

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Após o transcurso de alguns séculos ainda se pode constatar o paradoxo na interpretação e, sobretudo, na aplicação do princípio e do direito à igualdade, vez que se trata de um dos apelos mais antigos da Humanidade, e, ao mesmo tempo, uma dificuldade que permanece quase insolúvel para algumas organizações sociais. No Brasil, esse paradoxo se coloca de forma relevante na medida em que o país se distingue pela desigualdade¹ e pelo forte preconceito contra a diferença. Indiferente ao fluxo mundial de concretização de direitos fundamentais, o Brasil continua com uma triste realidade em que a desigualdade ainda é a regra do cotidiano, apesar dos esforços contrários a isso, mormente esforços legislativos. Em especial nas normas reguladoras da educação superior do Brasil.

Afirma-se, nesse sentido, a perspectiva revolucionária do constituinte originário na Constituição Federal de 1988, doravante chamada de CF, ao instituir o personalismo no teor do artigo 1º, III, o qual redimensionou o sistema jurídico brasileiro, notadamente o direito privado em relação ao direito público. Assim, a partir e por meio da efetivação do texto constitucional é que se pode falar que os dois pilares do Estado democrático de direito brasileiro são a dignidade e a autonomia, na medida em que se entrelaçam para a produção de um feixe de direitos, dentre eles a liberdade e a igualdade, base para a vida em Sociedade e parte do corolário do traço civilizatório ocidental.

Para a estruturação desses pilares se faz necessária a compreensão do fenômeno subjacente, a dizer, a eclosão e o reconhecimento da diversidade em uma perspectiva inclusiva e pautada na solidariedade. Imperiosa é a reinvenção do sistema jurídico a partir do primado da pessoa humana. De fato, é na pluralidade que se constrói a atmosfera em que se encontra a pessoa humana, ou seja, é somente na pluralidade que a pessoa humana perfaz a sua singularidade. É, pois, o cotidiano plural que se constitui como uma porta aberta para o dissenso e, dessa maneira, torna o consenso legítimo, o maior desafio para a afirmação do sujeito.

A equação liberdade e igualdade baseada no fluxo advindo da conexão entre a dignidade e a autonomia é o ideal a ser buscado atualmente, pois se trata de algo vital para demarcação dos espaços públicos e privados, indicando e conformando os espaços de ação coletiva e individual. Entretanto, embora se deva garantir a maior liberdade possível na

¹ Síntese de indicadores sociais-uma análise das condições de vida da população brasileira 2013-IBGE *In*: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>, Acesso em: 31 mai 2016.

composição do tecido social, fundamental é, por vezes, a intervenção do Estado em razão da vulnerabilidade de alguns.

Evidente que a simples declaração de direitos não é suficiente, sendo necessário a garantia de condições jurídicas, políticas, sociais e econômicas para que, de forma isonômica, os direitos sejam exercidos e reflitam o pacto de justiça, de responsabilidade e de solidariedade típico do Estado democrático de Direito.

Inconteste que é nessa atmosfera fecunda que os normativos regulares da educação superior e em especial da educação jurídica proclamam, regulamentam e compelem seus partícipes a efetivação de tais pilares da democracia.

1. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: NOTAS SOBRE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

A trajetória da afirmação de direitos, seja em razão da sua internacionalização na perspectiva dos direitos humanos, seja no âmbito interno dos Estados na dos direitos fundamentais (SILVA, 2010, p. 33), exige uma análise que alinhe o plano do livre desenvolvimento da personalidade com as exigências da vida pública em uma arquitetura que concilie as esferas pública e privada, sobretudo em uma composição que privilegie e assegure a igualdade.

A respeito, Sarlet (2014, p. 538) preleciona que a igualdade passou a constituir valor central para o direito constitucional contemporâneo, representando verdadeira pedra angular do constitucionalismo moderno. Importando ainda, para o reconhecimento dos direitos fundamentais no sistema constitucional brasileiro, perquirir acerca da sua fundamentalidade formal e material.

Sobre o direito à igualdade relevante é esclarecer que a sua eficácia implica em ações que afirmem a sua fundamentalidade e oportunizem o seu exercício, a dizer, se expandindo a todas as áreas do cotidiano. Voltando-se em atenção para o processo educativo como fonte de irradiação social.

Apesar de originariamente estar consagrado desde a fundação do constitucionalismo moderno, o direito à igualdade deve ser entendido como a expressão da superação de privilégios e, desse modo, instituir uma sociedade em que direitos e deveres devem recair sobre todos, indistintamente (RIOS, 2008, p. 40). Daí se poder afirmar que a principal afetação do direito à igualdade é no tocante à questão da titularidade dos direitos.

A CF evidenciou o direito à igualdade não somente por meio de implantação de estratégias de tornar iguais os desiguais, mas, especialmente, em proibir discriminações arbitrárias. Inovou ainda na consagração do direito à diferença, afirmando-o como elemento essencial para a composição de uma sociedade, justa, livre e solidária.

Ressalva-se que, na ênfase dada por Sarlet, o direito à igualdade apresenta uma dupla dimensão, isto é, objetiva e subjetiva. Em que pese a dimensão subjetiva referente ao seu papel de direito subjetivo, há igualmente a igualdade como valor e como princípio estruturante do Estado Constitucional (SARLET, 2014, p. 546).

A CF trouxe a pauta da inclusão de grupos outrora segregados, sobretudo no que se refere às minorias qualitativas, tais como negros, mulheres e deficientes². Atualmente, afirma-se que mais de 20% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Observa-se essa tutela constitucional principalmente na matriz protetiva que envolve desde o artigo 1º, III, passando pelo *caput* do artigo 5º, assim como o teor do inciso XIII, especificando mais amiúde a proteção da pessoa com deficiência no teor do artigo 7º, XXXI que proíbe qualquer tipo de discriminação no tocante a salário e critérios de admissão. Tal dimensão constitucional se irradiou no tecido dos normativos regulatórios do sistema educacional sob a forma de critérios rígidos de criação e manutenção de instituições e cursos superiores no Brasil.

Portanto, deve-se lembrar que só se torna possível pautar a discussão sobre emancipação social tendo como pressuposto a emancipação individual, a qual implique que o exercício dos direitos de liberdade se concretizem em um contexto isonômico de acordo com os padrões individuais referentes a si mesmo em uma construção social de natureza inclusiva.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU em 2006³ se afirma como um dos mais relevantes documentos na teoria dos direitos humanos para abranger integralmente o fenômeno humano e tutelá-lo de maneira adequada. Esse diploma tratou de definir a discriminação sofrida pelas pessoas deficientes como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência cujo resultado seja toda e qualquer espécie de limitação de acesso a direitos e a garantias, bem como às diversas formas de políticas de reconhecimento de sua singularidade e, inclusive, quanto à distribuição de bens e de recursos.

² Os resultados do Censo demográfico de 2010 indicam que 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, ou seja, 45.606048 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas. Dentre as regiões, o nordeste brasileiro concentra os municípios com maiores percentuais dessa parcela da população. In: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 19 maio 2016)

³ In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html (consulta em: 10. maio. 2016).

Uma vez que essa convenção e seu protocolo facultativo foram aprovados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 186 de 2008 em conformidade com o disposto no parágrafo 3º do artigo 5º da CF, goza de equivalência às emendas constitucionais, formando junto com a carta constitucional o que se convencionou chamar de bloco de constitucionalidade (SILVA, 2016, p. 249-250).

Vale destacar, ainda no panteão constitucional, a disposição do artigo 203, IV, ou seja, o constituinte afiançou a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência como um dos objetivos da assistência social no sentido de sua plena integração à comunidade.

Convém assinalar a mudança de paradigma acerca da deficiência como justificativa principal para essa profusão legislativa típica do final do século passado. De fato, o modelo conceitual da deficiência tem sofrido alterações profundas (BARIFFI; PALACIOS, 2007, p. 26). Considerava-se inicialmente a deficiência como fruto do pecado, como uma resposta de Deus, que tinha como característica principal a inalterabilidade e a estigmatização da pessoa. A deficiência era vista como uma mácula, algo que tatuava a pessoa para sempre, uma espécie de deslocamento originário de sua condição de pessoa, uma degradação.

Adianta reafirmar nessa quadra a importância do pensamento religioso, especialmente do cristianismo para a criação de uma outra cultura, em que a pessoa era revalorizada e a ideia de um Deus particularmente vingativo deu lugar à graça e à bem-aventurança que circunstanciava uma nova forma de concepção de mundo, o mundo cristão marcadamente universalizável.

Posteriormente notabilizou-se um modelo em que a medicalização e a institucionalização, em função do sanitarismo (RODRIGUES, 1995, p. 44-62), se tornaram os pontos essenciais na percepção e no tratamento da pessoa com deficiência. Nesse período ainda se focava mais na deficiência e, portanto, investia-se em recursos e em terapêuticas que habilitassem a pessoa à vida social, moldando-a à normalidade e, com isso, reforçando a discriminação. Destaca-se nesse modelo a ideia de que a deficiência atrapalharia a vida, tornando-a inútil, inapta, inadequada, isto é, carente de sentidos que somente poderiam ser readquiridos por meio de mecanismos que a pudessem moldar aos anseios e padrões estabelecidos pela normalidade.

A habilitação e, conseqüentemente, a reabilitação, eram noções desse modelo que propunha a ética da normalidade e a terapêutica da normalização como meios de abordagem da deficiência. A pessoa com deficiência era tratada como enfermo, cuja etimologia traduz aquele que não possui firmeza, a dizer, como alguém destituído de sua capacidade de discernir, de deliberar e, assim, deveria ser tutelado integralmente para que pudesse minimamente ter uma

vida um pouco produtiva. Evidencia-se, portanto, que o mal-estar em relação à deficiência se dá sobretudo na medida em que se idealiza a projeção de um modelo de normalidade (ARBEX, 2013, p. 22) que, a priori, é um mito.

O final do século XX foi marcado pela revolução cultural que transpôs os limites da relação médico-paciente marcada pelo autoritarismo, apontando para novos modelos, especialmente ligados à saúde e à educação. Esse período se caracterizou pela crítica contundente aos padrões pré-estabelecidos e pela proposição de novos parâmetros culturais de tolerância, criatividade, solidariedade, respeito ao diferente e inclusão, eminentemente sociais (BARIFFI; PALACIOS, 2007, p. 42).

Trata-se do paradigma social que imputa à Sociedade a responsabilidade de integrar a todos, independentemente de sua condição física, social, intelectual etc. Reafirma, pois, a tarefa coletiva dentro de uma perspectiva solidária, em que cabe à Sociedade se adaptar à pessoa com deficiência e não o contrário. Nesse modelo o principal enfoque é na pessoa e não na deficiência.

A ideia central do modelo social, portanto, é pautada preponderantemente em dois pontos: 1- A deficiência em si não poder justificar a desigualdade e a exclusão que ainda se verifica em relação aos deficientes, condizendo, nesse sentido, com a proposta de separação entre os conceitos de lesão e deficiência; 2 – Uma vez que se trata de um conceito sociológico e igualmente político, a abordagem deixaria de ser individual, personalizada e biomédica no sentido de uma tragédia pessoal ou de castigo divino para ser pensado na forma de objeto para a criação de políticas públicas que visem a transformação de todas as espécies de padrões sociais excludentes, transferindo a responsabilidade acerca da inclusão para o Estado em parceria com a Sociedade civil (DINIZ, 2003, p. 02).

Essa abordagem se particulariza por valorizar a pessoa, por tratar a deficiência como traço identitário (TIEDEMANN, 2016, 11-42), por atribuir à Sociedade a principal responsabilidade no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Enfim, por considerar a deficiência como um desafio social a ser superado solidariamente e negar a primazia da medicalização e da institucionalização. Assim, há o abandono gradual da ideia de paciente e de enfermo em razão do conceito de pessoa e dos seus principais atributos em um Estado democrático: o protagonismo, a dignidade e a autonomia (CASTRO; MORAES, 2014, p. 779-818).

Moraes e Castro alertam para o que elas denominam de inapetência da concepção de pessoa elaborada unicamente sob as bases da dimensão da igualdade formal e abstrata e da liberdade irrestrita. Enfocam ainda na necessidade de se afirmar a dignidade da pessoa humana

concretamente na medida em que deve ser valorizada a distinção entre a autonomia patrimonial e a autonomia existencial no sentido de se dedicar maior atenção a essa última (CASTRO; MORAES, 2014, p. 779-818).

Nesse contexto, observa-se a produção do Estatuto da pessoa com deficiência em julho de 2015 promulgada sob a forma da Lei 13.146, visando a concretização das ideias de igualdade, de dignidade, de tolerância, de cidadania e de liberdade de forma a tornar efetiva a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida nacional. Esse diploma legal é fruto tanto da influência da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência quanto do protocolo facultativo ratificados pelo Congresso Nacional em 2008 e promulgados por meio do Decreto 6.949 de 2009.

Para fins de definição, o Estatuto considerou, preliminarmente, a ideia de pessoa com deficiência como aquela que possui um impedimento de longo prazo que pode obstruir a participação plena e efetiva em igualdade de condições com as demais pessoas, alinhando a perspectiva legal com o conceito advindo do modelo social. Afirmou a ideia ampla de impedimento que engloba desde os de natureza física, intelectual, sensorial até mental. E apontou a importância de atendimento multiprofissional e interdisciplinar tanto para a avaliação da deficiência quanto para o acompanhamento da pessoa com deficiência⁴.

Outros pontos essenciais desse Estatuto foi a prevalência de um entendimento da pessoa com deficiência como um cidadão que não pode ser privado de usufruir dessa condição em função das restrições, físicas ou psíquicas. Resguardou a noção de cidadania plena como um fim último para a efetivação de suas normas e incluiu a pauta da transformação da plataforma das capacidades no sentido de reconhecer níveis de aferição do discernimento como meio de garantir o protagonismo da pessoa com restrição.

Indicou ainda a trajetória a ser seguida pelos órgãos públicos, responsabilizando o Estado, mas igualmente conferindo à Sociedade civil a tarefa da construção de um meio inclusivo. Garantiu a acessibilidade sem se restringir a ela, vez que a restrição não se projeta e nem se reduz às situações materiais. Afirmou os direitos da pessoa com deficiência psíquica e atribuiu valor à autonomia, embora por vezes mitigada por algum evento transitório ou situação peculiar. Quanto à acessibilidade, mister é sublinhar que essa terminologia vem sendo

⁴ Lei 13.146 de 2015- Estatuto da pessoa com deficiência In: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm (consulta em: 21.05.2016)

substituída pela concepção de design universal, implicando em um giro copérnico que afirma o espaço como algo comum a todos, tornando-se intolerável a discriminação⁵.

Os direitos humanos, bem como o direito constitucional, enquanto eixo aglutinador dos direitos fundamentais, inclusive os direitos das pessoas com deficiência, contribuiu definitivamente para o início dessa transformação da realidade brasileira, especialmente no que se refere à necessidade emergencial de inclusão de grupos que ainda se encontram à deriva do Estado de Direito.

Apesar dos esforços normativos nacionais e internacionais, outrora mencionados, propugna-se ser o direito da pessoa com deficiência um direito fundamental que exige a ação conjunta do Estado e da Sociedade civil no sentido de respeitar, proteger e notadamente promover o seu âmbito de proteção, vez que a democracia é consagrada por meio de um princípio extremamente relevante, também chamado de princípio da participação e somente se torna legítima mediante a participação de todos.

Ainda há muito a ser feito em razão da grandiosidade do problema, especialmente em razão do enorme desconhecimento que as pessoas com deficiência ainda tem em relação aos seus direitos, o que relembra Leminsky: “(...) tudo claro, não era dia, era apenas o raio.”

No Brasil, as pessoas com deficiência ainda se encontram concentradas em suas vidas de dor e de sofrimento, em sua grande maioria ainda se encontram isoladas em guetos, deixando de vivenciar e de experimentar todas as modalidades de fruição de direitos e de garantias que lhes são próprias, deixando igualmente de contribuir com as suas múltiplas possibilidades de compreensão do fenômeno humano.

Esse contexto, por sua vez, só gera um empobrecimento geral, especialmente simbólico. Uma alternativa para o quadro atual seria a emancipação por meio da educação, notadamente por se tratar de um dos mais nucleares direitos sociais, consagrado constitucionalmente.

2. AS ESCOLAS DE DIREITO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DEFICIENTE

Um olhar preocupado com a inclusão do deficiente adquiriu relevância nas últimas décadas do século XX e no nascer do século XXI adquiriu um expressivo relevo nacional e

⁵ Ver o teor da NBR- 5090 “Esta Norma visa proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos.” *In*: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAry4AB/nbr9050-normas-abnt-acessibilidade>. Acesso em: 31 maio 2016)

internacional. Consta da agenda dos grandes fóruns mundiais e nacionais de educação. Fato que também incidiu na educação em Direito no Brasil.

Junto as Escolas de Direito pode-se ver, ainda que de modo tímido, a inserção de estudos sobre os diversos tipos de deficiência e seus impactos na aplicabilidade do Direito. Entretanto, ressalte-se que o primeiro normativo regulador do cursos de Direito após a Constituição de 1988 – a Portaria MEC N. 1886/1994⁶ não tratou da temática. A abordagem se deu de forma indireta quando no Art. 6º, parágrafo único incluiu os novos direitos como uma opção do Projeto pedagógico do curso, que passará a constar do currículo pleno.

Com o advento da Resolução N. 09/ 2004⁷ tem-se avanços no que diz respeito a definição do perfil profissiográfico do egresso, as competências e habilidades desejadas ao novo contexto do ensino do direito, conforme preconiza o referido normativo em seu Art. 3º, *in verbis*:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, **humanística** e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e **valorização dos fenômenos jurídicos e sociais**, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do **desenvolvimento da cidadania**. (grifo nosso).

De posse desses princípios elencados expressamente na normativa em tela vários cursos de direito no Brasil passaram a adotar grupos de estudos e conteúdos integradores voltados para os direitos do deficiente. Entretanto trata-se de uma adoção em face ao poder discricionário de cada IES na escolha de seus conteúdos curriculares e ainda por vezes de modo isolado em sua matriz curricular, posto que numa faixa expressiva dos cursos de Direito percebem-se que na maioria das vezes não há comunicação entre as disciplinas/módulos que constituem a referida matriz. Reafirma-se, portanto que o um modelo inclusivo de educação

⁶ Portaria MEC N. 1886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf>. Acesso em: 17 out 2014. Consta do Art. 6º, in verbis da referida lei: O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso. I - Fundamentais (Introdução ao Direito, Filosofia geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado), II - Profissionalizante (Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Interacional). Parágrafo único. As demais matérias e **novos direitos** serão incluídos nas disciplinas se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade. (grifo das autoras).

⁷ Resolução CNE/CES no 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso: 17 out 2013.

jurídica, que sob a tutela de disciplinas/conteúdos/módulo/grupos de estudos e pesquisa ainda são minoria no volume total de cursos de direitos no Brasil.

O Estado brasileiro entendeu ser de suma importância a disseminação de uma política de proteção e de inclusão dos deficientes para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária por meio do Ministério da Educação – MEC em sua competência constitucional de supervisão e de regulação do ensino superior de acordo com os Arts. 209, *in verbis*: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, combinado com o Art. 2. 1.1. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. §1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Já a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB⁸ em consonância com a Constituição Federal trata acerca do ensino superior e estabelece a competência da União através dos Art. 9º, *in verbis*:

A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; (...) VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (...) § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

Combinado com Art.16 da mesma normativa, *in verbis*: O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação. Normativa que desencadeia a regulação do sistema federal de educação de modo diuturno e sistêmico. No qual tanto as Universidades, como o Institutos Federais, os Centros Universitários

⁸ **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm >, Acesso em: 17 out 2014.

e as Faculdades (quer públicas ou privadas) ficam sob a tutela e acompanhamento do MEC e suas normativas decorrentes que visam, sobremaneira, a inclusão dos deficientes, bem como de temas inquestionáveis à harmonia social, tais como: educação ambiental, cultura etnico-raciais, dentre outras.

De onde se pode depreender que a União possui competência de supervisionar e de avaliar as IES públicas e as privadas e igualmente seus cursos de graduação e de pós-graduação. Portanto, o MEC por meio da CONAES⁹ definiu os instrumentos de avaliação para os cursos de graduação¹⁰ no Brasil.

A avaliação ocorre preliminarmente através do sistema e-mec e em seguida é determinada avaliação, *in loco*, quer em função das avaliações que antecederam, quer em função de determinação do MEC. Outrossim, ressalte-se que a Ordem dos Advogados do Brasil também participa de todo processo regulatório dos cursos de Direito do Brasil¹¹.

O processo avaliativo determinado pelo CONAES subsidia todos os atos da avaliação, respeitando a identidade de cada curso que compõe o de ensino superior. O instrumento está organizado em quatro dimensões, a saber: 1) Organização Didático-pedagógica, 2) Corpo docente e tutorial, 3) Infraestrutura e 4) Requisitos legais e normativos, sendo os últimos de caráter apenas regulatório, pois não compõe o cálculo do conceito da avaliação em tela. São de caráter objetivo, ou seja, há cumprimento ao não por parte da IES/Curso.

Quanto aos requisitos legais e normativos são aspectos abordados para todas os cursos de graduação, como seguem: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, 2) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (não se aplica), 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena¹², 4) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos¹³, 5) **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**¹⁴, 6) Titulação do corpo docente¹⁵, 7) Núcleo Docente Estruturante - NDE¹⁶ (não se aplica aos cursos

⁹ **Lei N. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf> >, Acesso em: 17 out 2014.

¹⁰ MEC. **Instrumento de Avaliação de curso de graduação presencial e a distância**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf >, Acesso 01 jun 2015.

¹¹ Ver: os Arts. 28, 2º e 36 do Decreto N. 5773/2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf> >, Acesso em: 26 out 2012.

¹² Lei N° 9.394/1996, com a redação dada pelas Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP N° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 3/2004.

¹³ Parecer CNE/CP N° 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP N° 1, de 30/05/2012.

¹⁴ Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012

¹⁵ Art. 66 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁶ CONAES. Resolução CONAES N° 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá

sequenciais), 8) Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia, 9) Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (não se aplica), 10) Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas¹⁷, 11) Tempo de integralização¹⁸, 12) **condições de acessibilidade** (mesma normativa da Avaliação das IES), 13) **disciplina de libras**¹⁹, 14) Prevalência de avaliação presencial para EaD²⁰, 15) Informações acadêmicas²¹, 16) **Políticas de educação ambiental** (mesma normativa da Avaliação das IES), 17) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (não se aplica). (grifo das autoras)

De posse das normativas supracitadas depreende-se a extrema relevância que o Estado brasileiro, por meio da ação desenvolvida pelo MEC, estabeleceu em seus normativos na temática dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais com o nítido objetivo de promover a efetividade dos direitos e das garantias previstas na CF, sobretudo no que se refere à

outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=109, Acesso em: 13 out 2013.

¹⁷ MEC. Resolução CNE/CES N° 02, 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf >, Acesso em: 23 fev 2012. MEC. Resolução CNE/CES N° 04, de 06 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf >, Acesso em: 23 fev 2012. MEC. Resolução CNE/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> >, Acesso em: 23 fev 2012. MEC. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >, Acesso em: 23 fev 2012. MEC. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de março de 2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. Disponível em: < [file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_11%20\(1\).pdf](file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_11%20(1).pdf) >, Acesso em: 23 fev 2012.

¹⁸ Ver normativas da nota de rodapé imediatamente anterior.

¹⁹ Decreto N. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >, Acesso em: 13 set 2013.

²⁰ Art. 4°, inciso II, § 2° do Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

²¹ MEC. Portaria Normativa N° 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf> >, Acesso em: 13 set 2013. MEC. Portaria Normativa MEC N° 23, de 01 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa n° 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: < <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf> >, Acesso em: 9 jun 2015.

concretude dos Direitos Humanos proclamados no âmbito internacional, em que o Brasil figura como signatário dos principais tratados e convenções. O objeto de estudo do presente artigo é, nesse sentido, uma análise dos normativos afetos ao ensino do Direito e, mormente, à inclusão dos deficientes, que teve superior relevância no presente cenário normativo.

Posto que desde as normas constitucionais, bem como as normas infraconstitucionais e seus demais dispositivos regulares, densificam o Direito da pessoa com deficiência como direito fundamental e propiciam o desenvolvimento de práticas de educação no espaço privilegiado que são as instituições de ensino. Sendo o curso de direito o *locus* ideal para este viés humanístico e o ambiente adequado para a formação de cidadãos que servirão como multiplicadores da construção de uma atmosfera e de uma ambiência de inclusão. Assim como os cursos de Direito se prestam essencialmente para a garantia dos direitos fundamentais, especialmente do direito à anti-discriminação, vez que o ensino superior não se torna compatível com a prática discriminatória e excludente, mesmo que para o cumprimento dos presentes normativos venham a acarretar aumento de custos nas IES.

Importa ainda alinhar o objetivo primevo da educação com a prática e com o exercício da cidadania, principalmente no sentido de ressaltar que essa se torna o mais eficaz veículo para a transformação da realidade social no Brasil, infelizmente ainda contextualizada em um panorama de estigma e de exclusão. Ressalte-se ainda que atualmente compõem os editais de concursos públicos a temática acerca dos Direitos Humanos, bem como há a ênfase em direitos fundamentais, em especial para aperfeiçoar o olhar inclusivo e a prática responsável e solidária de todos os agentes públicos.

O presente olhar visa, portanto, romper com o “ensino bancário²²” e despertar nos diversos agentes do meio acadêmico nos cursos de direito novos modelos pedagógicos e para a disseminação de um saber inclusivo e constitutivo de uma cidadania competente, compelindo a todas as atividades acadêmicas que despertem seus atores para sua própria liberdade de pensar e de efetivar direitos humanos.

²² Ensino bancário: termo cunhado da doutrina de Paulo Freire. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 e FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - Educação em Direito: por uma pedagogia da inclusão

A CF, em sua consagração do direito à educação, a LDB no que se refere à educação, especialmente ao ensino superior, e os normativos reguladores do ensino superior no Brasil preconizam que a educação superior deva ser exercida com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, o conteúdo dos Direitos Humanos, assim como o dos direitos fundamentais, e seus desdobramentos em normativas infraconstitucionais, bem como os requisitos legais contidos no instrumento de avaliação de curso, supra descrito, podem e devem ser aplicados de modo transversal nas matrizes curriculares, com a utilização de projetos de pesquisa e de extensão acadêmicos. De fato, o que se assegurou, ou melhor, o que se buscou assegurar foi a educação como instrumento principal para o exercício da cidadania, para o empoderamento.

A mera existência de uma disciplina de Direitos Humanos, de Direitos Fundamentais, de Sociologia do Direito ou de Antropologia Social, todavia, não implica na real afirmação inclusiva dos direitos humanos, tampouco dos direitos fundamentais, e nem de sua materialidade como conteúdo transformador.

Com efeito, a intensão das normativos do MEC é que os cursos e suas respectivas IES possam disseminar múltiplas e inovadoras práticas pedagógicas que promovam a educação para os Direitos Humanos e Fundamentais em ambiente inclusivo e criativo e, por conseguinte, observem o cumprimento dos requisitos formais postos no instrumento de avaliação de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento que, via de regra, devem afirmar o caminho para a concretização desses direitos e dessas garantias não somente no âmbito educacional.

Com isso, talvez as escolas de direito possam superar o modelo constituído aos moldes de Coimbra²³, que, desde sua origem, se mantem atreladas ao modelo de aulas conferências de viés tecnicista, para atualmente passar a suscitar no estudante uma nova modalidade de percepção do fenômeno jurídico que agregue a prática à teoria, em uma rede de saberes que enunciem e propiciem à emancipação. Do dizer Rodrigues (2000, p. 135):

A atual crise da educação jurídica é bastante complexa e múltiplas as tentativas de explicá-la, muitas vezes através de fórmulas ingênuas e simplistas. A não compreensão de seu aspecto multifacético, que atinge diversas instâncias e níveis, é um dos problemas centrais que reveste muitas das respostas que vêm sendo apresentadas. Outro, não menos grave, é a negação de seus elementos próprios, internos, vendo-a como mera consequência de uma crise políticoeconômica. Também o seu oposto, ou seja, a visão da crise do ensino jurídico meramente como um crise

²³ Os primeiros cursos jurídicos brasileiros foram criados a partir da Carta de Lei sancionada por Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827.

interna e desvinculada das questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A busca de um entendimento da atual situação do ensino do Direito exige uma análise integral e sistematizada, que permita compreender essa realidade.

No entanto, torna-se um imperativo que a aprendizagem dos conteúdos curriculares tenham ampla conexão com os fatos reais e com a dimensão que o próprio sistema jurídico brasileiro desenhou a partir da CF, encetando, como já exposto, a igualdade como espinha dorsal do ordenamento jurídico.

Portanto, toda e qualquer normativa deve partir do pressuposto da não discriminação e da efetiva aplicabilidade dos direitos fundamentais, notadamente os de afirmação da personalidade. Desse modo, as normativas supracitadas conduzem ao imperativo de que as IES devem ir além da construção de rampas de acesso, de banheiros acessíveis, do uso de leitores em *braille*, da inclusão da disciplina de Libras e, como opcional, possuir núcleo de apoio psicopedagógico. Efetivamente, devem promover o empoderamento dos seus agentes, de forma indiscriminada, em uma prática pedagógica transversal, criativa e atitudinal.

Os atores desse processo pedagógico (professor, alunos, gestores e técnicos) não poderão refutar à aplicação de tais normativas ou até mesmo interpretá-las de modo restritivo, pois assim estariam ferindo os primados da CF que proclamou a proibição de qualquer prática social discriminatória e garantiu a educação como direito social. Ademais, não se pode desconhecer o *status* e a fundamentalidade formal e material do direito à educação, consagrado na CF.

As escolas de Direito se constituem como o *locus* ideal de irradiação da igualdade (SARLET, 2014), vez que nesse meio é que se discute e que, provavelmente, se defende o Direito e até mesmo a Justiça. Assim, trata-se de ambiente necessariamente propício para a argumentação, para o debate, ou seja, para o exercício da liberdade e para o pleno desenvolvimento da personalidade.

Faz-se necessário, portanto, que as atividades de ensino e de aprendizagem possibilitem a quebra de paradigma do ensino jurídico no Brasil, como preconiza Silveira e Sanches (2013, p. 511) “(...) é fundamental reconstruir o objeto de estudo e de ensino do Direito, buscando uma revisão global do que é Direito mediante a adoção de novos métodos que possam revelar o fenômeno jurídico em sua totalidade, sempre unindo a pesquisa ao ensino”. É preciso romper com o modelo cartesiano de currículo e adotar práticas pedagógicas provocadoras e reflexivas.

The last, but not the least, urge a ressignificação do conceito de Direito em um sentido complexo, integralizador, que não somente não mais tolere a estigmatização e a hierarquização

como, superando o paradigma tradicional, concretize os direitos e as garantias de todos os que, diretamente ou indiretamente, estejam envolvidos. Integralizando, nesse sentido, em práticas que apresentem os instrumentos jurídicos para um manejo democrático, plural, responsável e solidário como se mostra o texto preconizado pela CF e irradiado em todo o sistema jurídico brasileiro. Essa é, sem dúvida, a grande missão e o grande desafio da educação jurídica em um Estado ainda eivado pela desigualdade como o Brasil.

REFERÊNCIAS

BARIFFI, Francisco; PALACIOS, Augustina. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos**- una aproximación a la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Cinco, 2007

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CES No 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso: 17 out. 2013.

BRASIL. **Lei N. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

BRASIL. **Decreto N. 5773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

CASTRO, Thamís Dalsenter Viveiros de; MORAES, Maria Celina Bodin de. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. **Pensar**, Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-8, jul. 2003. Disponível em: <[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2016.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEC. **Portaria MEC N. 1886**, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf>. Acesso em: 17 out 2014.

MEC. **Instrumento de Avaliação de curso de graduação presencial e a distância**.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação**. Porto Alegre: Livraria do advogado.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 134-152.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, José Carlos. **Higiene e ilusão: o lixo como invento social**. Rio de Janeiro: NAU, 1995.

SARLET, Ingo Wolfgang, Luiz Guilherme Marinoni, Daniel Mitdiero. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SILVA, Carolina Machado Cyrillo da. A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e a hierarquia entre os direitos humanos e direitos fundamentais da Constituição Brasileira de 1988. In: Marcia Rodrigues Bertoldi; Alexandre Fagundes Gastal; Simone Tassinari Cardoso (Org.). **Direitos fundamentais e vulnerabilidade social: em homenagem ao professor Ingo Wolfgang Sarlet**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2016. p. 237-250.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. **Direitos Fundamentais: contribuição para uma teoria geral**. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVEIRA, Vladimir de Oliveira da; NASPOLINI SANCHES, Samyra. H D. F. A Reprodução do Paradigma Dogmático da Ciência do Direito no Ensino Jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva Educação Jurídica. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; NASPOLINI SANHES, Samyra H D F; COUTO, Mônica Bonetti. (Org.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 1, p. 497-514.

TIEDEMANN, Paul. Identity and human rights-considerations on a human right to identity. In: Right to identity- Proceedings of the special workshop “right to identity” held at the 27th world congress of the international association for philosophy of law and social philosophy in Washington DC, 2015. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2016. p. 13-21.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou**. Vol II. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.