma maior participação dos excluídos.

Nesse sentido, Cury expõe:

O grau de participação da sociedade civil na elaboração da Constituição de 1988 traduziu esta concepção ascendente e, talvez por isso, ela seja reinventora de novos direitos sociais, aí compreendida a própria educação. Ela incluiu novos direitos a fim de possibilitar uma situação de maior participação para aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens sociais. (2005, p. 26-27).

A Constituição Cidadã restabeleceu o regime democrático. Nesse contexto, independentemente de sua condição, o cidadão tem direitos universais, entre eles, a saúde e a educação. “Este cidadão é homem, mulher, índio, criança e adolescente, filho adotado, idoso, deficiente físico, etc” (PINTO, 1999, p. 53). Em decorrência disto, o cidadão passa a ser considerado, efetivamente, sujeito de direitos:

Temos aqui um fenômeno novo: pela primeira vez os constituintes de plantão não estavam criando sujeitos através da inclusão ou incluindo sujeitos que haviam sido deixados a sua própria sorte por elites anteriores. Pela primeira vez, os constituintes tinham que se defrontar com sujeitos incluídos em discursos que os constituíam como sujeitos de direito, e que haviam conquistado legitimidade na sociedade civil brasileira. (PINTO, 1999, p. 54).

A Constituição Federal de 1988 não prevê um simples “abrir de portas e adapte-se quem puder”, mas impõe o dever de promover e realizar ações que garantam a não exclusão (FÁVERO, 2007, p. 38).

Nesta Carta Magna, é abandonada a condição do indivíduo, como mero membro social marginalizado que carece de inclusão, conforme a vontade estatal, para dotar-se de legitimidade social e capacidade de exigir a proteção ativa do Estado.

Entre os direitos que necessitam de atuação estatal para sua proteção, estão os direitos sociais. Entre eles: a educação. Duarte explica que:

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (2007, p. 697).

Os direitos sociais são preceitos básicos inerentes a todos os sujeitos sociais, indiscriminadamente. Contudo, o seu exercício é efetivado de modo desigual, originando a exclusão de determinados grupos sociais, os quais são colocados em situação de vulnerabilidade social. Entre estes direitos está a educação que, para sua garantia e materialização como direito social, em igualdade de condições, exige a elaboração e implementação de políticas públicas de inclusão.

3 Sobre direito à educação (superior) nas Constituições Brasileiras...

A educação, mesmo antes da vigência da primeira Constituição do Brasil, figurava entre as decisões de governo. Em 1816, as primeiras escolas públicas foram criadas, sendo chamadas de estabelecimentos de instrução.

A organização de um “sistema” de escolas públicas fora assunto da administração de D. João. Ao elevar o Brasil a Reino, alguns comerciantes pretendiam reunir doações e “erigir um monumento comemorativo, artístico e arquitetônico. As discussões foram se modificando e ficou decidido que fundariam uma instituição de ensino público”. Em janeiro de 1816, expuseram a idéia ao Príncipe Regente, que regulamentou o depósito das doações no Banco do Brasil, recém-criado, com a finalidade de fundar estabelecimentos de instrução”. (CHIZZOTTI, 2005, p. 37-38).

O sistema educacional público surge a partir de doações de comerciantes, por orientação de D. João. Posteriormente, em 1823, durante a elaboração da Constituição de 1824, foi a hora e a vez da educação superior, por intermédio da criação das primeiras universidades brasileiras. Chizzotti expõe:

O projeto de criação de universidades, na Constituinte de 1823, constitui um documento típico do arroubo retórico, da improvisação circunstancial, e das sinuosas intervenções em questões adjetivas para se declarar o objeto de discussão. A indicação da universidade foi feita por Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, representante de São Paulo e do Rio Grande do Sul, na sessão de 14 de junho, a pedido de estudantes brasileiros em Coimbra. Em sua justificativa, Fernandes Pinheiro fez, em nome deles, um veemente apelo aos constituintes, pois “a mocidade a quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo, apesar de tudo, a interromper e abandonar a carreira [...]”. (2005, p. 44).

O Visconde de São Leopoldo foi o precursor da criação de universidades públicas no Brasil, a pedido de patriotas que estudavam em Portugal. Em decorrência desta manifestação entusiástica de Fernandes Pinheiro, em 19 de agosto de 1823, foi apresentado à Constituinte um projeto de lei, o qual convém ser transcrito na íntegra:

A Assembléa Geral Constituinte e Legislativa do Brasil decreta:

1º Haverão duas universidades, uma na cidade de São Paulo e a outra na de Olinda; nas quais se ensinarão todas as sciencias e bellas letras.

2º Estatutos próprios regularão o número e ordenados dos professores, a ordem e arranjo dos estudos.

3º Em tempo competente se designarão os fundos precisos a ambos os estabelecimentos.

4º Entretanto haverá desde já um curso jurídico na cidade de São Paulo para o qual o governo convocará mestre idôneos, os quaes se governarão provisoriamente pelos estatutos da universidade de Coimbra, com aquellas alterações e mudanças que elles, em mesa presidida pelo Vice-Reitor, julgarem adequadas às circunstâncias e luses do século.

5º S. M. o Imperador escolherá d’entre os mestres um para servir interinamente de Vice-Reitor.

Paço da Assembléa, 19 de agosto de 1823. – Martim Francisco Ribeiro d’Andrada. – Antônio Rodrigues Velloso d’Oliveira. – Belchior Pinheiro d’Oliveira. – Antônio Gonçalves Gomide. – Manoel Jacinto Nogueira da Gama”. (CHIZZOTTI, 2005, p. 45).

Finalmente, com a promulgação da Constituição de 1824, mesmo que de forma restrita, foi contemplado o ensino primário e gratuito, como também a educação superior em modo específico:

O texto final da Constituição de 1824 simplifica a redação, prescrevendo no artigo 32: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Este artigo é o de nº 33, sobre os colégios e universidades, “aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”, foram igualmente transcritos para a Constituição Portuguesa de 1826.

Os direitos e garantias, especificamente o direito à educação, atendiam diretamente às reivindicações dos liberais de Portugal, onde D. Pedro empenhava-se em manter o direito à sucessão de D. João VI. (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

A primeira Constituição da história do Brasil disciplinava o direito à educação de forma sucinta, em interesse diverso ao desenvolvimento do cidadão. Tinha a finalidade de satisfazer interesses pessoais de D. Pedro I em relação à sucessão do trono.

Na Constituição de 1891, a primeira da República, a educação aparecia como direito social não obrigatório, pois a manutenção da hegemonia do liberalismo oligárquico dos cafeicultores e cacauzeiros, o qual era excludente, refletia nas intenções desta Carta Constitucional. Contudo:

De qualquer modo, não se pode dizer que a Constituição de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com os outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático. (CURY, 2005, p. 80).

Neste período histórico, a educação, mesmo sendo um direito social que, neste condição, origina uma obrigação positiva pelo Estado, sofreu um retrocesso, de um modo geral e, também, em termos de inclusão, em virtude dos ideais liberais que eram excludentes.

Na seqüência do rol das Constituições brasileiras, a Carta Constitucional de 1934 é a primeira a declarar e proteger o direito à educação em âmbito nacional. Todavia, não continha instrumentos para exigência judicial contra o Estado, no caso de atos omissivos. Cury, Horta e Fávero corroboram essa análise ao mencionar que:

Mercê da intervenção do Estado enquanto União federativa, que o reconhece como tal, o direito educacional torna-se protegido e tem essa dimensão afirmada para o universo de cidadãos brasileiros. Gratuidade e obrigatoriedade da escola primária se tornam, então, princípios da educação nacional.

Entretanto, a proteção jurídica declarada, ainda que impusesse a obrigatoriedade do ensino primário e até vinculasse constitucionalmente percentuais como meio de prover financeiramente esta conquista, não continha instrumentos adequados para

promover uma ação judicial contra o Estado na eventualidade de atos omissivos. (2005, p. 25).

Mesmo com carências no que concerne à proteção judicial do direito à educação, a Constituição de 1934 trouxe avanços relevantes como a universalização da educação aos cidadãos e percentuais para prover e garantir o exercício deste direito aos brasileiros.

Nesta linha cronológica, a Lei Maior de 1946 não apresenta inovações consideráveis. No que se refere à educação, traz um capítulo específico, o qual vai se repetir nas constituições posteriores. Entretanto, esta Constituição deu origem à primeira lei geral sobre educação, a Lei 4.024, de 1961, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BOAVENTURA, 2005, p. 194-196).

Em relação à Constituição Federal de 1967, no que se refere ao direito à educação, a inovação trazida é o regramento de que a educação assegurará a igualdade de oportunidades (FÁVERO, 2005, p. 312). Ao prezar pela igualdade, pressupõe a inclusão, uma vez que um dos objetivos do processo inclusivo é a equiparação de condições para o exercício de direitos sociais, entre os quais, a educação.

Na atual Constituição Federal de 1988, a educação figura entre os direitos sociais, também prezando pela igualdade de oportunidades, não sendo admitidas quaisquer discriminações quanto aos seus destinatários, isto é, configura como direito de todos, expresso no artigo 205 que normatiza:

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. (LIMA, 2007, p. 25).

Contudo, na condição de direito social, a educação visa a corrigir desigualdades que oprimem grupos minoritários colocados em situação de vulnerabilidade. Duarte esclarece:

A Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece, explicitamente, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (cf. art. 3º, IV da CF88). Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontrem em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas. (2007, p. 698).

Direitos sociais são universais, sem discriminação, assim como requerem ações do estado em prol de sua materialização no contexto social. A educação, na lista de direitos sociais, é um dos fatores que possibilita a inclusão dos sujeitos sociais. Nesse contexto, foi apresentada uma breve evolução legislativa do direito à educação no sistema de normas brasileiro e sua relevância para a inclusão dos atores sociais.

4 Sobre políticas inclusivas...

Políticas de inclusão não podem ser compreendidas meramente como materialização de dispositivos legais para diminuir a desigualdade social sofrida por determinados grupos. A abrangência alcança desde a discussão sobre a anormalidade até as necessidades vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano.

Veiga Neto, utilizando-se das contribuições de Michel Foucault, usa a palavra “anormal para designar grupos que a modernidade inventa e multiplica: os psicopatas, os deficientes, os rebeldes e outros” (2001, p. 105).

Geralmente, as palavras normal e anormal causam algum desconforto. Isto ocorre porque “as práticas de identificação e classificação estão implicadas em relações de poder tão intensas que a assimetria resultante parece não se encaixar nos ideais iluministas em que estamos imersos” (VEIGA NETO, 2001, p. 106). Nessa mesma discussão, apresenta algumas alternativas frente aos incômodos que as palavras normal e anormal podem causar.

A primeira delas consiste na negação abstrata dos anormais da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais. Em outras palavras, tratam-se de práticas que têm sua motivação no racismo, na obsessão pela diferença e na manutenção da suposta ordem.

Outra alternativa diz respeito à proteção linguística dada por algumas figuras de retórica como, por exemplo, eufemismos do tipo “portadores de deficiência”.

Em terceiro, a naturalização da relação normal x anormal, ou seja, pensar a norma em termos naturais, que ali está para ser entendida e administrada pelos especialistas. Ainda, a problematização desses assuntos, ou seja, submetê-las ao crivo de uma hipercrítica e expô-las.

No plano das políticas de inclusão, a preocupação em combater a exclusão é de ordem internacional. Alves; Barbosa explicam:

Estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do norte como nos países do sul, tem se caracterizado predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica. [...] Como consequência e em contraposição a esta realidade, os governos tem investido na implementação de políticas públicas na área de educação, visando combater a

exclusão. Assim, a inclusão social e educacional é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando a partir da década de 90. (2006, p.16).

A exclusão está presente em âmbito mundial, tanto é que provoca reações das autoridades estatais em favor e ações inclusivas em âmbito educacional. Situações de vulnerabilidade social retratam lacunas e carências na efetivação de direitos sociais. Direitos sociais, por sua vez, são universais e, desta forma, exigem políticas que garantam o exercício para todos, sem discriminação de qualquer natureza.

A educação, como direito, e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumentos de redução de desigualdades e discriminações (CURY, 2002, p. 261). Além disto, a educação é a mola propulsora para o pleno desenvolvimento do sujeito. Tessmann e Sangoi definem a educação com maestria:

O termo educação, que deriva do latim *educatio*, *educations*, indica ação de criar, de alimentar, de gerar um arcabouço cultural. A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é requisito indispensável da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercícios de seus direitos e deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa (2009, p. 322 - 323).

A educação é muito importante para o sujeito. Em decorrência disto, apresenta-se declarado em lei desde o final do século XIX e início do século XX (CURY, 2002, p. 253). No Brasil, é fator de inclusão, fundamental em âmbito social para o desenvolvimento do sujeito, figurando entre os direitos sociais do ordenamento jurídico brasileiro.

5 Considerações finais

A inclusão é direito das minorias, visto sua importância social para a constituição e reconhecimento social do ser humano. Todavia, devido ao contexto de cada período da história do Brasil, este direito era observado de acordo com os arranjos sociais vigentes que, ora permitiam a sua ampliação, ora sua restrição. Isto ocasionou lacunas perpetuadas no tempo, em virtude da inobservância dos movimentos dos mais diversos grupos sociais e da própria dinamicidade da sociedade.

O diálogo entre Direito e Educação é uma possibilidade para suprir estas lacunas, por meio da reflexão conjunta em prol da inclusão. Desta forma, é possível vislumbrar soluções para corrigir distorções e propiciar ações inclusivas eficientes. A problematização da inclusão

por ambas as áreas do conhecimento permite a produção de estudos dinâmicos para alternativas inovadoras e eficientes ao sucesso do processo de inclusão.

As disposições constitucionais sobre educação às minorias devem estar associadas ao cotidiano destes sujeitos, ou seja, as suas vivências atuais, as quais urgem por revisão constante, pois todo momento histórico é superado por novas exigências, novas necessidades e, as normas constitucionais, precisam estar atentas para estes fatores para a efetivação da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Maragon. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituinte de 1946: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

_____; HORTA, José Silvério Baía., FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 245-262. Jul., São Paulo, 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out., Campinas, 2007.

_____. Direito Público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva.**, 18, n. 2, p. 113- 118, abr-jun, São Paulo, 2004.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

LIMA, Niusarete Margarida de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2007.

MARQUEZAN, Reinoldo. O deficiente no discurso da legislação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e o impacto na aula universitária. In: X Congresso nacional de Educação - EDUCERE, 2011, Curitiba - PR. **Anais EDUCERE.** 2011. 1 CD-ROM

PINTO. Céli. Regina Jardim. **Foucault e as Constituições brasileiras:** quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 33 - 55.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

TESSMANN, Erotides Kniphoff; SANGOI, Trícia Schaidhauer. Educação e (em) direitos humanos: o papel da educação no processo de efetivação dos direitos humanos. In: GORCZEVSKI, Clovis. (Org.). **Direitos humanos, educação e sociedade.** Gráfica UFRGS. Porto Alegre, RS: [s.c.p.], 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: SKLIAR, Carlos, LARROSA, Jorge. (Orgs.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.