



Editora Unoesc

Série *Dissertações e Teses*

*Os projetos pedagógicos dos cursos de direito da
UFSC e da Unoesc e a formação multicultural*

Alexandra Vanessa Klein Perico



Editora Unoesc

Série *Dissertações e Teses*

*Os projetos pedagógicos dos cursos de direito da
UFSC e da Unoesc e a formação multicultural*

Alexandra Vanessa Klein Perico

© 2017 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Débora Diersmann Silva Pereira - Editora Executiva
Projeto Gráfico: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P441p Perico, Alexandra Vanessa Klein.
Os projetos pedagógicos dos cursos de direito da UFSC e da Unoesc e a formação multicultural / Alexandra Vanessa Klein Perico. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2017. – (Série Dissertações e Teses, v. 1) 142 p. ; il. ; 23 cm.

ISBN 978-85-8422-097-7

1. Direito - Currículos. 2. Educação multicultural. I. Título. II. Série

CDD 378.17

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de *Campi*
Campus de Chapecó
Ricardo Antonio De Marco
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téó

Pró-reitor de Graduação
Ricardo Marcelo de Menezes

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Lindamir Secchi Gadler

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Débora Diersmann Silva Pereira
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro
Jovani Antônio Steffani
Eliane Salet Filippim

Carlos Luiz Strapazzon
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Maria Rita Nogueira
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL: HISTÓRICO E BASES FILOSÓFICAS	11
2.1 A EDUCAÇÃO E SUAS BASES FILOSÓFICAS: UM NECESSÁRIO APOORTE HISTÓRICO	13
2.2 O CENÁRIO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO.....	20
2.3 O CURSO HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL	25
2.4 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	36
2.5 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL	43
CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO E O MULTICULTURALISMO POR CHARLES TAYLOR	49
3.1 PRINCIPAIS ACEPTÕES DO MULTICULTURALISMO.....	52
3.2 A COMPREENSÃO DO MULTICULTURALISMO: DEBATES ENTRE FILÓSOFOS LIBERAIS E COMUNITARISTAS	54
3.4 A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO	64
3.5 MULTICULTURALISMO E MODELOS DE ESTADO LIBERAL....	69
3.6 A POLÍTICA DO RECONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.....	77
CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO MULTICULTURAL E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE DIREITO DA UFSC E DA UNOESC	85
4.1 O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL	88

4.1.1 Os modelos de currículos predeterminados.....	92
4.1.2 A Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC.....	95
4.2 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE DIREITO DA UFSC E DA UNOESC	104
4.2.1 O curso de Direito da UFSC: análise do projeto pedagógico.....	106
4.2.2 Os cursos de Direito da UNOESC: análise do projeto pedagógico	112
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	127

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O tema deste livro é a educação e a formação multicultural. Seu objetivo geral é analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC, em relação à formação multicultural.

O tema foi escolhido, especialmente, por ser atual e por fomentar discussões no campo da filosofia jurídica. A atualidade é evidenciada no fato da sociedade, da educação e do ensino do Direito percorrerem trilhos construídos pela conjugação intermitente da evolução econômica, política e cultural. Ademais, porque o cotidiano, marcado pelos movimentos multiculturais, evidencia novas captações das concepções dos atores sociais, devendo ser asseguradas proposições entre a realidade teórico-fática do ensino do Direito diante das sociedades multiculturais. Já as discussões da filosofia jurídica, centram-se nas teorias liberais e comunitaristas, em relação à política de reconhecimento e o multiculturalismo.

Neste deslinde surgem os objetivos específicos: descrever as bases filosóficas da educação, da Antiguidade à Modernidade, para compreendê-la, atualmente, enquanto direito fundamental social; avaliar a política de reconhecimento e formação das identidades proposta por Charles Taylor, tecendo contraposições entre as teorias liberais e comunitaristas; analisar o ensino jurídico no Brasil, suas normas e a formação multicultural pelos projetos pedagógicos.

É neste cenário que se contextualiza a problemática a ser solucionada pela pesquisa: os projetos pedagógicos dos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC estão adequados à formação multicultural?

Para resolução do desafio proposto e cumprimento dos objetivos específicos, o livro será organizado em três grandes tópicos. O primeiro se dedicará a descrição das principais concepções filosóficas sobre a educação, contextualizando o cenário de opressão sofrido pelas culturas latino-americanas e os esforços para a concretização de reformas educacionais. Ainda, exporá a história das legislações educacionais brasileiras,

até a formação da atual concepção da educação enquanto um direito fundamental social.

Em seguida, se dedicará a construir os referenciais teóricos da política de reconhecimento e do multiculturalismo, adentrando nos embates entre os filósofos liberais e comunitaristas. Para tanto, abordará as principais acepções que o termo multiculturalismo pode assumir, optando por estudá-lo enquanto um projeto político ou teoria de caráter normativo, pois se pretende buscar o modelo ideal de uma sociedade multicultural.

Por fim, as reflexões centram-se na área da formação multicultural e o papel exercido pelos projetos pedagógicos dos cursos de Direito. Assim, serão elencadas as peculiaridades do ensino jurídico no Brasil, bem como as medidas adotadas para interromper crises curriculares.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, existem, atualmente, trinta e oito cursos de Direito ministrados por Instituições de Ensino Superior catarinenses, incluindo os de modalidade presencial e a distância, por centros universitários, faculdades ou universidades. Para viabilizar a análise proposta, foram selecionados dois projetos pedagógicos de cursos de Direito do Estado de Santa Catarina: o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

A antologia dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito a serem analisados na presente pesquisa fundou-se e justifica-se nos seguintes critérios: a) UFSC: diante o pioneirismo temporal do curso de Direito, criado em 1935 e transformado em universidade em 1960; o fato de ocupar o primeiro lugar do *ranking* universitário de indicadores de qualidade de ensino do Direito no Estado e o oitavo lugar no país; e, por ser a única universidade pública federal a oferecer o curso de Direito em Santa Catarina. b) UNOESC: por ser uma universidade privada e sem fins lucrativos (comunitária); pelo curso de Direito ter iniciado suas atividades no ano de 1987; por ocupar, no *ranking* universitário de indicadores de qualidade de

ensino do Direito, o oitavo lugar no Estado e o centésimo vigésimo quarto no país; em decorrência da vasta abrangência territorial na região Oeste, pois oferece o curso de Direito nos campi de Chapecó, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê.

Serão considerados adequados à formação multicultural, os projetos dos cursos de Direito que possuem eixos de formação gerais, humanísticos e axiológicos, currículos plenos, além da formação da visão crítica que estimule a argumentação, a interpretação e a valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.

Justificada a opção investigativa diante das diversidades apontadas pelos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC, percebe-se que a relevância deste estudo é tripla. Numa primeira ordem refere-se à educação a partir de perspectivas filosóficas que contribuíram para socializar os indivíduos em estruturas democráticas. Em segundo, porque contextualiza o estudo da política de reconhecimento de Charles Taylor, tecendo objeções aos teóricos liberais, na compreensão adequada do multiculturalismo. Terceiro, porque promove a visualização do desenvolvimento da temática dos cursos de Direito e a formação dos projetos pedagógicos, hoje desafiados pelo multiculturalismo.

A forma lógico-investigatória na qual se baseia o presente é a indutiva,¹ vez que a pesquisa parte do conjunto de elementos reunidos sobre educação, multiculturalismo e a política de reconhecimento de Charles Taylor, para caracterizar o tema abordado. Quanto à pesquisa, diz-se descritiva, qualitativa e teórica.

Para chegar ao objeto da pesquisa, foi eleito o marco teórico Charles Taylor, em especial a parcela do pensamento destinada às políticas de reconhecimento e o multiculturalismo.

¹ Cesar Luiz Pasold é utilizado como referencial metodológico e científico, para fins de conceituação do método indutivo de pesquisa.

CAPÍTULO II
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO
FUNDAMENTAL: HISTÓRICO
E BASES FILOSÓFICAS

Inicialmente se descreverá as principais concepções filosóficas clássicas e modernas sobre a educação. Não se buscará adentrar nos conceitos voltados a pedagogia, mas situar a educação enquanto direito fundamental social. Assim, evidenciará o sentido político-cultural de educar a partir de uma visão multicultural, que leve em conta os sujeitos, bem como a necessidade e a importância da valorização das identidades nas demandas de reconhecimento.

A abordagem aqui indicada é necessária ao desenvolvimento do objetivo principal da dissertação, dado o papel imprescindível que a educação assume, em suas diferentes concepções filosóficas, na formação dos indivíduos. Tal constatação induzirá, mais adiante, ao estudo da política de reconhecimento e, por derradeiro, à consciência jurídico-curricular para a formação multicultural.

2.1 A EDUCAÇÃO E SUAS BASES FILOSÓFICAS: UM NECESSÁRIO APORTE HISTÓRICO

Contextualizando a pertinente reflexão sobre o tema educação, é sabido que a Constituição Federal de 1988 a consagra como um direito fundamental social, que deve ser capaz de propiciar o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e a participação ativa na construção da sociedade. Assim, este tópico irá tecer uma linear e coerente trajetória das compreensões filosóficas sobre a educação, hoje erigida à cláusula pétrea.

Para melhor entender o pensamento educacional, será abordada a história dos fundamentos filosóficos da educação desde a Antiguidade,² com a utilização de alguns filósofos da era clássica a moderna, vez que

² Méndez (2009, p. 22) pondera que se pode “[...] reconhecer que em algum momento, na Grécia e na Roma antigas, se expressou a vontade de educar no ser humano a capacidade de constituir-se num membro autônomo de um Estado fundado no Direito – um Estado no qual as questões comuns se discutiriam com o método da persuasão racional – a liberdade civil foi frágil e breve, de maneira que a clássica contraposição Estado-indivíduo se resolveu de forma indubitável a favor do Estado.”

há, entre os filósofos, um interesse comum sobre a educação. Na Grécia Antiga,³ os sofistas, precursores da filosofia, entendiam que o pensamento racional pode alcançar a razão das coisas. Outros povos, como hindus e chineses, tornaram-se notáveis por suas religiões, culturas e sabedorias que formavam convicções sobre o universo e a vida. No entanto, foi a partir dos gregos e da utilização metódica da razão, que a educação passa a ser levada aos jovens, que eram preparados para debates e oratórias como instrumentos de poder.

Os sofistas entendiam “[...] que o homem deveria preparar-se para cuidar de si mesmo e progredir na sociedade.” Vê-se uma educação individualista e subjetivista, centrada no homem. Protágoras acentuava que “o homem é a medida de todas as coisas”, ou seja, as coisas são como parecem ser aos homens (REALE; ANTISERI, 1990, p. 76).

Pode-se inferir que os sofistas afirmavam que cada homem via o mundo de seu modo, não sendo possível existir uma ciência autêntica, de caráter objetivo e universal, não existindo verdades absolutas. Sócrates tinha peculiar visão do homem e do universo. Para ele, o mundo transpõe o que revelam os sentidos e somente com um conhecimento sólido é que o homem pode entender seus fins naturais.

Platão e Aristóteles trataram especialmente a despeito do problema do conhecimento, com o fito de buscar como ele se processa. Assim, Platão⁴ partiu do conhecimento por meio dos sentidos para chegar ao intelecto, que considerava ser universal e imutável. Em “A República”, na passagem “Alegoria da Caverna”, Platão interpreta os sofistas como homens que passam do lado de fora, manipulando o pensamento e pro-

³ A Grécia, inicialmente, foi marcada pela existência do pluralismo étnico, com várias formas míticas de visualizar o mundo. Porém, a partir do século X a VIII a.C. começa-se a exigir respostas para além da mitologia, sendo que com Tales de Mileto, há o fortalecimento do mundo helênico diante das ameaças da invasão de povos do oriente, tendo tentado unir as Cidades- Estado (PESSANHA, 1996).

⁴ Para Platão (1996, p. 8): “[...] os males não cessarão para os humanos antes que a raça dos puros filósofos chegue ao poder, ou antes que os chefes das cidades, por divina graça, ponham-se a filosofar verdadeiramente.” Assim, idealizou um sistema gradual de educação à sociedade ideal sob responsabilidade do Estado para que os melhores, os filósofos, pudessem governar.

duzindo ilusões. Os homens comuns foram representados por prisioneiros, amarrados a preconceitos adquiridos na infância, que não permitem visualizar a realidade. Quem saísse da caverna em busca de uma nova realidade, entraria num mundo inteligível (PLATÃO, 1996).

Para Platão, o homem já possui dentro de si uma vontade inata de buscar a verdade, propondo o mundo ideal como o real, o referencial às ações humanas a ser alcançado com o auxílio da dialética. Assim, existir é realizar uma determinação anterior, que faz da Filosofia um meio de passagem gradual da percepção ilusória dos sentidos à contemplação da realidade pura e sem falsidade. Filosofar é, para Platão, aprender a morrer, isto é, a se libertar do mundo das aparências fugidias para contemplar somente o das ideias eternas.

Do pensamento aristotélico extrai-se grande preocupação com a educação, vez que Aristóteles se desenvolveu em ambiente empírico, com vários estímulos para o desenvolvimento científico. Para o filósofo, cabe ao Estado controlar a educação para criar cidadãos capazes de se defenderem e de se tornarem melhores. Assim, o maior propósito do homem seria levar uma vida racional em pensamento e em conduta, pois o objetivo final do homem residiria na felicidade, que por sua vez dependeria das condutas morais e éticas. Tanto é que, no início da Metafísica, instou que o homem é, por natureza, ávido de saber, tem necessidade de conhecer o verdadeiro e responder a questões que se mostrem fundamentais (REDDEN; RIAN, 1973).

Insofismável que Aristóteles considera o homem como dotado de disposições inatas, cujo ensino é fator posterior importante para o desenvolvimento espiritual, pois o homem só alcançaria a perfeição através do hábito de subordinar as paixões à razão.

Oportuno discorrer que a educação, já na era romana, consistia basicamente no desenvolvimento do cidadão com o aperfeiçoamento de aptidões e virtudes, a exemplo da coragem e da honestidade, sendo que

incumbia à família o papel fundamental para a educação do bom cidadão. “O interesse maior pela educação em Roma consistia no fato de nela se ver apenas um instrumento para a expansão e penetração da língua e do direito, engrandecendo assim o império.” (MUNIZ, 2002, p. 23).

Em todas as instâncias educativas da Antiguidade e da Idade Média, é possível diagnosticar uma relação entre educação, economia e grupos de poder. Em outras palavras, é certo dizer que em suas diversas formas de institucionalização, a educação segue os interesses de quem tem o poder político ou econômico, servindo para diferenciar e, portanto, homogenizar. Para Méndez (2009, p. 26), “[...] estas tarefas diferenciadoras e homogenizadoras da educação foram reforçadas pelo caráter excludente das instituições, pelo caráter dogmático da instrução, o forte sentido de autoridade, o afã pela transmissão memorística [...]”

Assim, o Cristianismo romano, que nasceu no meio do fundamentalismo judaico e do helenismo, considerou que a Igreja era superior ao Estado e, portanto, todo o processo educacional estava correlacionado ao evangelho, pois a moral foi o alicerce cristão, como a expressão mais acabada da racionalidade do mundo grego. Centrava-se no renascer de um espírito novo, que busca a alma imortal, dominando toda Idade Média pela Patrística, período em que se destaca a obra de Santo Agostinho, “De Magistro”, que leciona que Deus é o verdadeiro mestre que ensina dentro da alma (MUNIZ, 2002).

Santo Agostinho surge exatamente na passagem do mundo antigo ao medieval, ou seja, do pagão ao cristão. Ele vivia intensos conflitos até converter-se ao Cristianismo, quando se deixou levar pelo neoplatonismo cristão, desenvolvendo espiritualidade e tornando-se bispo de Hipona. Agostinho é conhecido por apresentar uma visão hierárquica de mundo onde tudo está dentro do todo ordenado por Deus, colocando a Filosofia a serviço da fé, pois para ele, o verdadeiro conhecimento é Deus.

Indubitável ainda que na Escolástica,⁵ por Santo Tomás de Aquino e Santo Agostinho, passa-se a admitir a educação como algo que vem de dentro, voltando-se para o sentido de que o homem não fizesse mau uso da razão (MUNIZ, 2002).

O advento do Cristianismo fez com que os universalismos medievais praticamente ignorassem o cidadão e somente reconhecessem o súdito da Igreja e do Império. Assim, se o ideal grego era o homem sábio, e se, no romano era o homem prático, no Cristianismo o ideal era o homem santo, aquele que se submetia à vontade divina mediada pela instituição eclesial.

Na Idade Moderna, mister mencionar Francis Bacon que percebe a grandiosidade da compreensão científica, afirmando a imperiosa necessidade de se conhecer profundamente a ciência. Para Bacon, o homem só poderia compreender o mundo se tivesse clara ideia sobre os fatos desse mesmo mundo, necessitando livrar-se de preconceitos e de falsos deuses, para pesquisar a natureza e dominá-la. Ainda, pensava que os conhecimentos adquiridos deveriam ser repassados aos alunos para que pudessem dar continuidade ao que fora descoberto (BACON, 1999).

O inglês John Locke⁶ convenceu-se que o intelecto é a única fonte de toda a certeza e buscou conhecer a sua natureza, seus limites e os fundamentos do poder.⁷ Trata sobre a faculdade cognoscitiva que visa encontrar o critério da verdade. Para o filósofo, o espírito é uma tábua rasa,

⁵ Méndez (2009, p. 25) elucida que: “A universidade nasce como extensão da escola episcopal. A escolástica foi o método principal utilizado pelos universitários. Incluía a leitura de um texto, a formulação de um problema a partir da leitura, a discussão do assunto e, finalmente, a decisão intelectual. No princípio, a universidade foi um grêmio instituído por um rei, imperador ou papa, o qual lhe concedia a autonomia que não possuíam os outros espaços educativos. O crescimento das universidades e o papel quase exclusivo que tiveram em matéria de investigação e de ensino, constituíram o acontecimento dominante da história intelectual do século XIII.”

⁶ Nos dizeres de Nodari (1999, p. 11) “Locke, na verdade, tornou-se o pensador que logrou traçar com maior exatidão a imagem de homem que prevaleceria na cultura europeia dos séculos XVIII e XIX e que transmitiria muitas das suas características ao homem do século XX.” Locke escreveu várias cartas ao seu amigo Edward Clarke (1684-1686), aconselhando-o sobre a educação do primogênito. Estas foram publicadas com o título *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, onde se demonstra como se deve conduzir um jovem cavalheiro desde a infância.

⁷ Pode-se afirmar que a época moderna começa invertendo a lógica do processo do conhecimento, colocando o homem como o centro, referencial de todo saber, capaz de criar e ter a história em suas mãos.

todas as faculdades estão à mercê do mundo exterior, não existindo ideias inatas, vez que a moral muda com a sociedade. Assim, a educação é fundamental para o homem, eis que o espírito não é nada por si só. Ademais, o papel do educador é formar o caráter livre do indivíduo, que deve estar aberto para admitir novos pensamentos e rever as suas próprias convicções. Em “Segundo Tratado sobre o Governo”, Locke (1999) reconhece que aos homens há direitos naturais invioláveis como a vida, a liberdade e a propriedade privada. Assim, extrai-se que a educação por ele era pensada como parte do direito à vida, pois só assim poderiam ser formados seres livres e senhores de si mesmos.

Exercendo grande influência sobre o pensamento político e educacional o século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1999, p. 182) destacava: “O exemplo dos selvagens, quase todos encontrados nesse ponto, parece confirmar que o gênero humano estava feito para nele permanecer sempre, que tal estado é a verdadeira juventude do mundo [...]”, criticando o regime político vigente (absolutismo). Assim, Rousseau propõe o contrato social como uma forma de corrigir a política vigente, restituindo ao indivíduo a sua integridade, perdida em uma civilização materialista. Tal contrato é distinto do pacto social de Hobbes, para quem o contrato punha fim ao constante estado de guerra do homem. Para Rousseau, o contrato deve permitir ao indivíduo se considerar livre e conquistar seus direitos e deveres, os quais fazem parte da sua humanidade.

Destaca-se que, em “O Contrato Social”, e em “Emílio”, a importância que Rousseau dá à educação para o indivíduo conseguir novos propósitos. Rousseau (1995) traz a ideia que é necessário estudar a sociedade pelos os homens e, os homens pela sociedade, pois se se tratar separadamente a política e a moral, nada se entenderá de nenhuma das duas.

Emmanuel Kant, em a “Crítica da Razão Pura”, indaga as condições e limites do conhecimento, refutando o empirismo. Ainda foi autor de “Tratado Sobre a Pedagogia”, expondo suas ideias sobre a educação, con-

siderando que ela deve ser o caminho para a perfeição ideal da natureza humana (MUNIZ, 2002).

Ao tratar da educação para a liberdade, Kant (1996) afirma que é a razão que distingue os seres humanos dos animais e que, o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por isso afirma-se que a discussão sobre a educação não passou indiferente ao filósofo, que a considera como condição capaz de contribuir no processo do homem para alcançar sua autonomia e liberdade, pois considera que é com a autonomia, que o sujeito vence a propensão para o mal e se converte para o bem.⁸ Assim, enquanto ser vivo e racional, Kant pensa que o homem, que tem disposição para o bem, precisa ser educado e disciplinado, pois, por meio da educação repousaria o segredo da raça humana: a moralidade. É a moralidade kantiana, que pressupõe a educação. Porém, a moralidade não é um simples produto casual da educação, decorre de uma pré-condição necessária, pois considera que o homem não é um ser moral absoluto.

O advento da sociedade capitalista e sua consolidação a partir da segunda metade do século XIX, foi analisada por Marx e Engels, na obra “Manifesto Comunista”, de 1848, onde foram expostas as contradições do sistema econômico e social. Apesar de não terem produzido textos analíticos voltados especificamente à educação, propõem que a educação seja pensada como uma perspectiva crítica ao Estado capitalista. Inclusive, ao negarem o homem fruto da divisão do trabalho, defendem a formação para os trabalhos técnicos, que varie as possibilidades de funções, para que se tenha conhecimento acerca dos procedimentos da totalidade da produção (CATINI, 2016).

Percebe-se que Marx e Engels avançam na compreensão de que a educação tem, como um dos seus principais corolários, o processo de produção e reprodução de conhecimento, que resulta na humanização dos

⁸ Segundo Kant (1996, p. 18): “Uma boa educação é precisamente a fonte de onde brota todo bem neste mundo.”

homens. No entanto, foi em “O Capital”, que Marx formulou a sua concepção educacional, ou seja, o entendimento que era possível, por meio da educação, formar o homem novo, consciente das suas potencialidades.

Está sedimentada, nas concepções dos filósofos antigos, clássicos e modernos comentados, a preocupação constante com as distintas percepções que a educação recebeu ao longo da história. É importante frisar que este estudo não é exaustivo, tão pouco superficial, diante da amplitude que poderia assumir. Assim, cumpre seu objetivo ao elencar, dentro da história, alguns filósofos que auxiliaram a compreensão da educação na formação dos indivíduos, o que contribuiu, sobremaneira, para a atual afirmação que a educação é um direito inerente a natureza humana, precedente ao próprio Estado, visto que é um instrumento fundamental para que o homem se realize como tal.

A seguir serão descritas as principais considerações sobre o cenário educacional latino-americano, com vistas a compreender as ingerências que a educação sofre pelo cenário de colonização, na aproximação do contexto da realidade vivenciada pelo Brasil. Justifica-se a opção da abordagem pois, em que pesem as regularidades e similitudes das sociabilidades dos países da América Latina, vale ressaltar a existência de singularidades que imprimem identidades próprias a cada um dos países e territórios que a integram, a exemplo das reformas educacionais tangenciadas por políticas neoliberais.

2.2 O CENÁRIO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO

A história da América Latina é marcada pelos processos de exploração das forças de trabalho e da espoliação dos meios de produção e de vida. Na América independente, os sistemas educativos nacionais foram criados junto ao estabelecimento das fronteiras dos países. Pode-se afirmar que a independência das novas comunidades ibero-americanas

trouxe o rompimento com a tradição ibérica e a abertura para novos enfoques europeus.

É neste contexto que se situa a imprescindibilidade do estudo da educação no cenário latino-americano, pois, recém-libertadas da Espanha e Portugal, as novas comunidades latinas buscaram fazer parte do universo moderno, face ao qual se sentiam atrasadas. Assim, a trilogia Território-Estado-povo é a figura política da modernidade e, com o surgimento dos Estados-nação, colocou-se em voga temas como a educação, a estatização da língua e, a literatura enquanto forma efetiva de socialização. Logo, educar passou a ser sinônimo de civilizar, o que necessariamente implica numa força homogenizadora.

Nos Estados-nação as políticas públicas eram utilizadas para consolidar uma língua comum, uma história e uma mitologia nacionais, heróis nacionais, um sistema de educação nacional, etc. Todo grupo que resistia às políticas nacionalizadoras era discriminado economicamente e demograficamente. Denota-se que a educação foi utilizada como princípio diferenciador de camadas sociais.

A América Latina possui a peculiaridade de passar por três fases distintas após a emancipação política. São elas: o Estado Liberal (década de oitenta do século XIX até a crise de 1929), o Estado centrado no desenvolvimento (anos cinquenta aos anos oitenta do século XX) e, desde o fim da década de setenta, a constituição de diferentes formas de Estado neoliberal, como uma educação correspondente a este modelo.

A despeito do Estado Liberal, Méndez (2009) cita a Univesidade de San Carlos, onde se formaram os gestores da emancipação política da América Central, donde se via um movimento educativo orientado para secularizar e modernizar a sociedade, com o fito de formar a classe dirigente a quem se confiaria o destino dos povos. Posteriormente, ganha força a

aproximação ao positivismo,⁹ que incute, na América Latina, a ordem e o progresso para todos, buscando flutuações intelectuais e políticas, subordinando assim o poder político ao sistema das ideias científicas. Frise-se que o postulado “ordem e progresso” coincide com objetivos políticos e econômicos da educação de tal modo que a ordem (simbolizada pela civilização e superação da barbárie) aparece como meio, e o progresso, como fim.

O positivismo na América Central configurou-se com “[...] a confiança na educação técnica e científica vinculada ao desenvolvimento econômico e com grande aceitação dos conceitos de Darwin e Spencer sobre o desenvolvimento evolutivo, a sobrevivência do mais apto e a seleção natural.”¹⁰ (MÉNDEZ, 2009, p. 39).

O século XX é marcado por mudanças constantes dos regimes políticos em El Salvador, inclusive diz-se que em 1919 iniciou um período dinâmico, pois as exigências externas obrigaram o país à acomodação da economia agro-exportadora. Analisando a história de El Salvador e sua educação, chega-se a premissa que as mudanças bruscas sofridas pela economia do país levaram à mudança dos modelos educativos, eis que na crise a escola foi utilizada como instrumento de ideologias ou como facilitadora da força de trabalho.

Em 1968, os bispos latino-americanos emitiram parecer sobre a educação no continente, mostrando que as práticas educacionais eram utilizadas de forma inadequada operando mecanismos socioculturais para selecionar e reproduzir as classes dirigentes. Nesta ocasião, a Igreja latino-americana refutou e denunciou um tipo de educação que vinha funcionando de forma alienante e injusta. Tanto é que, anos mais tarde, em 1974, o X Congresso do Sindicato de Educadores assinalou as característi-

⁹ Na Guatemala, o positivismo “[...] se consolidou com a revolução de 1871 e se converteu, como sucedeu também nos demais países hispano-americanos, na doutrina que inspirava os princípios da vida política e da atividade educativa.” (MÉNDEZ, 2009, p. 38).

¹⁰ A respeito do positivismo na América Central menciona-se o Primeiro Congresso Pedagógico Centro-Americano, ocorrido na Guatemala em 1893.

cas da educação salvadorenha a partir das premissas que é a minoria que detém o poder econômico que impõe seus objetivos educacionais e que a educação deveria ser utilizada para formar um homem competente, que aspire um melhor nível de vida para ele e para os outros (MÉNDEZ, 2002).

Assim, a educação e as políticas econômicas neoliberais surgem no final do século XX e início do século XXI, representando, em especial a partir da década de setenta, na América Latina, uma relação estreita entre o modelo neoliberal e as reformas educativas impulsionadas por diversos governos e muitas vezes financiadas por organismos internacionais.

Já a virada para o século XXI é caracterizada por transformações nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas. Tal afirmação, que não é nova, se inscreve num processo crescente de mundialização da economia e, conseqüentemente, da reestruturação do trabalho e perda da autonomia dos Estados. Porém, outro elemento aqui é salutar. Trata-se da dinâmica da exclusão social que se dá em escala inimaginável, atingindo diferentes regiões e países.

Neste sentido, Krawczyk, Campos e Haddad (2000, p. 2) ponderam ser “[...] usual se afirmar que o mundo tem fronteiras permeáveis e que seus elementos são interligados, interdependentes e ao mesmo tempo fragmentados.” Assim, o processo de mundialização da economia é dito como a principal variável que explica as novas formas de organizações sociais e econômicas, muitas vezes geradoras de desigualdades. Por conseguinte, a educação passa, cada vez mais, a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental.

Destarte, inicia-se um movimento internacional de reforma da educação, o qual seria capaz de propiciar condições aos sistemas educacionais de diferentes países com o fito de enfrentar uma nova ordem econômica mundial.

No âmbito da América Latina, foi criada a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação

para a América Latina e Caribe (OREALC). Tais organismos vinculam as reivindicações históricas de democratização da educação aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização. Este tema está presente, durante as últimas décadas, na corrente hegemônica do debate educacional nacional e internacional, no marco das mudanças estruturais do Estado (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000).

A CEPAL assume a revisão da concepção de crescimento econômico afirmando que este deixa de ser enfrentado da perspectiva de luta contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos, para constituir-se em uma única corrida a favor da integração de todos países, com o objetivo de alcançar a racionalização progressiva destas sociedades. Ainda, o crescimento econômico passa a ser visto com a finalidade de desenvolvimento social e político (COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2015).

Há que se mencionar o documento “Educação e Conhecimento-Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, produzido pela CEPAL/OREALC, que prevê a ideia central da proposta de Transformação Produtiva com Equidade, que articula todas as demais, inclusive de política educacional, pois diz que o pivô de todo o processo de transformação produtiva passa, obrigatoriamente, em todos os países e regiões, pela incorporação e difusão deliberada do progresso técnico. Assim, é desta perspectiva que o documento fundamenta a necessidade de ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existentes na região, mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico.

Em síntese, a emancipação política da América Latina culminou em reformas educativas, que foram impulsionadas por movimentos internacionais com o objetivo de enfrentar a ordem econômica mundial. Assim, cria-se e regulamenta-se a CEPAL e a OREALC, que são responsáveis por proferir a política educacional e levar a educação para as agendas políticas

de países em toda região, uma vez que o desenvolvimento e as economias abertas requerem sistemas educacionais sensíveis às modificações regionais e locais, com o fito de acomodar grupos diferentes. Tanto é verdade que, depois do período marcado pela redução do papel do Estado na garantia dos direitos e políticas ditadas pelo mercado financeiro (anos 1980 e 1990), a América Latina chega em 2015, com a consideração institucional que a educação é um direito humano em todos os países do bloco.¹¹

2.3 O CURSO HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Procedida à contextualização do cenário educacional latino-americano, faz-se salutar percorrer os vetores históricos das legislações brasileiras, no que pertine, especificamente, a regulamentação da educação. Assim, neste item serão estudadas as constituições do Brasil e as principais legislações que influenciaram a construção do direito educacional.

Durante o período do Brasil Colônia, que era estruturado basicamente por uma sociedade agrária e latifundiária, a educação foi ditada pelos jesuítas, cujo interesse era inserir as formas de pensamento dominantes na cultura medieval europeia. Assim, tinha-se um apego ao dogma e à autoridade, bem como à tradição escolástica, que demonstravam desinteresse pela ciência. Nos dizeres de Santos (1987), a área educacional brasileira inicia preocupada com as elites, sendo desconectada dos problemas, processos e relações econômicas existentes, voltando-se culturalmente para o exterior.

¹¹ Dados da UNESCO de Buenos Aires apontam que ainda existe, na prática, uma distância grande entre o que reconhece a legislação e o que é garantido à população, sobretudo nos países mais pobres da América Central, como Honduras, El Salvador e Nicaragua. Para exemplificar, cita-se o caso do Haiti, onde apenas 15% das escolas são públicas e gratuitas, sendo que pelo menos 40% a população do país está desempregada. (UNESCO, 2015).

Evidencia-se, nessa época, do ponto de vista social, grandes latifundiários e uma mão-de-obra escravagista, com uma estrutura política sem qualquer identidade nacional e comprometimento com suas origens. Assim, ganhou espaço a catequese católica e o ensino escolástico da Companhia de Jesus, ou seja, a atuação dos jesuítas na cultura nacional.

Ademais, a chegada dos portugueses no território brasileiro, desencadeou, além da exploração de matéria-prima e da catequização já citada, o alijamento do direito de viver a cultura aqui permeada, e da liberdade das funções sócio-econômicas. Wenczenovicz e Cavalheiro (2014) mencionam que, no que refere ao elemento civilizatório, que os portugueses trouxeram um padrão de educação da Europa, o qual se contrapôs ao modelo praticado entre as populações nativas, onde não se viam os traços repressivos.

Decorrência disto, o Brasil fica aproximadamente três séculos com os olhos voltados para uma cultura intelectual transplantada. Embora o início do século XIX tenha trazido alguma alteração ao panorama educacional da Colônia, principalmente ao ensino superior, em virtude da vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, as características da educação jesuíta permaneceram por todo período imperial até o período republicano.

Mencione-se ainda o fato da Constituição Política do Império brasileiro, de 1824, resumir-se a tratar, em suas disposições gerais, no artigo 179, XXXII, que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, bem como o inciso XXXIII que apresentava as garantias dos [...] “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências e das artes.” (CIMADON, 2007).

Denota-se que durante todo período imperial, pouco se fez pela educação brasileira. “Péssima qualidade, ausência de identidade com as populações locais e não-inclusão são algumas das características mais pontuadas.” (WENCZENOVICZ; CAVALHEIRO, 2014, p. 4).

No período de transição do Brasil Império para o Brasil República, o país se urbaniza e a dependência externa resta cristalizada na forma de empréstimos e de capitais externos. No entanto, alude-se a formação de letrados, funcionários e militares que, a partir das instituições educacionais de D. João VI, aliada à influência dos imigrantes, provocou uma alteração na percepção cultural do brasileiro, o que refletiu no sistema educacional. Assim, ocorrem movimentos político-sociais e o estabelecimento dual de ensino que fora consubstanciado na Constituição de 1891, onde a esfera federal se responsabilizaria pelo ensino secundário e superior, enquanto que aos Estados incumbia o ensino primário (CIMADON, 2007).

No período da República Nova, a economia e a política brasileira não andam juntas. As influências estrangeiras sofrem reações da incipiente classe média intelectualizada, surgindo um sentimento de brasilidade ainda não organizado. Para Santos (1987, p. 19-20), “[...] a mudança social marcante é a clareza com que a sociedade demonstra sair de um estágio agrário-comercial para outro urbano-industrial.” E na raiz desse processo está o aspecto do capital e das forças econômicas de mercado. “Do ponto de vista estritamente do sistema de ensino, a Revolução de 30 encontrou uma oferta insuficiente, com um rendimento interno deficitário e com uma discriminação social acentuada.”

Neste íterim o governo cria o Ministério da Educação, ainda no ano de 1930, visando uma nova estrutura à educação e sua vinculação à saúde, daí ser o Ministério da Educação e Saúde. Em 1931, o referido Ministério propõe uma reforma na estrutura de ensino secundário, criando uma estrutura orgânica.

Seguindo a trajetória histórica, cita-se a Constituição de 1934, a qual tinha como característica o crescimento de disposições relativas à educação. Assim, o capítulo II, título V, artigos 148 a 150, tratavam, especificamente, sobre a Educação e Cultura. O artigo 149 apresentava a educação como um direito de todos e dever da família e dos poderes públicos.

No artigo 150 b, descreviam-se as competências relacionadas à educação, centralizando as atribuições na União. Além do avanço demonstrado, a Constituição de 1934 também estabelece a gratuidade e o acesso à escola para todas as pessoas.

No período conhecido como Estado Novo, estabelecido em 1937, houve considerável crescimento econômico brasileiro, o que permitiu a criação do Conselho de Economia Nacional. Também surgem as leis orgânicas do ensino,¹² que foram batizadas pela Constituição do Estado Novo, estabelecendo-se que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às classes menos favorecidas (SANTOS, 1987).

Ademais, a Constituição de 1937, embora tenha mantido parte da legislação de ensino vigente, fez retornar a competência para legislar sobre ensino na União, acentuando o grau de intervenção federal. Por seu turno, a expressão “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” é utilizada pela primeira vez em seu artigo 16, XXIV, com vistas a centralizar o sistema nacional de educação (CIMADON, 2007).

Ainda que com tendência ditatorial, a Carta Magna de 1937, em seu artigo 130, fez menção à educação gratuita, obrigatória e solidária. E o artigo 125, mencionava que a educação, enquanto dever precípua incumbia aos pais, sendo que o Estado apenas colaboraria e complementaria as deficiências da educação particular (WENCZENOVICZ; CAVALHEIRO, 2014).

O retorno da democracia representativa no Brasil ocorre com o fim da Segunda Guerra Mundial, especialmente diante das contradições internas do Estado Novo. No entanto, do ponto de vista do sistema de ensino, não houve grandes modificações vez que o governo Vargas já havia procedido a ajustes nas leis orgânicas.¹³ Assim o país se industrializava por forças

¹² Sobre as leis orgânicas de ensino do Estado Novo consultar: Lei Orgânica do Ensino Industrial (30/1/1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (9/4/1942); e, Lei Orgânica do Ensino Comercial (28/12/1943). Ainda, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 22 de janeiro de 1942.

¹³ Apesar disto, foi no período de 1937 a 1945 que o ensino brasileiro começa a formular sistemas de avaliação. O INEP, sob o comando de Anísio Teixeira, passou a concentrar suas pesquisas de medição-

exteriores e não pelo desenvolvimento da sua sociedade. Somente em 1953, pela Lei 1.825, de 12 de março, é que os concluintes de cursos técnicos poderiam prosseguir os estudos de ensino superior, despertando a necessidade de intercomunicação entre os diversos ramos do ensino. No mesmo ano, o Decreto n. 34.330, de 21 de outubro, regulamenta os cursos técnicos, também habilitando as Faculdades de Ciências Econômicas, Direito, Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia e Jornalismo (SANTOS, 1987).

Na Constituição pós-segunda Guerra Mundial (1946), foram apresentados princípios e regras de ensino primário gratuito, que deveria ser proporcionado pelas empresas com mais de cem trabalhadores, aos seus servidores e filhos. A referida Constituição manteve, em seu artigo 5º, XV, d, a competência privativa da União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reforçou, em seu artigo 166, o princípio da solidariedade no direito educacional, pois a educação, enquanto direito de todos, seria propiciada no lar e na escola.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, o fenômeno desenvolvimentista atingiu a área educacional, pugnando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que só ocorre em 20 de dezembro de 1961, com o número 4.024, já sob a presidência de Jânio Quadros.

Na Constituição de 1967, o artigo 168 mencionou a educação de forma mais estruturada do que até então se extraía dos textos constitucionais. Entretanto, os direitos econômicos e sociais foram divididos em dois títulos, primeiro versando sobre a ordem econômica e, depois, sobre a família, a educação e a cultura, no Título IV, sempre destacando a solidariedade como norteadora do processo educacional. Essa Carta Constitucional alterou o direito à educação de maneira considerável, pois, apesar de manter em vigor o art. 168 da Carta anterior, suprimiu a expressão

-avaliação não apenas nos indivíduos, mas na educação escolar como um todo, avaliando seus aspectos externos e seus processos internos, ou seja, os métodos, as práticas educativas, os conteúdos e os resultados reais, procurando medir a eficiência ou a ineficiência do ensino (PILETTI; ROSSATO, 2010).

igualdade de oportunidade, no caput do art. 168 e no inciso VI, do § 3.º, demonstrando a forte repressão que se instaurou no país após o golpe de Estado de 1964 (WENCZENOVICZ; CAVALHEIRO, 2014).

Com a deposição do Presidente João Goulart, instaura-se no Brasil o período autoritário, onde se ressalta a Lei n. 5.692/1971, criada a partir dos excedentes estudantes que atingiam os pontos mínimos para ingressar na universidade, mas que por ela não eram aceitos em função da falta de vagas.

No período do regime militar (1964 – 1984), o modelo de federalismo unionista-autoritário propiciou grande centralização de recursos financeiros, políticos e administrativos da União. Porém, a crise desse modelo criaria, no processo de redemocratização do país, um federalismo estadualista, com o que se modificou a distribuição de poder (FREITAS, 2007).

A retomada da democracia, em 1984, garantiu que o Brasil vislumbresse novas perspectivas que culminaram na eleição da Assembleia Constituinte, sendo promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988. A Carta Política deu à educação novos ordenamentos que permitiam a autonomia dos sistemas de ensino e de Universidade, tanto é que prevê a distribuição de competências legislativas¹⁴ no que se refere à educação.

Assim, no campo educacional, a repartição de competências constitucionais se orienta pela descentralização vertical, enfatizada pela cooperação entre os órgãos federados. Noutro turno, as competências con-

¹⁴ Art. 22 – Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

Art. 23 – É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

Art. 24 – Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX – Educação, cultura, ensino e desporto.

Art. 211 – A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus Sistemas de Ensino. §1º. A União organizará o Sistema Federal de Ensino e os dos Territórios, financiará as instituições de ensino público federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira dos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; §2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação infantil. §3º. Os Estados e Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

correntes tratam da possibilidade de disposição sobre o mesmo assunto por mais de uma entidade, cabendo à União fixar regras gerais.¹⁵

O que se viu nesse contexto foi uma revalorização do papel dos governos federal e dos Estados, em funções geralmente associadas ao exercício do poder central, em detrimento da autonomia local. Surgiu então, a necessidade de estabelecimento de um novo padrão de relações intergovernamentais, que foram criadas a partir de 1994, com o objetivo de explicitar estratégias e instituir mecanismos nesse sentido (ABRUCIO; COSTA, 1998).

Afirma-se que o Brasil, no período pós 1988, registrou a criação, a institucionalização, o desenvolvimento e a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que viabilizou a revisão metodológica das estatísticas educacionais, além de trazer inovações que possibilitaram a informatização de dados da educação. A Constituição Federal de 1988 foi responsável por instituir a avaliação educacional, estabelecendo uma nova ordem institucional no país por intermédio da Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996 e da emenda constitucional 19, de 4 de junho de 1998¹⁶ (FREITAS, 2007).

A Emenda Constitucional 14 propiciou à União, poder de desvincular-se do compromisso de destinar pelo menos cinquenta por cento dos recursos vinculados à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo, conforme estabelecia o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Ainda, a emenda obrigou os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a aplicarem, até o ano de 2006, pelo menos, sessenta por cento do percentual constitucional mínimo

¹⁵ Especificamente sobre Educação Superior, verificar os artigos 206, 207, 208, 213 e 218 da Constituição Federal de 1988. As Universidades também foram mencionadas no artigo 61 das Disposições Constitucionais Transitórias, a saber: “Art. 61 – As entidades educacionais a que se refere o artigo 213, bem como as fundações de ensino e Pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei, que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artigo e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, salvo disposição legal em contrário.”

¹⁶ “Em que pese o caráter instituidor de tais marcos, eles dependem de regulamentações e de políticas públicas para que logrem consecução prática. Sendo assim, há que se considerar tanto o que eles enunciaram diretamente como o que foi delineado e enunciado como resposta a eles.” (FREITAS, 2007, p. 64).

(25%) da receita de seus impostos no ensino fundamental e dispôs sobre a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹⁷ (FREITAS, 2007).

Outro aspecto importante da reforma educacional instrumentalizada pela Emenda Constitucional 14/1996 foi a redefinição das competências e responsabilidades entre os entes federativos, conforme a reformulação do artigo 211¹⁸ da Carta de 1988. Assim, afirma-se que, basicamente, a emenda constitucional 14 propiciou o movimento de centralização da informação educacional, reforçando o imperativo da avaliação de desempenho dos sistemas de ensino.

Por seu turno, a Emenda Constitucional 19, previu a diminuição de gastos com pessoal, associada ao ajuste fiscal, e a flexibilização da administração pública, com vistas ao novo modelo de organização correspondente à administração gerencial.

Salienta-se que o artigo 3º da Emenda Constitucional 19/1998, deu nova redação ao artigo 37 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da administração pública dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Já o inciso I, do §3º, reporta-se à exigência de assegurar a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços prestados pela administração pública, o que por óbvio inclui a educação básica, desde que seja vista como questão pública de respons-

¹⁷ Se por um lado a emenda constitucional 14 aumentou de 50 para 60% os recursos vinculados a serem aplicados pelas unidades federadas no ensino fundamental, por outro lado, ela estabeleceu de forma absolutamente secundária a responsabilidade da União nesse ensino.

¹⁸ O regime de colaboração da EC 14/1996 propiciou ao governo federal as seguintes atuações, de acordo com o artigo 211 da CF/88: a) ser responsável pelas universidades, pelas escolas técnicas de nível médio e pela administração direta do Colégio Pedro II (que oferece educação básica); b) realizar distribuição direta para a educação básica de estados e municípios, sem prestar conta aos respectivos governos, de recursos financeiros, livros e materiais didáticos; c) realizar transmissão de programas didáticos e de formação pedagógica por meio de rede fechada de televisão; d) financiar prefeituras por meio do programa de merenda escolar e de outros convênios; e) operar em articulação com governos subnacionais os programas de assistência técnica; f) coletar e analisar dados estatísticos educacionais; g) realizar avaliações de desempenho dos sistemas de ensino (ABRUCIO; COSTA, 1998).

abilidade do Estado e da sociedade, ou considerada como prestação de serviço público (FREITAS, 2007).

Do exposto conclui-se que a Constituição Federal de 1988 consagrou a supremacia da Nação sobre o Estado e consolidou a descentralização político-administrativa por meio do Estado Federal, criando um pacto baseado no Federalismo. A produção normativa jurídica sobre educação, a partir da Constituição de 1988, está baseada na cooperação e na interação, com vistas a fortalecer a autonomia dos Entes Federados e promover uma aproximação entre o governo e os cidadãos, ainda que utopicamente. Assim reza o artigo 205¹⁹ da vigente Carta Política: “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.” Ao deliberar-se que a educação é encargo do Estado, o Brasil constrói um complexo normativo das atividades educacionais e de ensino, que pode ser chamado de Direito Educacional:

É categoria aqui compreendida como o conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. É um ramo da Ciência Jurídica especializado na área educacional. Diferencia-se de legislação de ensino. Esta é uma disciplina que se limita à quantidade de normas jurídicas que vão desde as leis federais, estaduais, municipais, pareceres dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, decretos do Poder Executivo, portarias ministeriais, estatutos e regimentos das instituições. O Direito Educacional, entretanto, pode ser entendido como um conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à Educação. (CIMADON, 2007, p. 164).

¹⁹ Vale lembra o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que reforça que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade nos estabelecimentos oficiais de todos os níveis, qualidade, gestão democrática e valorização dos profissionais de educação. Também o artigo 209 do mesmo texto estabelece a livre iniciativa das atividades de ensino. Os artigos 212 a 214 disciplinam o financiamento da Educação, por meio da vinculação da receita tributária.

No mesmo sentido elucida Boaventura (1996) ao afirmar que o Direito Educacional tem o objetivo de regular as formas de instituição, organização, manutenção e desenvolvimento do ensino e é regulado por uma série de regras cogentes, de validade e eficácia plena, construído principalmente a partir da Constituição de 1946.

Diante das alocações da Constituição Federal de 1988, dá-se origem a inúmeras regras infraconstitucionais,²⁰ adiante estudadas. Pelo exposto, insta frisar que a Constituição cidadã representa notável avanço no campo da educação, pois possui dimensão democrática que as outras Cartas não alcançaram, especialmente por erigir, no seu artigo 60, § 4º, IV²¹, que os direitos e garantias individuais constituem-se cláusulas pétreas. Com base em tal premissa, “[...] partindo-se do *status* de Direito Fundamental Social conferido pela Constituição, a educação merece o reconhecimento das características teóricas que, a priori impregnaram essa relação de direitos, o que inclui a noção de um direito universal, exigível por todos.” (SILVA, HAHN, TRAMONTINA, 2011, p. 212).

Foram justamente estas novas orientações constitucionais que fizeram com que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 continuasse vigendo, bem como a Lei 5.540/68 que trata, especificamente, sobre a educação superior. No entanto, a partir de 1990 emerge uma multiplicidade de normas, como as Medidas Provisórias que resultaram na Lei 9.870, de 23 de novembro de 1999, que dispôs sobre o valor das anuidades escolares. Ainda, a Lei 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionalizou o crédito educativo, hoje sob a vigência da Lei 10.260/02. Menciona-se também a Lei 8.405, de 9 de janeiro de

²⁰ Pode-se citar a previsão do art. 214 da CF/88 que trata do Plano Nacional de Educação, lei com duração plurianual, destinada a articulação e ao desenvolvimento do ensino, que visa a promoção de políticas públicas direcionadas a erradicação do analfabetismo, na universalização do atendimento escolar, na qualidade do ensino, na preparação para o mercado de trabalho e na promoção das humanidades e ciências do país (SILVA, HAHN, TRAMONTINA, 2011).

²¹ Art. 60. CF: A Constituição poderá ser emendada mediante proposta: [...] § 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: IV - os direitos e garantias individuais.

1992, que instituiu a Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área da pós-graduação. Ainda, com a Lei 9.394/96, foram especificadas as competências do Sistema de Ensino e criadas composições de cada um deles (CIMADON, 2007).

Foram também promulgadas a Lei 8.859, de 23 de março de 1994, que trata sobre os estágios de estudantes da educação superior, a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que trata da educação tecnológica, e, a Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994, responsável por regular as fundações em universidades federais.

Ademais, a Lei n. 9.131/95²² cria e estabelece as competências do Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Lei 9.288, de 1º de julho de 1996, regulamenta o crédito educativo. Por derradeiro, menciona-se a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispôs sobre a valorização do professor, e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta atualmente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em apertada síntese, extraí-se das legislações brasileiras mencionadas, que a educação assume especial relevo no Brasil a partir da Carta Política de 1988, onde foi elevada a condição de direito fundamental social, em que pese a Constituição Imperial, de 1824 ter iniciado a trajetória da legislação educacional.

Como o presente livro tem vistas no papel fundamental da educação para o desenvolvimento multicultural do indivíduo e a política de reconhecimento, passará a abordar o direito à educação, como garantia à cidadania, vez que proporciona ao indivíduo a igualdade substantiva. Parte-se da premissa que a Constituição Federal de 1988 incluiu a educação

²² “Importa lembrar que a Lei 9.131/95 surgiu como solução tangencial para impasses estabelecidos, de um lado, com a perda de eficácia da legislação vigente devido às mudanças trazidas pela Constituição Federal de 1988 e, de outro lado, como estratégia para se evitar a prevalência, na elaboração da LDB, de disposições contrárias aos interesses defendidos pelo Executivo federal. Com a Lei 9.131/95 legislou-se por antecipação à nova LDB, alterando-se dispositivos da Lei 4.024/1961, e dando-se outras providências.” (FREITAS, 2007, p. 73).

no rol dos direitos sociais, direitos estes que devem ser garantidos pelo Estado. É por isso que adiante passar-se-á à análise da educação, como um direito humano.²³

2.4 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

As Declarações de Direitos surgidas a partir do século XIII, como por exemplo, a Magna Carta da Inglaterra, de 1215, tiveram influências do jusnaturalismo medieval e do jusnaturalismo moderno do século XVII. Do caráter divino do direito natural ou do caráter racional, insta que se percebeu existirem direitos inerentes à natureza humana, que inclusive precediam ao próprio Estado.

Apesar do primeiro impulso da Magna Carta, de 1215, diz-se que foi a partir da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, de 1776, nos Estados Unidos da América do Norte, que os direitos naturais do homem foram de fato positivados como direitos fundamentais constitucionais, mais tarde consagrados pela Constituição de 1791 (MUNIZ, 2002).

Também na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão,²⁴ de 1789, que resultou na instauração da burguesia francesa, se vê o respeito aos direitos naturais do homem, como forma de impedir o retorno de governos bárbaros e violentos.

²³ O trabalho adota a distinção de direitos humanos e direitos fundamentais formulada por Sarlet (2005). Assim, apesar de guardarem estreita ligação, os direitos fundamentais configuram-se por serem direitos humanos positivados no ordenamento jurídico interno, enquanto que os direitos humanos possuem previsão nos documentos internacionais.

²⁴ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, em seu preâmbulo prevê: “Os representantes do povo francês, constituídos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram solenemente declarar os direitos naturais, inalienáveis e sagrados no homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes recorde seus direitos e deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.”

Após a Segunda Guerra Mundial, volta-se a discutir o postulado dos direitos do homem. Em razão disso, a Assembleia Geral das Nações Unidas, na sessão celebrada em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), como ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações.

Nas palavras de Lima (1999, p. 23) a Declaração Universal dos Direitos do Homem, instrumentalizada pela Resolução 217 (A) da Assembleia Geral das Nações Unidas e firmada solenemente em 1948 pelos representantes oficiais de 58 nações, condensou princípios universais lançados ao mundo moderno, não se dirigindo ao passado, nem propriamente ao presente. “Dirige-se principalmente ao futuro. Não se trata de uma compilação de normas preexistentes que resuma a vivência histórica da civilização moderna em seus fastos.” Extrai-se que a Declaração é destinada a uma nova era de civilização universal futura, em que os homens vêm cada vez mais perdendo o senso do direito e, sobretudo, o respeito pelos seus direitos.

A filosofia adotada pela Declaração é humanista, pois parte do reconhecimento da singular dignidade do gênero humano e de cada pessoa em particular, com direitos iguais e inalienáveis. “Foi o próprio senso comum humano que permitiu esse consenso universal de grupos nacionais tão diversos na elaboração de um documento que pode vir a ser a estrutura básica de uma sociedade de tipo universalista e de convívio pacífico [...]” (LIMA, 1999, p. 27).

Assim, o preâmbulo²⁵ da DUDH termina com uma proclamação da filosofia que presidiu a Carta de Direitos, proclamando o esforço comum pela instalação de uma nova ordem moral e jurídica internacional. Mister

²⁵ A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como sendo o ideal comum a ser alcançado por todos os povos de todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem pelo ensino e pela educação e por desenvolver o respeito por esses direitos e liberdades, assegurando-lhes, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o reconhecimento e a aplicação universais e efetivas, não só entre as populações dos Estados-membros, mas ainda nos territórios colocados sob sua jurisdição (DUDH, 1948).

mencionar que a DUDH é composta por direitos individuais e direitos sociais e que, durante o século XIX, a diferença entre tais direitos foi acentuada com a crescente ideia de primazia dos primeiros, já que os movimentos de revolução, na Inglaterra e França, resultaram no individualismo, enfraquecendo as instituições Estado, Igreja, classe e corporação.

O que se via era uma reação do direito individual contra os direitos sociais e, conseqüentemente, a dissociação do corpo jurídico tradicional a partir do positivismo jurídico. O século XX, por seu turno, caracteriza-se pela recuperação da importância das instituições tradicionais, ao turno que os direitos individuais passam a ser denunciados como facilitadores da desordem social.

Essa dicotomia entre direitos sociais e direitos individuais, que oscilou do século XIX ao século XX, decorre da falta de concepção filosófica, vez que ou ficava-se frente a um individualismo extremado, desconhecedor dos direitos sociais, ou de um socialismo totalitário, desconhecedor dos direitos individuais. Assim é correto afirmar que a DUDH foi pensada num viés harmônico, de superação do coletivismo, dando, inclusive, primazia aos direitos sociais.

A despeito específico do direito à educação, a DUDH fez menção expressa em seu artigo XXVI, após enumerar as garantias no plano vital da pessoa. Veja-se:

Art. XXVI – 1 – Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da

manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, 1948).

Depreende-se, do texto destacado, que a Declaração torna imperativo o respeito aos valores da educação, como “[...] forma de produção do conhecimento necessário ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos e liberdades.” Assim, efetivada a garantia de acesso à educação, fortalecido está o indivíduo, que poderá usufruir de vida autônoma, de livre-arbítrio, “[...] o que não se pode cogitar em um ambiente de dominação pela ignorância.” (SILVA; HAHN; TRAMONTINA, 2011, p. 214-215).

Portanto, a dicção do artigo XXVI – 1 da DUDH,²⁶ ao mencionar instrução, deve ser compreendida sobre o aspecto do ensino e do seu aproveitamento, afirmado como universal, vez que a instrução foi considerada por muitos anos, como privilégio das classes sociais abastadas economicamente. Frise-se ainda que, quando o artigo retro citado utiliza a expressão “pelo menos”, é que considera a gratuidade do ensino, em todos os planos, como um ideal a atingir, inclusive no superior. Ainda, extrai-se uma especial menção ao ensino técnico-profissional como digno de distribuição gratuita e idêntica ao ensino primário.

No mesmo jaez, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada pela Resolução XXXX, por ocasião da IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, estabeleceu, em seu artigo XII:

Art. XII: Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios e liberdades, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e

²⁶ A Declaração em comento não distingue os termos educação e instrução. Atualmente a educação é correlata à formação integral e qualitativa da personalidade humana, enquanto que instrução implica na formação intelectual quantitativa (MUNIZ, 2002).

para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.

A Carta de Bogotá referencia o direito à educação a partir do princípio da liberdade, da moralidade e da solidariedade humana, destacando o vínculo entre educação e participação social útil à sociedade.

Também a Declaração dos Direitos da Criança,²⁷ de 1959, ressalta a importância da educação básica como componente de direito fundamental social. Veja-se:

Princípio 7º: A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade.

Embora as declarações sejam ricas de conteúdo, nem sempre são efetivas. As declarações, por si só, pelo menos enquanto permanecem no âmbito do sistema internacional, não dão efetividade aos direitos humanos fundamentais, pois proclamam direitos não sancionáveis (MUNIZ, 2002).

Neste contexto, Bobbio (1992, p. 82) sustenta que melhor seria se houvesse condições necessárias para que os direitos declarados pudessem ser efetivamente cumpridos. Para ele, “[...] o reconhecimento e a proteção de pretensões ou exigências contidas nas Declarações provenientes de órgãos e agências do sistema internacional deveriam con-

²⁷ Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 99.710 de 21 de novembro de 1990.

sideradas condições para que um Estado possa pertencer à comunidade internacional.”

Porém, as Declarações não deixam de ser proveitosas no sentido que, inspiradas no direito natural, norteiam o legislador no estabelecimento de normas sancionadoras para o caso de violação dos direitos.

Para não deixar dúvidas a despeito da relevância que a Organização das Nações Unidas atribui ao direito à educação, em 14 de dezembro de 1960, organizou-se a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, resultando na Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo de Ensino,²⁸ onde definiu-se que discriminação é toda e qualquer iniciativa que prive qualquer pessoa ou grupo de pessoas a acessar os mais distintos graus de ensino. Prevê, ainda, que os Estados devem eliminar discriminações promovendo políticas nacionais da igualdade de oportunidade de ensino.

Ademais, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²⁹ (PIDESC) e o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC), respectivamente, predizem e exercem a competência para receber e analisar comunicações dirigidas contra os Estados-partes, quando violarem

²⁸ Decreto n. 63.223, de 06 de setembro de 1968.

²⁹ Decreto n. 591, de 06 de julho de 1992.

os direitos assegurados do Pacto, onde se extrai, dos artigos 13³⁰ e 14,³¹ a proteção do direito à educação.

Destaca-se que o PIDESC prestigia o direito subjetivo à educação e à prática educacional, inovando na preocupação com a concessão de bolsas de estudos para docentes, como meio de aperfeiçoar a qualidade do ensino e da formação escolar (SILVA; HAHN, TRAMONTINA, 2011).

Inclusive a coalizão Internacional de ONG's para o Protocolo Facultativo ao PIDESC, entende que a educação tem sido considerada um fim em si mesmo e um meio de crescimento individual e da sociedade, pois garante plena participação econômica, cultural e política, melhorando o acesso para todos à educação, que deve se basear na igualdade e não discriminação.³²

³⁰ Art. 13 do PIDESC: 1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitadas os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

³¹ Art. 14 do PIDESC: Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

³² Sobre o tema, ver a Observação Geral 13 do CDESC.

Depreende-se, dos documentos internacionais mencionados, que há um esforço no sentido de solidificar o reconhecimento do direito à educação e propor medidas de efetiva observância pelos países que compõem as organizações internacionais. Inclusive foi assim que “[...] o ensino brasileiro inseriu-se efetivamente no novo quadro político e econômico mundial, assumindo, internamente, as orientações de organismos internacionais.” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 32).

Após tecer o arcabouço dos principais documentos internacionais de direitos humanos voltados à educação, devem-se levar em consideração as peculiaridades tidas pelas diversidades sociais, culturais e econômicas que caracterizam o Brasil. Por isso, o próximo item estará dedicado ao reconhecimento da educação enquanto um direito fundamental social, dada proteção estatal que vincula Estado e sociedade à implementação deste direito.

2.5 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL

No Brasil, a educação é considerada um direito fundamental social, pois é considerada enquanto atributo intrínseco à vida digna e à democracia. A efetivação do direito à educação é imprescindível ao desenvolvimento pleno do homem, pois formará sua identidade e percepção de mundo, permitindo a expansão da sua personalidade. Assim, indispensável que a sua categorização como direito fundamental social, seja em decorrência da própria dignidade ou da proteção constitucional, eis que sua positivação permite a sua efetividade.

Sabido é que os direitos que visam proteger o cidadão, garantindo-lhe vida digna, e que foram elencados no título II da Constituição Federal de 1988, são chamados de direitos fundamentais. Sarlet (2005, p. 43) anuncia que se tratam de direitos essenciais à sobrevivência do ser humano e que, devido a sua fundamentalidade merecem atenção e proteção

especial, vez que “[...] vão surgindo como resposta aos interesses e exigências de cada momento histórico.”

Já os direitos sociais,³³ são dimensões dos direitos fundamentais relativos às prestações positivas do Estado, que propiciem melhores condições de vida àqueles que estão em desigualdade.³⁴

O direito fundamental à educação, notadamente de viés social, mostra-se imprescindível ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício da cidadania, pois somente por intermédio da aquisição do conhecimento é que o indivíduo poderá romper o estado de alienação cultural (SYLVESTRE; MENEZES, 2012).

Como visto alhures, as declarações de direitos do homem estabeleceram o sentido de garantir o máximo de concretização do direito à educação. Também o texto da Carta Política de 1988, no artigo 3º, previu que a educação é instrumento apto a construir uma sociedade livre, justa e solidária, evidenciando a educação e seu papel de fomentar a libertação e o desenvolvimento dos indivíduos. Tanto é que, o legislador constituinte menciona, no capítulo dos direitos sociais, a tutela do acesso a todos à educação. Esse direito de acesso deve ser compreendido especialmente aos níveis mais básicos de ensino.³⁵

Portanto, o conteúdo que abrange a educação enquanto direito fundamental social, relaciona-se aos fundamentos do Estado brasileiro, especialmente com a dignidade da pessoa humana. Assim, deve-se com-

³³ A respeito de “Um modelo de direitos fundamentais sociais”, ver Alexy (2010, p. 511).

³⁴ Sobre a hierarquia entre os Direitos Cívicos e Políticos quando comparados com os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, Piovesan (2015, p. 91-92) explica que: “os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais são dotados de igual imperatividade e são direitos efetivos pois: 1) há se realçar a imperatividade jurídica dos direitos econômicos, sociais e culturais, com base na doutrina da indivisibilidade dos direitos humanos consagrada pela Declaração Universal em 1948 e endossada em Viena, em 1993. Há que se propagar a ideia que os direitos sociais, econômicos e culturais são autênticos e verdadeiros direitos fundamentais e, por isso, devem ser reivindicados como direitos e não como caridade ou generosidade.”

³⁵ Nesse âmbito destacam-se os dizeres de Sarlet (2005, p. 79), para quem: “Também o direito fundamental à educação obteve reconhecimento expresso no artigo 6º de nossa Constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais e sujeito ao regime jurídico reforçado a estes atribuído pelo Constituinte. No título da ordem social, a educação foi objetivo de regulamentação mais detalhada no capítulo III.”

preender o alcance e o significado de direitos fundamentais, donde se colhem as palavras de Ferrajoli (2001), para quem, são direitos fundamentais, todos direitos subjetivos que correspondem universalmente a todos os seres humanos dotados de personalidade e capacidade, sob uma perspectiva positiva (prestações), ou negativa (lesões), que são descritas por normas jurídicas.³⁶

Os direitos fundamentais têm ampla aplicabilidade e respaldo no sistema jurídico internacional e nacional, podendo ser descritos como tais, todos os direitos ou garantias relatados e especificados em uma Constituição. Sob o ponto de vista formal, são direitos fundamentais aqueles que têm um tratamento diferenciado, privilegiado, conferido pela Constituição Federal, podendo ser imutáveis ou de difícil modificação. Intrinsecamente, os direitos fundamentais têm caráter de direitos absolutos e que, sob esse viés, só podem relativizar-se sob os critérios impostos pela lei, respeitando os limites legais.

É nesta senda que a educação se centra no pleno desenvolvimento da pessoa, relacionando-se aos fundamentos do Estado brasileiro, em especial quanto à dignidade da pessoa humana. A dignidade da pessoa humana, enquanto valor supremo que liga o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, deve assegurar a todos existência digna, compreendendo a realização da justiça social, da educação, do desenvolvimento da pessoa e do seu preparo para o exercício da cidadania, não apenas como enunciados, mas como indicadores normativos eficazes.

Denota-se que o direito à educação compõe a dignidade humana, como meio idôneo a propiciar ao cidadão condições laborais dignas, por exemplo. É a educação que promove a visão de mundo das pessoas, de-

³⁶ “*Todos aquellos derechos subjetivos que correspondem universalmente a todos los seres humanos em cuanto dotados Del status de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar; entendienddo por derecho subjetivo o cualquier expectativa positiva (prestaciones) o negativa (de no sufrir lesiones) adscrita a un sujeto por una norma jurídica; y por status la condición de un sujeto, prevista asimismo por una norma jurídica positiva, como presupuesto de su idoneidad para ser titular de situaciones jurídicas y/o autor de los actos que son ejercicio de éstas!*” (FERRAJOLI, 2001, p. 37).

vendo abarcar a educação escolar e familiar na busca de uma sociedade livre, justa e solidária, fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social. E é por isto que a Constituição brasileira trata o direito à educação como um direito de matiz social, obrigando o Estado a fornecer acesso àqueles interessados, conforme as previsões dos artigos 6º e 205 do documento político.

Sylvestre e Menezes (2012) elucidam que os direitos sociais – dentre eles a educação – encontram-se vinculados à concepção de que ao Estado incumbe, além da não intervenção na esfera da liberdade pessoal dos indivíduos, a tarefa de colocar à disposição os meios materiais e implementar condições fáticas que possibilitem o efetivo exercício das liberdades fundamentais. Em síntese, os direitos sociais são aqueles que objetivam a necessidade de promoção da igualdade substantiva, por intermédio da atuação Estatal.

Destarte, a educação significa, em primeiro lugar, que o Estado deve aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios constitucionais. Tanto é que, a própria Constituição de 1988, considera que o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é direito público subjetivo, ou seja, é direito eficaz de aplicabilidade imediata, exigível judicialmente.

Acerca da eficácia³⁷ do direito à educação, mencionam-se os princípios a ela coerentes, que foram acolhidos pela Constituição vigente, com vistas a combater a pobreza e as mazelas sociais. Logo, destaca-se o princípio da igualdade de condições de acesso à educação, que objetiva promover a igualdade de oportunidades, a equidade e escolaridade universal. Ainda, o princípio da liberdade de aprendizado, o qual inclui a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar, compreendido no sentido de

³⁷ Sobre a eficácia dos direitos fundamentais sociais, o texto constitucional é claro e expresso: art. 5º, § 1º. Contudo, não se pode desconsiderar que apesar de possuírem aplicabilidade imediata, os direitos fundamentais sociais necessitam de concretização por parte dos poderes públicos.

o indivíduo escolher as ciências de acordo com sua livre opção (MALISKA, 2008).

Alexy (2010, p. 503) aponta argumentos contrários e favoráveis aos direitos fundamentais sociais. Articula que, o principal argumento a favor dos direitos fundamentais sociais é o “baseado na liberdade”. Esta liberdade compreende a jurídica, ou seja, a permissão de se fazer ou deixar de fazer algo, ou de escolher entre as alternativas permitidas. Também a liberdade fática, eis que um grande número de titulares de direitos fundamentais não encontra seu substrato material em um espaço por eles controlado.

Neste íterim, Alexy (2010, p. 505) afirma que “[...] é necessário demonstrar por que a liberdade fática deve ser garantida diretamente pelos direitos fundamentais.” Argumenta a importância da liberdade fática para o indivíduo, dizendo que é exatamente aquele desprovido de meios que pode valorizar especialmente aqueles direitos fundamentais que, por exemplo, o protegem contra o trabalho forçado e outras situações semelhantes e aqueles que lhe dão a possibilidade de melhorar sua situação por meio do processo político.

Ademais Alexy (2010) pondera que a liberdade fática é constitucionalmente importante não apenas formalmente, mas também substancialmente, assim, o catálogo dos direitos fundamentais deve expressar princípios que exijam do indivíduo o desenvolvimento livre da sua dignidade na comunidade social.

Conclui-se que o constituinte brasileiro, ao prever os direitos sociais, vincula-os ao princípio da dignidade da pessoa humana, que ocupa posição central na interpretação dos direitos fundamentais, sendo que o Estado passa a ser um Estado Social e Democrático de Direito, pois, o ser humano, em sua essência, é formado através de seu convívio com a sociedade, levando em conta a internalização das diversas aprendizagens e ex-

periências. Essas relações sociais e subjetividades, unidas à cultura criam e desenvolvem as identidades.

É neste diapasão que a diversidade cultural³⁸ e a construção das diferenças têm sido alocadas junto à visão de cidadania, trazendo a tona o multiculturalismo. E assim, após as necessárias abordagens sobre o direito fundamental social à educação, o presente passa a direcionar-se ao cerne da discussão proposta: discorrer sobre o multiculturalismo e a política de reconhecimento de Charles Taylor. Tal estudo faz-se obrigatório para a compreensão, posterior, a despeito dos desafios atuais aos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de Direito da UNOESC e da UFSC.

O que se quer é debater a relevância da garantia de representação das identidades culturais no campo educacional, precisamente dos cursos de Direito, propondo a valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

A partir de tais premissas, busca-se situar a emergência do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de Direito da UNOESC e da UFSC, partindo da política de reconhecimento do expoente teórico selecionado.

³⁸ Sobre o tema ver ainda a Declaração do México sobre políticas culturais (1982), a Declaração pela diversidade cultural (2001) e Convenção para preservação e promoção da diversidade e expressão cultural (2005).

CAPÍTULO III
A POLÍTICA DE
RECONHECIMENTO E O
MULTICULTURALISMO POR
CHARLES TAYLOR

As teorias sobre o multiculturalismo surgiram com o intuito de identificar a importância das identidades múltiplas, o que passa, necessariamente pela educação engajada com o sentido e com as fontes da identidade.

A sociedade ocidental, democrática e diversificada, possui características aleatórias. Assim, atribui-se ao multiculturalismo, enquanto orientação filosófica, teórica e política, a força reacionista contra o monocultural, como as reivindicações identitárias e étnicas, por exemplo.

É por isto que este item analisará a tese filosófica da política de reconhecimento desenvolvida por Charles Taylor. No entanto, não se resumirá apenas a uma apreciação descritiva da teoria desenvolvida pelo filósofo canadense, pois se dedicará aos embates entre os filósofos liberais e comunitaristas, para, ao final, apresentar por que considera o marco teórico escolhido como o modelo adequado à política de reconhecimento das identidades. Assim, fornecerá o aporte necessário à correlação entre os temas educação, multiculturalismo e política de reconhecimento.

Destarte, entre os objetivos específicos, este tópico visa identificar qual seria o modelo de Estado liberal apto a firmar as políticas de reconhecimento da diferença³⁹ para proteger os grupos minoritários, vez que a questão do multiculturalismo é extremamente importante para as democracias ocidentais. Restará fixada uma conexão entre política de reconhecimento e multiculturalismo, que permitirá, posteriormente, adentrar ao cerne da proposta da dissertação: analisar os projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de Direito da UNOESC e da UFSC e a formação multicultural.

³⁹ Para Taylor (1994), as teorias políticas que não reconhecem a diferença do viver humano estão condenadas a cair nas ilusões do intelectualismo ingênuo.

3.1 PRINCIPAIS ACEPÇÕES DO MULTICULTURALISMO

Para prosseguir, é imprescindível diferenciar as principais e distintas alocações que o termo multiculturalismo pode assumir, pois é polissêmico.⁴⁰

Hall (2003) alerta que o multiculturalismo é um termo qualificativo, pois descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados pelas sociedades, onde diversas comunidades culturais convivem e tentam construir vidas em comum, ao tempo que retêm algo de sua identidade original. Em contraponto, o termo multiculturalismo também assume viés substantivo, pois se refere às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade que são gerados pelas sociedades multiculturais.

Denota-se que o multiculturalismo não pode ser definido a partir de uma única doutrina, pois não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado.

Sendo, portanto, uma série de processos e estratégias políticas distintas, Santos e Nunes (2003) apontam que, enquanto descrição, o multiculturalismo refere-se à existência de uma multiplicidade de culturas no mundo, a co-existência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação. Já como um projeto, o multiculturalismo relaciona-se a um projeto político de celebração ou reconhecimento das diferenças.

É neste ponto que insta salutar a diferenciação das terminologias sociedade multicultural e multiculturalismo. Assim, sociedade multicultural é uma realidade, porquanto o multiculturalismo é um modelo que visa

⁴⁰ Além das compreensões sobre o multiculturalismo listadas no trabalho, é possível encontrar autores que o classificam como multiculturalismo conservador (que se refere a assimilação da diferença), o liberal (busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária), o comercial (que entende que o problema da diversidade se resolve com o reconhecimento público das diferenças culturais), o corporativo (que busca administrar as diferenças culturais das minorias, visando os interesses do centro), e, o crítico (que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Sobre o tema Hall (2003).

interpretar aquilo que é entendido por sociedade multicultural, dizendo o que deve ser feito sob o prisma político, em relação a ela. Conclui-se que multiculturalismo é um modelo de sistema normativo.

Neste sentido, Câmara (2003) preferiu classificar o multiculturalismo enquanto fato, também descrito como sociedade multicultural, pois trata da convivência de grupos distintos culturalmente, num mesmo espaço territorial, como um antigo fenômeno que atinge a sociedade contemporânea, especialmente pelos movimentos migratórios.

Já como teoria de caráter normativo,⁴¹ o multiculturalismo é apresentado enquanto proposta apta a solucionar os problemas provenientes da convivência entre pessoas de diferentes grupos culturais que, apesar de procurarem coexistir, visam manter suas culturas num mesmo espaço territorial (CÂMARA, 2003).

É no seu caráter normativo, ou enquanto projeto político, que o multiculturalismo é estudado pela teoria política, eis que busca estratégias de resolução de conflitos etnoculturais que visam o reconhecimento público das minorias discriminadas. Assim, este é o conceito adotado pelo por este livro ao mencionar a expressão multiculturalismo.

Por fim, entende-se pertinente esclarecer a diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo, e a opção pela primeira alocação. Este se destina ao estudo das diferenças culturais e da transformação das culturas por processos de interação, no que se nominou como comunicação intercultural. Soriano (2004) avança afirmando que o interculturalismo remete a coexistência das culturas em um plano de igualdade, sob pretensões normativas, atuando em conformidade com conceitos garantistas, propondo, inclusive, alternativas entre o liberalismo e o comunitarismo.

Tem-se o termo interculturalidade como caracterizador da comunicação e interação entre as culturas, na busca pela interatividade das

⁴¹ Para tecer o aporte entre o multiculturalismo e o objetivo desta dissertação, será adotada a concepção de caráter normativo/projeto político.

relações culturais entre si, orientando processos de diferenças e desigualdades sociais, pela promoção das relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertençam a culturas diferentes.

Portanto, optou-se pelo estudo do multiculturalismo e não do interculturalismo, porque o trabalho visa o estudo de um modelo de interpretação da sociedade multicultural, sem abordar as relações dialógicas. Ademais, o campo de discussão que será travado a seguir poderia parecer restrito por não mencionar especificidades do contexto brasileiro,⁴² quando na verdade isto decorre de o fato do multiculturalismo ter emergido, enquanto projeto político, especialmente nos territórios estadunidense, canadiano, australiano e europeu, de onde se desenvolveram as teorias dissecadas adiante, configurando exatamente os interesses postos neste estudo.

3.2 A COMPREENSÃO DO MULTICULTURALISMO: DEBATES ENTRE FILÓSOFOS LIBERAIS E COMUNITARISTAS

Neste embate encontram-se os filósofos liberais⁴³ – que discutem a efetividade e o reconhecimento dos direitos civis de tradição kantiana,⁴⁴ – e de outro lado, os comunitários e críticos deliberativos.⁴⁵

⁴² Semprini (1999) ensina que em menor ou em maior grau, a questão multicultural está presente em todos os países que possuem instituições democráticas e que são formados por populações heterogêneas. Países como o Canadá, o México, a Austrália e o Brasil, apresentam minorias nacionais fortemente discriminadas e, até mesmo na Europa várias minorias estão reivindicando o direito ao reconhecimento.

⁴³ Exponentes: John Rawls (1905-2002), que inaugurou uma onda de estudos sobre o neoliberalismo. A série de teorias iniciada com Rawls é normativa, e em seu caso é a teoria da justiça; Tocqueville (1805-1859), grande pensador francês do século XIX, foi elencado como um autor importante para que se compreenda a democracia liberal.

⁴⁴ Taylor compreende a ética não como dever no sentido kantiano, mas como modo de realização do agente humano por meio de ações no espaço público, que expressem os seus valores. Daí a importância de sabermos quais são as nossas fontes valorativas, pois são elas que possibilitam a elaboração e construção da nossa identidade ético-cultural. Ao sabermos das nossas fontes, podemos nos posicionar de forma mais crítica nos espaços públicos, onde ocorrem os conflitos humanos (ARAÚJO, 2013).

⁴⁵ Exponente: Charles Taylor, para quem: “Tanto Rawls quanto Tocqueville estão preocupados em analisar a sociedade moderna em relação às anteriores.” E friso: “Uma sociedade pode ser liberal

Advirta-se que o comunitarismo visa questionar a pressuposição de um sujeito universal e não situado historicamente, focando a multiplicidade de identidades sociais e culturais étnicas existentes nas sociedades contemporâneas, concebendo a justiça como virtude para aplicar as regras em conformidade com as peculiaridades de cada ambiente social (CITTADINO, 2013).

Em outras palavras, a crítica tecida pelos comunitários em relação aos liberais inicia com a estrutura teórica dos liberais que foi originada no conceito auto fundante do sujeito racionalmente autônomo (ARAÚJO, 2004).

Apesar de divergirem em vários aspectos, liberais e comunitaristas convergem na acepção de que a individualização e a pluralização social acontecem simultaneamente. Neste sentido, acrescenta-se, todavia, as divergências quanto à avaliação e às formas políticas mais apropriadas para lidar com estes processos. Enquanto grande parte dos liberais manifesta certa indiferença quanto ao problema da pluralidade de valores e da diversidade cultural, os comunitaristas tendem a enfatizar ambos os processos, alertando para suas consequências sobre a organização e estabilidade das relações de convivência social (COSTA; WERLE, 1997). Assim:

De um lado, o processo de individualização implicaria o desenraizamento, o narcisismo, a atomização do eu e o esvaziamento da identidade. De outro, a pluralização dos valores culturais poderia levar à perda do espírito comunitário e da solidariedade, à fragmentação e desintegração dos vínculos sociais, à erosão dos fundamentos morais dos critérios de justiça. (FRANK, 1995, p. 363).

Assim, as divergências de posição entre liberais e comunitaristas sobre multiculturalismo e reconhecimento público, poderia ser resumida sobre a construção do *self* e os debates sobre a neutralidade do Estado.

sem ser democrática. Os regimes que buscavam igualar as massas eram terrivelmente autoritários.” (TAYLOR, 2013).

Sobre a construção do *self*, os comunitaristas afirmam que os indivíduos são seres sociais e que suas identidades se moldam pelas práticas, relações e narrativas comuns da comunidade onde estão inseridos. Assim, tecem críticas aos liberais, para quem a racionalidade e o poder da autonomia de escolhas e de formação de identidade, sejam dados fora da sociedade e, por isso, anteriores a vida social (COSTA; WERLE, 1997).

Neste diapasão, menciona-se Sandel (1982), que critica a visão de pessoa desencadeada pelos liberais, inclusive contrapondo-se a John Rawls (1997) - para quem o *self* é anterior a seus fins, já que lhe é reservado o direito de rever e revisar todas as suas convicções sobre a boa vida. Sandel (1982) busca apoio na teoria de Taylor – que entende a existência de um *self* eticamente situado para a construção entre a identidade individual e coletiva.

John Rawls (1997) parte do princípio de que uma boa sociedade é governada por princípios justos, que não pressupõem que uma determinada forma de vida seja mais correta, ou melhor, em relação às demais. Araújo (2004, p. 12) acrescenta: “Para um liberal como Rawls, nenhuma forma de vida deve ser imposta ao indivíduo, pois ele deve ser considerado sempre um sujeito racionalmente livre e autônomo.” Tanto é que a concepção contratual-liberal de Rawls (1997, p. 36) está fundada na possibilidade de transmitir a ideia de que os princípios de justiça podem ser concebidos como princípios elegidos por sujeitos racionais. Assim, os que escolhem um princípio justo estariam habilitados a justificar e a explicar as concepções de justiça. Resta nítido o propósito de Rawls: solucionar as questões referentes às reivindicações conflitantes dos diversos grupos que compõem as sociedades contemporâneas.

Por outro lado, a crítica de Sandel (1982) esclarece que o eu rawlsiano está, desde o início da sua escolha, preso a um contexto preconcebido, capaz de garantir a criação e a manutenção de um acordo contratual do que é justo para todos. Ademais, entende que o indivíduo, como um sujeito moral, já se encontra numa estrutura que o tira da sua situação de

decisão livre, perdendo sua própria identidade, só lhe restando concordar com aquilo que lhe é dito como justo. Sandel (1982) conclui que o *self* não é anterior aos fins que se destina. Na verdade, o *self* é constituído pelos fins que não escolhe, mas descobre por sua existência em contextos culturais.

Em outras palavras, os opositoristas liberais e comunitários discutem – em um dos pontos – a respeito da possibilidade, ou não, de se conciliar a busca pelo reconhecimento das diferenças e a consequente concessão de vantagens competitivas a certas minorias culturais com o princípio da igualdade inerente ao Estado democrático de direito.

É justamente em torno do problema da identidade que Taylor vai desenvolver suas concepções em relação ao problema das ações humanas no espaço de convívio entre os mais diversos grupos. “Diferentemente de Sandel, Taylor não se preocupa em detratir as teorias liberais, tendo em vista que, para ele, se trata de contextualizá-las nas análises da história do pensamento ocidental de Platão à pós-modernidade.” (ARAÚJO, 2004, p. 13).

Charles Taylor (1993), ao elaborar análises hermenêuticas das concepções teóricas e culturais que contribuíram para a construção da identidade moderna, defendendo o contexto multicultural associado à necessidade de uma legítima política de reconhecimento público das diferenças, por parte das instituições públicas, justificando a defesa da sobrevivência das comunidades culturais presentes nas sociedades multiculturais. O filósofo canadense busca desvendar os nexos existentes entre a experiência do reconhecimento e a formação da identidade. Para tanto, entende que existem duas esferas do discurso do reconhecimento: a primeira é a esfera íntima, onde a formação da identidade ocorre num processo dialógico em que as relações com os outros insignificantes são essenciais ao autodescobrimento e a autoafirmação individual; a segunda esfera, pública, promove a interpretação da construção da identidade a partir de um diálogo aberto.

Taylor (1993) conclui que o exercício da autonomia individual e o desenvolvimento da racionalidade e do senso moral somente podem dar-se a partir de ambientes socioculturais determinados.

Em oposição, Kymlicka (1989) pondera que a crítica comunitarista estaria eivada de equívocos, porquanto se baseia numa interpretação equivocada da visão liberal. Ademais, prosseguem afirmando que a moralidade política no modelo liberal tem excelentes motivos para justificar o reconhecimento público do pertencimento cultural, sem excluir os valores das relações sociais e culturais.

Percebe-se em Kymlicka a busca por demonstrar que a moralidade política liberal está preocupada com a vida particular e as deliberações morais. Assim como Rawls reconhece a importância da cultura como bem primário para autodeterminar a vida individual, destacando a possibilidade de os indivíduos afastarem-se das práticas e das estruturas culturais para formar, revisar, reformar suas crenças a respeito dos significados e planos de vida, auxiliando, sobremaneira, o processo de autoconhecimento. Ademais:

É importante observar que a forma liberal de reconhecimento da pertença cultural e dos direitos às minorias dedica pouca atenção à particularidade das culturas em questão. As diferenças não são em si mesmas valorizadas. O que importa é que cada fim ou valor compartilhado que caracteriza a vida cultural de um grupo ou comunidade esteja sujeito à avaliação dos indivíduos autônomos, os quais estão aptos a afirmar ou rejeitar qualquer valor particular, sem com isso correr o risco da perda de direitos ou recursos. (COSTA; WERLE, 1997, p. 163).

Os comunitaristas também criticam a neutralidade de objetivos do Estado liberal, demonstrando que essa neutralidade oculta a concepção de bem, por ser individualista, negligenciando os valores comunitários e a virtude cívica. Rebatendo tal visão, Kymlicka (1989) afirma que a ex-

pressão política do bem comum torna a oposição entre política da neutralidade e política do bem comum desprovida de relevância teórica e prática, vez que os liberais não negam que a neutralidade das instituições públicas implica uma ideia de bem comum.⁴⁶ Para Kymlicka, o Estado está promovendo o bem comum quando suas metas políticas respeitam e promovem os interesses da comunidade.

A diferença aqui apontada entre liberais e comunitaristas reside nas versões que se dá ao bem comum. Para os liberais, o bem comum centra-se na busca de garantir as capacidades individuais de livre escolha do bem. Já o bem comum, sob o olhar dos comunitaristas, visa promover os fins compartilhados, inclusive sendo aceitável constringer e limitar as liberdades individuais de escolher e buscar seus estilos de vida.

Neste prumo, liberais como Kymlicka compreendem que quando as minorias culturais sentirem ameaças a sua existência, ou ainda estiverem numa situação de desvantagem em relação a cultura dominante, o Estado deve promover ações afirmativas que mantenham a diversidade cultural.

Em Taylor se encontra os argumentos de que a neutralidade liberal seria razoável, no sentido de afirmar a necessidade de sustentar uma estrutura cultural que proporcione opções significativas aos indivíduos. Por outro lado, ao excluir da esfera política a luta pelo reconhecimento, o princípio da neutralidade torna-se insuficiente para identificar quais diferenças o Estado deve considerar legítimas. Assim, Charles propõe a necessidade de discutir a política do reconhecimento, expondo o caráter problemático dessa ideia.

A opção pela teoria de Taylor fundamenta-se no fato dos filósofos liberais entenderem que as diferenças culturais não têm valor intrínseco,

⁴⁶ Para Kymlicka e Auleda (2000), o princípio da neutralidade das instituições públicas não impede que os liberais defendam a ideia de que o Estado deve tratar de assegurar a existência de uma adequada diversidade de opções culturais aos indivíduos. Assim, o reconhecimento das particularidades culturais deve ocorrer fora do Estado.

vez que as tradições seriam apenas valorizadas porque trazem referências para as escolhas individuais. Já o comunitarista Taylor, defende a precedência ontológica da comunidade cultural com relação ao indivíduo. Assim, os valores e fins reconhecidos e perseguidos pelos indivíduos só podem ser compreendidos de forma adequada se tratados como produto do contexto cultural em que se inserem.

Tanto é que Taylor critica o modelo de multiculturalismo liberal, afirmando que o liberalismo não é um campo neutro para o encontro de todas as culturas, e sim a expressão política de um só tipo de culturas, sendo incompatível com as demais. Se todos devem ter direitos civis iguais, sem importar raça ou cultura, do mesmo modo todos devem gozar da presunção de que sua cultura tradicional é valiosa. Por tanto, a avaliação das culturas deve ocorrer sempre sob os próprios padrões de cada uma delas, sendo a política de reconhecimento proposta pelo marco teórico selecionado, a adequada a sua afirmação.

3.3 IDENTIDADE E RECONHECIMENTO

O reconhecimento é “uma necessidade humana vital”, assim torna-se necessário e exigível, vez que é nele que as identidades são moldadas e que a ausência ou o falso reconhecimento pode acarretar, a indivíduos ou a grupos de pessoas, vários danos. Apregoa Taylor (1994, p. 45) que:

A tese consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos.⁴⁷

⁴⁷ “The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people

Para exemplificar, o filósofo cita o caso de algumas feministas, as quais afirmam que, nas sociedades patriarcais, eram induzidas a adotar opinião depreciativa delas mesmas, objetivando a interiorização de uma imagem da sua inferioridade, ao ponto de não conseguirem aproveitar oportunidades que eventualmente aparecessem.

Da mesma forma, a debilitação da autoestima ocorreu com os indígenas e com os povos colonizados. “Pensa-se que desde 1492 os europeus têm vindo a projetar desses povos uma imagem de seres um tanto inferiores, incivilizados, e que, através da conquista e da força, conseguiram impô-la aos povos colonizados.”⁴⁸(TAYLOR, 1994, p. 46). Destarte, o reconhecimento incorreto implica na falta de respeito e em marcas às vítimas de forma cruel.

Com vistas a possibilitar uma aprofundada análise da questão da identidade, Taylor reconstrói a história das sociedades ocidentais⁴⁹ e suas principais modificações. Inicia pela modificação do valor da honra, que inicialmente fora ligada a um modelo social hierárquico que vinculava a identidade à posição social pela noção de dignidade – de caráter universal e igual. Outra substancial modificação ocorre com o reconhecimento da identidade individualizada, onde o interior encontra respostas aos questionamentos.

or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves.” (TAYLOR, 1994, p. 25).

⁴⁸ “It is held that since 1492 Europeans have projected an image of such people as somehow inferior, “uncivilized”, and through the force of conquest have often been able to impose this image on the conquered.” (TAYLOR, 1994, p. 26).

⁴⁹ “Quanto à crise da modernidade Taylor salienta que, primeiramente, é preciso elaborar uma espécie de mapa para podermos perceber inicialmente as diversas fontes culturais e filosóficas que contribuíram para a formação do Ocidente moderno e contemporâneo. Taylor se preocupa em mostrar, principalmente em seu livro ‘As fontes do self’, que a construção do Ocidente moderno não se limitou somente às fontes filosóficas e culturais fundadas em uma razão procedimental, isto é, auto-suficiente, que tenta dar conta das ações dos indivíduos de modo pontual, sem qualquer caráter incorporador dos significados que vivenciamos em nossas existências humanas. A intenção de Taylor é recuperar aquelas fontes culturais e filosóficas vinculadas à expressão das identidades humanas. Daí a importância de Herder para compreendermos que o homem está lançado nas diversas formas de expressão linguística como formas múltiplas da elaboração das identidades humanas.” (ARAÚJO, 2013, n.p.).

Também principia a trajetória histórica lembrando o desaparecimento das hierarquias sociais que fundamentavam a noção de honra. E explica: “Refiro-me a honra com o mesmo sentido que existia no tempo do antigo regime, e que estava intrinsecamente relacionado com desigualdades.”⁵⁰ (TAYLOR, 1994, p. 47). Contrário à noção de honra,⁵¹ tem-se a noção moderna de dignidade.

O reconhecimento da identidade individualizada foi se modificando e aumentando no final do século XVIII, sobremaneira, incentivada por Rousseau e por Herder. O filósofo suíço apresentou a questão da moral como respeito à voz da natureza que existe dentro de cada ser, o que nominou de sentimento de existência. Herder vinculou o ideal de autenticidade à ideia de que cada um tem um modo original de ser humano, na sua própria medida.

Neste diapasão, foi a partir do século XVIII que os seres humanos passam a ser dotados de um sentido moral e intuitivo sobre bem e mal. Inicialmente essa doutrina visava combater um ponto de vista rival, sendo o qual conhecer o bem e o mal era uma questão de consequências calculadas, especialmente as que diziam respeito ao castigo e as recompensas divinas (TAYLOR, 1994).

A mudança de ênfase moral foi incentivada por Rousseau⁵² pois apresentou a questão da moralidade como uma voz da natureza dentro de nós e seguida por nós. Assim, o ideal de autenticidade é decisivo somado ao desenvolvimento que ocorre pelos pensamentos de Herder,

⁵⁰ “I am using honor in the ancien régime sense in which it is intrinsically linked to inequalities.” (TAYLOR, 1994, p. 27).

⁵¹ Taylor (1994, p. 47): “[...] contra essa noção de honra temos a noção moderna de dignidade, que hoje possui um sentido universalista e igualitário. Daí falarmos em dignidade dos seres humanos ou dignidade de cidadão.”

⁵² Taylor (1994, p. 55) reporta-se a Rousseau como um crítico acérrimo da honra hierárquica das preferências. Reconhece nele o pioneirismo sobre a dignidade do cidadão, ainda que em outros termos, como no ‘Discurso sobre a Desigualdade’ onde se destaca o momento fatídico que a sociedade se vira para a corrupção e para a injustiça.

que afirma que cada um de nós tem a sua maneira original de ser humano (TAYLOR, 1994).

Taylor (1994, p. 50) afirma que “[...] este é o ideal de uma enorme força moral que chegou até nós.”⁵³ O ideal moral – homem fiel a si mesmo – ganha conotação quando se associa ao princípio da originalidade,⁵⁴ onde Taylor assegura que cada voz tem algo único a dizer, devendo ser reconhecidas as particularidades e descobertas internas.⁵⁵

Para entrelaçar identidade e reconhecimento, Taylor (1993) pondera a característica decisiva da vida humana, ou seja, seu caráter fundamentalmente dialógico. Assim, o homem se transforma em agente pleno e capaz de compreender a si mesmo e definir sua identidade, expressando-se. “Tornamo-nos em verdadeiros agentes humanos, capazes de nos entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades, quando adquirimos linguagens humanas de expressão, ricas de significado.”⁵⁶ (TAYLOR, 1994, p. 52).

Destarte, define-se identidade como o “[...] diálogo com as coisas que nossos outros significantes desejam ver em nós, e às vezes em luta com elas [...]” Assim, a descoberta da identidade permite o diálogo aberto com os demais. (TAYLOR, 1993, p. 53). Ainda, identidade “[...] é aquilo que nós somos, de onde nós provimos.”⁵⁷ (TAYLOR, 1994, p. 54).

Neste ínterim, denota-se o desenvolvimento da teoria dialógica de caráter intersubjetivo, onde se estabelece a relação entre autenticidade e originalidade de pertencer a uma comunidade cultural, com vistas a reconhecer a construção do eu, que se dá pelo cotidiano do processo de edu-

⁵³ “This is the powerful moral ideal that has come down to us.” (TAYLOR, 1994, p. 30).

⁵⁴ Sobre o princípio da originalidade, Herder diz se aplicar também para as comunidades, permitindo que sejam fiéis às suas culturas e às suas características (TAYLOR, 1993).

⁵⁵ Em outras palavras o filósofo afirma: “[...] é um ideal que aumenta consideravelmente a importância desse autocontato, ao introduzir o princípio da originalidade: cada uma das nossas vozes tem algo de único para nos dizer. Não só deveria moldar a minha vida às exigências da realidade exterior, como nem sequer posso encontrar o modelo que me permite viver fora de mim. Só posso encontrá-lo de mim.”

⁵⁶ “We become full humans agents, capable of understanding ourselves, and hence of defining our identity, through our acquisition of rich human languages of expression.” (TAYLOR, 1994, p. 32).

⁵⁷ “It is Who we are, where we’re coming from. As such it is the background against which our tastes and desires and opinions and aspirations make sense.” (TAYLOR, 1994, p. 33-34).

cação e de aprendizagem num sistema de valores e de normas de conduta (SEMPRINI, 1999).

Tanto é que o exercício dialógico permite a formação do reconhecimento de identidades coletivas e individuais,⁵⁸ que pode ser exercida na esfera pública pela política de reconhecimento igualitário, que gera a identidade de grupo.

3.4 A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO

A importância do reconhecimento é, agora, universalmente admitida, de uma forma ou de outra: “[...] no plano íntimo, estamos todos conscientes de como a identidade pode ser formada ou deformada no decurso da nossa relação com os outros-importantes; no plano social, temos uma política permanente de reconhecimento igualitário.”⁵⁹ (TAYLOR, 1994, p. 56).

Taylor, ao buscar a compreensão da moderna visão de identidade e sua intrínseca relação com a política do reconhecimento explicita que, inicialmente, a identidade foi atrelada à política do reconhecimento igualitário, após passando para a conotação da diferença.⁶⁰

No caso do reconhecimento igualitário se enfatiza a igual dignidade de todos para estabelecer a igualização dos direitos ao desenvolvimento da autonomia⁶¹ individual. O que se propõe, em verdade, é evitar a

⁵⁸ Para Taylor (1994, p. 48), “[...] identidade individualizada é aquela que é especificamente minha, aquela que eu descobro em mim.”

⁵⁹ “*On an intimate plane, we are all aware of how identity can be formed or malformed through the course of our contact with significant others. On the social plane, we have a continuing politics of equal recognition.*” (TAYLOR, 1994, p. 36).

⁶⁰ Em sua dimensão pública, o reconhecimento pode ser interpretado, segundo Taylor (1993) como política da igual dignidade e como política das diferenças.

⁶¹ “A autonomia se desenvolve no indivíduo no plano dialógico das suas práticas linguísticas comunitárias. É claro que Taylor não nega a razão como elemento que funda o processo de autonomia, mas o que ele quer dizer é que a razão limitada a si mesma, isolada e abstrata, não possibilita que o agente humano incorpore significados de valores culturais que lhe permitam criar uma rota de ação de acordo com tais valores incorporados. Ser autônomo é agir impulsionado por uma configuração moral e cultural provenientes de um modo de ser comunitário. A modernidade desenvolve o conceito de autonomia, embora só a perspectiva de uma autonomia fundada em uma racionalidade isolada

distinção entre cidadãos de primeira classe – detentores dos direitos civis, políticos e socioeconômicos – se comparados com os cidadãos de segunda classe – aqueles sem os direitos de cidadania.

Tal reconhecimento igualitário não foi possível ante o contexto de desigualdade material e pela nítida diferença entre os conceitos de cidadania dispensados entre a primeira e a segunda classe. Assim, essa política apenas protegeria o primeiro tipo de cidadania, revelando-se cega às diferenças.

Ademais, nas sociedades hierárquicas, aquilo que hoje é concebido por identidade era, em grande parte, determinado pela posição social. Para Taylor, a proveniência social explica aquilo que as pessoas consideravam ser importante para elas, era, em boa parte, determinado pelo lugar que ocupavam na sociedade e pelos papéis ou atividades inerentes. “O que agora subjaz à exigência de reconhecimento é um princípio de igualdade universal.”⁶² A política da diferença implica inúmeras “[...] denúncias de discriminação e recusa da cidadania.” (TAYLOR, 1994, p. 59).

Neste ínterim é que o filósofo canadense discorre sobre a política da diferença e atribui a ela uma base universalista, que se diferencia da política da dignidade universal, pois pretende a universalização dos direitos e garantias para todos os indivíduos. Quando Taylor menciona a política da diferença, está, em verdade, pugnando pelo reconhecimento universal da identidade singular do indivíduo ou de um grupo distinto dos demais.

É neste sentido que a política da diferença vem denunciar e combater as discriminações e rechaços realizados pela política da dignidade universal, também chamada de cidadania de segunda classe, vez que para esta é difícil se incorporar à demanda das diferenças, pois se exige o reconhecimento e *status* de algo que não é universalmente compartilhado: a identidade (SILVA, 2006).

seja considerada entre nós ocidentais. Eis o motivo de Taylor se preocupar com formas de autonomia fundadas nos diversos modos de ser dos chamados agentes humanos.” (ARAÚJO, 2013).

⁶² *Now underlying the demand is a principle of universal equality* (TAYLOR, 1994, p. 39).

Em Taylor evidencia-se que a política das diferenças, a exemplo do multiculturalismo, ocorre de acordo com o respeito igualitário, como uma extensão da política da dignidade. Esclarece que o que está em torno do multiculturalismo é se a sobrevivência cultural de certos grupos deve ser reconhecida publicamente como uma meta legítima. Assim, justifica a legitimação da proteção e promoção cultural no seio de um Estado liberal.

No mesmo sentido, pode-se afirmar que a “igualdade alimenta a utopia universalista” e sua busca legítima as sociedades liberais. Já os defensores da diferença objetam que a igualdade – assim como o universalismo – nada mais é que um “grande equívoco”, pois não engloba o conjunto dos cidadãos porque exclui vários indivíduos ou grupos, que não têm acesso equalizado ao espaço social como os demais, sendo uma “igualdade ilusória”. Surge então uma aporia: “[...] considerar diferenças implica em renunciar à igualdade formal, pilar da cultura política liberal; mas respeitar uma concepção rigorosamente formal da igualdade implica em negligenciar o pedido de respeito às diferenças que emanam do espaço social.” (SEMPRINI, 1999, p. 94).

Dito pelas palavras de Taylor (1994, p. 60):

Enquanto a política de dignidade universal lutava por formas de não-discriminação que ignoravam consideravelmente as diferenças dos cidadãos, a política de diferença redefine frequentemente a não-discriminação como uma exigência que nos leva a fazer dessas distinções a base do tratamento diferencial.⁶³

Inclusive Taylor (1994, p. 60) exemplifica: “[...] os membros de grupos indígenas terão certos direitos e poderes diferentes dos outros canadenses [...]”⁶⁴ Porém, para os defensores da original política de dignidade,

⁶³ “Where the politics of universal dignity fought for forms of nondiscrimination that were quite ‘blind’ to the ways in which citizens differ, the politics of difference often redefines nondiscrimination as requiring that we make these distinctions the basis of differential treatment.” (TAYLOR, 1994, p. 39).

⁶⁴ “So members of aboriginal bands will get certain rights and power not enjoyed by other Canadians

esta situação é um contratempo, uma traição. Tanto é que tentam chegar a ideia de um meio-termo, onde buscam demonstrar que algumas das medidas destinadas a melhorar a situação das minorias podem ser justificadas com base na dignidade. Taylor diz que tais argumentos podem vingar em parte e justifica mencionando a discriminação positiva,⁶⁵ que possibilita às pessoas oriundas de grupos antes desfavorecidos, uma vantagem competitiva no que se refere a empregos ou vagas em universidades, por exemplo. Ademais, entende que este argumento parece convincente, mas não justifica algumas medidas preconizadas com base na diferença e que visam repor um espaço social que ignora a diferença.

De mais a mais, evidencia-se a crítica de Taylor em relação à noção de cidadania liberal tradicional – que é fundada na política de reconhecimento baseada na dignidade universal, concedendo direitos e obrigações iguais aos cidadãos, levando em conta somente a caracterização de suas identidades nacionais e políticas, desconsiderando outras particularidades que formam os indivíduos. Tanto é que o autor discorre sobre a reformulação do conceito de cidadania.

Para Taylor a igualdade deve estar vinculada com o reconhecimento das diferenças identitárias. Com essa interpretação de igualdade serão valorizadas as demais particularidades que formam as identidades dos sujeitos e dos grupos, passando a ser garantidas pelos Estados e reconhecidas na esfera pública (SILVA, 2006).

Em outras palavras, é correto afirmar que a política da diferença, proposta por Taylor, visa redefinir a não discriminação como a exigência de um tratamento diferenciado a partir das distinções existentes entre os indivíduos. Ademais, não discriminar é tratar diferentemente os difer-

[...]” (TAYLOR, 1994, p. 39-40).

⁶⁵ Para Taylor (1994, p. 60), a discriminação positiva é “[...] justificada pelo fato de a discriminação histórica ter criado um padrão, no seio do qual os desfavorecidos estão em desvantagem para lutar. É defendida como medida temporária que irá nivelar, mais tarde, o campo de batalha e permitir às velhas regras de ignorância o regresso em força, de uma forma que não deixará ninguém em desvantagem.”

entes, considerando suas especificidades como a base de um tratamento diferencial em prol da igualdade.

Em se tratando de política da diferença, o respeito está intrinsecamente associado à ideia do reconhecimento e fomento das particularidades – em contraponto a política da dignidade universal, que nega a identidade ao constranger as pessoas a viverem de modo homogeneizador – indo além da mera tolerância às diferenças individuais e grupais, sendo imprescindível o respeito das diferenças pela via pública⁶⁶ (TAYLOR, 1993).

Destarte, Taylor (1993) remonta às controvérsias políticas que se alimentam do nacionalismo, do feminismo e do multiculturalismo, para conhecer a perspectiva filosófica sobre o que está em jogo quanto à reivindicação, feita por muitas pessoas, de reconhecimento das suas identidades específicas por parte das instituições públicas. E conclui que só com o fim das hierarquias sociais estáveis é que a reivindicação do reconhecimento público se tornou um lugar comum, juntamente com a noção de dignidade de cada indivíduo. “Todos são iguais – independentemente do tratamento social – e todos nós esperamos ser reconhecidos como tal.” (GUTMANN, 1994, p. 24).

Das exposições, extrai-se que habitualmente as controvérsias multiculturais são formações do tipo coletivo: minorias, grupos étnicos, movimentos sociais. Os opositores do multiculturalismo consideram que é na “[...] anulação do indivíduo no interior do grupo e na decisão deste grupo e manter sua identidade particular e integrar uma ordem superior, que reside a grande ameaça do multiculturalismo para os sistemas políticos democráticos.” (SEMPRINI, 1999, p. 97).

Charles Taylor, ao contrário, mostra, adotando a ideia do reconhecimento, o liame estrutural entre desenvolvimento do individualismo e

⁶⁶ Taylor (1994, p. 63) menciona: “[...] a sociedade supostamente justa e ignorante das diferenças é, não só inumana (porque subjuga identidades), mas também ela própria extremamente discriminatória, de uma maneira sutil e inconsciente.”

a reivindicação multicultural. O autor reconstrói o caminho intelectual de Herder e Rousseau – que levou a cultura ocidental ao individualismo contemporâneo – para chegar a transformação do espaço social. Assim, considera que a identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro através de uma troca contínua que permite ao meu eu – *self*⁶⁷ – estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença. Não pode existir consciência de si fora de uma estrutura dialógica e social, vez que o *self* é construído e negociado pelo indivíduo em suas interações com os demais.

Para elucidar o que o reconhecimento acarreta, Taylor promove alocação do multiculturalismo nos modelos do Estado liberal.

3.5 MULTICULTURALISMO E MODELOS DE ESTADO LIBERAL

Tanto o reconhecimento proposto pela política da diferença como o da política da dignidade universal, foi inserido em concepções liberais⁶⁸ das sociedades modernas.

Neste ínterim, Dworkin⁶⁹ e os demais liberais⁷⁰ de origem anglo-americana criam a primeira concepção liberal, defendendo um Estado procedimental e neutro em relação ao conceito de vida boa e que trate a todos como iguais pela concessão de direitos de cidadania e, predominantemente, direitos individuais em detrimento das metas coletivas. Para

⁶⁷ Em contraposição, a filosofia política liberal considera o indivíduo como um ser moral e de espírito cognitivo completo e autônomo, devendo existir elementos facilitadores ao seu pleno desenvolvimento (SEMPRINI, 1999).

⁶⁸ “É importante observar que a forma liberal de reconhecimento da pertença cultural e dos direitos às minorias dedica pouca atenção à particularidade das culturas em questão. As diferenças não são em si mesmas valorizadas. O que importa é que cada fim ou valor compartilhado que caracteriza a vida cultural de um grupo ou comunidade esteja sujeito à avaliação dos indivíduos autônomos, os quais estão aptos a afirmar ou rejeitar qualquer valor particular, sem com isso correr o risco da perda de direitos ou recursos.” (COSTA; WERLE, 1997, p. 163).

⁶⁹ Para Dworkin (apud SEMPRINI, 1999, p. 98), “[...] a perda da autonomia individual é o preço a ser pago pela autonomia do espaço social.”

⁷⁰ “Na visão liberal de Kymlicka, o Estado promove o bem comum desde que suas metas políticas respeitem e promovam os interesses dos membros da comunidade.” (COSTA; WERLE, 1997, p. 163).

Taylor, tal concepção cria um Estado cego às diferenças entre cidadãos, pois se vincula a defender uma política de dignidade universal.

A busca do reconhecimento, por vezes, é mal compreendida ou até rejeitada, por aqueles que possuem visão da identidade individual. “Os críticos mais ferozes da demanda de reconhecimento zombam de uma cultura da reclamação, e denunciam uma estratégia de vitimização.” (SEMPRINI, 1999, p. 105).

Destarte, outro modelo de liberalismo é afirmado pelos comunitários,⁷¹ dos quais se inclui Taylor (1993).⁷² Nesse modelo, o liberalismo se coaduna com a política da diferença, vez que o Estado deve adotar a concepção substantiva de bem, o que o faz por intermédio das metas coletivas e primando pela defesa da comunidade e da diversidade cultural. Obviamente, o Estado se vincula na implementação de políticas públicas em favor das metas coletivas na defesa de certas particularidades culturais, transformando-as em direitos legítimos.

⁷¹ Como exemplo desse modelo de sociedade liberal, cita-se Quebec no Canadá, que pleiteia o reconhecimento como sociedade distinta da Emenda do Lago Meech. Quebec visa manter a constituição da cultura francesa para as gerações futuras (TAYLOR, 1993). Destaca-se também que “[...] em 2007-2008, o governo quebequense criou uma Comissão sobre as práticas de conciliação relacionadas às diferenças culturais. A Comissão *Bouchard-Taylor* passou a questionar qual seria a relação entre os quebequenses autênticos com as comunidades oriundas de uma imigração recente, cujos membros ostentam suas crenças religiosas e tentam, às vezes, impô-las juridicamente.” (BERNARD, 2012).

⁷² “Para liberais como Kymlicka (1989) e Raz (2012), a crítica comunitarista está mal formulada, pois baseia-se numa interpretação equivocada da visão liberal. A moralidade política liberal apresenta boas razões para justificar o reconhecimento público da pertença cultural e não exclui o valor das práticas e relações sociais e culturais; apenas lhes atribui um outro significado. Raz apresenta duas razões para justificar a ideia de que a pertença cultural é crucial para o bem-estar dos indivíduos. A primeira ressalta que a pertença cultural fornece aos indivíduos escolhas significativas sobre como conduzir suas vidas, no sentido de que a familiaridade com uma cultura indica os limites do que é razoável desejar. A segunda afirma que a pertença cultural tem um papel importante na identidade dos indivíduos, aparecendo como espaço primário de identificação. A pertença e a identidade cultural fornecem aos indivíduos um fundamento para a autoidentificação. Consequentemente, a comunidade política teria a função de proteger e estimular a diversidade cultural e, em alguns casos, reconhecer os direitos de grupos culturais minoritários. Kymlicka, por sua vez, procura mostrar que a moralidade política liberal é sensível ao modo como a vida particular e as deliberações morais são relacionadas e situadas num contexto social compartilhado. Indo além de liberais como Rawls e Ackerman, Kymlicka ressalta a importância da cultura como um bem primário para a autodeterminação da vida individual.” (COSTA; WERLE, 1997, p. 162).

Assim, Taylor opta por um modelo de sociedade liberal que se organiza em torno da definição de vida boa, ou seja, como “[...] juízos que ocupam um lugar importante na integridade das culturas.” (TAYLOR, 1993, p. 91).

Por mais que o modelo de proteção caracterizado no tratamento das minorias inclua aqueles que não compartilham da definição pública de bem, Taylor prossegue defendendo os direitos fundamentais,⁷³ afirmando que esses não podem ser eliminados – especialmente o direito à vida, à liberdade, ao devido processo legal, à livre expressão, à livre prática da religião, entre outros – nem mesmo em face de minorias. Conclui-se que o filósofo canadense concebe o direito fundamental de garantia da sobrevivência das comunidades, permitindo a formação das identidades individuais e coletivas. Ao optar pelo modelo de sociedade liberal, Taylor (1993, p. 89) afirma:

Uma sociedade com objetivos coletivos fortes pode ser liberal, segundo esta perspectiva, desde que seja capaz de respeitar a diversidade, em especial, quando considera aqueles que não compartilham dos objetivos comuns, e desde que possa proporcionar garantias adequadas para os direitos fundamentais. Concretizar todos estes objetivos irá provocar, sem dúvida, tensões e dificuldades, mas não é nada de impossível, e os problemas não são, em princípio, maiores do que aqueles que qualquer sociedade liberal encontra quando tem de combinar, por exemplo, liberdades com igualdades ou prosperidade com justiça.

Apesar da escolha do modelo de sociedade liberal, Taylor (1993) adverte que o liberalismo não constitui um campo de reunião para todas as culturas. Para justificar, cita o caso do Islã, onde não se evidencia uma separação entre política e religião, entre público e privado. Para ele, melhor

⁷³ Taylor (1993) distingue os direitos fundamentais dos direitos que garantias que poderiam ser reduzidos ou revogados por razões de política pública.

seria entender que o liberalismo é a expressão de uma certa cultura que se apresenta, por vezes, incompatível com outras culturas.

Fica clarividente a justificativa de Taylor para legitimar a defesa da sobrevivência cultural pelo reconhecimento da esfera pública política. Assim, inicia o debate sobre o multiculturalismo, buscando saber se a sobrevivência cultural de certos grupos deve ser reconhecida como legítima. Taylor (1993, p. 94-95) pretende justificar uma legislação de proteção e promoção cultural no interior do Estado liberal. Para isso, considera que os indivíduos são essencialmente constituídos por suas identidades culturais, reconhecendo e legitimando as políticas de reconhecimento onde “[...] todos reconheçam o valor igual das diferentes culturas, que não somente as deixamos sobreviver, mas que as reconheçamos seu valor.”

Para atingir a igual valorização das diferentes culturas pela política de reconhecimento, Taylor (1993, p. 99) propõe um ato de condescendência, de solidariedade com os beneficiados dessas políticas. Para isso, aponta o método Gadamer (2002), também chamado de fusão de horizontes, que busca expressar os contrastes culturais entre as comunidades diversas.

Assim, “[...] por meio desta aprendemos a mudar em um horizonte mais vasto, dentro do qual o que antes demos por sentado como base para valoração, pode-se situar como uma possibilidade ao lado do transpondo diferente da cultura que era estranha.”

Ademais Taylor (1993, p. 107) indica o caminho para compatibilizar o reconhecimento nas sociedades liberais multiculturais com o pressuposto do valor igual, de onde se devem estudar as outras culturas, antes de agir desvairadamente:

Mas o que o pressuposto exige de nós não são juízos de valor peremptórios e falsos, mas uma disposição para nos abrimos ao estudo comparativo das culturas e do tipo de nos obriga a deslocar os nossos horizontes nas fusões resultantes. Acima de tudo, exige que admitamos que estamos

muito aquém desse último horizonte que poderá tornar ciente o valor relativo das diferentes culturas.

Deste modo, o filósofo defende a busca sobre quais culturas devem ser reconhecidas e defendidas pelo Estado, com as políticas de reconhecimento público. Conclui pela prática dialógica entre indivíduos de diferentes culturas, exercidas na esfera privada e principalmente na pública, necessitando-se da participação do cidadão para a defesa de um Estado multicultural (COSTA; WERLE, 1997).

É neste contexto que Taylor (2013) elucida o termo multiculturalismo, dizendo que fora criado na Austrália e, após, utilizado no Canadá, endereçando-se às pessoas para demonstrar as diversidades oriundas da globalização. Uma parte dos primeiros imigrantes desses locais veio das ilhas britânicas, Itália, Alemanha, Espanha, Europa Oriental e do mundo todo. O senso de diversidade cultural cresceu muito, e o multiculturalismo era um conjunto de políticas para lidar com essa diversidade. Semprini (1999, p. 81) ressalta que o multiculturalismo possui um lado militante, donde se verifica um poderoso movimento de ideias, alimentado por um “corpus teórico” que dá bases conceituais e legitimação intelectual, também conhecido como “epistemologia multicultural”. Esta vertente surge da virada epistemológica que ganhou espaço na Europa, a partir da década de 1920, como reação ao positivismo, ao racionalismo e aos determinismos que dominaram a cena intelectual por um século. Neste ínterim, a posição multicultural invoca a instabilidade, a mistura, a relatividade como fundamentos de seu pensamento, em contraponto a análise monocultural, que parece ser simples e tranquilizadora. É por isso que:

Levando-se em conta certa desconfiança antiintelectual própria da cultura americana, pode-se facilmente compreender porque o multiculturalismo tornou-se uma fonte inesgotável de diversos fatos e passagens divulgadas pelos

veículos de comunicação e o bode expiatório dos animadores dos *talk-shows* conservadores. (SEMPRINI, 1999, p. 89).

Foi desta forma que o multiculturalismo perdeu suas primeiras batalhas aos olhos da opinião pública, pois se forjou uma imagem pública de atividade intelectual, secreta, pessimista, esquerdista e vagamente antipatriótica, apoiada apenas por estudantes, por liberais de má-fé e por tipos excêntricos da Califórnia. “Em suma, para a opinião pública norte-americana atual, não existe o conflito entre duas epistemologias, mas entre a América autêntica e seus inimigos.” (SEMPRINI, 1999, p. 90).

Contrariando as previsões midiáticas, o que viu-se foi “[...] todas as sociedades estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e, ao mesmo tempo, mais permeáveis.”⁷⁴ A permeabilidade significa que as sociedades estão mais receptivas à migração multinacional, o que iniciou nas sociedades liberais do Ocidente, em parte devido ao seu passado colonial, em parte devido à marginalização de segmentos da sua população oriundos de outras culturas (TAYLOR, 1994, p. 83).

Por um lado, o multiculturalismo foi entendido como um incentivo à criação de guetos, mas tal interpretação correspondia à forma como as sociedades europeias reagiam a isso. “As pessoas diferentes não deveriam invadir a paz da sociedade, perturbando-a.” (TAYLOR, 2013).

No Canadá o multiculturalismo queria integrar pessoas de todas as nacionalidades. O fato de seus ancestrais virem de outros lugares não retira a igualdade dos cidadãos de diferentes nacionalidades. Isso foi acompanhado de propostas de inserção e reconhecimento de pessoas, reconhecimento como cidadãos, com base numa cidadania comum.

Entretanto, a palavra comunitarismo pode realmente tornar esse debate muito confuso. No caso da França a palavra multiculturalismo foi assimilada a reconhecimento de primeira

⁷⁴ “That all societies are becoming increasingly multicultural, while at the same time becoming more porous.” (TAYLOR, 1994, p. 63).

espécie. A diferença é reconhecida, mas as pessoas devem ficar no seu lugar. Isso porque representam uma ameaça à república, pensam os franceses. (TAYLOR, 2013).

Entretanto, é preciso integrar as pessoas numa cidadania comum, pontua o pensador. “A pessoa estrangeira tem direitos e deveres como todos.” (TAYLOR, 2013).

Ao longo desse debate, encontram-se dois quadros do comunitarismo, um deles associado ao termo negativo - apontando que o grupo deve ser diferente sem misturar-se. Do outro lado, a possibilidade de as pessoas viverem nesse lugar. Taylor (2013) ressalta que a fusão das culturas é fundamental, e que estas estão em mudança permanente.

As pessoas são acostumadas com uma continuidade e linearidade culturais, e gostam de pensar que a sociedade continuará a ter estruturas imutáveis. Essa é uma das grandes reações emocionais. Tudo e todos que tiram essa linearidade são mal recebidos. O interlúdio infeliz na história do Ocidente é a nossa surdez para as outras culturas.

Para além de um fenômeno, o multiculturalismo é considerado como a expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento da pluralidade de valores e da diversidade cultural nas instituições do Estado democrático de direito, o que se dá, pelo reconhecimento de direitos básicos dos indivíduos – necessidades particulares – enquanto membros de grupos culturais específicos. Assim, se afirma que é um direito básico e universal, que os indivíduos precisam viver num contexto cultural que permita segurança para dar significado e orientação a seus modos de conduzir a vida e que, pertencer a uma comunidade cultural é fundamental para manutenção da autonomia individual. Assim, a proteção e o respeito às diferenças constituem-se como a ampliação do leque de oportunidades de reconhecimento (COSTA; WERLE, 1997, p. 159).

Embora não seja o objetivo proposto, mister reconhecer que Habermas⁷⁵ desenvolveu a chamada política deliberativa, como meio alternativo aos intentos havidos entre liberais e comunitaristas. Menciona-se que, ao dialogar com os comunitaristas, Habermas (1994) assenta posicionamento na ideia da neutralidade da forma jurídica em relação às diferentes acepções de bem. Inclusive, ao referir-se a Taylor, questiona se uma teoria individualista seria capaz de responder às lutas pelo reconhecimento⁷⁶ que visem à afirmação de identidades coletivas. Conclui que a federalização seria a solução para a coexistência dos direitos iguais e a preservação de grupos étnicos e mundos culturais diferentes que vivam em áreas geográficas mais ou menos separadas. Para Habermas (1994, p. 147), “[...] a coexistência com os direitos iguais para diferentes grupos étnicos e suas formas de vida culturais não necessita de ser salvaguardada através de um tipo de direitos coletivos que sobrecarregariam a teoria dos direitos moldada às pessoas individuais”, ou seja, em sua análise, compreende que a proteção de formas de vida e de tradições nas quais as identidades se formam supostamente devia servir o reconhecimento dos seus membros. Assim, as heranças culturais e as formas de vida nela articuladas se reproduziriam normalmente, convencendo aqueles a quem moldaram as estruturas da personalidade, ou seja, motivando-os a apropriarem e a continuarem as tradições.

⁷⁵ O diálogo estabelecido entre Taylor e Habermas limita-se ao escrito “Lutas pelo Reconhecimento no Estado Democrático Constitucional.” Habermas (1994) aponta que pertence ao caráter social das pessoas naturais o suposto de que elas se formam como indivíduos através de formas de vida intersubjetivamente compartilhadas, conformando sua identidade nas relações de reconhecimento recíproco. As pessoas individuais só podem, por isso, ser protegidas juntamente com o acesso às relações interpessoais.

⁷⁶ Ao encontro da temática menciona-se Axel Honneth, que, na obra *Luta por reconhecimento*, descreve os conflitos intersubjetivos, apresentando três esferas do reconhecimento: dos afetos e da autoconfiança; das leis e direitos; da solidariedade social e da autoestima.

3.6 A POLÍTICA DO RECONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

As instituições públicas, incluindo a administração central, as escolas e os estabelecimentos de ensino superior dedicados aos estudos humanísticos, têm sido objeto de duras críticas por não reconhecerem ou respeitarem as diversas identidades culturais dos cidadãos (GUTMANN, 1994).

As principais polêmicas concentram-se em dois aspectos: “[...] a reforma dos textos e da grade curricular e a admissão das minorias à educação superior.” (SEMPRINI, 1999, p. 46). Para elucidar o primeiro aspecto, menciona-se, por ocasião dos quinhentos anos do descobrimento da América, a contratação de historiadores para reescrever os manuais de história do ensino primário e médio, donde se esperava a retificação da visão etnocêntrica e patriarcal norte-americana, para valorizar a contribuição das minorias na história do país. O resultado obtido conquistou intelectuais liberais, no entanto, esses manuais foram rejeitados pelos próprios grupos os quais julgava-se fazer justiça, afirmando que os livros não forneciam um relato ideal de todas as injustiças cometidas no passado. Assim, decidiu-se pela manutenção dos antigos manuais. Semprini (1999, p. 47) menciona que tal episódio documenta a virada de posição paradoxal, onde os intelectuais liberais tornam-se o alvo de uma contestação multicultural maximalista. “Essa ausência de ‘bom senso’ é própria das contradições multiculturais.” Conflitos análogos são vistos no ensino superior, onde os multiculturalistas pleiteiam a inclusão de novas matérias, como por exemplo, o *Black Studies*, *Ethnic Studies* e *Women Studies*.

Já a despeito da admissão de minorias no ensino superior, é inevitável mencionar as ações afirmativas,⁷⁷ criadas no final da década de 70,

⁷⁷ Na opinião de Semprini (1999, p. 51): “As polêmicas causadas pela ação afirmativa mostram, além disso, as inconveniências das soluções parciais a um problema estrutural. Admitidos à universidade

por intermédio de financiamentos governamentais. “Os efeitos perversos da ação afirmativa são hoje evidentes”, conclui Semprini (1999, p. 49), pois a instauração de critérios diferentes levanta problemas jurídicos e práticos. Assim, se para alguns se está a reparar uma injustiça histórica, para outros não se justifica criar um novo critério de desigualdade, que pode, eventualmente, discriminar outros estudantes.

Destarte, nos Estados Unidos (EUA), as principais polêmicas voltam-se às necessidades dos americanos de descendência africana e asiática, dos nativos e das mulheres. No entanto, é difícil encontrar atualmente uma sociedade democrática que não seja palco de algum tipo de polémica sobre a questão de saber se, e como as instituições públicas deveriam melhorar a capacidade de reconhecimento das identidades das minorias culturais e sociais. Trata-se de um desafio inerente as democracias liberais porque estão empenhadas na representação igualitária de todos.

Pode-se dizer que os cidadãos com diversas identidades podem ser representados como iguais se as instituições públicas não reconhecerem as identidades de cada um, mas apenas os interesses mais comuns relativos às liberdades civis e políticas (GUTMANN, 1994).

Some-se ao fato de que, no campo da educação, as polêmicas multiculturais são “particularmente violentas”, pois concernem à convivência e à maneira de enriquecer ou de trocar por uma perspectiva multicultural a perspectiva monocultural que dominou o ensino, o que incluiria a “[...] reforma de textos didáticos, revisão das atuais grades curriculares, introdução de novas matérias, contratação de professores oriundos dos diversos grupos étnicos, dentre outros.” (SEMPRINI, 1999, p. 50).

Identifica-se como sensata a reação as questões sobre como reconhecer as identidades culturais distintas dos membros de uma sociedade

sem qualquer preparação e sem estarem imbuídos da ‘cultura do sucesso’, numerosos estudantes não conseguem aproveitar de uma política adotada para facilitar sua promoção social. Uma simples política administrativa não pode resolver o problema da auto-estima, nem substitui o estímulo dos pais, o apoio do grupo social e o encorajamento dos demais grupos.”

pluralista, no âmbito das instituições públicas. Um importante componente do liberalismo contemporâneo defende o fato de as instituições que servem os objetivos públicos ignorarem as identificações, levando à sua despersonalização. “É o preço que os cidadãos deveriam estar dispostos a pagar por viverem numa sociedade que os trata como iguais, independentemente das suas próprias identidades étnicas, religiosas, raciais ou sexuais.” (GUTMANN, 1994, p. 22).

A reflexão ora proposta indica a exigência de Taylor pelo reconhecimento da diversidade de culturas, especialmente o modo como essa exigência se expressa na esfera da educação.

Como já afirmado, Taylor evidencia a exigência pelo reconhecimento da diversidade e das culturas. Assim, o igual respeito pelas diferentes culturas conduz a exigência de que as contribuições dessas culturas sejam reconhecidas imediatamente, como válidas e valiosas. Essas considerações invadem a educação universitária, para entender quais discussões do valor do multiculturalismo devem ser postas.

Para Wolf (1994, p. 102), um dos objetivos da educação universitária é informar os alunos e “[...] ensiná-los a apreciar a boa literatura, boa arte, boa filosofia, e o melhor da teoria e do método científico.” Inclusive, o juízo de escolha sobre uma obra de arte ou uma ideia é relevante para as decisões dos currículos, independentemente de qualquer consideração advinda destas obras e pensamentos.

O filósofo canadense busca a adequação sobre as implicações que o novo e desenvolvido reconhecimento das culturas não-ocidentais, não-européias e não-brancas têm para as ideias de como obter. Destarte, aprender a pensar correta e criativamente, a olhar e ouvir sensivelmente, têm sido um objetivo educacional. “Aprender a compreender a nós próprios, ao nosso sistema político (e a história, cultura, língua e política das sociedades de particular interesse ou proximidade para nós), têm sido objetivo cuja justificação e valor não são discutidos.” (WOLF, 1994, p. 103).

Exemplificam-se tais afirmações com a história dos brancos descendentes da Europa que não sentiam a necessidade de descobrir as suas razões de quererem estudar e ensinar a sua literatura e a sua história. Assim, a política do reconhecimento aumenta a sensibilidade para o fato de que sua literatura possa não ser de extensão igual à da grande literatura. “Reconhecer isto dá-nos a oportunidade de pensar sobre o que é que explica e justifica o seu interesse e compromisso para estudar Shakespeare, por exemplo [...]” (WOLF, 1994, p. 103).

É nesta linha de raciocínio que Taylor se preocupa com a grandeza transcultural e a sua importância de moldar nossas tradições literárias. Toma como garantido que a razão para estudar uma cultura em vez de outra deve ser que essa cultura é de uma importância objetiva particular, ou que possui algum tipo de contribuição estética ou intelectual especialmente valiosa a fazer.

O principal alvo das atenções deste debate é o mundo da educação, no sentido lato. Um ponto central importante são os departamentos de estudos humanísticos das universidades, onde se fazem exigências para se alterar, alargar ou abandonar o cânone dos autores-referência, sob o pretexto de que o que existe, hoje, é constituído preferencialmente, e na sua quase totalidade, por homens brancos, falecidos. Dever-se-ia dar mais espaço às mulheres e aos autores de origens e culturas não europeias. Um Segundo ponto central diz respeito às escolas do ensino secundário, onde se está a tentar, por exemplo, elaborar cursos centrados na cultura Africana para escolas onde os alunos são maioritariamente negros. (TAYLOR, 1994, p. 86).⁷⁸

⁷⁸ “The main locus of this debate is the world of education in a broad sense. One important focus is university humanities departments, where demands are made to alter, enlarge, or scrap the “canon” of accredited authors on the groups that the one presently favored consists almost entirely of “dead white males”. A greater place ought to be made for women, and for people of non-European races and cultures. A second focus is the secondary schools, where an attempt is being made, for instance, to develop Afrocentric curricula for pupils in mainly black schools.” (TAYLOR, 1994, p. 65).

A defesa dessas mudanças não reside na possibilidade de todos os estudantes perderem algo de importante através da exclusão de autores de determinado sexo, raça ou cultura. O que se vê é a possibilidade de os estudantes do sexo feminino e os que pertencem a grupos excluídos aprenderem, diretamente ou por omissão, uma imagem depreciativa deles mesmos, como se “[...] toda a criatividade e mérito fossem inerentes aos homens de origem européia.”⁷⁹ (TAYLOR, 1994, p. 86).

Assim, “[...] alargar e alterar o curso, revela-se, por isso, uma medida essencial, não tanto em nome de uma cultura mais vasta para toos, que irá conceder o devido reconhecimento aos que, até então, eram vítimas de exclusão.”⁸⁰ Os cursos multiculturais visam ajudar o processo de liberdade e igualdade, evitando que grupos dominantes consolidem sua hegemonia, incutindo uma imagem de inferioridade nos grupos subjugados (TAYLOR, 1994, p. 86).

Taylor repara que os valores refletidos neste tipo de razão também propiciam razões para procurar o mundo inteiro, com paciência e carinho, para encontrar e aprender a apreciar grandes feitos humanos, onde quer que estejam. Assim, a razão do filósofo para estudar culturas diferentes é que, como o tempo, estes estudos irão ser remunerados em termos de uma compreensão do mundo mais alargada e de uma elevada sensibilidade à beleza. “Esta é certamente uma razão para estudar culturas diferentes, mas não é a única nem a mais premente.” (WOLF, 1994, p. 104).

Percebe-se que Taylor – em a política do reconhecimento – atrai os indivíduos a fazerem esforços para reconhecer ativamente e corretamente outras pessoas e culturas que ocupam o mundo, bem como a olhar mais de perto e menos seletivamente para quem partilha as cidades, as bibliotecas e as escolas que chamamos de nossas.

⁷⁹ “*Though all creativity and worth inhered in males of European provenance.*” (TAYLOR, 1994, p. 65).

⁸⁰ “*Enlarging and changing the curriculum is therefore essential not so much in the name of a broader culture for everyone as in order to give due recognition to the hitherto excluded.*” (TAYLOR, 1994, p. 65-66).

A sobrevivência de muitas culturas que se excluem e se desrespeitam mutuamente não constitui um objetivo moral do multiculturalismo, nem do domínio da política, nem no da educação. Trata-se de uma visão que nem sequer é realista: nem as universidades, nem as organizações podem efetivamente alcançar os seus fins sem respeito mútuo entre as várias culturas que as integram. “Mas nem todos os aspectos da diversidade cultural são dignos de respeito. Existem algumas diferenças – o racismo e o antissemitismo são exemplos claros – que não devem ser respeitadas, ainda que se tenha de tolerar manifestações de índole racista e antissemita.” (GUTMANN, 1994, p. 41).

Tudo porque a polémica que ecoou nas universidades sobre o discurso racista, étnico, sexista, homofóbico, além de outras formas ofensivas dirigidas a grupos minoritários é um exemplo da necessidade da criação de um vocabulário moral comum, que transponha o direito à liberdade de expressão. Gutmann (1994, p. 41) propõe distinguir o “tolerar” do “respeitar as diferenças”. Para ela, a tolerância abarca uma maior quantidade de opiniões, desde que se ponha imediatamente guardo às ameaças e a outros danos específicos contra indivíduos. Já o respeito, pressupõe uma mais discriminação, pois, apesar de não ser necessário concordar com uma opinião para respeitá-la, deve-se compreendê-la como um reflexo do ponto de vista moral. “Um defensor do aborto, por exemplo, deve ser capaz de compreender como é que a outra pessoa, com consciência moral e sem outros motivos, possa estar contra a legalização do aborto.” Por óbvio que existirão argumentos contra e favoráveis. O mais certo é uma sociedade multicultural possuir grande diversidade de divergências morais respeitáveis.

Assim, insta que sendo comunidades que se dedicam ao trabalho intelectual, as universidades deveriam agir como as defensoras da liberdade de expressão. Mas, protegido o direito de todos exprimirem-se, as universidades não precisam, nem devem calar suas vozes em casos

de manifestações racistas, antissemitas ou de outro discurso desrespeitável. “Pelo contrário, os membros do meio acadêmico [...] podem usar do nosso direito à liberdade de expressão para denunciarem essas manifestações, revelando exatamente o que são: uma desconsideração notória para com os interesses dos outros [...]” (GUTMANN, 1994, p. 42).

Doutra banda, as divergências morais respeitáveis requerem a capacidade de deliberação e, os estabelecimentos de ensino superior podem funcionar como modelos dessa capacidade ao “[...] encorajarem discussões intelectuais abertas, honestas, sérias, tanto dentro como fora das aulas.” (GUTMANN, 1994, p. 43).

Tudo porque as sociedades e comunidades multiculturais que defendem a liberdade e a igualdade para todos, baseiam-se no respeito mútuo pelas diferenças culturais, políticas e intelectuais que não ultrapassem o limite do bom-senso. Assim, deve haver alguma coisa entre, por um lado, a exigência não genuína e homogeneizante de reconhecimento do valor igual e, por outro lado, o auto-enclausuramento nos critérios etnocêntricos. É certo que existem outras culturas e floresce a necessidade de viver junto em harmonia, com o pressuposto do valor igual.

Concluindo o tópico e construindo um ancore entre o que já foi exposto e ao objetivo central deste estudo, percebe-se que a educação pode ser universal, mas que acima de tudo deve observar os saberes locais, com vistas a edificar atividades de inclusão, contrariando tratamentos homogeneizantes e conteúdos limitadores do homem, vez que apesar da igual natureza humana, todos são individualizados por suas perspectivas locais, que merecem e devem ser consideradas no dever jurídico de educar.

Após os avanços teóricos descritos, evidencia-se a opção pela teoria comunitarista do multiculturalismo, defendida por Charles Taylor. Esta foi desenvolvida em torno do problema de identidade e das ações humanas, no espaço de convívio entre diversos grupos, se mostrando mais adequada por afastar a ideia autofundante de sujeito racionalmente

autônomo, a partir de análises das concepções teóricas e culturais que ajudaram na construção da identidade moderna.

Resta, no próximo tópico, embrenhar-se no objetivo geral, alocando o multiculturalismo frente aos projetos pedagógicos dos cursos de direito, analisando a formação multicultural.

CAPÍTULO IV
A FORMAÇÃO
MULTICULTURAL E OS
PROJETOS PEDAGÓGICOS
DOS CURSOS DE DIREITO DA
UFSC E DA UNOESC

Este tópico destina-se a solucionar o problema central proposto por este estudo, qual seja: identificar se os projetos pedagógicos dos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC estão adequados à formação multicultural.

Para tanto, iniciará decidindo-se ao estudo do ensino do direito no Brasil, evidenciando movimentos que culminaram na criação de reformas curriculares e de sistemas de avaliação. Citará ainda os esforços do Ministério da Educação, para promover a qualidade do ensino jurídico, focando nas normativas destinadas a elaboração dos projetos pedagógicos curriculares.

A problemática aqui estudada decorre do fato da diversidade – posta enquanto desafio da educação contemporânea - identificar a tensão existente entre a pluralidade étnico-cultural e a política de justiça universal. O reconhecimento e a valorização das identidades culturais, pelo desenvolvimento do multiculturalismo, permite que algumas categorias de indivíduos saiam de inicial isolamento para encontrar atenção e foco na análise multicultural.

Ademais, é o multiculturalismo que consente diferentes experiências derivadas do saber local, que devem ser dispostas e consideradas na construção dos currículos, sem perder de vista a dimensão universal da educação. Assim, as práticas curriculares devem ser baseadas no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural.

É neste diapasão que surge o questionamento sobre as práticas pedagógicas ortodoxas e os discursos curriculares homogeneizantes ou etnocêntricos. Assim, o trabalho, neste tópico, ultrapassa o plano exclusivamente teórico para identificar, na realidade dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito, das instituições de ensino superior selecionadas, os elementos que repercutem na esfera privada de indivíduos e também de grupos de indivíduos, buscando prestigiar o multiculturalismo.

Silva, Hahn e Tramontina (2011) mencionam que, não obstante seja adotado um núcleo comum, as práticas desenvolvidas com os destinatários da prestação educação não podem ser homogeneizadas, vez que se estaria cerrando os olhos para à realidade, com o risco de se perpetuar a ineficácia de medidas implementadas no sentido da educação ser inclusiva e estimular o respeito à interatividade do outro. Assim, aceitar o multiculturalismo implica em respeitar as necessidades e prestigiar o local, sem reducionismos populistas.

Nesse contexto, defende-se a formação com referenciais multiculturais, com vistas a permitir tratamento adequado ao desenvolvimento de identidades híbridas e multiculturalmente comprometidas, para o incremento de possibilidades de confrontar os discursos silenciadores das identidades, estimulando a elaboração identitária proposta por Taylor.

Para iniciar o desenrolar da proposta, será procedida análise sobre o processo do ensino do direito no Brasil, compreendendo como se chegou à formação de currículos plenos, em contraponto a concepção de cultura jurídica vista como mero repertório de normas (dogmática jurídica).⁸¹

4.1 O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Na senda histórico-evolutiva, o ensino jurídico no Brasil passa por distintas fases teóricas, fundamentadas, basicamente, pela teoria política. A primeira resta evidenciada no modelo de Estado Liberal, a segunda no Estado Social e, por fim, no Estado Neoliberal.

⁸¹ Para Bastos (2000, p. 61): “Os currículos jurídicos no Brasil, assim como os modelos de organização e estruturação dos cursos jurídicos, refletem as propostas de um estado que se pensa dogmáticamente e oferece sugestões exclusivamente dogmáticas para o encaminhamento dos conflitos e contradições sociais, desprezando a experiência acumulada dos tribunais, a jurisprudência, como parâmetro de elaboração legal, o que enfraquece não só o Poder Judiciário, como centro de experimentação e fomento de decisões legais, assim como a profissão de advogado enquanto agente legal de intermediação entre as contradições sociais, ou mesmo entre estas e o estado.”

No modelo liberal do Brasil Império, menciona-se os movimentos derivados da Faculdade de Direito de Coimbra, que mais tarde perderam espaço para os cursos de Direito de São Paulo e Olinda, frutos de Lei de 11 de agosto de 1827, trazendo fortemente os traços do liberalismo francês, expandido até Portugal por Napoleão. “Essa tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular ‘una’, apresentada na Lei de 1827, no Brasil, destacando-se que os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano).” (MARTÍNEZ, 2006).

No Império, o ensino do Direito se caracterizou por ter sido controlado pelo governo central, controle esse que abrangia recursos, currículos, metodologia de ensino, dentre outros aspectos.

O poder sobre o Estado e também o modelo científico adotado entram em colisão com a eclesiástica, fazendo florescer um discurso juracional de bases retóricas, fundado na sociedade que se edificava como moderna, despontando o normativismo positivista. Assim, diz-se que positivismo da ciência jurídica do século XIX, caracterizou-se por apresentar a formação de um sistema fechado de direito privado e de uma teoria geral do direito civil, não apenas imposto pela primeira vez no direito positivo as exigências metodológicas do juracionalismo, mas também exprimido, do ponto de vista científico, a imagem jurídica da sociedade civil do seu tempo (WIEACKER, 1993).

Tal fato também pode ser evidenciado com o projeto de elaboração do Código Civil, que fez alvorecer o positivismo codificador, transformando o ensino do Direito no Brasil. Assim, as faculdades antes criadas não eram suficientes para atender aos anseios de uma sociedade recém proclamada República. Ademais, o sucesso da cafeicultura contribuiu para evidenciar a chamada industrialização tardia. As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do ensino jurídico e os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio, sendo

permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas faculdades criadas foi a da Bahia, em 1891.

Com a República surge a possibilidade da criação das faculdades livres, “[...] instituições particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas federais, inclusive o direito de conferir o grau acadêmico.” (RODRIGUES, 2002, p. 19).

Bastos (2000, p. 75) elucida que é neste contexto que se desenvolve a crença que a educação era a força inovadora da sociedade, que deveria permitir a expansão do ensino, o que anos mais tarde levou a indiscriminada ampliação dos cursos de Direito. “Desse modo, em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3200 alunos matriculados.” (SIQUEIRA, 2000, p. 35).

Durante a República Velha permanece a desvinculação entre educação e realidade social. As alterações que eram identificadas nos cursos de Direito baseavam-se nas contrafações de regimes políticos, sendo importante mencionar a exigência de maior profissionalização dos egressos e a influência do positivismo na concepção de Direito. Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, procurou-se dar aos cursos de Direito um caráter profissionalizante, sendo que foram desdobrados o Bacharelado e o Doutorado, cabendo ao primeiro a formação de operadores técnicos e ao segundo a preparação dos futuros professores e pesquisadores. “Essa reforma, no entanto, não obteve, na época, o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente e não tendo os de doutorado atingido os objetivos almejados.” (RODRIGUES, 2002, p. 20).

No contexto científico positivista, a academia jurídica teve seu espaço condicionado a normas legisladas, na metodologia de transmissão do conhecimento, que, na década de 30 do século passado, começa a ser remodelada. A perda de espaço pelas oligarquias agrícolas faz emergir

uma classe predominantemente urbana, focada no comércio e na industrialização do país, que exigiu uma atuação do Estado sobre a sociedade civil. No afã de verificar mudanças sociais, buscaram-se as demandas por estudo dos novos direitos, sendo criado o Código de Processo Civil, o Código Penal, o Código de Processo Penal e a Lei de Introdução ao Código Civil.

No entanto, o Estado Social brasileiro “[...] só se olvidou em estabelecer uma regulação qualitativa dos cursos de Direito, aos quais foi mantida a modelagem livre, com base na pedagogia tradicional.” A única resposta efetiva do Estado brasileiro, a época, foi permitir o aumento do estudo dos novos estatutos legislativos, a partir da criação de mais cursos de Direito (MARTÍNEZ, 2006).

Neste compasso, em 1961, o Conselho Federal de Educação edita o currículo mínimo para os cursos de Direito. Porém, o período militar valoriza o tecnicismo ligado a controle do pensamento crítico, embasando a reforma educacional ocorrida em 1968. Nova reforma das grades curriculares, em 1972, é indicada como resposta a crise organizacional e didática que se vivenciava nos cursos de Direito. Assim, a Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) – hoje Conselho Nacional da Educação – previa soluções inovadoras na metodologia do ensino jurídico, sem, no entanto, fazer previsões sobre as inadequações do liberalismo aos novos tempos.

Insurge neste sentido, que de 1930 a 1972, poucas modificações qualitativas foram verificadas no ensino do Direito no Brasil. “Houve, nesse período, uma proliferação muito grande de cursos de Direito por todo o país, ampliando o acesso a eles por parte da classe média.” As reformas estudadas, “[...] buscaram dar um caráter mais profissionalizante ao curso e mantiveram a rigidez curricular, a exceção da realizada em 1962, que introduziu um pequeno germe de flexibilidade.” (RODRIGUES, 2002, p. 21).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por intermédio da Comissão de Ensino Jurídico, propôs estudos para reavaliar a função social do advogado e do seu papel como cidadão, tendo por base a Resolução n.

003/1972 do CFE, que introduziu no país um novo currículo mínimo para os cursos de Direito. O resultado se desencadeia na Portaria n. 1.886/1994⁸² do MEC, que passa a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

O Ministério da Educação, no início da década de 80 do século passado, cria uma Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), com o propósito de apresentar uma nova proposta de currículo, o que nunca chegou a ser implantado. Deve-se indicar ainda a presença de outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases (n. 9.394/96) que introduziu no Direito Educacional brasileiro a figura das Diretrizes Curriculares, em substituição à ideia de currículo mínimo, bem como a Lei do Exame Nacional de Cursos (n. 9.131/95), voltada à análise das condições de ensino das Instituições Superiores.

4.1.1 Os modelos de currículos predeterminados

No desenvolvimento dos primeiros cursos de Direito brasileiros se preencheu um mesmo currículo pleno, predeterminado, fixo e rígido. Entre os anos de 1827 a 1961, os cursos de Direito eram formados por nove cadeiras,⁸³ com duração de cinco anos. Suas disciplinas vinculavam-se as bases político-ideológicas do Império, como por exemplo, o Direito Natural e o Direito Público Eclesiástico, tendo sido incluído, em 1854, as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo (RODRIGUES, 2002, p. 22-23).

⁸² No tocante aos conteúdos, a adoção de um currículo mínimo e a obrigatória composição desse com disciplinas regulares, cumprindo um mínimo de 3.300 horas de carga horária de atividades. Outras inovações qualitativas da Portaria 1.886/94, superando as reformas anteriores, vieram pela criação de novas atividades nunca exigidas perante os cursos de Direito, entre elas, a monografia final, o cumprimento de carga horária de atividades complementares e a obrigatoriedade de cumprimento do estágio de prática jurídica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

⁸³ Suas estruturas eram as seguintes: 1º ano: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia. 2º ano: Continuação das matérias do ano antecedente. Direito Público Eclesiástico. 3º ano: Direito Pátrio Civil. Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal. 4º ano: Continuação do Direito Pátrio Civil; Direito Mercantil e Marítimo. 5º ano: Economia Política; Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império (RODRIGUES, 2002, p. 23).

Com a proclamação da República revelaram-se novidades curriculares, especialmente as de orientação positivista. Assim, em 1890 é extinta a cadeira de Direito Eclesiástico, devido a separação entre Estado e Igreja, sendo criadas as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação comparada sobre o Direito Privado. Assim, em 1895, a Lei 314, de 30 de outubro, dispôs sobre a estrutura curricular dos cursos de Direito.⁸⁴

Este currículo, mais abrangente, buscou a profissionalização dos egressos, com notada influência de orientação positivista – ante a exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico e de Direito Natural.

Já entre os anos 1962 a 1995, observa-se o modelo de currículo mínimo criado pelo Conselho Federal de Educação, que permitiu a construção de currículos plenos parcialmente diferenciados no nível das diversas instituições de ensino e sua adaptação às necessidades e realidades regionais. Neste modelo, deveriam ser estudadas, no mínimo, quatorze matérias: Economia Política; Medicina Legal; Introdução à Ciência do Direito; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Constitucional (e Teoria Geral do Estado); Direito Administrativo; Direito Financeiro e Finanças; Direito Penal; Direito do Trabalho; Direito Internacional Privado; Direito Internacional Público; Direito Judiciário Civil; Direito Judiciário Penal.

Rodrigues (2002, p. 25) chama atenção ao fato que a reforma curricular instaurada a partir de 1962 está ligada a tendência de transformar o ensino do Direito em formador de técnicos do Direito. “Nesse currículo,

⁸⁴ 1º ANNO. 1ª cadeira - Philosophia do direito. 2ª » - Direito romano. 3ª » - Direito publico e constitucional. 2º ANNO 1ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira). 2ª » - Direito criminal (1ª cadeira). 3ª » - Direito internacional publico e diplomacia. 4ª » - Economia politica. 3º ANNO 1ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira). 2ª » - Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2ª cadeira). 3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º anno). 4ª cadeira - Direito commercial (1ª cadeira). 4º ANNO 1ª cadeira - Direito civil (3ª cadeira). 2ª cadeira - Direito commercial (especialmente o direito maritimo, fallencia e liquidação judicial). 3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal. 4ª cadeira - Medicina publica. 5º ANNO 1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º anno). 2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo. 3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional. 4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado (BRASIL, 1895).

a única matéria destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a Introdução à Ciência Jurídica.”

Em 1972, a Resolução 003 do CFE, substitui as antigas normas curriculares dos cursos de Direito brasileiros, determinando diretrizes que perduram de 1973 a 1995. Assim, retrata-se novo currículo mínimo⁸⁵ com número mínimo de horas-aula, duração de curso e outras normas pertinentes a estruturação. O que se verificou foi uma certa restrição à autonomia dos currículos, com o objetivo de efetuar controle de qualificação dos cursos capaz de assegurar uma formação mínima e necessária para a atuação das profissões jurídicas em todo país. Ademais, é nítida a ausência de um trabalho interdisciplinar e direcionado para as reais necessidades sociais, ou seja, que estivesse voltado a um mercado de trabalho diversificado.

Após a segunda metade da década de 70 do século XX, iniciam-se críticas metodológicas, curriculares e políticas ao modelo de ensino do Direito existente no país. Assim, em 1980, o MEC nomeou a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, com composição plurirregional, com vistas a identificar a organização e o funcionamento dos cursos de Direito brasileiros, que apresentou uma proposta de divisão de quatro grupos de matérias:

O primeiro, de matérias básicas, como pré-requisito dos demais, englobando: Introdução à Ciência do Direito; Sociologia Geral; Economia; Introdução à Ciência Política; Teoria da Administração. O segundo, de formação geral, abrangendo os seguintes campos do conhecimento: Teoria Geral do Direito; Sociologia Jurídica; Filosofia do Direito; Hermenêutica Jurídica; Teoria Geral do Estado. O terceiro, composto pelas matérias de formação profissional: Direito Constitucional; Di-

⁸⁵ Art. 1º Currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias: A – Básicas: Introdução ao Estudo do Direito; Economia; Sociologia. B - Profissionais: Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Administrativo; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal; Duas dentre as seguintes: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciência das Finanças e Direito Financeiro; Direito da Navegação; Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário; Medicina Legal. Parágrafo único: exigem-se também: a) Prática forense, sob a forma de estágio supervisionado; b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

reito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito Administrativo; Direito Internacional; Direito Financeiro e Tributário; Direito do Trabalho e Previdenciário; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal. O quarto grupo seria formado pelas habilitações específicas, visando ao conhecimento especializado, devendo as disciplinas e áreas ofertadas atenderem à *realidade sociocultural de cada região*, às possibilidades de cada curso, ao interesse dos alunos e à capacitação do quadro de professores. (RODRIGUES, 2002, p. 31-32, grifo nosso).

É importante frisar, que não houve decisões sobre a implantação dessa proposta, que permaneceu esquecida pelo MEC. Já em 1991, o Conselho Federal da OAB, pela Comissão de Ciência e Ensino Jurídico levantou análises e dados para diagnosticar a situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogados, o que restou apresentado por ocasião da XIV Conferência Nacional da OAB, em setembro de 1992, donde se destaca a observação que “[...] as disciplinas de formação geral devem desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas [...]” (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 1992, p. 36).

4.1.2 A Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC

O MEC, em 1993, novamente nomeia uma Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, com o propósito de apresentar solução para a crise que esse curso atravessava e que se tornava pública. Assim, procedeu-se a uma gama de reuniões com dirigentes dos cursos de Direito e de centros acadêmicos, para ouvir propostas e sugestões. As conclusões da Comissão incluem a necessidade de elevar a qualidade do ensino jurídico, a criação de mecanismos de avaliação interna e externa e a reforma de currículos.

Na proposta relativa às estratégias de melhora da qualidade de ensino dos cursos de Direito, chama atenção especial para o estudo, o fato da Comissão recomendar⁸⁶ o incentivo “[...] para a organização de uma estrutura de ensino crítico que aumente as fontes de informação sobre as situações sociais e políticas de onde o direito deve atuar.” Ainda, sobre a necessidade de “[...] estimular a elaboração de um projeto pedagógico democrático em que as experiências do saber empírico sobre o direito sejam consideradas como reserva estratégica para construção do saber científico sobre o direito real.” Ademais, como fator complementar prevê que as instituições devem “[...] estimular atividades culturais e de formação da cidadania junto às entidades estudantis.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1993, p. 5).

O trabalho da Comissão fora entregue ao então Ministro da Educação, que o aprovou pela Portaria n. 1.886,⁸⁷ em 30 de dezembro de 1994, que foi publicada no Diário Oficial da União em 4 de janeiro de 1995. A indicada Portaria, ao fixar diretrizes curriculares, orientava a elaboração da grade curricular dos cursos de Direito e o tratamento que se deveria dar aos conteúdos e matérias.

A edição da Portaria MEC n. 1.886/94 é fruto de discussões sobre as crises e problemas do ensino do Direito, que incluíam, dentre outros, os fatores do positivismo normativista, a superação de que só é profissional de Direito aquele que exerce atividade forense e a necessidade da formação integral e interdisciplinar. “[...] a reforma incidiu, novamente, no mesmo erro histórico: acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele

⁸⁶ Além das recomendações citadas no texto, a Comissão de Especialistas do MEC/SESu também propõe outros fatores como qualificação e capacitação do corpo docente, remuneração do corpo docente, recursos físicos apropriados (biblioteca, laboratório jurídico, espaço físico) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1993).

⁸⁷ Relativamente a conteúdos curriculares, a Portaria MEC n. 1.886/1994 definiu o conteúdo mínimo dos cursos de Direito, enumerando matérias que necessariamente teriam que compor o currículo pleno de qualquer curso de Direito, ao passo que permite que cada instituição eleja outras matérias. No conteúdo mínimo, a Portaria divide as matérias em eixos fundamentais e profissionalizantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994).

pode, no máximo, ser um indutor da mudança e, mesmo assim, desde que outras condições (volitivas, materiais, psicológicas, culturais, etc.) mais importantes sejam preenchidas.” (RODRIGUES, 2002, p. 51).

Porém, o fato da Portaria MEC n. 1.886/94 ter sido construída com consultas à comunidade acadêmica, lhe dava legitimidade e resistência a substituições. No entanto, em 2004 foram editadas novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito, pela resolução CNE/CES n. 9/2004, já fundamentadas na legislação educacional brasileira, especialmente com a previsão do artigo 206 da Carta Política de 1988, que prevê: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e a arte e o saber; III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]; [...]; VII – Garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 2015).

Fundado nos princípios constitucionais, compreende-se que as Instituições de Educação Superior devem construir um processo de ensino-aprendizagem focado na flexibilidade e na autonomia para organização de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos, o que se reforça, inclusive, pelo artigo 209 da Constituição Federal que enumera que “[...] o ensino é livre à iniciativa privada”, mediante submissão e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 2015).

Assim, a ordem constitucional brasileira garante a liberdade e o pluralismo, mas exige a preservação da qualidade do ensino jurídico, mediante avaliação do Poder Público. Neste diapasão, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 43,⁸⁸ fixa as finalidades da educação superior, men-

⁸⁸ Lei 9.394/96, art. 43: Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos

cionando o estímulo a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, dentre outros.

A CES/CNE, seguindo as atribuições que lhe foram conferidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, inicia, em 1997, a construção de parâmetros gerais a serem seguidos por todos os cursos superiores, inclusive o Direito, na elaboração das diretrizes curriculares. Assim, é emitido o Parecer CNE/CES n. 776/1997, com vistas a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida, estabelecendo princípios que devem ser observados na elaboração das diretrizes curriculares de todas as áreas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 1997).

Já em janeiro de 2001, o Congresso Nacional aprova a Lei n. 10.172, e com ela o Plano Nacional de Educação (PNE), em cumprimento ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal, que determina a necessidade de:

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (BRASIL, 2001).

Resta nítido que o Estado objetiva estruturar seus sistemas de ensino através do Plano Nacional de Educação, com o estabelecimento de metas e estratégias, inclusive atribuindo às Instituições de Ensino Superior a necessidade de cumprirem as Normas Gerais da Educação Nacional, especialmente por intermédio do Plano de Desenvolvimento Institucional⁸⁹

numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

^{VIII} - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

⁸⁹ Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe,

(PDI) e pelos Projetos Pedagógicos, que devem conter a clara concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno⁹⁰ e, respectivos meios, formas de sua avaliação interna e externa. (RODRIGUES, 2005).

4.1.3 O SINAES e os projetos pedagógicos

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como principal objetivo avaliar as Instituições de Ensino Superior no Brasil, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão - e buscar a:

Art. 1º, [...] §1º [...] Melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, *do respeito à diferença e à diversidade*, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Para cumprir seus propósitos, o SINAES criou instrumentos de avaliação,⁹¹ a saber: auto-avaliação, avaliação externa, o Exame Nacional

às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infra-estrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios, e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

⁹⁰ Rodrigues (2005, p. 173) define currículo pleno aquele que “possui interrelação das disciplinas ou módulos que o compõem, tanto no sentido horizontal (em um mesmo semestre ou ano letivo) como no sentido vertical (seriação das disciplinas ou módulos).

⁹¹ Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, que juntos permitem traçar panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior do país.

A respeito específico da avaliação dos cursos de graduação, mister informar que é conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), produzindo indicadores a partir do ENADE e de avaliações *in loco* por comissões de especialistas, destinando-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de ensino superior, pela atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015).

Ademais, para cada curso superior avaliado, o CONAES e o INEP criaram um instrumento de avaliação,⁹² incluindo os quesitos analisados em sede de: organização didático pedagógica; corpo docente; instalações físicas; e, requisitos legais, para os quais se estabelece a escala de pontuação dos cinco níveis.

Na análise da organização didático pedagógica, uma das categorias verificadas é a compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais⁹³ (DCNs), bem como com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O PPC é definido, pelo INEP, como sendo:

⁹² O instrumento de avaliação do Curso de Direito pode ser verificado no anexo da presente dissertação. Consulta *on-line* disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-mauais>>.

⁹³ São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (Parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015).

O documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015).

Em outras palavras, é no PPC que se pauta ou se restringe determinado curso de graduação, pois é este documento que faz as referências de todas as ações e decisões do curso, articulando especificidades da área de conhecimento, no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. Ao mesmo tempo, estabelece a organização curricular, prevendo ações pedagógicas, definindo a identidade formativa nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de funcionamento do curso.

Assim, o PPC constitui-se no planejamento que uma IES faz para um determinado curso, listando as disciplinas⁹⁴ ou módulos e demais atividades que compõem o currículo pleno, sendo necessário que diga também como eles serão trabalhados, efetivamente. As DCNs surgiram com o fito de contrapor a ultrapassada ideia dos currículos mínimos. Inclusive o Parecer do CNE/CES 67/2003, menciona as vantagens proporcionadas pelas DCNs:

1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível

⁹⁴ A Resolução CNE/CES n.9/2004 usa a expressão componentes curriculares para definir os conteúdos e atividades que compõem o currículo, de forma expressa (BRASIL, 2004).

superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica [...]; 2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso *segundo uma adequação às demandas sociais e do meio* e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos; [...]; 4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais *se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias*; 5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais *pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes*; 6) [...]; (CNE/CES, 2003, grifo nosso).

Dado o viés ultrapassado dos currículos mínimos, percebe-se o empenho para que os cursos de Direito brasileiros estejam atentos à formação coadunada com as emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas, fazendo com que as IES fiquem comprometidas com a necessidade de constituírem respostas às efetivas necessidades sociais, preparando profissionais aptos a inserção no campo do desenvolvimento dos mais diversos setores – econômico e cultural, por exemplo. Dessa forma, estabeleceram-se as orientações gerais do CNE/CES e do SESu/MEC, dos quais mereceu destaque as DCN’s.

É exatamente neste ponto que se coligam os temas: educação, ensino do Direito e Multiculturalismo! O multiculturalismo surge como resposta às interações entre assuntos pedagógicos e políticos nas sociedades democráticas, de forma a identificar a importância de identidades múltiplas em educação e cultura. As fontes da identidade ocupam-se com implicações de classe, raça, sexo, dentre outros, para constituir a hegemonia da cidadania. “[...] Em suas esferas de influência e em seus lugares empíricos específicos, o multiculturalismo define o sentido de identidade [...] para que os indivíduos participem do processo político.” (TORRES, 2001, p. 17).

Podem ser listadas como metas da educação multicultural: o desenvolvimento de uma alfabetização étnica e cultural, a exemplo de ampliação do grau de informação sobre a história e as contribuições dos grupos étnicos tradicionalmente excluídos do currículo, até o desenvolvimento pessoal do orgulho da própria identidade étnica; a mudança de atitudes e a clarificação de valores que desafiam preconceitos, estereótipo e promovam a competência multicultural que leve a interagir com pessoas diferentes.

Na educação universitária “[...] se objetiva informar os alunos e ensiná-los a apreciar boa literatura, boa arte, boa filosofia, e o melhor da teoria e do método científicos.” Assim, o juízo de que uma obra de arte, ou uma ideia, ou teoria é objetivamente melhor do que outra, pode ser traçado de forma inteligente e sensível, se tornando relevantes para as decisões do currículo independente de qualquer consideração advinda destas obras e pensamentos. Em outras palavras, a justificação é afetada pelo reconhecimento consciente da diversidade cultural (WOLF, 1994, p. 103).

A razão de Taylor estudar culturas diferentes é: “[...] que com o tempo estes estudos muito provavelmente irão ser remunerados em termos de uma compreensão do mundo mais alargada e de uma elevada sensibilidade à beleza. Esta é certamente uma razão para estudar culturas diferentes [...]” Ademais, a política do reconhecimento atrai, não só a

esforços de reconhecimento do que é mais correto, mas a olhar de mais perto e menos seletivamente para quem partilha as cidades, as bibliotecas e as escolas. “Não há nada de errado em conceder um espaço especial no currículo para o estudo da nossa história, da nossa literatura e da nossa cultura. Mas se vamos estudar a nossa cultura, seria melhor se reconheçêssemos quem nós somos como comunidade.” (WOLF, 1994, p. 104).

4.2 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE DIREITO DA UFSC E DA UNOESC

Este tópico será direcionado a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito, tendo sido, para tanto, selecionado dois cursos de Direito de universidades catarinenses distintas: o da Universidade Federal de Santa Catarina e o da Universidade do Oeste de Santa Catarina, sendo que ambos são ofertados na modalidade presencial.⁹⁵

Para a escolha pelos projetos pedagógicos dos mencionados cursos levou em conta: a) da UFSC: diante o pioneirismo temporal do curso de Direito, criado em 1935 e transformado em universidade em 1960; o fato de ocupar o primeiro lugar do *ranking* universitário de indicadores de qualidade de ensino do Direito no Estado e o oitavo lugar no país; e, por ser a única universidade pública federal a oferecer o curso de Direito em Santa Catarina. b) da UNOESC: por ser uma universidade privada e sem fins lucrativos (comunitária); pelo curso de Direito ter iniciado suas atividades no ano de 1987; por ocupar, no *ranking* universitário de indicadores de qualidade de ensino do Direito, o oitavo lugar no Estado e o centésimo vigésimo quarto no país; em decorrência da vasta abrangência territorial na região Oeste, pois oferece o curso de Direito nos campus de Chapecó,

⁹⁵ De acordo com dados do E-MEC, no Estado de Santa Catarina apenas a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) oferece Curso de Direito na modalidade a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê; e, pela recente criação do programa de Mestrado em Direito.

Como o objetivo é identificar se os projetos pedagógicos dos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC estão adaptados à formação multicultural, é necessário identificar as concepções que serão projetadas para tal análise.

É importante esclarecer que o estudo não fará objeções ao (des) cumprimento das Resoluções do CNE/CES, pois esta tarefa compete ao SINAES/INEP, pelas atribuições já mencionadas e delegadas pela Lei 10.861/04, de onde se geram indicadores de avaliação, que são publicamente divulgados. Tampouco se preocupa com a análise do oferecimento de estágios ou de trabalhos de conclusão de curso.

Assim, o recorte problemático centra-se na análise dos projetos pedagógicos dos cursos de direito da UFSC e da UNOESC, no que concerne aos elementos indicadores da (in) existência de adequação para a formação multicultural.

Para tanto, se consideram como adequados os projetos pedagógicos que possuem eixos de formação gerais, humanísticos e axiológicos, currículos plenos, além da formação da visão crítica que estimule a argumentação, a interpretação e a valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Ainda, que contenham descrição da concepção do curso capaz de demonstrar, claramente, suas peculiaridades e objetivos, que importam ao presente se estiverem contextualizadas em adequação a sua inserção política, geográfica e social.

Insta frisar que, da análise dos projetos pedagógicos dos cursos, não é possível aferir se de fato a formação multicultural é concretizada no espaço de ensino-aprendizagem, o que inclusive não é objeto do estudo. No entanto, a pesquisa aqui tratada é de extrema valia, pois são os projetos pedagógicos que iniciam os movimentos de transformação acadêmica

e de superação de eventuais crises nos cursos de direito, pois indicam as políticas acadêmicas institucionais.

De mais a mais, a análise não se subsume ao (des) cumprimento da legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – que dita apenas regramentos básicos – pois deixa espaços de consolidação dos objetivos institucionais, que devem ser adaptados às realidades locais através do projeto pedagógico. Tanto é verdade, que cada Instituição de Ensino Superior elabora o seu projeto pedagógico, que deve ir ao encontro dos saberes que julga serem necessários à formação das competências estabelecidas para formar seus egressos.

4.2.1 O curso de Direito da UFSC: análise do projeto pedagógico

Preliminarmente, indica-se que o curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina é a continuidade da Faculdade de Direito de Santa Catarina, fundada em Florianópolis, no dia 11 de fevereiro de 1932 e incorporada à UFSC quando de sua criação, em 18 de dezembro de 1960 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

O curso de Direito sofreu, no decorrer dos anos, várias alterações em sua estrutura jurídica: começou como sociedade civil; passou posteriormente a integrar o sistema educacional do Estado, em 1935, sendo então pessoa jurídica de direito público; voltou à condição de pessoa jurídica de direito privado em 1938, tendo em vista as disposições do artigo 159 da Constituição de 10 de novembro de 1937, que proibiam a acumulação de funções e cargos públicos, situação que atingia a maioria de seus professores; em 1956 foi federalizada, sendo em 1960 incorporada pela UFSC (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Relativamente ao curso de graduação em Direito, possui ele 160 vagas anuais, divididas em quatro turmas de 40 alunos cada, sendo duas noturnas e duas diurnas, com entradas em março e agosto. Os conteúdos

e atividades mínimas desenvolvidas pelos acadêmicos devem somar 3.000 h/a e 300 h/a de Estágio de Prática Jurídica, com o total de 3.300 h/a. Já a duração plena é de 3.292 h/a de disciplinas, 288 h/a de atividades complementares e 380 h/a de Estágio de Prática Jurídica, perfazendo o total de 3.960 h/a (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Nos seus prolegômenos, a UFSC indica ter desenvolvido um projeto pedagógico com forte base humanista, pois visa aliar à necessária formação teórica, dogmática e prática uma formação voltada ao desenvolvimento de uma cidadania realmente consciente e participativa.

Destaca-se que o curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina foi um dos pioneiros a implantar o trabalho de conclusão e as atividades curriculares complementares, já no ano de 1992.

Da análise do projeto pedagógico do curso de Direito, infere-se que:

Inclui base humanista, procurando conciliar formação teórica, dogmática e prática, com formação voltada ao desenvolvimento de uma cidadania consciente e participativa, o que se deduz dos seus objetivos, a saber: construir um referencial onde os fenômenos jurídicos sejam tratados na sua interdependência com o contexto sócio-cultural; a atuação, bem como a geração de conhecimentos engajada em contextos sócio-culturais concretos e numa perspectiva de promoção da cidadania; diferentes contextos (cenários sócio-históricos) têm diferentes modalidades de necessidades sociais, as quais devem ser ativadas, priorizando essencialmente a promoção e a qualidade de vida e o direito à cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Para a Universidade Federal de Santa Catarina, a formação do bacharel em Direito deve permitir que responda às demandas de diferentes contextos e de conseqüentes necessidades sociais diversificadas. Para tanto, distribui sua formação de forma generalista, contribuindo para a construção de um conhecimento e de uma práxis, a partir da observação

sobre os diversos cenários ou campos da atividade humana (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

A retromencionada formação generalista é explicada pela Universidade Federal como aquela que visa à superação de reducionismos (biológicos, sociológicos, econômicos, políticos) presentes nos currículos tradicionais de Direito, que favorecem a formação orientada para um modelo tradicional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

O projeto pedagógico proposto pela UFSC busca implementar um curso capaz de formar um profissional generalista, que desenvolva a sensibilidade para a leitura da realidade social, que seja um agente multiplicador e disseminador, e possa atuar nos diversos contextos, sem reducionismos, integrando-se a outros profissionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Sobre a interdisciplinaridade, a Universidade propõe que não se realize um conjunto de discursos estanques, mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os seus aspectos, em sua integridade. Para tanto, infere: trabalhar conjuntamente, e não separadamente, como normalmente ocorre, os conteúdos de: Ciência Política e Teoria do Estado, Sociologia e Sociologia do Direito e Filosofia e Filosofia do Direito; elaborar o ementário e a bibliografia para as diversas disciplinas do curso, de forma cuidadosa, buscando propiciar uma visão interdisciplinar de seus conteúdos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Sobre o perfil desejado dos egressos da UFSC, tem-se que deverá possuir, necessariamente, capacitação crítica para questionar as instituições jurídico-políticas vigentes. Inclusive, a universidade propõe que esse perfil é construído por uma sólida visão interdisciplinar, integrando o conhecimento do Direito com o da Ciência Política, da Economia, da Sociologia, da Filosofia, da Ética e da Psicologia. Assim, o profissional formado deve repensar as relações entre o Direito e a Democracia, discutindo e articulando um direito

novo, referenciado no diálogo e na complexidade das relações humanas, que seja instrumento de construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e harmônica, sem negar a liberdade, o pluralismo e a possibilidade da diferença (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Com relação ao currículo pleno, a Universidade Federal de Santa Catarina o compreende como resultante de um conjunto integrado e indissociável de três processos fundamentais: processo cultural, processo educacional e processo instrucional. O processo cultural responde pela evolução civilizatória. Nesse sentido, confere ao educando a possibilidade de refletir sobre a cultura em que está inserido, sobre os usos e costumes e padrões filosóficos e morais que caracterizam seu espaço de vida. O processo educacional, como componente do currículo pleno, ocupa-se do desenvolvimento científico, social e econômico. A dinâmica desenvolvimentista permite que o educando possa compreender as transformações que animam a sociedade, transformações essas que decorrem da aplicação prática de novas descobertas. O processo instrucional, por seu turno, está vinculado à formação profissional. Através do processo ensino-aprendizagem o educando é instrumentalizado em técnicas e métodos de trabalho compatíveis com a respectiva opção de estudos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004).

Sobre as disciplinas, o projeto pedagógico do curso de direito da UFSC as divide em: eixo de formação fundamental; eixo de formação profissional (dogmático); eixo de formação prática; e, eixo de formação complementar. Menciona-se que o eixo de formação fundamental da Universidade Federal aborda a Filosofia, a Sociologia, a Economia, a Teoria Política, a Ética profissional, a História do Direito, e a Psicologia. Aqui, percebe-se que a UFSC não privilegiou o estudo da Antropologia,⁹⁶ pelo menos de forma desdobrada (horizontal) como componente curricular.

⁹⁶ A Resolução CNE/CES n. 9/2004 prevê a Antropologia como componente do eixo de formação fundamental.

O projeto em análise adota, ainda, o tratamento de alguns componentes como transversais, incluindo a Educação Ambiental relacionada aos Direitos Humanos e o Biodireito.

A respeito da flexibilidade da grade curricular, a UFSC a justifica nas atividades complementares, “[...] às quais se atribuiu uma carga horária de 288 horas aula, bem como das disciplinas optativas, também com carga horária mínima a ser cursada de 288 horas aula.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004, p. 19).

Percebe-se nitidamente o comprometimento do projeto pedagógico da UFSC com a formação multicultural e a política do reconhecimento, pois oferece um curso ligado à estruturação da sociedade e à economia do Estado, preferindo sempre o diálogo em detrimento do conflito, inclusive tendo definido currículo pleno.

Esta questão de uma concepção em sentido pleno coincide com a necessidade de formação que não se reduz ao ensino, ou seja, que incorpore aspectos relacionados ao sujeito, a partir da capacidade de reflexão e produção do saber. Assim, quando o projeto pedagógico abrange outras ciências humanas, busca propiciar ao acadêmico, contextos fora do meramente profissional, abrindo o leque dos culturais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos e políticos.

Denota-se que a organização do projeto pedagógico ora analisado, visa sim evitar reflexões homoneizantes ou etnocêntricas. Isto se percebe porque propicia o conhecimento do Direito aliado as disciplinas que lhe são correlacionadas, com o cumprimento do eixo de formação fundamental e do eixo de formação complementar, onde se possibilitam vinte e oito disciplinas optativas específicas,⁹⁷ dentre as quais cada acadêmico deverá cursar pelo menos oito.

⁹⁷ As disciplinas optativas oferecidas pelo Curso de Direito da UFSC são: Arbitragem, Biodireito, Direito da Criança e do Adolescente, Direito da Informática, Direito da Integração, Direito da Propriedade Intelectual, Direito da Seguridade Social, Direito do Comércio Internacional, Direito do Consumidor, Direito Econômico, Direito Educacional, Direito Eleitoral e Partidário, Direito Falimentar, Direito

É importante destacar que o projeto pedagógico do curso de Direito da UFSC está coadunado com uma formação humanística e axiológica, o que se prova com a ausência de habilidades específicas, inclusive por privilegiar uma formação holística. Assim, o projeto pedagógico dá tratamento homogêneo às diversas áreas, pois o profissional do Direito deverá possuir, antes de tudo, visão de conjunto.

A valorização dos fenômenos jurídicos e sociais é sentida especialmente nos objetivos propostos pela UFSC, no enquadramento do perfil profissiográfico desejado. Veja-se:

O perfil desejado dos egressos do curso de Direito foi elaborado a partir da concepção e dos objetivos da UFSC e do curso, tendo em vista as peculiaridades da cidade de Florianópolis e a correspondente região metropolitana, o mercado de trabalho, as mudanças socioeconômicas e tecnológicas e a legislação que disciplina a formação de recursos humanos para a área jurídica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2004, p. 27).

Por todo exposto, resta clarividente que a Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, pelo Projeto Pedagógico do Curso de Direito, está amplamente comprometida em ofertar ensino jurídico adequado à formação multicultural e à política de reconhecimento, vez que em sua justificativa, objetivos, concepção, perfil profissiográfico, integralização e estrutura curricular, demonstra metodologias e técnicas harmônicas de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.

Internacional Privado, Direito Marítimo, Direito Penitenciário, Direito Romano, Direitos Humanos, Informática Jurídica, Linguagem e Argumentação Jurídicas, Processo e Técnica Legislativos, Processo nos Juizados Especiais, Temas Emergentes de Direito, Tópicos Especiais de Direito Material, Tópicos Especiais de Direito Processual, Medicina Legal, Psicologia Forense.

4.2.2 Os cursos de Direito da UNOESC: análise do projeto pedagógico

Os cursos de Direito da UNOESC iniciaram suas atividades no *campus* de Joaçaba (SC), em 1986, autorizados pelo Decreto n. 91.663, de 20 de setembro de 1985, e reconhecidos pela Portaria Ministerial n. 683, de 12 de dezembro de 1989. Em 1990, o Conselho Federal de Educação incorporou todos os cursos de graduação, incluindo o curso de Direito, à Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FUNOESC), atual mantenedora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).⁹⁸

Atualmente a UNOESC oferece 800 (oitocentas) vagas anuais para os cursos de Direito, distribuídos, atualmente, nos *campi* de Chapecó⁹⁹ (200 vagas), Joaçaba (150 vagas), Pinhalzinho (50 vagas), São Miguel do Oeste (200 vagas), Videira (100 vagas) e Xanxerê (100 vagas), todos na modalidade presencial. É importante frisar que o projeto pedagógico do curso de Direito da UNOESC é unificado.¹⁰⁰

Da análise do projeto pedagógico dos cursos de Direito da UNOESC, infere-se que:

Os cursos têm como missão “[...] formar bacharéis em Direito com conhecimentos e competências técnico-jurídicas capazes de atuar com excelência profissional, pautados na ética e conscientes de suas responsabilidades sociais.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 9).

Dentre os objetivos específicos, ressalta-se: que seja o bacharel um agente de transformação social; formar um profissional com habilidades para atuar nas mais diversas áreas do conhecimento jurídico, seja no contencioso judicial, seja mediante formas alternativas de resolução de

⁹⁸ A Resolução n. 209/CONSUN/2011, de 14 de dezembro de 2012, aprovou o Projeto do Curso de Mestrado em Direito, oferecido em Chapecó, em funcionamento.

⁹⁹ O Conselho Estadual de Educação, mediante parecer n. 336 e Resolução 19/2012, ambos de 20 de novembro de 2012, reconheceram o Curso de Mestrado em Direito, oferecido em Chapecó.

¹⁰⁰ Apesar da unificação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNOESC, observa-se que cada unidade possui diversidades de elementos estruturais.

conflitos, ou ainda por intermédio da atuação como pesquisador; estimular o debate e a discussão das questões jurídicas da atualidade, com uma visão crítica, dando ênfase a questões regionais; elaborar atividades voltadas ao atendimento das necessidades sociais, principalmente as regionalizadas, demarcando o curso como um facilitador na resolução dos problemas da sociedade onde está geograficamente localizado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 9-10).

Com relação ao perfil do egresso, a Universidade do Oeste de Santa Catarina, pretende formar profissionais com visão geral, sólida, humanística e ética, com capacidade crítica, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação para a interpretação e a valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Além disso, o egresso deverá desenvolver aprofundado senso de justiça social, cooperação e compromisso ético e científico, mediante formação humanística e desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

A respeito das competências e habilidades especiais a serem desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de Direito, o projeto pedagógico da UNOESC ressalta, dentre outras, o respeito “[...] as diversas formas de expressão cultural concretizadas nos diversos grupos sociais que compõem a sociedade, bem como o que se refere aos grupos que dela estão excluídos.” Menciona-se ainda que o bacharel deverá ter capacidade de inovar na sua área de atuação, contribuindo para o avanço científico-tecnológico e cultural (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 11).

Desta forma, a UNOESC acredita que o bacharel estará habilitado a buscar atuação no contencioso judicial (magistrado, membro do Ministério Público, defensor público, advogado), nas formas alternativas de solução de conflitos, como mediador, conciliador e árbitro, na consultoria, em concursos públicos, na pesquisa e no magistério.

A organização curricular foi estruturada da seguinte forma pela UNOESC: eixo de formação fundamental;¹⁰¹ eixo de formação profissional;¹⁰² eixo de formação prática;¹⁰³ componentes curriculares complementares;¹⁰⁴ e atividades curriculares complementares.¹⁰⁵

Merece destaque o fato do projeto pedagógico dos cursos de Direito da UNOESC inferirem, em seu texto, apenas sugestões sobre componentes curriculares complementares, ou seja, determina que os Colegiados dos cursos, em consulta aos acadêmicos e observadas as realidades da comunidade local e regional, possam deliberar na indicação de outros componentes que entenderem necessário.

Assim, a opção metodológica dos cursos observa a necessidade de ações horizontalizadas de poder e corresponsabilizações entre professores e alunos. Nesse sentido, pautam-se pela perspectiva da dialética, tendo, como base de construção do conhecimento, o que é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, donde inclui os princípios da contradição e da (re) construção dos saberes, de novas sínteses, sempre provisórias.

Sobre a construção do perfil do egresso, o projeto pedagógico ora analisado, visa uma formação com compromisso ético e científico, for-

¹⁰¹ A UNOESC definiu como eixo de formação fundamental aquele que se compõe “[...] de disciplinas básicas, de caráter instrumental e reflexivo, que contemplam os conteúdos básicos e elementares para o desempenho da profissão. São componentes curriculares de cunho filosófico, reflexivo-crítico, ético e metodológico.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 12).

¹⁰² No eixo de formação profissional incluem-se as disciplinas diretamente ligadas às competências e habilidades para o desempenho da profissão.

¹⁰³ Visa a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente com a realização de atividades relacionadas com o estágio de prática jurídica e com o trabalho de conclusão do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

¹⁰⁴ O projeto pedagógico do Curso de Direito da UNOESC sugere vinte e três disciplinas complementares, a saber: Bioética e Biodireito, Direito e Informática, Formas Alternativas de Soluções de Conflitos, Direito Financeiro, Medicina Legal, Direito Agrário, Direito Comunitário, Português Aplicado ao Direito, O Direito à Diferença e Ações Afirmativas, Direito Notarial, Novos Direitos, Temas Emergentes de Direito, Tópicos Especiais de Direito, Tópicos Especiais de Direitos Fundamentais Cíveis, Tópicos Especiais de Direitos Fundamentais Sociais, Tópicos Especiais sobre Direito e Políticas Públicas, Tópicos Especiais sobre Direito, Justiça e Multiculturalismo, Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, Cultura Afro-brasileira, Estudos de Jurisprudência, Criminologia, Associativismo, Direito Espacial e Direito Desportivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

¹⁰⁵ São atividades que objetivam, por intermédio de variadas formas, colocar o aluno em contato com conteúdos que envolvam a formação profissional e cidadã e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

mação humanística e habilidades para exercer carreiras correlatas. Tais propósitos devem ser alcançados, de acordo com a UNOESC, com o estímulo a pesquisa, ao desenvolvimento de casos e a resolução de problemas, com a organização de debates que promovam a ética, a responsabilidade social e a cidadania, dentre outros.

A dinâmica curricular dos cursos de Direito da UNOESC, pretende estimular a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente do curso e do próprio currículo. A flexibilidade é percebida, especialmente, com a possibilidade de os acadêmicos cursarem componentes curriculares complementares, que visam contribuir para a ampliação de conhecimentos e complementação à formação profissional, bem como com as atividades curriculares complementares abertas, que compreendem um total de duzentas horas.¹⁰⁶

Para manter o projeto pedagógico dos cursos de Direito atualizados, a UNOESC consolidou o Núcleo Docente Estruturante,¹⁰⁷ a quem compete contribuir para consolidar o perfil profissional dos egressos, zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo, indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão e velar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sobre a matriz curricular dos cursos de Direito da UNOESC, percebe-se a existência de disciplinas dos componentes básicos (eixo de formação fundamental), que são: História das Instituições Jurídicas; Ciência Política; Teoria Geral do Direito; Produção de texto; Metodologia científ-

¹⁰⁶ De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos de Direito da UNOESC, as atividades curriculares complementares podem ser desenvolvidas em monitorias e estágios realizados na área de formação, projetos de iniciação científica apresentados pelos alunos, cursos realizados em áreas afins, participação em eventos científicos no seu campo de formação, projeto de pesquisa, projeto de extensão comunitária, componentes curriculares em cursos de graduação e intercâmbio discente com outras instituições de ensino, nacionais ou internacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

¹⁰⁷ O Projeto Pedagógico dos Cursos de Direito da UNOESC prevê que o Núcleo Docente Estruturante deverá ser integrado por docentes do curso, prioritariamente portadores do título de doutor ou mestre, com regime de trabalho em tempo integral ou parcial.

fica; Economia política; Ética e sociedade; Antropologia Jurídica; Direitos Humanos e Democracia; Filosofia Jurídica; Sociologia Jurídica; Psicologia Jurídica; Deontologia Jurídica; Argumentação Jurídica; e, Metodologia da Pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013). Aqui, fazendo uma comparação, constata-se que a UNOESC adota o eixo fundamental completo e mais amplo, se comparado com o da UFSC.

Resumindo a matriz curricular, verifica-se que a UNOESC possui 600 horas dedicadas aos componentes básicos, 2.490 horas aos profissionalizantes, 120 horas aos complementares, 75 horas para as atividades curriculares complementares pré-estabelecidas, 200 horas para as atividades curriculares complementares abertas e, 480 horas destinadas ao estágio e ao trabalho de curso, perfazendo o total de 3.965 horas.

Por ser mais prolixo, o projeto pedagógico agora comentado, também destaca outros aspectos como a formação continuada dos egressos, o corpo docente do curso, os recursos materiais (estrutura física, laboratórios e equipamentos), mencionando, inclusive, o acervo de livros e volumes distribuídos em cada campus.

Destarte, o projeto pedagógico dos cursos de Direito da UNOESC, apesar de não fazerem menção expressa à terminologia currículo pleno, trabalham constantemente a ideia de que os profissionais devem ser habilitados às exigências políticas, econômicas e sociais. Isso resta evidente pela amplitude do eixo de formação, composto axiologicamente. Até porque, a formação multicultural depende de reflexões filosóficas, econômicas, antropológicas e sociológicas.

A concepção da formação geral, humanística e axiológica vai ao encontro das disciplinas do eixo de formação fundamental, com vistas a integrar o acadêmico à realidade, estabelecendo relações do Direito com outras áreas do saber. Assim, denota-se o comprometimento de formar não meros técnicos, mas profissionais com adaptação ao fenômeno jurídi-

co, ultrapassando o tecnicismo educacional e o isolamento do conhecimento do Direito em relação as demais ciências.

Com vistas a inserir seus acadêmicos no contexto das disciplinas propostas pelo projeto pedagógico, os cursos de Direito da UNOESC oferecem interligações com a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, a Ética, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Sociologia, facilitando a compreensão dos fenômenos sociais e econômicos, desenvolvendo a percepção social para analisar cenários.

Quanto ao objetivo de estimular a visão crítica, extrai-se a necessidade do profissional se habilitar a releitura do social e da inserção dos fenômenos jurídicos, para não perpetuar a ordem injusta com que poderá se deparar, sendo capaz de questionar e readequar o saber obtido, na produção do conhecimento.

Assim, os cursos de Direito na UNOESC, pela análise do projeto pedagógico, estão adequados à formação multicultural, explorando as conexões do direito pela propedêutica, ponto de destaque da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

CAPÍTULO V
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe à reflexão questões históricas essenciais à formação multicultural nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC. Demonstrou que o ensino do Direito é desafiado pelas sociedades multiculturais, no sentido de que se formem profissionais habilitados para responder às demandas sociais e culturais atuais, colocando em xeque as propostas curriculares derivadas de ideologias políticas ou de propagação de técnicos, por muito tempo adotadas no Brasil.

Para tanto, foi imprescindível percorrer as concepções que a educação assumiu ao longo dos anos, utilizando-se das contribuições filosóficas de cada andamento, vez que, por algum tempo, ela desempenhou papel mantenedor das relações de poder de grupos dominantes. Ressalta-se a opção em não adotar um único filósofo para discorrer sobre a educação, vez que o que se propôs no primeiro capítulo deste estudo, não foi a indexação de um referencial teórico, e sim o arcabouço temporal de concepções sobre a educação desde a Antiguidade até a Modernidade.

Percorreram-se ainda as composições da educação no cenário latino americano, que sofreu ingerências da colonização, para depois identificar como o Brasil, por suas Cartas Políticas e demais legislações, elevaram-na a direito fundamental social, inclusive com menção a documentos internacionais de distintas organizações internacionais, que a tratam como direito fundamental universal, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, da Declaração dos Direitos da Criança, da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas e do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Identificou-se que a educação, com o objetivo de inserção social, pode dar respostas às demandas de justiça cultural, se conectando, intrinsecamente, com o multiculturalismo posto enquanto um projeto político ou como uma teoria de caráter normativo, sendo um modelo de interpretação

da sociedade multicultural. Nesta senda, foi necessário discorrer sobre os embates teóricos entre os filósofos liberais e comunitaristas, no que diz respeito, especificamente, a política de reconhecimento e o multiculturalismo.

Assim, Charles Taylor foi adotado como marco teórico da pesquisa. Justifica-se a escolha do mencionado filósofo político canadense, de viés comunitarista, pois as fundamentações teóricas que possibilitam novas práticas racionais no campo das instituições jurídicas e políticas são debatidas, especialmente a partir de filósofos liberais, para quem existiria um sujeito racionalmente autônomo. Por sua vez, Taylor é capaz de ampliar a contenda sobre a construção dos agentes morais a partir da política de reconhecimento, sem, no entanto, detratar as teorias liberais, mas levando em consideração a hermenêutica das concepções teóricas e culturais que ajudaram a construir a identidade moderna.

A preocupação dos comunitaristas é demonstrar que os homens não agem simplesmente pelo caráter neutro da universalidade das leis, mas por valores que os motivam a realizar-se como um modo possível de ser humano no espaço da convivência sociopolítico-cultural, onde as diferenças tornam-se visíveis. Taylor elabora, assim, uma teoria política que considera o humano em sua própria estrutura de vida, encarnada em um modo de ser lançado no espaço público e político.

Resta clarividente, pelo marco teórico concebido, que o liberalismo não consegue dar soluções plausíveis para o problema da convivência entre as diferenças num mundo cada vez mais conflituoso. A política de reconhecimento de Charles Taylor aparece para alinhar a estrutura das ações dos agentes morais e suas relações no espaço político.

Ademais, a pesquisa abordou questionamentos levantados pelas sociedades multiculturais que evidenciam a função das instituições de ensino superior, notadamente as do ensino do Direito, para afastar o dogmatismo e a episteme positivista, vez que o conhecimento não se reduz a modelos preconizados pela razão instrumental moderna.

Com vistas a identificar os aspectos primordiais que conduzem o ensino do Direito e as normativas dirigidas às instituições de ensino superior brasileiras, foi necessário contextualizar os cursos de Direito e as legislações que lhe são pertinentes, em especial a Resolução CNE/CES n. 9/2004, que orienta os projetos pedagógicos curriculares.

Levou-se em consideração a clássica visão do Direito, que foi pauta da numa sociedade de cunho normativista, onde prevaleceu a codificação pela aplicação de normas genéricas e abstratas. Surge então o questionamento cerne da presente pesquisa: *os projetos pedagógicos dos cursos de Direito da UFSC e da UNOESC, estão adaptados à formação multicultural?*

Para encontrar respostas, o trabalho não se resumiu a investigação normativa. Selecionou, dentre os cursos de Direito ofertados no Estado de Santa Catarina, dois de notável expressão e de características distintas, para analisar os projetos pedagógicos. Assim, foi utilizado como pesquisa os projetos pedagógicos dos Cursos de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Restou explícito que as reformas legislativas conduziram os projetos pedagógicos retromencionados a adequarem-se ao multiculturalismo, o que se comprova pela formação de currículos plenos, pela formação de disciplinas que compõem o eixo de formação fundamental, onde se apresenta aos acadêmicos a integração com a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, a Filosofia e outros campos do saber.

Insta lançar, em apartado, aspectos positivos de cada um dos dois projetos estudados. No projeto pedagógico do curso de Direito da UFSC, merece destaque o comprometimento com a realidade social e econômica do Estado, a concepção de uma formação multidimensional, uma reforma que ultrapassa o currículo e visa redefinir o perfil do docente nas áreas dogmáticas, o trabalho interdisciplinar dos conteúdos de Ciência Política e Teoria do Estado, Sociologia e Sociologia do Direito e Filosofia do Direito, a flexibilidade curricular centrada nas atividades complementares e a con-

cepção pedagógica do currículo, aperfeiçoada por disciplinas de formação fundamental, profissional, prática e complementar.

Do projeto pedagógico dos cursos de Direito da UNOESC, frisa-se alguns aspetos considerados positivos, sob o ponto de vista da educação para a formação multicultural, a saber: o curso tem como missão formar bacharéis conscientes dos seus contextos histórico-sociais, com formação humanística, no perfil do egresso é mencionado o aprofundamento dos fenômenos jurídicos e sociais, especialmente o respeito às diversas formas de expressões culturais concretizadas nos diversos grupos sociais que compõem a sociedade, bem como o que se refere aos grupos que dela são excluídos. Na organização curricular ressaltam-se os componentes curriculares complementares flexíveis, estabelecidos em consonância com os anseios da comunidade acadêmica e local, por intermédio de deliberação do Colegiado do Curso, além da formação do Núcleo Docente Estruturante, responsável, em especial, por manter o currículo afinado com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso.

Imperioso mencionar, ainda que despretensiosamente, uma sugestão ao projeto pedagógico do curso de Direito da UFSC. É que no seu eixo de formação complementar incluiu disciplinas de formação fundamental (História do Direito, Teoria do Direito e Hermenêutica Jurídica), pois não constavam da proposta de novas diretrizes curriculares e que contêm os conteúdos da Introdução do Direito presente na Portaria n. 1.886/94 do MEC (Criminologia, Teoria das Relações Internacionais e Teoria do Processo). Assim, esses conteúdos de formação fundamental foram acrescentados ao eixo de formação complementar, quando em verdade, este eixo deveria se destinar, de acordo com o Parecer CES/CNE n. 164/02, artigo 5º, às atividades transversais opcionais. Ainda, chama atenção o fato dos componentes complementares da UFSC serem estanques, ou seja, só podem ser oferecidos os que constarem do projeto pedagógico, o que poderia obstaculizar o estudo de temas emergentes.

O ensino do Direito está comprometido com a formação multicultural, através do seu projeto pedagógico, se for capaz de rechaçar iniciativas homogeneizadoras e de discurso fechado. Assim, percebeu-se que o Direito deve promover o ensino diante da complexidade das sociedades multiculturais, seja através da pesquisa, seja pelo tratamento interdisciplinar dos conceitos ou pela contextualização do Direito com a realidade.

Com os currículos ligados às realidades sociais, políticas, econômicas e multiculturais, é possível formar intérpretes harmonizados com o plural e com os novos tempos, sem pretender que as instituições de ensino superior sejam campos neutros ou apolíticos. O que se percebeu, é que sim, os cursos de Direito analisados, a partir dos projetos pedagógicos, são capazes de formar para a minimização dos problemas sociais, para a mudança de concepção do conflito para a mediação, para os ideais humanísticos e éticos, em constante intercâmbio com as demais ciências.

Salienta-se que o método adotado para a pesquisa foi exclusivamente o de examinar os projetos pedagógicos dos cursos de Direito selecionados, considerando-os em relação a formação multicultural, e verificou-se que, tanto o projeto da UFSC, quanto o da UNOESC, estão aptos aos desafios postos pela realidade social e cultural.

É sabido que o currículo tem sido mostrado, historicamente, como o grande vilão do ensino do Direito. A sua defasagem pode estar relacionada a estrutura ou a vícios mantidos através de reformas. Apesar de tal afirmação, pode parecer pretensão corrigir o ensino do Direito pela simples alteração do currículo.

Embora insuficientes, as reformas curriculares guardam importante aspecto por configurarem a substituição de uma estrutura ultrapassada por uma nova, o que, em geral, evidencia expectativas positivas. Assim, frente à realidade dos projetos pedagógicos selecionados dentro do Estado de Santa Catarina, evidenciam-se currículos de Direito sistematicamente integrados na organização dos seus componentes, com atividades

distribuídas para propiciar visão integrada e integral do fenômeno jurídico e das realidades locais, regionais e culturais.

Por derradeiro, este estudo não pretendeu investigar se os cursos de Direito da UFSC e da UNOESC conseguem, ou não, efetivar a formação multicultural estampada nos projetos pedagógicos e curriculares, até porque este não é um objetivo que foi almejado. No entanto, a importância desta pesquisa é clarividente, pois é sabido que são os projetos pedagógicos que conduzem as políticas acadêmicas e institucionais destinadas a formação do perfil dos egressos. Assim, por mais que as Universidades estejam submetidas às legislações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, resta um campo de atuação flexível de desenvolvimento dos projetos pedagógicos curriculares, que justamente se destinam as realidades locais, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. *Reforma do Estado e o Contexto Federativo Brasileiro*. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer Stiftung, 1998.

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. *Competências na Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 2000.

ALVES, Paulo Roberto Ramos. Direito e Multiculturalismo: (In) Suficientes Acoplamentos em uma Ordem Jurídica Plural? *Santo Angelo/RS: Direitos Culturais*, Santo Angelo, Vv. 5, n°. 8, jan/jun, 2010, p. 179-192, jan./jun. 2010.

ARAÚJO, Paulo Roberto Monteiro de. *A Contruição de Charles Taylor à Autonomia na Modernidade*. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=944&secao=220>. Acesso em: 02/7/ jul. 2015.

ARAÚJO, Paulo Roberto Monteiro de. *Charles Taylor: para uma Ética do Reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. ONU – 1948. Disponível em: < <http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 01/5/ maio 2015.

BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores: História da Filosofia.).

BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BERNARD, Andrés. Le Québec Et La Laïcité En 2012. *Gragoatá*, v. 17, n. 33, (2012). Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/rt/prINTERfriendly/96/0>>. Acesso em: 18/11/ nov. 2015.

BOAVENTURA, Edivaldo. Um ensaio de Sistematização do Direito Educacional. *Revista de Informação Legislativa.* , Anoa. 33, n. 131, Brasília/, DF: Senado Federal, 1996.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1992.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 19/4/ abr. 15.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, D.O.U. 10 out. 1937. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 19/4/15.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República Federativa Brasil (de 18 de setembro de 1946). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 19/4/ abr. 2015.

BRASIL. Constituição (1981). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1981). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, D.O.U., 24.2.1981. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 19/4/ abr. 2015.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa Brasil (. de 5 de outubro de 1988). Brasília, DF: Senado Federal, 20141988.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 09 de Maio de 2006.: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 19/11/ nov. 2015.

BRASIL. Decreto n. 63.223, de 06 de Setembro de 1968.: Promulga a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29/10 out. 2015.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de Novembro de 1990.: Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 28/10/ out. 2015.

BRASIL. Direitos Humanos: atos internacionais e normas correlatas. *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948)*. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2/11/15.

BRASIL. Lei 10. 861, de 14 de abril de 2004.: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm>. Acesso em: 12/10/ out. 2015.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09/10/ out. 2015.

BRASIL. Lei n. 314, de 30 de outubro de 1895.: Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 02/11/ nov. 2015.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.: Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09/10/ out. 2015.

CÂMARA, Ignacio Sánchez. *Integración o Multiculturalismo, Persona y Derecho*. Navarra: Universidad de Navarra, 2003.

CATINI, Carolina de Roig. *A Crítica à Educação em Marx: Discussões sobre Educação e Trabalho na Teoria Marxiana*. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m1c2>>. Acesso em: 10/1/16.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. Disponível em: <<http://www.orealc.cl/educacionpost2015/educational-agenda-post-2015-for-latin-america-and-the-caribbean/el-grupo-de-trabajo-interagencial/>>. Acesso em: 18/4/ abr. 2015.

CIMADON, Aristides. *Autonomia dos Estados Federados e Direito Educacional*. Joaçaba/SC:: Conceito Editorial, 2007.

CITTADINO, Giseli. *Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva: Elementos da Filosofia Constitucional Contemporânea*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

COSTA, Sergio; WERLE, Denilson Luís. Reconhecer as Diferenças: Liberais, Comunitaristas e as Relações Raciais no Brasil. *Novos Estudos*, 1997. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/83/20080627_liberais_comunitaristas.pdf>. Acesso em: 31/10/ out. 2015.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos:, 1978.

FERRAJOLI, Luigi. *Derechos y Garantias. La Ley del Más Débil*. Madrid/Espanha: Editorial Trotta, 2001.

FRANK, Martin. Multiculturalismus und Nationalismus. Caderno especial, 26.

FRY, Peter. (1996): O que a cinderela negra tem a dizer sobre a Política Racial no Brasil. São Paulo: *Revista da USP*, São Paulo, n. 28, 1995.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A Avaliação da Educação Básica no Brasil: Dimensão Normativa, Pedagógica e Educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. 4. ed. Petrópolis/SPs: Editora Vozes, 2002.

GUTMANN, Amy. Introdução. Introdução. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Tradução: Marta Machado. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1994. (.p. 21-43.)

HABERMAS, Jurgen. Lutas pelo Reconhecimento no Estado Democrático Constitucional. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Tradução Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. .p. 21-43. Taylor. *Multiculturalismo*. Tradução: Marta Machado. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1994. (p. 125-164).

HALL, Stuart. A questão Multicultural. In: HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte/MG:: Editora UFMG, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Avaliação dos Cursos de Graduação*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/superior-condicoesdeensino>>. Acesso em>: 10/10/ out. 15.

KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução: Francisco Cock Fontanel-la. Piracicaba/SP:: Ed. Unimep, 1996.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas/ SP: Autores Associados, 2000.

KYMLICKA, Will. *Liberalism, Community and Culture*. New York/EUA: Oxford University Press: 1989.

KYMLICKA, Will; AULEDA, Carme Castells. *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, Espanha:: Paidós, 2000.

LIMA, Alceu Amoroso. *Os Direitos do Homem e o Homem sem Direitos*. Petrópolis/SP: Editora Vozes, 1999.

LOCKE, John. *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis/SP: Editora Vozes, 1999.

MALISKA, Marcos Augusto. Educação, Constituição e Democracia. In: SARMENTO, Daniel. *Direitos Sociais: Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em Espécie*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *A Evolução do Ensino Jurídico no Brasil*. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 19/10/ out. 2015.

MEC/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.. SESu. *Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos*. Elevação de qualidade e avaliação. Relatório Final. Brasília/, DF: MEC/SESu, 1993.

MÉNDEZ, José Mario. *Educação Intercultural e Justiça Cultural*. Tradução: de Antonio Sidekum. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Parecer CNE/CES n. 776 de 3 de dezembro de 1997*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 19/11/ nov. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994*. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://oab-rn.org.br/2013/_ups/pdf/arquivos/LegislaçaoSobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 18/11/15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sistema de Regulação do Ensino Superior E-MEC*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14/11/ nov. 2015.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NODARI, Paulo César. *A Emergência do Individualismo Moderno no Pensamento de John Locke*. Porto Alegre/RS:: EDIPUCRS, 1999.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. *Ensino Jurídico – OAB: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas*. Brasília/, DF: OAB, 1992.

PASOLD, Cesar Luiz. *Prática da Pesquisa Jurídica*. Florianópolis/SC: OAB/SC Editora, 2000.

PESSANHA, José Américo Motta. *Aristóteles*. Coleção Os Pensadores. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

PESSANHA, José Américo Motta. Vida e obra. In: : PESSANHA, José Américo Motta. *Pré-socráticos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. *Educação Básica: da Organização Legal ao Cotidiano Escolar*. São Paulo: Ática, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2015.

PLATÃO, Diálogos III. *A República*. Tradução: de Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAZ, Josph. *Multiculturalism: a Liberal Perspective*. mar. 2012. Disponível em: < <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198260691.003.0008>>. Publicado on-line em março de 2012. Acesso em: 12/9/ set. 2015.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. *História da Filosofia*. V. I. São Paulo: Editora Paulus, 1990. v. 1.

REDDEN John; RIAN Francis. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1973.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino do Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e Avaliação das Condições de Ensino*. Florianópolis/SC: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico e Outras Questões Pertinentes*. Florianópolis/SC: Fundação Boiteux, 2005.

ROHDEN, Huberto. *Educação do Homem Integral*. São Paulo: Ed. Alvorada, 1979.

ROSAS, João Cardoso. *Sociedade Multicultural: Conceitos e Modelos*. Disponível em: <http://www.ipri.pt/eventos/pdf/PE_JCR_site.pdf>. Acesso em: 02/7/ jul. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Fesigualdade entre os Homens*. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANDEL, Michael. *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge University Press, 1982.

SANTOS, Luiz Cassemiro dos. *A Dívida Educacional Brasileira: herança e resgate*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para Libertar: os*

caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2005.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução: Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SENADO FEDERAL. Direitos Humanos: atos internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SILVA, Larissa Tenfen. O Multiculturalismo e a Política de Reconhecimento de Charles Taylor. *NEJ*, – Volv.. 11, n. 2, jul-dez, 2006, p. 311-322, jul./dez. 2006.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. *Revista Diversa: A noa*. 1, nº. 1, jan/jun, 2008, p. 55-66, jan./jun. 2008.

SILVA, Rogério Luiz Nery da; HAHN, Paulo; TRAMONTINA, Robison. Educação: Direito Fundamental Universal. *Espaço Jurídico*, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 211-232, jul./dez. 2011.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *Faculdade de Direito, 1912-2000*. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

SORIANO, Ramón. *Interculturalismo, entre Liberalismo y Comunitarismo*. Editorial Almazura. Andalucía/Espanha: Colección Cuadernos de Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/110/11001513.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SYLVESTRE, Fabio Zech; MENEZES, Letícia Torquato. Direito Fundamental à Educação e as Políticas Públicas de Universalização do Ensino Superior Público. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO: DIMENSÕES MATERIAIS E EFICACIAS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS, 2., 2012, Joaçaba. *Anais...* Joaçaba: AllPrint Varela, 2012.

TAYLOR, Charles. A Política de Reconhecimento. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Tradução Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 45-94.

TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. *Charles Taylor e o Debate Liberais-comunitários: a necessidade de uma fusão cultural permanente*. (IHU). UNISINOS, 2013. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/519584-charles-taylor-e-o-debate-liberais-comunitarios-a-necessidade-de-uma-fusao-cultural-permanente>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, Charles. *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. Tradução Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 43-107.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução: Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *UNESCO cria grupo de trabalho sobre revalidação de diplomas na América Latina e Caribe*. Disponível em: <<http://www>.

unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/unesco_creates_working_group_on_recognition_of_diplomas_in_latin_america_and_the_caribbean/#.VpOrsrYrJdg>. Acesso em: 14 out. 2015.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Curso de Graduação em Direito: Projeto Pedagógico*, 2004. Disponível em: <<http://ccj.ufsc.br/files/2014/09/Curr%C3%ADculoDirUFSC-2004-projetopedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; CAVALHEIRO, Andressa Fracaro. Educação e Direitos Fundamentais: reflexões acerca das ações afirmativas no Brasil. *Revista científica Fazer*, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.faers.com.br/uploads/revista_fazer/65fc801b187bae4871287842d704b8a2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

WIEACKER, Franz. *História do Direito Privado Moderno*. Tradução Antônio Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

WOLF, Susan. Comentário. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Tradução Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 95-104.

Sobre o autor:

Alexandra Vanessa Klein Perico é Mestre em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Pós-graduada em Direito e Processo do Trabalho Contemporâneo pela Universidade de Passo Fundo e pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste e Pinhalzinho; alexandra.perico@unoesc.edu.br

