

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

**JOSÉ CARLOS CARDOSO SOUZA**

**UM DILEMA DA FORMAÇÃO JURÍDICA:  
o papel das escolas de Direito frente às  
questões da *inclusão*.**

**MARÍLIA  
2004**

**JOSÉ CARLOS CARDOSO SOUZA**

**UM DILEMA DA FORMAÇÃO JURÍDICA:  
o papel das escolas de Direito frente às  
questões da *inclusão*.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

**MARÍLIA  
2004**

Souza, José Carlos Cardoso

S729u Um dilema da formação jurídica: o papel das escolas de Direito frente às questões da inclusão./ José Carlos Cardoso Souza. – Marília, 2004. 217f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

Bibliografia: f. 202-210

Orientador: Prof. Dr. Sadao omote

1.Educação. 2.Educação Especial .3.Inclusão. I. Autor.  
II. Título.

CDD 371.9

**JOSÉ CARLOS CARDOSO SOUZA**

**UM DILEMA DA FORMAÇÃO JURÍDICA:  
o papel das escolas de Direito frente às  
questões da *inclusão*.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Sadao Omote  
UNESP – Marília**

---

**Drª Maria Salete Fábio Aranha  
UNESP – Bauru**

---

**Drª Jussara Suzy de Assis Borges Nasser Ferreira  
UEL- Londrina**

Marília, 1º de dezembro de 2004.

## AGRADECIMENTOS

À Providência Divina, pela vida, saúde, pelas pessoas que me rodeiam e pela inspiração Espiritual que me tem permitido cumprir a minha jornada.

À minha família, pela formação ética e moral que me proporcionou, sem as quais não teria tido a indignação e reflexões suficientes à idealização e desenvolvimento do presente trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sadao Omote, pela orientação, firme e segura, pela postura ética, competência....., um exemplo.

Às Instituições mantenedoras de cursos de Direito no Estado de São Paulo que, com elevado espírito participativo e comprometimento científico, gentilmente atenderam às nossas solicitações e enviaram-nos o material necessário.

Aos amigos e profissionais que, direta ou indiretamente, colaboraram na elaboração do presente trabalho, cujas reflexões e intervenções muito contribuíram para o seu aperfeiçoamento, são eles: Antonio Sebastião Verones, Cintia Maria Trad, Luiz Lázaro Basoli, Maria Cristina Marquezine, Mauro José Alves, Osvaldo Miguel, Teresa Cristina Bruno de Andrade, especialmente Mara Creusa Peixoto de Assis Rister, grande incentivadora, pelas opiniões e sugestões sempre valiosas.

Aos componentes do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, da Unesp Campus de Marília, pelas idéias de que me fui apropriando a cada encontro.

Às professoras da banca de qualificação, Dr<sup>a</sup> Jussara Suzy de Assis Borges Nasser Ferreira e Dr<sup>a</sup> Maria Salete Fábio Aranha, pela gentileza da participação e pelas correções necessárias.

Às funcionárias da Secretaria de pós-graduação e da Biblioteca da Unesp Campus de Marília, pela atenção e presteza com que sempre atenderam às minhas solicitações.

Aos meus alunos de todos os tempos, pela convivência e evolução conjunta, especialmente aos formandos de 2.004, do curso de Direito noturno da Unimar-Universidade de Marília.

A voce, que de alguma forma participou deste trabalho mas que, por uma imperdoável falha de minha parte, não se viu nesta lista, a quem peço perdão e atribuo igualmente o meu carinho e afeto.

## **DEDICO**

*A Valéria e a Lorena.*

*Por tanto terem me amado quando eu menos merecia,  
pois foi justamente quando eu mais precisava.*

*“Portanto, podemos escolher, e construir, um direito que seja instrumento de controle, segurança e manutenção da ordem vigente, justa ou injusta; mas podemos escolher também, livremente, a construção de um direito que seja expressão da mudança da ordem, da emancipação do homem, da promoção humana e da justiça”*

**Antonio Alberto Machado**  
**Promotor de Justiça/membro do MPD**

*“Seria uma situação nociva e perversa, esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que socialmente estão acima delas”*

**Goodson – O currículo – sobre a destruição da iniciativa da educação científica de massas, na Inglaterra, em 1.860.**

SOUZA, José Carlos Cardoso. **UM DILEMA DA FORMAÇÃO JURÍDICA**: o papel das escolas de Direito frente às questões da *inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

## RESUMO

Visando ampliar as reflexões e discussões sobre a inclusão social, especialmente no âmbito do ensino do Direito e com o objetivo de sensibilizar essa área da Educação brasileira quanto à política de inclusão da pessoa deficiente, o presente trabalho procurou focalizar eventuais respostas das faculdades de Direito localizadas no estado de São Paulo ao comando da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1.994, que recomenda a inclusão de disciplina ou de conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, de acordo com as especificidades dos cursos superiores. Teve como objeto de estudo as ementas e os conteúdos programáticos das matérias Direito Constitucional, Direito do Trabalho, Direitos Humanos e da disciplina Direito Civil I, onde se procurou indícios que pudessem demonstrar atendimento àquela recomendação. O instrumento de pesquisa utilizado para as verificações consistiu de um rol de palavras-chave previamente eleitas, devidamente validado por duas pessoas, que aceitaram participar do trabalho na condição de colaboradores. Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados pela técnica da análise de conteúdo (AC) de Bardin. O embasamento teórico do trabalho foi obtido a partir da busca e localização, tanto na literatura sobre educação especial como na literatura jurídica e outras áreas de interesse, de contribuições sobre: a exclusão; a inclusão; pessoa deficiente; direitos humanos; dignidade humana; constituição; educação especial; a Portaria nº 1.793/94 e sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil. Os resultados obtidos e analisados apontaram para a inexistência de atendimento aos comandos da Portaria Ministerial. Ao final, procurou-se sugerir às entidades e autoridades com poder de decisão sobre o assunto, uma cobrança, que vise não só a contemplação dos comandos da Portaria nº 1.793/94, mas também o comando de outras normas, especialmente da Constituição, que digam respeito à inclusão social e à dignidade humana.

**Palavras-chave:** Educação – Educação Especial – Inclusão – Portaria 1.793/94 – Formação Jurídica



SOUZA, José Carlos Cardoso. **UM DILEMA DA FORMAÇÃO JURÍDICA**: o papel das escolas de Direito frente às questões da *inclusão*. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

## ABSTRACT

Aiming to reflect and discuss the social inclusion, mainly in the Law teaching area and to sensitize this Brazilian education area related to the policy of deficient person inclusion, this thesis focused on some answers of Law Colleges located in the São Paulo state, on the command of Ministerial Law number 1.793, dated December 27, 1.994, that recommends the inclusion of the subject or contents related to educational-political-ethical aspects of the integration of especial needs people, according to the peculiarities of colleges. It had as an objective the subjects and contents of Constitutional Law, Job Law, Human Rights and Civil Law, searching for indications that could demonstrate attending to that recommendation. The research instrument used for the verifications consisted of some key words previously elected, validated by two people that accepted to participate in the process as cooperators. The data collected were treated, organized and analysed by Bardin's content analysis (CA). The theory was obtained from the special education and law literature and other concerned areas contributing on: exclusion; inclusion; deficient person; human rights; human dignity; constitution; special education; law number 1.793/94 and law courses in Brazil. The obtained and analysed results show the non existence of attending the Ministerial Law commands. Finally, it is suggested to entities and authorities that have the power on the subject, a charge that aims not only to contemplate the law number 1.793/94, but also the command of other laws, specially of Constitution that are related to social inclusion and human dignity.

**Key words:** Education, Special Education, Inclusion, Law number 1.793/94, Juridical Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIAL	
1.1 Exclusão/Inclusão: apresentando o problema em idéias gerais. ....	22
1.2 Pessoas com deficiência: vítimas potenciais da exclusão. ....	30
1.3 A “humanização” das pessoas deficientes: a evolução nas atitudes sociais e relações sociais .....	37
1.4 A educação especial como modelo de integração: breve contextualização histórica. ....	46
1.5 As escolas inclusivas: idéia inicial e fase do processo de inclusão social. ....	54
1.6 A inclusão social: processo de construção de uma sociedade inclusiva .....	59
1.7 Inclusão social versus seleção natural; ou a dimensão ético-moral da inclusão social. ....	65
CAPÍTULO 2. DIGNIDADE HUMANA: fundamento para aplicação, interpretação e integração do ordenamento jurídico brasileiro.	
2.1 Direitos humanos, direitos fundamentais e dignidade humana. ....	76
2.2 Igualdade, diferença, estigma e exclusão: releitura da igualdade formal perante a lei. ....	83
2.3 A Constituição: caminho que conduz à inclusão. ....	89
2.4 A Constituição Brasileira de 1988: cumprindo o seu papel enquanto norma posta . ....	97
CAPÍTULO 3. A PORTARIA MINISTERIAL Nº 1.793/94: um ato de adesão da área educacional aos comandos constitucionais. ....	
3.1 Breve histórico e conteúdo da Portaria Ministerial nº. 1.793/94 .....	108
3.2 Aspectos Constitucionais: posição dentro do Ordenamento Jurídico. ....	110
3.3 Espécie de ato, finalidade e competência para edição. ....	113
3.4 A recomendação ministerial nº 1.793/94: motivo, objeto e finalidade. ....	116
3.5 O comando normativo: entendimento do termo “recomendar”. ....	118

## CAPÍTULO 4. SOBRE OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL.

4.1 Breve histórico. ....	122
4.2. Objetivos da criação. ....	127
4.3. Objetivos atuais: perfil delineado legalmente. ....	136

## CAPÍTULO 5. VERIFICANDO A ADESÃO DAS FACULDADES DE DIREITO À RECOMENDAÇÃO DA PORTARIA MINISTERIAL Nº 1793/94. .... 148

5.1 Tipo de Pesquisa .....	148
5.2 Postulados para a fundamentação teórica da pesquisa .....	148
5.2.1 A Análise de Conteúdo.....	150
5.3 Procedimentos Metodológicos .....	154
5.3.1 A coleta de dados.....	155
5.3.2 Organização e tratamento dos dados.....	161
5.3.3 A pré-análise: uma varredura inicial .....	165
5.3.4 Uma segunda análise: validação do instrumento de pesquisa.....	166

## CAPÍTULO 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 170

## CONSIDERAÇÕES FINAIS .....

196

## REFERÊNCIAS .....

202

## APÊNDICE “A” – Carta de solicitação enviada às instituições, objeto desta pesquisa. . ....

211

## APÊNDICE B – palavras-chave para análise dos dados .....

212

## INTRODUÇÃO

Dentre os sombrios e assustadores períodos que a espécie humana já experimentou na sua imensa marcha de progresso técnico-científico, é de se destacar os já dispensados às pessoas deficientes.

Tão antiga quanto a espécie humana é a existência de seres humanos anormais. E tão antiga quanto os seres humanos anormais é a concepção demonológica e estigmatizante com que se decidiu qualificar suas deficiências, sempre a partir de interpretações místicas e sobrenaturais.

Enquanto não sobreveio uma nova versão, capaz de oferecer uma explicação científica para essas deficiências, a prevalência dessas concepções demonológica e sobrenatural para explicá-las, nas suas variadas espécies, foi a responsável pelos mais vexatórios, desumanos e cruéis tratamentos dispensados aos seus portadores. Os relatos mais estarrecedores falam de abandono de recém-nascidos, na sociedade espartana e de execuções sumárias de pessoas defeituosas, na Idade Média.

Essa abordagem, no entanto, veio experimentando aprimoramentos, mediante a substituição dos enfoques e do modo de se conceber as deficiências, o que tem servido para amenizar a agonia dessa parcela da população humana.

Desde aqueles abandonos e execuções sumárias, passando pelos períodos de compaixão e da necessidade de proteção, ditados pelo cristianismo e pelos movimentos pró-educação especial dos séculos XVII e XVIII, chegou-se, somente agora no século XX, à tendência de aceitação e de integração das pessoas deficientes.

A evolução desse enfoque é bem explicada, seqüencialmente, pelos paradigmas da relação da sociedade com a pessoa deficiente, dos quais o último deles foi o paradigma de suportes – os meios físicos, materiais e legais, aptos a garantir os acessos dos deficientes às utilidades oferecidas pela sociedade – destinado a favorecer o que se passou a denominar inclusão social, ou a idéia de construção de uma sociedade humana inclusiva (ARANHA, 2.001).

Isso ocorreu na *Conferência Mundial da Educação para todos*, em Jomtien, Tailândia, em 1.990, onde foi assinado, pelas nações participantes, o compromisso de adotarem providências tendentes a assegurar a educação para todas as pessoas deficientes, dentro do sistema regular de ensino; uma orientação inclusiva, sem

dúvida, capaz de combater e evitar atitudes discriminatórias desde a tenra idade das crianças.

O Brasil aderiu a essas propostas, materializando-as em comandos normativos inseridos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Antes disso, porém, em 1.994, o Brasil, demonstrando já sua preocupação e, aderindo à causa da inclusão, tratou de criar mecanismos que permitissem a divulgação da idéia mediante a prescrição, para os cursos superiores, de alterações curriculares que pudessem levar aos alunos um conhecimento mais científico, técnico e ético sobre as pessoas deficientes.

Editou-se, para isso, a Portaria nº 1.793/94, do MEC, que dispõe sobre a necessidade de os cursos superiores, no Brasil, adotarem disciplinas ou conteúdos de disciplina, relacionados aos aspectos ético-político-educacionais da integração e normalização das pessoas deficientes.

Enquanto uma boa parte do mundo empenhava-se na descoberta de meios mais eficientes e capazes de proporcionar um relacionamento o mais normal possível das pessoas deficientes, com o mundo e com as pessoas normais, numa inequívoca demonstração de apreço para com essa população menos favorecida e, ao mesmo tempo, preocupação com a dignidade humana e com os direitos humanos, criavam-se, no Brasil, os cursos jurídicos, que, porém, já nasciam desprovidos de qualquer vinculação com a realidade social objetiva.

Esses cursos apenas foram implementados com a finalidade de servir de esteio e suporte ao Estado imperial brasileiro recém-implantado, na medida em que tinham por objetivo imediato dotá-lo, tanto de uma burocracia de funcionários que lhe conferisse estrutura administrativa, como também de um conjunto de normas que lhe permitisse estruturar a administração independentemente da administração portuguesa.

Criaram-se, assim, cursos de Direito desprovidos de qualquer preocupação com questões sociais, com dignidade humana ou com direitos humanos, pois na estrutura social de então, era plenamente possível a conciliação do ensino do Direito e da sua prática, ombreados com a escravidão e com uma realidade seletiva da mais pura exclusão social.

Aqueles objetivos iniciais de treinar funcionários para a estrutura burocrático-administrativa do Estado imperial brasileiro e de dotá-lo do necessário arcabouço

legal que viabilizasse a administração, foram pouco a pouco sendo dissipados pelo passar do tempo, até deixarem de existir, já numa fase mais adulta do Estado brasileiro, de modo que os cursos jurídicos acabaram, então, por ter uma existência própria e independente daqueles objetivos que informaram sua implantação, o que não foi suficiente, no entanto, para que abandonassem aquela desvinculação com a realidade social objetiva, nem para que passassem a encampar, como seus objetivos, o de defender direitos humanos, independentemente do degrau que esse ser humano pudesse ocupar na pirâmide sócio-econômica.

Tanto os cursos, como o Direito praticado, continuavam elitizados, deixando de lado a defesa de certos interesses e de certas pessoas, num completo alheamento em relação ao mundo que os rodeava.

Essa nota dissonante dos cursos jurídicos do Brasil e, por conseqüência, também do Direito que se praticava inicialmente, com uma discreta e quase imperceptível atenuação, que não lhes permitiu acompanhar a evolução social é, em boa medida, a mesma que ainda hoje permite que se lancem dúvidas sobre a eficiência desses cursos, das profissões e das instituições ligadas ao Direito naquilo que é o seu mais sagrado mister: a distribuição da justiça e a tutela dos direitos e interesses dos menos favorecidos.

Isso é nada mais do que reflexo da vertente jurídica do liberalismo brasileiro, já bem distanciado, desde sua concepção, dos ideais que informaram as revoluções liberais européias, e afastado de qualquer princípio relacionado aos direitos humanos, como também é conseqüência da opção de se formar burocratas e políticos em vez de juristas.

Essa nossa raiz dos cursos de Direito não condiz com as modernas diretrizes do ensino jurídico, que exige uma formação humanística, de amplo espectro, permitindo ver o Direito como manifestação universal e intertemporal, assim como um profissional de visão ampliada o suficiente para que possa ver todos os fenômenos sociais em suas diferentes formas de manifestação (MARTINS, 1.999).

Essa nova versão de ensino jurídico e de profissional da área jurídica gera a necessidade de uma nova versão também da jurisdição, que para a efetivação do Direito, com a abrangência que é de sua natureza, deve ser uma jurisdição inclusiva, a ponto de colocar o ser humano como principal destinatário de todos os avanços

científicos e de fazer valer os direitos sociais insertos nas Constituições e nas leis (PAULA, 2.003).

Essa jurisdição inclusiva afigura-se assim na arma de que disporá os profissionais da área jurídica para o combate aos inimigos do Direito e da Justiça, que, apesar das várias maneiras de agir, acham-se protegidos pela mesma trincheira, a da exclusão social, que se manifesta de diversos modos. Exclusão social que é um processo histórico, multiforme e onipresente em toda a ordem social, que tem como sua principal característica o total descompromisso político com o sofrimento do outro, e que deve ser concebida e combatida não como falha mas como resultado do funcionamento do próprio sistema (SAWAIA, 2.001).

Ainda que os cursos jurídicos possam ser criados com outros objetivos bastante claros e definidos e diferentes daqueles que lhes seriam próprios, como foi no Brasil, é sempre de se esperar que venha, na seqüência, uma natural – e, portanto, inevitável – desvinculação desses objetivos, como conseqüência de uma também natural – e, portanto, também inevitável – adesão àqueles que devem ser os reais objetivos do Direito e de qualquer ordem posta – a justiça e a igualdade de direitos.

Essa desvinculação, porém, está ligada a opções, como: definir qual a essência do profissional que se pretende formar, do tipo de Direito que se pretende patrocinar e do tipo de sociedade que se pretender construir e defender.

Na dificuldade, impossibilidade ou falta de interesse em se fazer essa opção, criam-se ambientes nos quais se permite a convivência da indefinição, o que culminará no estabelecimento de um dilema, tanto da formação do jurista, como um dilema dele próprio depois de formado, que é o de definir o Direito como instrumento de justiça ou de injustiças.

Exclusão social é um processo que tem recebido diversas conceituações, cuja polissemia é o que tem permitido seu uso para qualificar as mais diversas situações e que, pela possibilidade de “carregar” qualquer fenômeno, tem sido motivo de consensos, independentemente do seu significado ou do que se pretenda defender (SAWAIA, 2.001).

Marcada pela mesma polissemia é a inclusão social, o processo eleito para fazer frente à exclusão social e que, à sua semelhança, também tem sido utilizado para qualificar situações diversas e para carregar diferentes tendências, gerando,

também, os mesmos consensos sem que se saiba ao certo o que está em jogo. Isso, porém, não lhes retira o mérito nem a procedência.

Obviamente que com essa diversidade de enfoques e de conteúdos, o desamparo jurídico e a negação ou o não reconhecimento de direitos afiguram-se formas de exclusão social, do mesmo modo que o amparo, a aplicação e o reconhecimento de direitos consubstanciam-se em formas de inclusão social.

Por aí se conclui com a necessidade de engajamento de todos os profissionais da área jurídica e das próprias instituições jurídicas, cujo nascedouro deve estar na formação jurídica dos profissionais. Releva, pois, que se verifiquem o atual estágio desse engajamento e o nível de preocupação apresentado pelos cursos jurídicos em relação a esses temas.

A pretensão deste trabalho foi justamente essa que, aliada à idéia de sugerir aos profissionais da área, bem como àqueles que detêm poderes e possibilidades de exercer qualquer espécie de influência nos rumos da formação jurídica no Brasil, possa dizer a eles sobre a necessidade de um compromisso ético-político para com a formação de juristas completos, uma formação que lhes propicie um olhar mais abrangente em relação à sociedade na qual eles se acham inseridos, o que se torna necessário ante o risco de as escolas de Direito prepararem profissionais para um futuro que não existirá, porque podem estar proporcionando-lhes uma formação em desacordo com as necessidades da sociedade na qual terão de viver (MORENO, 1.998).

Considera-se essa questão como um problema de procedência tanto prática como teórica, e de relevante importância no contexto do ensino na educação brasileira, tanto no âmbito mais elevado das instâncias superiores, no que respeita à fixação das diretrizes curriculares, como no âmbito local das instituições de ensino, no que se refere à capacitação de professores e definição de conteúdos das matérias e disciplinas a serem oferecidas.

A opção pelo tipo de pesquisa e análise aqui presentes foi com o objetivo de se fugir do tradicional uso retórico do discurso jurídico, de diferentes qualidades, intensidades, conteúdos e objetivos, sempre ágil e pronto para justificar e conferir procedência à mais variada gama de situações e decisões, ainda que objetivamente improcedentes e injustificáveis.



Acredita-se seja este trabalho original e que a pesquisa de campo seja inédita na área jurídica, pois na revisão da literatura apenas na área de Educação foi encontrado trabalho semelhante, que enfocou, no entanto, os cursos de Psicologia e de Pedagogia (CHACON, 2.001).

Quanto à literatura revisada, embora haja trabalhos, na área jurídica, com enfoque nos direitos das pessoas deficientes, em nenhum deles encontrou-se referência à Portaria nº 1.793/94, nem ao assunto-tema por ela tratado.

O problema de pesquisa foi idealizado a partir de reflexões sobre a existência de situações que se vão tornando inatingíveis pelos tentáculos do Direito: tanto aquelas que acabam imunes às investidas do Direito com a ajuda da carapaça do poder político e do poder econômico, como aquelas que simplesmente não são visíveis aos olhos do Direito, seja pela falta de interesse do próprio Direito em vê-las adequadamente defendidas, seja pela impotência, também do próprio Direito, para apresentar-lhes as soluções adequadas.

Qualquer das hipóteses levantadas acaba por configurar um afastamento dos objetivos assumidos pelo Direito e pelos cursos jurídicos.

Estruturalmente o trabalho é apresentado em seis capítulos, divisão que procurou abarcar os assuntos considerados necessários e suficientes para uma exata compreensão e tratamento do tema.

Dessa forma, no primeiro capítulo, sob o título genérico de “A Educação no Contexto da Inclusão Social”, procura-se focar a pessoa deficiente como o principal objetivo do estudo, destacando-se, para tanto, o modo como essa parcela da população tem sido tratada pelos tempos a fora, desde a época dos maus tratos e execuções sumárias até a chegada da fase do movimento pró-inclusão e, nisso tudo, o relevante papel e posição da educação como das mais eficientes formas de inclusão social.

Para uma melhor ilustração, paralelamente, coloca-se o problema da exclusão/inclusão social, abordando-as num enfoque que lhes confere a característica de conceitos dependentes e complementares, mas ao mesmo tempo excludentes mutuamente, apesar da sensação íntima que temos todos nós de estarmos parcialmente incluídos e parcialmente excluídos.

Enfoca-se a inclusão social como o processo de construção de uma sociedade inclusiva, um verdadeiro processo de reconstrução social, que deve

envolver adultos e crianças e que, no caso das crianças tende a ser pela via do ensino inclusivo, pois é o meio que dará aos alunos a necessária sensibilidade para compreender, respeitar e conviver com as pessoas diferentes (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Tendo como referência a seleção natural, que praticamente determina, a partir da melhor adaptação de cada elemento ao seu *habitat* natural, quais os que sobrevivem e quais os que perecem, os processos de inclusão social podem parecer contrários a essa ordem natural das coisas, colecionando, por isso, além de admiradores, ferrenhos inimigos que pregam a aplicação, na sociedade humana (especialmente no mundo econômico), das mesmas leis naturais que permitem aos predadores eliminar os parasitas da sociedade, isto é, os excluídos por qualquer motivo, conforme já profetizou o magnata James Goldsmith, em artigo publicado pelo jornal francês *Le Monde Diplomatique*.

Exclusão é a não-cidadania e o excluído é o não-cidadão, o que coloca a exclusão social como um processo que viola a dignidade, atributo intrínseco de todos os seres humanos, e que contraria, portanto, os comandos da Constituição brasileira de 1988, que elegeu a dignidade humana como um dos princípios fundamentais do Estado brasileiro. No segundo capítulo, então, aborda-se a dignidade humana, colocando-a como o fundamento para aplicação, interpretação e integração do ordenamento jurídico brasileiro.

O tema da dignidade humana está ligado diretamente ao tema dos direitos humanos. Considera-se, então, a dignidade humana, um meta-princípio ou um valor unificador de todos os direitos do homem que, por sua grandeza dentro de qualquer ordenamento jurídico é, desse ordenamento, o seu valor supremo, que atrai e unifica todos os direitos do homem, desde o direito à vida (SILVA, 1.995).

Diante dessa interação, aborda-se, nesse segundo capítulo, outros temas relacionados aos direitos humanos, tais como a questão da igualdade, da diferença e do estigma, chegando-se a propor uma releitura da igualdade formal perante a lei prevista constitucionalmente.

Tendo-se abordado a dimensão jurídico-constitucional do binômio exclusão/inclusão, procede sejam tecidas considerações sobre a própria Constituição, o que se faz ao considerá-la como o caminho que conduz à inclusão, numa consideração que reflete tanto a posição sobranceira que ocupa a

Constituição dentro de qualquer ordenamento, como também em respeito às previsões constitucionais que habilitam a Constituição Brasileira a ostentar o qualificativo de Constituição inclusiva.

A conclusão de tudo isso não podia ser outra senão a de que a Constituição Brasileira de 1.988, no que respeita à inclusão social, tem, formalmente, cumprido o seu papel, o que reforça a necessidade de se verificar a causa da não efetivação dos seus comandos diante da nossa realidade objetiva que é marcada pela mais ampla exclusão.

Essa verificação, segundo o enfoque ensejador do presente trabalho, deve ser iniciada a partir da formação jurídica oferecida pelos cursos jurídicos. Para tanto, visando a uma verificação bastante objetiva e imune aos subjetivismos das avaliações pessoais, busca-se, em eventuais respostas dos cursos de Direito localizados no estado de São Paulo aos comandos da Portaria nº 1.793/94, do MEC, indícios de preocupação e de adesão à causa inclusiva.

A Portaria nº 1.793/94, editada em 27 de dezembro de 1.994 pelo então Ministro de Educação, estabelece a necessidade de que os cursos superiores ofereçam, de acordo com sua especificidade, disciplina ou conteúdo de disciplinas que enfoquem aspectos ético-político-educacionais relacionados à pessoa deficiente.

Por isso, o terceiro capítulo é inteiramente dedicado à análise da Portaria, onde, a partir de um breve histórico, abordam-se seu conteúdo e sua posição dentro do ordenamento jurídico-positivo. Tratando-se de um ato emanado de autoridade,, procura-se determinar a que espécie de ato pertence, bem como sua finalidade e, competência para edição e assuntos correlatos, culminando com uma avaliação sobre a abrangência do termo “recomendar”, nela utilizado.

O modo como a sociedade relaciona-se com as pessoas deficientes tem a ver com a maneira com que essa mesma sociedade concebe a deficiência, juízo que se aplica também aos modos como a sociedade relaciona-se com toda a horda de pessoas excluídas, e que causa influência direta no modo de concepção do Direito vigente, principalmente em sua interpretação e aplicação.

As diferentes culturas e interesses forjam as diferenças nos modos de concepção do Direito estatal, do mesmo modo que também as influências externas

ao Direito – políticas, econômicas e de outras ordens – impõem o modo de se o interpretar e de se o aplicar.

O Direito fica, assim, limitado, mas um limite que não lhe é natural e sim artificial, porque forjado nos ajustes corporativos e nas tramas palacianas. Esse limite, gerador da incapacidade de prever e de captar os fenômenos em sua máxima amplitude, é um dos problemas das construções jurídicas. O outro é o enviesamento, próprio desse processo, que procura adaptar o mundo jurídico e os seus institutos, conceitos e formas a certos interesses ou situações prevalentes numa dada conjuntura.

Essa foi a premissa determinante da necessidade de se trazer para o presente trabalho algumas notas sobre os cursos jurídicos do Brasil, precisamente o conteúdo que ilustra o quarto capítulo. Nele, esboçam-se, à guisa de breve histórico, rápidas considerações sobre a nacionalidade brasileira e sobre a conjuntura sócio-política que aqui predominou no período pré-independência.

Perpassam-se, para melhor ilustração, algumas notas sobre as revoluções liberais européias e o liberalismo que delas decorreu, o que serve para comparar com o liberalismo de fachada, reconfigurado à moda brasileira para ser o instrumento de apoio daqueles que detinham o poder, e que não deixava entrever nenhuma pretensão democratizante, nenhuma intenção de transformar o país, nem ao menos tinha como norte a premissa das igualdades jurídica, política ou social (ADORNO, 1.988; WOLKMER, 2.000).

Com esse pressuposto, obviamente que a criação dos cursos jurídicos no Brasil não foi informada pelo princípio da dignidade humana nem sob a égide dos direitos humanos. Foi muito mais de ordem pragmática, já que visava não propriamente à construção de um estado democrático de direito, mas à consolidação da independência recém-conquistada, à recomposição ideológica do poder e ao preparo e à formação da geração que seria a gestora do país (WOLKMER, 2.000).

Para finalizar esse quarto capítulo, abordam-se os objetivos atuais dos cursos jurídicos, sob o enfoque do perfil delineado legalmente para seus egressos. Para isso, arrolam-se observações sobre as diretrizes curriculares fixadas pela Portaria nº 1.886/94 do MEC, além de observações de especialistas em ensino jurídico, com destaque para Francisco Cavalcanti San Tiago Dantas, Lenio Luiz Streck, Horácio Wanderley Rodrigues e ainda outros que de alguma forma abordaram o assunto.

Com amparo nesses capítulos teóricos que dão sustentação a este trabalho, estabeleceram-se os objetivos específicos para a pesquisa de campo como sendo: identificar quantos são os cursos de Direitos do estado de São Paulo que atendem à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793/94.

O universo de pesquisa do presente estudo foi composto pelos cursos de Direito localizados no estado de São Paulo, junto aos quais se intentou obter o material necessário para a realização da pesquisa – as ementas e os conteúdos programáticos das matérias Direito Constitucional, Direitos Humanos e Direito do Trabalho, e da disciplina Direito Civil I. Dentre 134 (cento e trinta e quatro) cursos obteve-se o material de 60 (sessenta) deles.

Como pressuposto metodológico, utilizou-se para o tratamento técnico-científico dos dados coletados a análise de conteúdo (AC) de Bardin, uma técnica de análise das comunicações que procura conhecer o que vai por detrás das palavras analisadas (BARDIN, 1.995).

As análises do material obtido foram feitas mediante o uso de palavras-chave previamente eleitas, cujo rol compôs o que se passou a denominar de instrumento de pesquisa, do qual a validade e a procedência foram outorgadas por duas pessoas, convidadas a participar como colaboradores.

Todas essas questões relativas à definição do objetivo e do universo de pesquisa, coleta, organização e tratamento dos dados integram o conteúdo do quinto capítulo do presente trabalho.

Conforme haja, numa sociedade, a necessidade de guerreiros ou de burocratas, é a educação um dos meios de que se vale essa mesma sociedade para obter, a partir dos seus membros, os guerreiros ou os burocratas. Por este modo de análise verifica-se que a educação que ilustra o imaginário das pessoas tem a missão e a capacidade de transformar sujeitos e mundos em algo melhor, a partir da concepção que se tem de uns e de outros. Na prática, porém, a mesma educação que ensina, pode deseducar, advindo daí o risco de fazer o contrário do que imagina que faz (BRANDÃO, 2.002).

Superada a fase da necessidade de burocratas e iniciada a fase da necessidade de guerreiros, a continuada forja de burocratas pode gerar burocratas demais e guerreiros de menos, ou pior ainda, se, com o mesmo aparato e valendo-se dos mesmos modos e do mesmo discurso utilizado para forjar os burocratas

pretender-se forjar guerreiros, estar-se-á, então, incidindo no equívoco de forjar burocratas travestidos de guerreiros, fazendo o contrário do que precisava e do que se imaginava fazer.

Essas reflexões permitem concluir que educação não se resume à transmissão formal de conhecimentos, e que só os conhecimentos adquiridos formalmente não habilitam a pessoa ao pleno relacionamento com o mundo, muito menos quando se trata de relacionamento travado no exercício da atividade profissional.

No que respeita ao relacionamento profissional é sempre necessária uma correta postura diante da realidade, uma personalidade definida a partir dos objetivos e do que se espera daquela profissão. A formação do profissional da área jurídica só é completa quando nela se fazem presentes esses requisitos.

Sem desconsiderar o relevante papel das famílias na formação do caráter e da personalidade de todos os seres humanos, importa observar que o “caráter” e a “personalidade” profissionais, por assim dizer, os sinais que distinguem uma profissão da outra, não se formam em casa. Muito menos são adquiridos por meio de discursos repetitivos – como é o caso da formação jurídica – eles próprios já desvinculados da realidade, já que proferidos em aulas enfadonhas, presididas por manuais escritos, na maioria das vezes, por quem se submeteu à mesma formação de caráter e personalidade profissional.

Defende-se, por isso, neste trabalho, a influência da formação jurídica oferecida inicialmente no Brasil no que se refere à ratificação dos processos de exclusão social de toda espécie, bem como a influência e os reflexos daquela formação inicial na formação jurídica que até hoje se oferece, e, em ambos os casos, a inusitada convivência, harmônica e pacífica, de todos aqueles processos de exclusão social com os textos legislados, especialmente a Constituição Federal.

Defende-se, ainda, que uma formação jurídica plena e satisfatória é aquela que consiga conciliar, como características próprias dos profissionais, a competência técnica e o comprometimento com o destino social do país, estando aí compreendidas apropriações conceituais e habilidades específicas da profissão, como também formação de hábitos, atitudes, valores éticos e morais, que devem guiar a atuação na vida profissional como na vida pessoal e coletiva do ser humano,

e que seja ela adquirida integralmente a partir dos conteúdos curriculares, sempre articulados com a realidade social (ABIKAIR, 2.000).

Procede, portanto, imaginar que os resultados obtidos, devidamente analisados e discutidos no sexto capítulo do presente trabalho, justificam os estudos teóricos a que se procedeu no início deste estudo.

## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIAL

#### 1.1 Exclusão/Inclusão: apresentando o problema em idéias gerais

No processo de comunicação, as palavras sofrem alterações de significados, o que torna impossível, conforme ensina Warat (1.995, p. 65), “analisar o significado de um termo sem considerar o contexto no qual se insere”, isto é, o seu significado contextual. Isso significa, ainda segundo a lição de Warat, (1.995, p. 65), que as palavras em geral possuem “dois níveis básicos de significação: o significado de base e o significado contextual”. Antes de definir um e outro, o autor fala em “significados socialmente padronizados”, para caracterizar aqueles significados de sentido incompleto; “expressões em aberto, que apenas se tornam relativamente plenas em um contexto determinado”

A expressão “linguagem” abarca todos os sistemas e meios de comunicação, desde sons até imagens e gestos. A linguagem falada – expressão verbal, onde se inclui a escrita – é o mais difundido e utilizado dos meios de comunicação; pelo seu uso, podem definir-se as suas funções e dessas funções, os seus “propósitos significativos”. No uso mais corriqueiro da linguagem (a linguagem natural), esses “propósitos significativos” são ditados pelos objetivos dos emissores da comunicação, pois são eles que determinam os efeitos de sentido da comunicação emitida. Essa possibilidade decorre do fato de que

toda expressão possui um número considerável de implicações não manifestas. A mensagem nunca se esgota na significação de base das palavras empregadas. *O sentido gira em torno do dito e do calado.* Desta forma, o êxito de uma comunicação depende de como o receptor possa interpretar o sentido latente. A forma gramatical e o significado de base, por vezes, em lugar de ajudarem na busca do sentido latente, servem para encobri-lo (WARAT, 1.995, p. 65).

A linguagem natural, por isso, não é recomendada para comunicações que exijam significações precisas e bem definidas, onde defeitos e vaguidades ou imprecisões significativas possam permitir aos destinatários conclusões diferentes das pretendidas pelos emittentes. Para esses eventos deve-se empregar uma linguagem técnica ou formal capaz de evitar as incertezas da linguagem natural.

É precisamente o caso do discurso científico, que tem como um dos requisitos o uso de uma linguagem mais rigorosa e, por isso, diferente da linguagem natural. O



uso, a função científica da linguagem, ou linguagem das ciências, é uma linguagem estruturada, onde se trabalha com significações contextualizadas,

que requerem precisão lógica, economia expressiva e formulação de enunciados que possam ser aceitos como proposições; são, ainda, linguagens nas quais o sistema de evocações ideológicas e cargas emotivas fica excluído (WARAT, 1.995, p. 52).

Por isso a procedência da separação conceitual entre *significado de base* e *significado contextual* – o que se faz com apoio, de novo, na lição de Warat (1.995, p. 65) – para quem o significado de base “é aquele que reconhecemos no plano teórico quando abstraímos a significação contextual e consideramos o sentido congelado, a partir dos elementos de significação unificados por seus vínculos denotativos” e, o significado contextual, aquele que “pode ser entendido como o efeito de sentido derivado dos processos efetivos da comunicação social”.

Essas breves considerações preliminares decorrem da constatação de que, *exclusão* e o seu reverso *inclusão*, apesar de serem “temas da moda” e com alta frequência na mídia, nos discursos políticos e nos planos de governo, como também nos meios intelectuais e universitários, têm – na polissemia das palavras *exclusão* e *inclusão* – uma das causas de maior aflição de boa parte dos estudiosos, a ponto de até já se ter proposto, conforme relata Sawaia (2.001, p. 7), uma “substituição por outros mais precisos”.

A falta de um conceito unificador, provocadora de todas essas aflições, muito provavelmente decorre da certeza íntima que cada receptor possui quanto ao significado latente daquelas expressões que, de tão “banais” e “lógicas”, têm permitido, de acordo com Sawaia (2.001, p. 7), “usos retóricos de diferentes qualidades”, sendo até mesmo tomados como os “conceitos mala ou bonde”, de que falam Morin e Castel (apud SAWAIA, 2.001, p. 7), “que carrega qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo”.

A expressão *exclusão* remete à idéia de ato ou efeito de excluir, significando retirada de algo que estava dentro, contido, inserido. Já a expressão *inclusão*, conduz à idéia de ato ou efeito de incluir, significando, por sua vez, trazer para dentro, introduzir, algo que estava fora, não contido. Com essas significações está-se tratando dos significados de base, os “significados socialmente padronizados”, a que se referiu Warat.

*Exclusão e inclusão* são, com essas significações, conceitos sob certo aspecto dependentes um do outro, vez que, para haver um tem que ter havido, antes, o outro. Ou seja, só se exclui o que estava, antes, dentro, e só se inclui o que estava, antes, fora.

Além dessa “dependência”, uma outra característica a ressaltar é o antagonismo que se verifica entre os dois termos, o que impede que se os aplique simultaneamente a um mesmo fato ou fenômeno, que só pode, assim, achar-se incluído ou achar-se excluído, nunca as duas coisas ao mesmo tempo. Uma outra observação é quanto a não existir uma ordem cronológica entre o ato de incluir e o ato de excluir. Algo pode estar inicialmente incluído para em seguida ser excluído, tanto quanto pode estar inicialmente excluído para em seguida ser incluído.

Essas observações, ainda que se as qualifiquem de obviedades dispensáveis, são feitas com a idéia de se colocar o problema semântico que envolve as expressões *exclusão* e *inclusão*, quando complementadas pelo adjetivo “social”, para identificar um fenômeno ou processo de uma dada estrutura social, e, porque não, até contribuir para uma possível solução.

As imprecisões e ambigüidades que têm marcado os termos *exclusão* e *inclusão social* podem ser atribuídas às tentativas de se abarcar todos os fenômenos que permeiam a vida social, a partir daquelas significações de base. Desconsidera-se que, tanto quanto a realidade,

o conceito de exclusão social é dinâmico, referindo-se tanto a processos quanto a situações conseqüentes [...] Mais claramente que o conceito de pobreza, compreendido muito freqüentemente como referindo-se exclusivamente à renda, ele também estabelece a natureza multidimensional dos mecanismos através dos quais os indivíduos e grupos são excluídos das trocas sociais, das práticas componentes e dos direitos de integração social e de identidade [...] ele vai mesmo além da participação na vida do trabalho, englobando os campos de habitação, educação, saúde e acesso a serviços (ATKINSON, 1.998, apud VÉRAS, 2.001, p. 34).

Com a contextualização no âmbito social, verifica-se a perda daquelas significações de base e passa-se a reivindicar significações mais técnicas, mais especializadas e, por isso, únicas. Nem mesmo isso, no entanto, será suficiente para garantir-lhes a univocidade necessária. A complexidade dos fenômenos sociais e a urdidura do tecido social inviabilizam a pretensão de se vê-los sob um único contexto. Uma centralização num único contexto tende a prejudicar a análise de outros fenômenos, como tem sido o caso das

análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social (SAWAIA, 2.001, p. 7).

Como ressalta Véras (2.001, p. 38), “o reducionismo interpretativo do conceito de exclusão à economia substitui a idéia de processo de exclusão [...]”. Por isso, as ambigüidades que giram em torno das expressões *exclusão* e *inclusão social* devem ser tomadas como suas características e não como vícios, uma vez que, conforme entende Sawaia (2.001, p. 7), “[...] elas não revelam erro ou imprecisão, mas a complexidade e contraditoriedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social.”

Ao se admitir que a Inclusão social é a “transmutação” da exclusão social, isto é, o seu reverso, aquelas observações lançadas anteriormente começam a fazer sentido, por exemplo, para esclarecer que, entre os dois processos, diferentemente do que ocorre com as palavras que os identificam, verifica-se uma cronologia, demonstrando que a inclusão social sucede a exclusão social no tempo. Isso implica ter-se que caracterizar a exclusão social como um conceito inicial, colocando-o como uma decorrência da própria organização social, onde nunca houve igualdade e onde as diferenças sempre foram determinantes de exclusão.

Implica, ainda, por outro lado, caracterizar a inclusão social, como um conceito secundário, porque depende para existir, de uma anterior exclusão social, ou seja, o contexto social é excludente por natureza e a preocupação com os excluídos sempre existiu. A idéia de inclusão, com a compostura que se apresenta hoje é que é recente.

Mas, afinal, que vem a ser, de fato, a exclusão social? Como bem esclarece Sawaia (2.001, p. 8-9),

um processo histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social [...] que pode ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro [...] não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Essa historicidade do processo de exclusão é constatada pela comprovação de que o mundo sempre foi dividido entre as pessoas que têm direitos e as que não os possui; entre oprimidos e opressores; exploradores e explorados e coisas assim.

Preocupação com esse tipo de divisão também sempre existiu, ora mais

branda ora mais violenta, mas tomou, a partir da última década do século passado – período em que a floraram as políticas de capitalismo tardio e todas as mudanças nos planos de desenvolvimento social e econômico dos principais países do mundo – uma nova concepção – inclusive o nome exclusão – e passou a fazer parte mais intensamente das discussões políticas e intelectuais.

Essa nova concepção, segundo Wanderley (2.001), tem sido atribuída a René Lenoir que, desde 1.974, já teria visto nos princípios de funcionamento das sociedades modernas o limiar do agravamento do problema. Nesta nova concepção, redefine-se o conceito de cidadania e ligam-se ao seu oposto – a não-cidadania – todas as formas de exclusão social.

Entende-se pois, que exclusão social é um processo de privação coletiva, de ruptura do pertencimento e de intolerância social, onde os direitos tendem a ser transformados em favores e em caridade. Ela nasce essencialmente da competitividade que faz evidenciar as diferenças para enaltecer os que estão conforme a norma, e rechaçar os que estão fora da norma, como seres sem valor ou utilidade social. A exclusão social, assim, por esse aspecto, assemelha-se às leis da natureza e nega a essência social do homem.

Martins (apud VÉRAS, 2.001, p. 40) ressalta: “A sociedade capitalista nasce com excluídos; é a sua máxima respeitar o mercado, desenraizando e brutalizando a todos – essa é sua regra estruturante – para depois incluir, segundo sua própria lógica”. Os *excluídos*, por sua vez, são os “fora do padrão de referência (fora da homogeneidade convencional)” (SANTOS, 1.995, apud VÉRAS, 2.001, p. 36). Segundo Xiberras (1.993, apud WANDERLEY, 2.001, p. 17), “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”.

Assim, *exclusão social* é a não-cidadania e excluído é o não-cidadão; categorização que não é privilégio dos países pobres ou periféricos, pois assinala uma tendência mundial de se excluir parcelas majoritárias da população,

seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida (WANDERLEY, 2.001, p. 16).

Tomado o convívio social, exclusão é toda discriminação que conduz à rejeição e à negação de bens, direitos e acessos que passam a ser de desfrute

exclusivo de apenas uma parcela dos integrantes deste convívio social. Essa é, por certo, uma conceituação bastante fluída e difusa e, por isso mesmo, de difícil delimitação, o que deve ser naturalmente aceitável ante a própria dinamicidade do mundo de hoje e da organização social, onde já se fala até em *exclusão digital*, o que não era nem pensado em outros tempos.

Exclusão social pode ser tomada, portanto, como gênero, e as diversas formas de manifestação, como suas espécies. Assim, do ponto de vista econômico, exclusão é a pobreza e o excluído é o pobre; do ponto de vista estético, exclusão é a feiúra e o feio é o excluído; do ponto de vista da normalidade, exclusão é a anormalidade e o excluído é o anormal e o portador da deficiência, e assim sucessivamente conforme sejam as rejeições, discriminações ou negações injustificadas.

A noção de *exclusão social*, segundo Carreteiro (2.001), tem sido tratada pela literatura especializada a partir de múltiplas perspectivas. Por isso, uma das conseqüências tem sido que, “na medida em que se generaliza, torna-se cada vez mais fluída e banalizada” (PAUGAM, 1.996, apud CARRETEIRO, 2.001, p. 87) e, “por ser empregada em várias situações, oculta a especificidade de cada uma delas” (CASTEL, 1.995, apud CARRETEIRO, 2.001, p. 87).

A noção de exclusão é, ainda,

bastante polissêmica, compreende fenômenos tão variados que nós podemos nos perguntar até onde se justifica falar ou tratar de exclusão em geral, o que suporia juntar todos os processos que ela implica ou todas as formas que ela toma em uma mesma alternativa (JODELET, 2.001, p. 53).

Essas várias perspectivas, pelas quais se pode ver a exclusão e os vários fenômenos que a integram, têm permitido à literatura especializada a adoção de nomes diversos, conforme seja a perspectiva de cada um. Assim, por exemplo, Robert Castel fala em *desafiliação e desafiados*; Serge Paugam adota *desqualificação e desqualificados*; Vincent de Gaulejac e Isabel Taboada empregam *desinserção*, enquanto que Cristóvão Buarque usa *apartação social* (WANDERLEY, 2.001).

Uma vez que

sob esses vários rótulos estão contidos vários processos e categorias e uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho etc.), (WANDERLEY, 2.001, p. 17), [para que se analise, discuta e se possa] tratar concretamente

do tema da exclusão é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição (categoria fundamental). Qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere (WANDERLEY, 2.001, p. 18)

No Brasil, a exclusão social não é novidade. Vindos desde os tempos de colônia e passando pelo Império até atingir as Repúblicas, os processos sociais excludentes são capítulos à parte em nossa história (VÉRAS, 2.001). Na verdade, a exclusão é fenômeno de que o Brasil tomou conhecimento desde muito cedo, ainda na fase de descobrimento. José de Souza Martins elucida bem esse aspecto:

nossa cultura barroca de fachada, com base na conquista, exclui índios, camponeses no campo e, na cidade, migrantes, favelados, encortiçados, sem teto etc., em uma fenomenologia bastante conhecida. (MARTINS, apud VÉRAS, 2.001. p. 27).

O processo de Inclusão Social faz parte da democratização do Brasil, cuja efetivação, segundo Wanderley (2.001, p. 25), “terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão”.

Uma parcela de atuação nessa direção pode ser verificada pela adesão à Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1.990 e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1.994, onde, sabe-se, foi reafirmado o compromisso com a educação para todas as pessoas e também reconhecida a necessidade de providências que assegurem a educação para todas as pessoas com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino, uma orientação inclusiva, tida como capaz de combater atitudes discriminatórias e um passo inicial em direção à construção de uma sociedade inclusiva.

A adesão do Brasil a essas novas propostas se fez pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em dispositivo que conceituou a Educação Especial e fixou a necessidade de que seja ela oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Além dessa lei, o Brasil, através de outros atos normativos procura assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais às pessoas deficientes, bem como sua efetiva integração social. Exemplo mais marcante é a Lei nº 7.853, de 24.10.89, instituidora da Política Nacional para a Integração da Pessoa deficiente e o seu decreto regulador nº 3.298, de 20.12.99.

Todo o arcabouço legal editado em função de garantir a efetiva integração da pessoa deficiente ampara-se na Constituição Federal de 1.988 e procura atender ao

comando maior nela insculpido; uma Constituição amplamente *inclusiva*, tanto que mereceu o apelido de “Constituição Cidadã” que, pela filiação aos princípios da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da não discriminação, fez deles os fundamentos do Estado brasileiro, numa inequívoca prova de adesão à causa inclusiva e alicerce para a construção de uma sociedade brasileira inclusiva.

Apesar disso, pela realidade diária, é ainda possível concluir num outro sentido. No Brasil, a inclusão, de um modo geral e, mais particularmente a inclusão das pessoas deficientes, está num momento em que não é nem uma coisa nem outra. Verifica-se que o

momento transitório da passagem de exclusão para inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. E tal modo de vida compromete sua dignidade, sua capacidade de ser cidadão, sua condição humana, do ponto de vista moral e político. (VÉRAS, 2.001, p. 40).

Há, assim, uma expectativa de inclusão que precisa passar da expectativa para a efetivação. A criação de normas que versem sobre a necessidade de inclusão e até mesmo sua imposição normativa tende a continuar apenas como mera expectativa, acaso não convertidas em ações efetivas, o que indica a necessidade de se dar efetivação aos comandos normativos, cujo primeiro passo é fazê-los conhecidos das instâncias dotadas dessas atribuições.

Sendo o Direito um instrumento de transformação social, isto é, a via de acesso às mudanças de padrões da sociedade em direção à consolidação do processo de democratização, só poderão suas instâncias de execução (Tribunais, Procuradorias e Secretarias de Justiça, Ministério Público, Advocacia e outros que tais) executar o trabalho de transformação, se os profissionais que as integram tiverem recebido formação profissional compatível com aqueles objetivos e finalidades, o que deve ser visto pela dimensão mais ampla possível, de modo que se entenda a sociedade como um todo orgânico e não pela fragmentação que os costumes e os valores culturais e sociais impõem.

Procede, por isso, nesse aspecto, uma adaptação da crítica de Robert Castel à noção de exclusão social, quando considera que

a mesma enfatiza apenas os aspectos negativos voltados para a não integração de um grupo ou do indivíduo em uma categoria dada, seja ela econômica, institucional, ou outra. A noção dá autonomia às situações limites sem estudar o processo de surgimento das mesmas (CASTEL, 1.995, apud CARRETEIRO, p. 87).

para, assim, fixar-se a necessidade de que também quanto à formação daqueles profissionais seja talvez necessário, além das considerações das situações limites do processo de exclusão e de sua análise superficial e retórica, através da manipulação de um discurso jurídico bem colocado, também, um verdadeiro estudo e conhecimento de algumas questões relativas aos seus processos de surgimento, tanto da exclusão propriamente dita, quanto do processo de formação jurídica.

Esta, sem dúvida, é a providência que entre nós se faz necessária para tentar-se obter respostas a indagações como à de Denise Jodelet, quando questiona:

O que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem? (JODELET, 2.001, p. 54)

A situação das pessoas deficientes é, inequivocamente, uma das categorias fundamentais pelas quais o processo de exclusão social pode ser analisado. A opção por essa categoria traz a necessidade de alguns conhecimentos básicos que permitem saber quem são e como foram consideradas essas pessoas pelos tempos afora. É precisamente o que se pretende fazer em seguida.

## **1.2 Pessoas com Deficiência: vítimas potenciais da exclusão**

Algumas das maiores obras de Beethoven foram compostas muito tempo depois de ele ter ficado completamente surdo (ROOT-BERNSTEIN, 2.001). Podem existir várias explicações para isso, mas uma delas em especial chama a atenção – a genialidade. Não se trata de nada sobrenatural, mas apenas de uma aptidão que os nossos toscos e rudes sentidos não são capazes de perceber e que pode, talvez, ser mais facilmente entendida por um deficiente auditivo do que por uma pessoa de audição normal.

Beethoven não precisava ouvir a música para conseguir fazer a combinação das notas musicais, porque era dotado de uma sensibilidade tal que lhe permitia ouvir e combinar intimamente cada nota, de modo que já escrevia a obra pronta. Ele tinha imagens mentais dos sons de cada nota musical e combinava-os mentalmente. Mas era, para todos os fins, um deficiente, porque as abordagens que informaram até então e, durante muito tempo, o estudo das deficiências, levavam em conta tão somente as características biopsicossociais da pessoa tida por deficiente.



Uma resolução da ONU, de 1.971, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo mental. Em 1.975 foi aprovada, também pela ONU, a Resolução XXX/3.447 que instituiu a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e definiu em seu artigo 1º:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Para a *American Association on Mental Retardation (AAMR)*,

Retardamento mental é uma incapacidade caracterizada por significativas limitações, tanto nas funções intelectuais como na adaptação comportamental expressada nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade origina-se antes dos 18 (dezoito) anos de idade (10ª ed. 2.002, p. 1).

É interessante notar que essas definições, a exemplo das *definições dadas por “leigos” e também por profissionais*, citadas por Mazzotta (1.982) têm como parâmetro “a vida normal”, o que deixa em aberto a conceituação de deficiente, pois passa a depender da própria definição de vida normal ou anormal. Pela vasta abrangência da definição, não resta dúvida que o contingente da população mundial de pessoas deficientes<sup>1</sup> seria em muito aumentado, pois, além dos “tradicionais” cegos, surdos, mudos ou aleijados, poder-se-iam incluir pessoas dotadas de qualquer tipo de ineficiência orgânica que a sociedade, no entanto, não considera morbidez ou defeito, como míopes, cardíacos, alérgicos, depressivos etc.

Mazzotta (1.982) aponta algumas definições extraídas de obras especializadas e documentos legais. A maioria delas define o excepcional sempre na pessoa de uma criança ou de um aluno, exceto a de Telford e Sawrey, que se considera, por isso, a mais esclarecedora, ao definir

o indivíduo excepcional como aquela pessoa que se desvia da norma nas características físicas, mentais, emocionais ou sociais, em tal grau que requer serviços sociais e educacionais especiais para desenvolver a sua capacidade máxima (TELFORD e SAWREY, 1.976, p. 32).

Tradicionalmente, tem sido comum a separação das deficiências em três tipos: físicas, sensoriais e mentais. Além dessa, uma outra separação importante é a que considera o momento da aquisição da deficiência e que tem o nascimento da

---

<sup>1</sup> Estimada pela Organização das Nações Unidas e Organização Mundial da Saúde em 10% da população mundial.

pessoa como o marco divisório. Fala-se, assim, em deficiência pré-natal ou congênita e pós-natal ou adquirida.

Quanto às causas das deficiências, além daquelas que se podem dizer orgânicas, quase todas relacionadas às deficiências congênitas, há as outras, como a guerra, os acidentes e até o subdesenvolvimento social e econômico. O conhecimento e a análise dessas causas permitem a conclusão que, tanto elas como as deficiências que delas resultam são fenômenos universais e atemporais, isto é, não são fenômenos próprios de um determinado lugar ou época. Isto significa que as sociedades humanas sempre se depararam pelos tempos afora com o dilema de como lidar com o “problema” chamado “pessoas deficientes”.

“Ser excepcional é ser raro ou incomum”. Com essa expressão, inserta logo no início do capítulo I do livro “O indivíduo Excepcional”, Telford e Sawrey conseguiram, de forma rara e incomum, apanhar a exata dimensão das pessoas deficientes, no mundo das pessoas ditas normais e comuns. Na seqüência, com a mesma clareza e objetividade, põem, de forma irretocável, aquilo que pode ser considerado, em todos os tempos e culturas, como o motivo e o início de todas as agruras e problemas por que têm passado as pessoas deficientes, ao considerarem que

O comportamento irracional e bizarro do mentalmente enfermo (o psicótico) e do mentalmente retardado (o débil mental) atraiu as atenções e parecia exigir uma explicação, ao passo que o comportamento da pessoa normal, aparentemente, explicava-se por si mesmo (TELFORD e SAWREY, 1.976, p. 20)

Isso é suficiente, por exemplo, para explicar os primeiros usos e colocações desses infelizes como palhaços e bobos de corte que, por servirem de diversão dos normais eram poupados das execrações públicas. Mas não é só. Do mesmo modo que os comportamentos das pessoas normais não causam surpresas, não causam, também, nenhum problema social, porque a sociedade sente-se segura em saber que os comportamentos dos indivíduos são uniformizados e dentro de uma regularidade.

Enquanto isso, os comportamentos inesperados e irregulares, as diferenças incomuns, inesperadas e bizarras atraem e geram temor e desconfiança, e tendem a ser vistas como potenciais ameaças à paz e à tranqüilidade social. São os comportamentos fora do cotidiano e com conotação de anormalidade que fazem nascer os esforços individuais e os movimentos sociais em direção à prevenção e

controle, tanto desses comportamentos irregulares como dos indivíduos que, por apresentarem-nas, fogem ao padrão de normalidade (TELFORD e SAWREY, 1.976; OMOTE, 1.994).

A existência de seres humanos anormais ou de comportamentos anormais não é coisa nova, pois remonta desde as origens do homem. Telford e Sawrey (1.976) citam a trepanação<sup>2</sup> como um evento hábil a fazer supor que o homem pré-histórico tivesse já uma concepção demonológica da natureza e origem dos desvios mentais. Crença que, segundo arrematam, tem sido evidente desde os começos da história documentada e que é a matriz das primeiras explicações para as anormalidades humanas, baseadas em interpretações místicas e sobrenaturais, que só muito tempo depois foram substituídas por explicações naturais.

Apesar da substituição, porém, as explicações sobrenaturais persistiram ainda por muito tempo, de modo que “uma concepção mais científica da natureza do comportamento e físico anormais teve de aguardar o desenvolvimento de uma explicação naturalista do comportamento e físico normais”. (TELFORD e SAWREY, 1.976, p. 21).

Enquanto faltava essa concepção científica, as pessoas deficientes sujeitaram-se aos mais vexatórios, desumanos e cruéis tratamentos, dos quais os exemplos mais tristemente relatados pela doutrina especializada tem sido o abandono de recém-nascidos, na fase espartana da civilização grega, e as execuções sumárias e impiedosas dos defeituosos, no negro período da Idade Média.

Se, porém, essa substituição de enfoque serviu para amenizar, não foi suficiente para resolver o problema das pessoas deficientes e definir a natureza fundamental da diferença entre elas e as pessoas ditas normais. As concepções qualitativas e quantitativas, por exemplo, apesar de avançarem, continuam a realçar a existência de diferenças individuais a partir do binômio normalidade/anormalidade.

Pela concepção qualitativa, passa-se a entender os excepcionais como sendo integrantes de uma classe de seres humanos que vivem paralelamente à classe dos seres humanos normais. Ela estabelece a existência de duas espécies de pessoas a partir do conceito de normalidade e anormalidade. Conforme observa Omote (1.994,

---

<sup>2</sup> Abertura de um orifício no crânio, por onde deveriam escapar os espíritos malignos do corpo.

p. 66), “a própria psicologia parece supor que os deficientes integram categorias especiais de pessoas”.

Já a concepção quantitativa coloca a diferença em termos de graus em que podem variar as capacidades e aptidões das pessoas; não há pessoa deficiente, mas sim pessoa com um grau maior ou menor de perfeição ou rapidez no processo de aprendizagem ou de execução de determinadas tarefas. Ainda que uma pessoa seja inferiorizada em relação à outra, em função do seu menor grau de aprendizagem, essa diferença poderá ser compensada em outra tarefa, quando, então, ela poderá igualar-se ou até superar a outra pessoa (TELFORD e SAWREY, 1.976).

Observa-se, como se vê, que para as tratativas a respeito de pessoas deficientes, em qualquer plano ou tipo de abordagem que se pretenda focar, tem sido padrão a adoção de uma idéia fundada na necessidade de se partir do estabelecimento de diferenças individuais a serem realçadas em função dos conceitos de normalidade e de anormalidade. Alguns autores, como Mazzotta (1.982), chegam mesmo a falar em obrigatoriedade desse ponto de partida.

É nessa linha que Telford e Sawrey, (1.976, p. 30) apresentam as “concepções correntes de excepcionalidade”. Partindo da pergunta sobre o que seria normal ou anormal em termos de comportamento e desenvolvimento humanos e, admitindo a variação a que estão sujeitos os significados de excepcionalidade e anormalidade, acrescentam importante contribuição, ao observarem a necessidade de que devem ser “entendidos no contexto social e particular em que são usados”.

Fala-se, então, em definições estatísticas e pragmáticas (ou sociais) de excepcionalidade. Pelas definições estatísticas, a excepcionalidade é dada ou determinada em função de valores aleatoriamente estabelecidos para medir aproveitamento em testes de inteligência, ou de coeficientes de aproveitamento das habilidades sensoriais ou, ainda, para outras deficiências, onde não haja possibilidade de fixação objetiva de índices, os diagnósticos de especialistas. Esses valores, os coeficientes e os diagnósticos passam a funcionar como linha divisória entre a excepcionalidade e a normalidade (TELFORD e SAWREY, 1.976).

De outro modo, as definições pragmáticas ou sociais de excepcionalidade, que na verdade funcionarão como “controle de qualidade” e ratificadores daqueles critérios estatísticos da excepcionalidade, baseiam-se no critério da “utilidade social”

(TELFORD E SAWREY, 1.976, p. 31) dos critérios estatísticos. Essa utilidade social dota de mobilidade aquela linha divisória demarcadora dos campos da excepcionalidade e normalidade, podendo, conforme a cultura e a época, ser aumentado ou diminuído o contingente da população que possa ser caracterizado como excepcional, já que

nenhum atributo ou comportamento é inerente nem universalmente desviante. Só adquire o sentido de algo desviante em função de outro conjunto de variáveis, destacando-se, aí, as outras qualidades do ator, as características da audiência que faz o julgamento e do contexto social e histórico no qual ocorre o julgamento (OMOTE, 1.999, p. 11)

Outros fatores, como a atividade preponderante que a sociedade espera seja desenvolvida pelo indivíduo, podem, ainda, conferir variabilidade aos critérios sociais de excepcionalidade. Telford e Sawrey, (1.976), ilustram a possibilidade com o exemplo de comunidade que sobrevive da caça, onde a incapacidade para aprender a ler, escrever e calcular é muito menos significativa do que uma deficiência física que impeça o indivíduo de ser um hábil caçador.

Em que pese, portanto, a enorme gama de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação às outras, o traço do *discrimen*, configurador de uma determinada diferença como desvio, não está na diferença, mas no modo como o meio social interpreta aquela diferença. Segundo Omote (1.990a, p. 11), “em função dessa interpretação é que um atributo ou um comportamento adquire o sentido de desvio ou deficiência”.

O conceito de excepcionalidade é, assim, um conceito construído socialmente, pois

As variações entre pessoas são universais, mas a sociedade determina que desvios serão considerados prejudiciais ou vantajosos, depreciações ou valorizações do mérito pessoal. As vantagens e desvantagens são ditadas tanto pelas tarefas que uma cultura espera ou exige dos seus membros e pelos significados que atribui aos desvios da norma, como pelos fatos objetivos da excepcionalidade (TELFORD e SAWREY, 1.976, p. 33).

significando que

Nenhuma diferença é, assim, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro (OMOTE, 1.994, p. 66).

Atente-se, então, para os reflexos, no estudo e análise das pessoas deficientes, dessa constatação de que é a sociedade quem estabelece quais são os desvios vantajosos ou prejudiciais à imagem ou mérito pessoal do portador. Uma primeira questão que decorre naturalmente é quanto ao embasamento mesmo da escolha, isto é, o que se leva ou se deve levar em conta para se estabelecer a diferença entre deficiência e normalidade.

Segundo Omote (1.994, p. 67), “essa escolha depende das forças sociais prevalecentes no grupo ou organização”, o que o leva a concluir que a definição de deficiência e de normalidade deixa de ser atribuição médica, psicológica ou educacional e passa a ser essencialmente política, o que o autoriza à afirmação de que

a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro, fazem parte do mesmo tecido-padrão (OMOTE, 1.994, p. 68-9).

Parece possível, por isso, arriscar-se uma definição de pessoa deficiente, como sendo uma pessoa que apresenta diferenças de aparência, de estrutura e de funcionamento do seu corpo em relação ao corpo das demais pessoas tidas por normais, como resultado da avaliação do grupo social no qual ela se insere, dentro do qual

é considerada não habilitada para a aceitação social, e essa inaptidão lhe é atribuída de maneira generalizada. Não raramente, é vista mais como representante de uma categoria social desacreditada e menos como pessoa com direitos e desejos de representação dos diferentes papéis sociais que são permitidos e acessíveis somente àqueles enquadrados na categoria das pessoas normais (RISTER, 2.003, p. 2).

Sendo as deficiências encaradas como resultado do funcionamento do grupo social, parece procedente concluir-se pela inata vocação desse grupo social à exclusão das pessoas deficientes. As pessoas deficientes integram, assim, um dos grupos com maior propensão à exclusão, configurando-se, sem dúvida, vítimas potenciais dos processos de exclusão em toda parte do mundo e em todos os tempos.

Esse processo de exclusão, conforme relata a doutrina especializada, está relacionado à questão de sobrevivência dos próprios seres humanos e de suas

comunidades, e teve início num período em que enfrentavam extrema dificuldade de sobrevivência, causada pelas adversas condições que a natureza oferecia e pela falta de meios e habilidades que os permitissem atuar sobre ela.

A vida resumia-se, assim, numa total dependência dos recursos naturais que eram limitados e escassos. Nessa fase, equiparando-se aos animais mais rudes, o homem seguia seu instinto primitivo, que lhe recomendava a seleção natural através da exclusão de todos os membros com os quais a tribo deveria compartilhar os víveres, mas que, no entanto, não dispunham de condições de contribuir para sua obtenção, nem apresentavam características de quem um dia poderia fazê-lo. Ante o eminente risco que representavam à sobrevivência do grupo, melhor que fossem eliminados (GUHUR, 1.994).

Hoje, o relacionamento da pessoa deficiente com o resto do mundo, além de ser bem mais amistoso, caminha em direção a que, futuramente, esse tipo de referência seja coisa ultrapassada, porque essas pessoas estarão incluídas naquele “resto do mundo”. Não haverá mais essa esdrúxula separação.

Em que pese o fato de o caminho até o estágio atual ter sido longo e penoso, para que a última etapa dessa trajetória seja mais curta e amena, são necessárias muitas reflexões e conclusões, que poderão ser tiradas a partir de um pouco mais de conhecimento sobre o trajeto já percorrido.

### **1.3 A “humanização” das pessoas deficientes: a evolução nas atitudes sociais e relações sociais.**

O modo como a sociedade relaciona-se com as pessoas deficientes tem a ver com a maneira de se conceber a deficiência. Há uma perspectiva individual que se pode chamar também de objetiva (não depende de nenhum julgamento – é ou não é deficiente), onde a deficiência é vista como algo intrínseco ao deficiente. Para Omote (1.993, p. 57), “Deste ponto de vista, a deficiência é algo que está presente no indivíduo identificado como deficiente, no seu organismo ou no comportamento, e ausente nas pessoas consideradas não deficientes”.

E há a perspectiva social, que se pode chamar de subjetiva (depende de um julgamento que irá dizer se é ou não é deficiente), onde a deficiência deixa de ser uma característica intrínseca do deficiente e passa a ser um problema na sociedade e da sociedade.

O deslocamento do foco, na concepção da deficiência, do individual para o coletivo, cria a possibilidade de uma reclassificação ou reenquadramento do grupo de pessoas deficientes, podendo algumas pessoas dele sair e outras nele ingressar.

Pela concepção objetiva ou individual, Beethoven continuaria a ser um deficiente, enquanto que pela concepção social ou subjetiva, ele poderia ser ou não ser um deficiente, já que nessa concepção tudo passa a depender do meio social ou “audiência” que, segundo Omote (1.993, p. 57), é a “variável crítica” que determinará se uma pessoa será deficiente ou não. Portanto, significa que “ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios, como deficiente”.

Essa questão das concepções, no entanto, pode, num primeiro momento, ser questão de menor importância diante de um fato mais relevante que é o fato de se estar lidando, de qualquer modo, com seres humanos “diferentes” e limitados em relação à sociedade, e esta sociedade, diante da necessidade de controle que a ajude a preservar a vida coletiva, lança mão de obstáculos artificiais que funcionam como verdadeiras normas; um padrão de comportamentos e atributos, cuja manutenção ou não são os códigos de acesso à normalidade ou à anormalidade respectivamente.

Criam-se, assim, os desvios, segundo Omote (2.001, p. 4) “um fenômeno social, construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa”, que por permitirem ou exigirem um tratamento diferenciado aos seus portadores, que deixaram de ser um *diferente* indiferente e se tornaram um *diferente* ameaçador da estabilidade da vida coletiva, adquirem a função de marcar seus usuários, levando-os à estigmatização.

Apesar de Beethoven fugir, pela genialidade, ao padrão médio de pessoa humana, passível assim da caracterização de desviante, já que “o gênio é tão desviante quanto o retardado, no sentido estatístico”, o desvio, nesta acepção, porém, não tem necessariamente valor negativo ou depreciativo (OMOTE, 2.001, p.5),<sup>3</sup> uma vez que só estigmatiza o desvio que é abaixo da média.

---

<sup>3</sup> É de Omote (2.001, p. 5), a observação de que “Na língua portuguesa, o nome desvio é utilizado com referência a ambas as significações colocadas aqui [distanciamento positivo ou negativo do padrão de normalidade]. Na língua inglesa, os termos *deviancy* e *deviance* designam o desvio socialmente construído e o termo *deviation* é utilizado com referência ao distanciamento da média, normal ou padrão”



O *estigma*, surgido para indicar a condição moral inferior da pessoa e também para que ela fosse evitada, mantém até hoje esse sentido original, mas que, contudo, associando-se à condição social de desgraça e descrédito, tornou-se uma marca de inferioridade social.

A vida coletiva interessa ao homem, como também a manutenção e integridade desse modo de vida. Para isso, criam-se mecanismos e ações, regras, normas e expectativas acerca de atributos e comportamentos para que se veja preservada a estrutura da vida em sociedade, deixando à margem dela aqueles que a esse conjunto de ações não consegue superar e que serão, por isso, segregados. (OMOTE, 1.993; 2.001).

A manutenção dessa vida coletiva se faz, dentre outros modos, pela atuação dos homens sobre a natureza para, através de um trabalho organizado entre eles e feito de acordo com os meios existentes, transformá-la e extrair-lhes utilidades, momento em que se estabelecem as relações individuais que permitem os conhecimentos e as idéias de diferentes formas de produção e, principalmente, dos modos de se relacionarem entre si e de se perceberem a si mesmos e ao universo social onde estão inseridos (GUHUR, 1.994).

Note-se, portanto, que o trabalho humano, atualmente um dos quatro parâmetros<sup>4</sup> utilizados pela Organização Mundial de Saúde para definir a qualidade de vida de uma pessoa (NEIVA, 2.002), sempre esteve associado à condição humana e às representações humanas que constituem a base da sociedade.

E o homem, através dele, conforme Guhur, (1.994, p. 76) “terá definida e representada sua posição nas relações de produção, nas relações sociais e na sociedade como um todo” pois, sendo critério apto a definir o que de humano o homem tem em cada momento histórico, pode ser tomado como critério apto a definir, em cada um dos momentos da história dos homens, o grau de deficiência ou não-deficiência segundo a força produtiva de cada um.

Em função dessa *mais valia*, capaz de identificar cada indivíduo como força produtiva, é que se foram estabelecendo atitudes da sociedade para com as pessoas deficientes. Hoje, porém, ao se falar em inclusão das pessoas deficientes,

---

<sup>4</sup> Os outros são: o sexo seguro e prazeroso; não depender de ninguém para as tarefas do dia-a-dia e manter um convívio familiar e social satisfatório. (REVISTA VEJA nº. 1.744, março 2.002, p. 79)

elegeu-se um outro princípio informador, baseado na simples constatação de que há ali um ser humano completo.

O tema, cuja trajetória pode-se considerar iniciada a partir de épocas marcadas pela negligência e maus tratos às pessoas deficientes, vem experimentando evolução e aprimoramento com o passar dos tempos, quando se pode ir desde os maus tratos, na sociedade espartana, à tendência de aceitação e integração do século XX, entremeado pela compaixão e necessidade de proteção, do cristianismo e pelo movimento pró-educação especial, dos séculos XVIII e XIX.

Os tipos de relacionamento foram se modificando conforme se alteraram as concepções de homem e de acordo com a evolução dos meios de produção e circulação da riqueza. Aranha (2.001, p. 1) ensina que essa modificação deu-se tanto no que se refere aos “pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva”. E é um fato também a escassez de informações, na maioria, restritas a escritos literários ou de ordem religiosa. Mas, apesar disso, elas existem e são suficientemente convincentes quanto a informar sobre a falta de humanidade com que se tratavam as pessoas deficientes.

Os relatos, também escassos, principiam-se pela Idade Antiga, onde o extrato social compunha-se de pelo menos duas classes de pessoas – a integrada pelos seres humanos “completos”, onde se encontravam os nobres e os bem nascidos, representada, obviamente, pelo membro do sexo masculino e proprietário da terra, o principal meio de produção. E a outra, subalterna e serviçal, composta por pessoas tidas como apenas parcialmente humanas, cuja condição de humanos não poderia ser negada, pensa-se, talvez apenas em função da perfeição do corpo físico, quesito em que se assemelhavam aos nobres.

A visão é exatamente esta porque, segundo Aranha (1.993, p. 65) “A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema [...]”, evidentemente porque, negando-se às pessoas deficientes a qualidade de humanas, não se tinha aí a configuração de um problema social e eram elas descartadas sumariamente sem o menor recato, remorso ou comprometimento moral ou ético. Faltava-lhes, além da forma humana, também uma alma.

Este era o pensamento alegórico e ornamental com que a sociedade da época embalava e justificava suas atitudes para com as pessoas deficientes, até

mesmo, às vezes, eliminando-as impiedosamente ou reservando-lhes quando muito e, claro, para as que conseguiam sobreviver, nada além de uma ocupação como palhaço ou bobo da corte (KANNER, 1.964, apud ARANHA, 2.001, p. 3).

Apenas para comparar, convém a lembrança de que, se a situação das pessoas deficientes pode ter sido alterada, como de fato se alterou, conforme se verá na seqüência, também a dos trabalhadores em geral foi alterando-se graças a um feixe de direitos trabalhistas que foram sendo conquistados pelos tempos afora.

Ou seja, numa palavra, o Estado que oprime, neste caso desoprimiu, tanto com a criação como pela efetivação do direito.

Superada essa fase de insanidade coletiva ou de extrema ignorância e rusticidade, adentra-se à Idade Média e surge uma nova estruturação da sociedade, agora em forma de feudos,<sup>5</sup> mas tendo ainda a lavra da terra como atividade econômica preponderante, e com a mesma tendência de segmentação social, obstada, porém, pelo surgimento do Cristianismo.

Agora, inspirada numa nova concepção de ser humano – criação divina à imagem e semelhança de Deus (Gênesis I, 26) – sob a influência da compaixão e necessidade de proteção trazida pelo Cristianismo e já sob uma nova postura social (que dividia o poder entre nobreza e clero, mas mantinha ainda à parte os trabalhadores despossuídos), “aquele diferente não-produtivo (deficiente) adquire [...] *status* humano, também possuidor de uma alma” (ARANHA, 1.993, p. 65)

É também merecedor de custódia e de alguns cuidados, assumidos de início pelas famílias e pela igreja; porém, conforme observa Aranha (1.993, p. 65; 2.001, p. 3) não se fala de “qualquer evidência de esforços específicos e organizados de lhes prover de acolhimento, proteção, treinamento ou tratamento”.

A sobrevivência das pessoas deficientes dependia, assim, de compaixão e caridade humanas, o que já era uma sensível melhora se comparada ao descarte ou execução sumária a que se sujeitavam anteriormente. Quanto aos trabalhadores, mantinha-se a mesma posição subalterna, à margem da sociedade e com importância condicionada à produção dos bens de que a nobreza e o clero necessitavam.

---

<sup>5</sup> Pedaco de terra de domínio da nobreza e explorado pelos vassallos mediante obrigações previamente assumidas. Feudalismo é a expressão que designa o regime, que vigorou durante a Idade Média e só acabou em 1.789.

É desse período a cisão da igreja que, contudo, apesar das expectativas depositadas na ala dissidente – a de Martinho Lutero – segundo Aranha (2.001, p. 5) de “uma marcante rigidez ética, religiosa e moral, aliada à mais absoluta intolerância ao desvio [...]”, não chegou a patrocinar nenhuma modificação na relação da sociedade com a pessoa deficiente.

Paradoxalmente, os dois novos sistemas em vigor “concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca” (ARANHA, 2.001, p. 5), e “a atitude principal da sociedade com relação ao deficiente era de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos” (ARANHA, 1.993, p. 65).

Sucedeu-se a Revolução Burguesa e com ela o mundo passou a ser outro. Tanto o homem quanto a sociedade foram passados a limpo. Acaba a monarquia, acaba a supremacia da igreja, acabam os arcaicos sistemas de produção e de divisão do trabalho. Implantam-se os novos estados, com novas divisões de poder; implanta-se uma nova forma de produção e distribuição de riquezas – o capitalismo mercantil – onde se fala em donos de meios de produção e donos da força de produção.

A classe trabalhadora passa a ser reconhecida como detentora de um dos fatores de produção – o trabalho – e passa a vender essa força de trabalho. Tudo isso é reflexo de um conjunto de fatores, dentre os quais a alteração da visão do ser humano, agora mais racional e individualista e baseada na liberdade absoluta do homem – uma visão mais real e concreta do ser humano.

Consolidado o novo modelo social e fortalecido que foi pelos muitos anos que se seguiram, a tendência era que os deficientes, porque desprovidos de força produtiva, passassem à marginalidade e fossem vistos como um ônus para a sociedade. Sucedeu-se, porém, que os avanços científicos permitiram uma redefinição da deficiência, passando a ser vista como problema médico.

Surge a idéia da implantação de hospitais psiquiátricos que, no entanto, na prática, configuraram-se muito mais um local de confinamento do que de tratamento, como se o deficiente devesse permanecer escondido. Na seqüência, da necessidade de formar mão-de-obra para a produção capitalista em contínua evolução, esboça-se a necessidade de cuidados, tratamentos e até de ensino

especial aos deficientes, dando origem ao primeiro paradigma da relação da sociedade com a pessoa deficiente – o *paradigma de institucionalização*, que mantinha, no entanto, a segregação do deficiente, afastando-o da vida em sociedade.(ARANHA, 2.001).

Os muitos efeitos negativos, no indivíduo, do paradigma de institucionalização, principalmente a incapacidade de reencaminhar a pessoa deficiente para a vida em sociedade, foram apontados em vários estudos que se seguiram e que deram início ao movimento pela desinstitucionalização, isto é, de retirada daquelas pessoas das instituições e uma nova tentativa de sua integração à sociedade.

O que se pretendia agora era a normalização das pessoas deficientes, ou seja, torná-las o mais próximas possível do padrão de vida das pessoas normais, o que, pensava-se, seria possível através do oferecimento de determinados serviços especializados, onde a pessoa deficiente seria tratada como uma pessoa normal. A idéia fundamental era que

o local típico de residência é o lar privado do indivíduo; o modelo educacional normal (típico) é a educação convencional, numa sala de aula comum; o modelo típico de emprego é o competitivo, para o auto-sustento. Em contraste marcante com tais arranjos – na extremidade anormal do continuum de serviços – têm-se congregado as instituições totais, o ensino segregado e a não participação no mercado de trabalho (BRADDOCK, 1.977, apud ARANHA, 2.001, p. 11).

Com a idéia de “tirar as pessoas de instituições” porque elas tinham “direito” e porque a sociedade sentia a necessidade de que elas fossem tornadas normais (ainda que apenas do ponto de vista estatístico e funcional), criou-se o conceito de integração, que fundamentou o aparecimento de um novo paradigma, o segundo: O *paradigma de serviços*, fruto, na verdade, da confluência de três fatores, dos quais o de maior peso foi o do sistema político-econômico, a quem o custo de manutenção das pessoas deficientes em instituições muito incomodava.

O avanço necessário veio, segundo Aranha (2.001, p. 57), das lutas pela defesa dos direitos humanos e civis das minorias, especialmente das pessoas deficientes, às quais se somaram as críticas acadêmicas endereçadas ao paradigma da institucionalização. É dessa época a criação das escolas especiais e das classes especiais e as oficinas e centros de reabilitação, que tinham em mente o preparo do deficiente para o seu retorno ao mundo dos normais.

Comparativamente, a duração do paradigma de serviços foi bem menor do que a duração do paradigma da institucionalização. Esta menor duração é prova inequívoca da evolução dos parâmetros sociais e dos processos de reflexão e crítica da comunidade acadêmica e científica e das próprias pessoas deficientes que passaram a organizar-se.

Findo o processo de “reforma” da pessoa e feito o seu enquadramento no mundo dos normais, ficava evidente o equívoco de se tentar aniquilar as diferenças. Pior de tudo é que, em vez de aniquilá-las, evidenciavam-nas ainda mais, só que agora com uma agravante: a atribuição de um menor valor à pessoa deficiente e a sua desqualificação como ser humano completo, pois jamais alcançariam nem a aparência nem o desempenho de uma pessoa não deficiente.

A busca da compreensão das causas determinantes da desqualificação e desvalorização das pessoas deficientes suscitou correntes de pensamentos que não se excluem, antes, se completam. As primeiras reflexões apóiam-se na etologia<sup>6</sup> e exemplificativamente indicam a tendência de muitas espécies animais de abandonar os membros de menor valor para o grupo ante o risco que representam para a sobrevivência desse mesmo grupo.

Entre nós, Omote e Aranha optam por reflexões que levam em conta o contexto social onde a deficiência se apresenta, divergindo quanto aos fatores determinantes. Omote, porque filiado às concepções que vêem a deficiência como um problema da sociedade e não do indivíduo, defende que as qualidades ou atributos da pessoa não são suficientes apenas para a caracterização da deficiência, papel muito mais eficientemente desempenhado pelos critérios fixados pela audiência (o grupo social) para determinar quem são e quem não são os deficientes.

Já Aranha, mantendo a essência social de suas reflexões, acaba por imprimir-lhes uma visão mais socialista e firma posição na origem sócio-político-econômica, onde as limitações ou impedimentos do deficiente fazem com que seja ele visto, no sistema capitalista, como um peso à sociedade, já que não produz nem pode contribuir para a economia.

Na esteira da evolução e embalada pelo calor dos acesos debates minguaram-se as forças da normalização e acenou-se com a possibilidade da idéia de se estender à pessoa deficiente a qualificação e prerrogativas do cidadão

---

<sup>6</sup> Estudo dos usos e costumes dos animais e sua adaptabilidade às condições do ambiente.

comum. Era o gérmen de um debate que tencionava deixar claro que este resgate à cidadania ia além do mero oferecimento de serviços, e que era sim, uma proposta de reorganização social que, mantendo a responsabilidade pelo oferecimento dos serviços essenciais às pessoas deficientes, implicaria reconhecer a diversidade da compostura do tecido social, franqueando a todos indistintamente e garantindo aos deficientes em particular, a acessibilidade a tudo o que a sociedade oferece e do quanto dela se pode desfrutar.

Chegou, então, a vez do terceiro dos paradigmas da relação da sociedade com os deficientes – o *paradigma de suportes*, caracterizado, conforme Aranha (2.001, p. 19), “pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”.

“Suportes” seriam os instrumentos, os meios (físicos, materiais, legais) aptos a garantir o acesso da pessoa deficiente às utilidades materiais e imateriais oferecidas pela sociedade, cuja função principal é, segundo Aranha (2.001, p. 19), “favorecer o que se passou a denominar *inclusão social*” (grifo da autora).

A integração da pessoa deficiente partia do mesmo pressuposto de que parte a idéia de inclusão, que é a igualdade de direitos da pessoa deficiente. Pecava, porém, porque tencionava mudanças no indivíduo com o objetivo declarado de torná-lo uma pessoa normal. Já a inclusão prega a necessidade de um processo de ajustes mútuos, isto é, tanto no desenvolvimento da pessoa deficiente como na reorganização do contexto social. Definitiva é a conclusão de que

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (ARANHA, 2.001, p. 20-1).

A inclusão social é o atual estágio de discussão da relação entre as pessoas deficientes e a sociedade. A idéia de construção de uma sociedade amplamente inclusiva tinha que ter um início que, pode-se dizer, foi dado na área da educação. A tão só idéia do oferecimento de uma educação especialmente destinada à parcela da população, dotada de peculiaridades que pudessem comprometer o seu aprendizado, pode ser tomada, sem dúvida nenhuma, como uma providência de caráter inclusivo, se tomada a inclusão social no seu contexto mais amplo e que

representa uma preocupação e uma atitude efetiva, não vista nem adotada em relação a nenhum outro grupo inferiorizado.

Considera-se que a educação especial seja um meio-caminho em direção à inclusão. Por isso, não parece correta a oposição que se tenta estabelecer entre a educação especial e a educação inclusiva, como se fossem situações mutuamente excludentes. São, acredita-se, situações complementares, onde a educação inclusiva deve ser vista como um estágio mais avançado e aplicável apenas para uma parcela da população composta pelos portadores de deficiências, pois existem os casos limites em que só a educação especial é indicada.

Assim, por essa posição “encravada” da educação especial, é necessário, para se falar em educação inclusiva e em inclusão social, que se fale antes em educação especial, pelo menos em alguns aspectos essenciais.

#### **1.4 A educação especial como modelo de integração: breve contextualização histórica**

Como resposta às rejeições que determinadas parcelas da população sempre sofreram, surgem as atitudes sociais que se podem converter nas mais diversas formas de agir. Uma dessas ações é a Educação Especial, entendida com Mazzotta (1.982, p. 17), como uma modalidade de ensino “mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que não estão disponíveis nas situações comuns de educação”.

O “especial”, que qualifica esse tipo de educação, não quer dar a ela o significado e o sentido de uma educação especializada, senão apenas o de que é um tipo de educação específica, não geral, mas endereçada a um grupo em particular. Um grupo de pessoas que, por apresentarem características peculiares (físicas e sensoriais) necessitam de um ensino particularizado que deve atender às necessidades dessas pessoas, com adaptação de currículos, de métodos de aulas e de material pedagógico.

Trata-se, a Educação Especial, segundo Bueno (1.993, p. 17-8), de uma “expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais”, o que

parece claro [...] na medida em que a educação especial permitiu o acesso ao conhecimento a crianças que, por algum defeito ou anomalia (tal como a cegueira, a surdez, a paralisia cerebral, a mutilação etc.), não conseguiram aprender através de procedimentos escolares usuais”.

Apesar dessa configuração, parece que ronda, por sobre a educação especial, nuvens de incertezas quanto à superação, através dela, das dificuldades



de escolarização e de integração das crianças deficientes (Bueno, 1.993). Mas, nem mesmo isso é capaz de negar-lhe a posição de destaque como meio eficaz para que as pessoas deficientes pudessem, mesmo que minimamente, ocupar os seus lugares de cidadãos do mundo.

Com as considerações que se seguirão, pretende-se dar a conhecer alguns aspectos históricos da educação especial, o que é feito com o objetivo de colocá-la como uma fase do relacionamento da sociedade com as pessoas deficientes.

A assunção, pela sociedade, de que as pessoas deficientes pudessem ser trazidas ao convívio social, e que pudessem levar uma vida dentro da normalidade que suas deficiências permitissem é fato relativamente novo na história dos povos. A alteração desse ponto de vista somente ocorreu após a superação do “consenso social pessimista”, segundo o qual a condição dessas pessoas era imutável e que, por não serem “parecidos com Deus”, deveriam ser postas à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2.001, p. 16).

Superado o “consenso”, foi quando começaram a surgir as primeiras medidas direcionadas ao atendimento daquele grupo de pessoas. Foi uma sucessão de atos e de medidas que, iniciadas na Europa, logo se expandiram para outras partes do mundo. Apesar de não ter sido “obra de um só homem”, deve, obviamente, ter uma iniciativa que pode ser tomada como o começo de tudo.

O século XVI é apontado como aquele onde se teria iniciado a educação de deficientes, com a educação de crianças surdas (filhos da corte espanhola) pelo monge beneditino Pedro Ponce, a quem se atribui o papel de iniciador de educação especial (BUENO, 1.993).

Para Mazzotta (2.001), esse começo deu-se com a *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*, obra do francês Jean-Paul Bonet, editada na França em 1.620, e que é apontada como a primeira obra impressa a tratar da educação de deficientes<sup>7</sup>. Também pelos lados da Europa, no final do século XVIII, foi onde apareceram as primeiras instituições destinadas a oferecer escolarização às crianças surdas e cegas (BUENO, 1.993).

---

<sup>7</sup> Essa informação consta da obra de José Geraldo Silveira Bueno: *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1.993, p. 58. Há coincidência quanto ao título e quanto a ser considerada a primeira obra sobre o assunto. Diverge, porém, quanto à data, país e ao nome do autor, já que se refere ao ano de 1.619, na Espanha e à autoria como sendo de Juan Carlos Bonet.

Assim, a institucionalização das atividades direcionadas à educação de deficientes teve início com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1.760 e do Instituto dos Jovens Cegos, em 1.784, ambos em Paris (BUENO, 1.993).

Mazotta (2.001) refere-se à instituição para educação de surdos-mudos, atribuindo sua fundação, em 1.770, ao abade Charles M. Eppée, que teria inventado o método dos sinais e, em 1.776, publicado sua obra mais importante: *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*.

Bueno (1.993) faz referência a Jacob Rodrigues Pereira, espanhol de Berlanga, que desde os 19 anos (1.734) já educava surdos-mudos, a quem os estudiosos consideram como antecessor de L'Épée. Há referência a uma polêmica estabelecida entre ele e outros educadores, em particular com o Abade de L'Épée (sic), quanto aos métodos do ensino especial (oralismo x gestualismo).

A influência dos trabalhos do abade Eppée ultrapassou as fronteiras do território francês e se fez ecoar na Inglaterra e na Alemanha, com a fundação de institutos semelhantes. Na Alemanha, Samuel Heinecke criou um novo método, batizado de *método oral*, pelo qual seria possível aos surdos-mudos ler e falar pelos movimentos normais dos lábios (trata-se da leitura labial ou leitura orofacial). Como esse método foi criado em oposição ao *método de sinais*, há, desde então, pendências sobre a validade de um ou de outro (MAZZOTTA, 2.001).

Ainda como influência do trabalho do Abade de L'Épée, surgiu a primeira escola para cegos, o *Instituto Nacional dos Jovens Cegos*, fundado por Valentin Haüy, em 1.784, também em Paris. O trabalho de Haüy foi iniciado com o ensino a um jovem cego de 17 anos, com a utilização de letras em relevo, e mereceu aprovação porque foi marcado pela preocupação com o efetivo ensino dos cegos em vez de ser caracterizado como instituição asilar. Também o trabalho de Haüy repercutiu em outros países da Europa, que seguiram seu modelo (MAZZOTTA, 2.001; BUENO, 1.993).

A partir, porém, de 1.791, a escola recebeu o nome de *Instituto para os Cegos de Nascimento* e passou a aceitar apenas os cegos que pudessem trabalhar. Daí, para se transformar em escola industrial e asilo foi apenas questão de tempo e, já em 1.794, com nova transferência de local, passou a se chamar Instituto dos Trabalhadores Cegos (BUENO, 1.993).

O sistema de letras em relevo, utilizado pelo Instituto de Haüy, era limitado e muito dispendioso em função da grande quantidade de letras que se deveriam utilizar. Havia muitas pesquisas para o aprimoramento quando o Instituto foi visitado, em 1.819, por um militar do exército francês – Charles Barbier – que sugeriu a utilização do método por ele criado e utilizado desde 1.808 para comunicações militares secretas, a que chamou de *escrita noturna*. Tratava-se de um sistema de escrita, codificada através de pontos salientes, pelos quais se podiam reproduzir os 36 (trinta e seis) sons básicos da língua francesa. Houve interesse e o método passou a ser utilizado pelos alunos (BUENO, 1.993; MAZZOTTA, 2.001).

O maior sucesso com a utilização do novo método foi alcançado por Louis Braille, jovem francês que se tornara cego aos três anos de idade como decorrência de um ferimento provocado por uma sovela. Braille fez uma adaptação ao método de Barbier, diminuindo-lhe a cela para seis pontos em vez dos doze originais. Com isso, tornou sua decodificação mais simples já que passou a ser feita com simples toque dos dedos, e alterou a correspondência dos pontos para as letras escritas em vez dos sons da fala. Este novo método, denominado inicialmente de *sonografia* e mais tarde de *Braille*, é, até hoje, o mais eficiente para uso das pessoas cegas; apresenta, ainda, símbolos de matemática, química, física e música, compondo o chamado *Sistema Braille* (MAZZOTTA, 2.001; BUENO, 1.993).

Segundo Bueno, (2.001) em 1.832, em Munique - Alemanha, foi fundada uma instituição para educar pessoas com deficiências físicas.

A educação de deficientes mentais teve início também nessa época (começo do séc. XIX). A iniciativa deve-se ao médico francês Jean Marc Itard<sup>8</sup>, que trabalhou durante cinco anos com uma criança selvagem de 12 (doze) anos, Vitor, capturado na floresta de Aveyron, sul da França, por volta de 1.800<sup>9</sup>. Suas tentativas foram registradas e transformaram-se em um livro, em 1801, que é considerado como o primeiro manual de educação de retardados. Trata-se de: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage* (MAZZOTTA, 2.001; BUENO, 1.993).

Nos passos de Itard veio um seu aluno, Edward Seguin, que prosseguiu a partir do ponto em que o mestre ficara. Seguin separou as crianças, fundando, na

---

<sup>8</sup> Bueno, na obra já citada, referencia-se como Jean Marie Gaspar Itard.

<sup>9</sup> As autoridades da época concluíram que a criança tinha retardamento mental grave e que fora abandonada pelos próprios pais pouco antes da captura. Ele tinha comportamento semelhante ao de um animal, devido à falta de socialização e educação, resultado da vida sozinho na floresta. (MAZZOTTA, 2.001, p. 21).

França, o primeiro internato público para crianças retardadas mentais. Sua técnica consistia na reeducação, através de treinamento motor e sensorial, do sistema nervoso do deficiente (MAZZOTTA, 2.001; BUENO, 1.993).

Mazzotta (2.001) destaca, também, o trabalho de Johann J. Guggenbühl, que combinava tratamento médico e educacional, focalizando exercícios de treinamento sensorial; também o de Maria Montessori, que aprimorando os processos de Itard e Seguin, criou a “auto-educação” pelo uso de materiais didáticos (blocos, encaixes, objetos coloridos etc.) e o de Alice Descoedres, autora de proposta curricular para os retardados mentais leves, com orientação para que as atividades educativas fossem desenvolvidas em ambiente natural e com instruções individual e grupal, com foco nas deficiências sensoriais e cognitivas.

Fora da Europa, foi nos Estado Unidos que se implantou a primeira escola para surdos, a *American Schooll*, em 1.817. No Canadá, a primeira foi *A Institution Catholique des Sourds-Muets*, em 1.848. Ainda nos Estados Unidos, em 1.829, foi instalado o primeiro internato para cegos, o *New England Asylum for the Blind*, e a primeira escola para cegos, o *New York Institute for the Education of the Blind*.

Em 1.837, ainda nos Estados Unidos, verificou-se fato que despertaria a atenção da sociedade para o compromisso do Estado, frente à educação das pessoas deficientes – a fundação da primeira escola para cegos, totalmente custeada pelo Estado – a *Ohio Scholl for the Blind* e, em 1.848, a fundação do primeiro internato público para deficientes mentais.

A implantação de instituições que seguiam o modelo europeu cresceu nos Estados Unidos até 1.920, mas, por volta de 1.890, foi mudando o modo de se ver essas instituições, que passaram a ser próprias apenas para tutelar aqueles sem nenhuma possibilidade de serem educados. Iniciou-se, então, a fase de implantação de externatos, com a criação, já em 1896, da primeira classe especial para cegos.

Em 1.940, foi fundada a *New York State Cerebral Palsy Association*, composta por pais de crianças com paralisia cerebral. Seguindo o exemplo, em 1.950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado fundaram a *National Association for Retarded Children* (NARC), cujo objetivo principal era o atendimento a essas crianças nas escolas públicas primárias e que foi a inspiradora das APAES, no Brasil (MAZZOTTA, 2.001).

No Brasil, a Educação Especial teve início com a fundação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, por decreto de D. Pedro II, de setembro de 1.854 e do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, pela lei nº 839, de setembro de 1.857, os dois na cidade do Rio de Janeiro. Para a fundação do instituto dos cegos contribuiu grandemente José Alvares de Azevedo, um cego brasileiro, egresso do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, enquanto que a fundação do instituto dos surdos-mudos deveu-se ao trabalho de Ernest Huet<sup>10</sup> (MAZZOTTA, 2.001; BUENO, 1.993).

O nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi mudado duas vezes: uma em 1.890, quando passou a se chamar *Instituto Nacional dos Cegos* e outra em 1.891, alterando-se sua denominação para *Instituto Benjamin Constant (IBC)*. Já o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos mudou de nome uma vez, em 1.957, cem anos após sua fundação, passando a chamar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos-(INES)* (MAZZOTTA, 2.001).

Ambos os institutos caracterizam-se pelo ensino profissionalizante e, apesar da insignificância, já que atendiam apenas a 35 (trinta e cinco) cegos e 17 (dezessete) surdos, desfrutavam de enorme prestígio perante o Imperador, conforme pode ser comprovado por dois fatos concretos: a generosa dotação orçamentária e a convocação, pelo próprio Imperador, do Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1882 que, dentre os temas, apresentava uma sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2.001).

Há relatos de outras instituições surgidas ainda no segundo império. O Hospital Estadual de Salvador, fundado em 1.874 e hoje chamado de *Hospital Juliano Moreira* é uma delas (MAZZOTTA, 2.001; BUENO, 1.993).

Mazzotta (2.001) cita como importantes indicadores do interesse da sociedade brasileira para com a educação das pessoas deficientes, manifestados já no início do século XX, a publicação de alguns trabalhos técnicos e científicos, dentre os quais a monografia, de 1.900 do médico Dr. Carlos Eiras, com o título *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. Num balanço da situação até 1.950, Mazzotta relata que já

havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais; que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e

<sup>10</sup> Bueno (1.993, p. 85) fala de uma divergência quanto ao prenome do professor Huet. Eduard para uns e Ernesto para outros. Ele o chama de Eduard enquanto que Mazzotta (2.001, p. 29) de Ernesto.

*quatro particulares* atendiam alunos com outras deficiências. [...] *três* instituições especializadas (uma estadual e *duas particulares*) atendiam deficientes mentais e outras *oito* (três estaduais e *cinco particulares*) dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTTA, 2.001, p. 33) (os grifos são nossos).

Chama a atenção, além da preocupação por parte da rede pública, o surgimento e a quantidade de entidades privadas interessadas no atendimento das pessoas deficientes, o que

espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 1.993, p. 88).

Viu-se, assim, no Brasil, um crescente aumento de instituições privadas voltadas ao atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, merecendo destaque a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que mais tarde passou a chamar-se *Fundação Dorina Nowill para Cegos*; a criação da *Sociedade Pestalozzi*; a fundação das *APAEs*; a fundação da *Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)*, em São Paulo, em 1.950 e a *Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR)*, no Rio de Janeiro, em 1.954. (MAZZOTA, 2.001; BUENO, 1.993).

Conforme relata Bueno (1.993, p. 95), “Ao lado dessas instituições de caráter filantrópico-assistencial, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas [...] e escolas privadas de alto nível técnico”, as quais, no entanto, destinavam-se a uma pequena parcela da população de pessoas deficientes que compunham a camada de maior poder aquisitivo. Havia, assim, uma polarização entre os atendimentos dados às populações de baixa ou de alta renda, deixando

patente que, enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos de assistência e caridades públicas, passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiriam seus direitos em relação à saúde e à educação. (BUENO, 1.993, p. 96).

Nem mesmo a ampliação da educação especial, representada pela criação de classes e de escolas especiais, nos anos 70, em todas as Secretarias Estaduais de Educação do país, foi capaz de alterar o quadro de atendimento, que permaneceu ainda bastante reduzido em função da não criação de vagas suficientes, deixando claro que a educação especial não era prioridade das políticas sociais (BUENO, 1.993).

A educação especial brasileira conhece, então, a fase das *Campanhas Nacionais*, semelhantes àquelas destinadas à discussão e encaminhamento das grandes questões nacionais, que culminará no Plano Setorial de Educação e Cultura, de 1.972/74, incorporando a educação especial ao rol das prioridades educacionais do País.

O princípio informador da educação especial é baseado na idéia de que as pessoas deficientes podem ser educadas, isto é, que elas podem aprender. Trata-se de um marco fundamental na história do relacionamento que as sociedades de todas as épocas tiveram com as pessoas deficientes, porque além de ser o início de uma nova fase, veio exatamente em oposição à concepção que até então vigorava, fundada na idéia de que se tratava de um grupo de pessoas ineducáveis que, no dizer de Omote (s/d, p. 1), “embora fossem reconhecidos como seres humanos com os mesmos direitos das pessoas comuns, tinham uma desvantagem inevitável pela diferença que possuíam”.

Como se viu, esse início remonta aos anos 1.700 e deveu-se às corajosas iniciativas de alguns, até de quem não era ligado à área educacional, como foi o caso de alguns médicos. De se observar também, que inicialmente não eram mais do que tentativas, onde os próprios iniciadores do novo processo educacional se encarregavam de eles próprios ensinarem as pessoas, num processo totalmente apartado de um sistema regular de ensino.

Mesmo quando consolidada a educação especial como meio adequado para o oferecimento de ensino e educação às pessoas deficientes (o que se verificou somente por volta do início da segunda metade do século XX), a educação especial continuou a ser o destino apenas dos portadores de deficiência impedidos de freqüentar a escola comum, ou daqueles que dela foram retirados porque não conseguiam avanços no aprendizado normal.

Continuava ainda a ser oferecida em um sistema de segregação, paralelo ao sistema educacional geral, até que, informados por vários motivos, dentre eles os de ordem científica, econômica e legal, foram criadas as bases para sua integração na rede regular de ensino, o que se deu como decorrência da efetivação da filosofia da normalização e integração escolar, ideologia dominante na área da educação a partir da década de 70 (MENDES, s/d).

Essa filosofia da normalização/integração escolar é tida como originária dos países escandinavos no final da década de 50. Ela se fundamenta na idéia de que as pessoas deficientes são detentoras de um direito natural e inalienável de desfrutar de condições de vida semelhante ao das pessoas comuns e próprios da sua cultura, devendo a elas ser franqueadas oportunidades de participação em todas essas atividades comuns. De rápida repercussão, influenciou práticas integracionistas como o *mainstreaming*<sup>11</sup>, nos Estados Unidos (OMOTE, 1.999; MENDES, s.d).

Esta idéia de integração, a partir de um processo de capacitação, que permitisse às pessoas deficientes uma aproximação do modo de vida das pessoas normais, como também se comportar o mais semelhantemente possível a eles, acabou por ser alvo de críticas, geradas a partir da avaliação dos resultados obtidos em escolas públicas.

O sistema dual de ensino (ensino comum e ensino especializado) foi tido como prejudicial à efetiva integração dos deficientes. Novas idéias, como a de fusão entre os dois níveis de ensino e a da *full inclusion*, passaram a constituir-se em nova proposta, de grande influência para a década de 90 e que passou a ser conhecida como paradigma de inclusão (OMOTE, s.d.).

### **1.5 As escolas inclusivas: idéia inicial e fase do processo de inclusão social.**

A trajetória do relacionamento entre as pessoas deficientes e a sociedade em geral tem sido marcada por grandes polêmicas e grandes descobertas. Uma dessas grandes “descobertas” foi a de que as pessoas deficientes eram seres humanos como as demais pessoas consideradas normais. Mais recentemente, uma outra grande “descoberta” foi a de que essas pessoas, apesar das enormes desvantagens ocasionadas pelas diferenças que apresentavam, eram “adestráveis” ou “domesticáveis” ou, ainda, como se preferiu falar, elas poderiam ser capacitadas para freqüentar o mundo das pessoas normais.

---

<sup>11</sup> Política de integração das décadas de 60 e 70, cuja recomendação era que os deficientes fossem escolarizados em ambiente o mais normalizador possível, evitando-se ambientes segregativos. O significado original é de fluxo ou corrente principal e, no Brasil, foi traduzido como “integração”.



A última das grandes “descobertas” na área é a de que essas pessoas possuem direitos humanos, dentre os quais encontra-se o direito à educação, que deve ser oferecida no mesmo ambiente onde se a oferece às pessoas normais.

Em todas essas “descobertas”, note-se, a idéia de separação e de existência de dois mundos está sempre presente, funcionando como um lembrete de que, apesar de tudo, esse grupo de pessoas deficientes constitui-se ainda em um grupo à parte e que a espécie humana pode ser dividida em pelo menos dois grupos: o deles e o grupo dos que são normais.

Isso leva ao pensamento de que a grande “descoberta” está ainda por vir, que é exatamente a “descoberta” de que essas pessoas não são uma espécie ou um tipo de ser humano, mas apenas seres humanos e que as diferenças de aparência, as diferenças estruturais ou de funcionamento que elas apresentam nada mais são do que características da própria espécie humana; falta a “descoberta” de que o mundo é um só e que, por isso, deve ser de desfrute de toda a espécie humana, devendo para isso sofrer as adaptações físicas, materiais e ideológicas que forem necessárias.

A idéia que informa a construção de escolas inclusivas caminha na direção dessa descoberta, pois tem como grande inovação

o deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio. Em vez de procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumidamente incompetente para as atividades escolares, procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos (OMOTE, s.d., p. 1).

O gérmen das escolas inclusivas, como se viu foi o princípio da normalização, cujos reflexos foram as várias práticas integracionistas implantadas.

No Brasil, por exemplo, apesar de os serviços endereçados aos deficientes passarem a ser informados por esse princípio, o que se observou foi uma tentativa de esconder a condição diferencial dos portadores de deficiência, ao encorajá-los a agir como pessoas normais. Nos Estados Unidos, onde a política integracionista recebeu o nome de *mainstreaming*, verificou-se que os alunos deficientes colocados junto com os não deficientes eram sumariamente segregados, o que obrigou a buscas de propostas que eliminassem a segregação (OMOTE, 1.999b).

Essas desilusões e insatisfações com o princípio da normalização, de forma mais veemente e decisiva, deram-se nos Estados Unidos, onde surgiram as

propostas conhecidas como *Regular Education Initiative* (REI) ou *General Education Initiative* (GEI); as propostas de junção de ensino comum e especial e a proposta da *full inclusion*.

Essas propostas, juntamente com o movimento mundial pela inclusão social que, em âmbito mundial e no contexto da educação, tiveram como expoentes a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, de Jomtien, Tailândia, em 1.990 e a “Declaração de Salamanca”, de 1.994, podem ser colocadas como os favorecedores das propostas de educação inclusiva (OMOTE, 1.999b; MENDES, s.d.).

Segundo Omote (1.999b, p. 9), o avanço representado por essas propostas e idéias de inclusão, ao redirecionar o foco das atenções do deficiente para o ambiente, “implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência”, o que pode ser comprovado pela constatação de que, enquanto a integração/normalização visava “consertar” o deficiente, com a inclusão passa-se a almejar o “conserto” da sociedade, que deve ser reestruturada para que, segundo Mendes (s.d., p. 11), “possibilite a convivência dos diferentes”.

As propostas inclusivistas defendem a idéia da oferta de educação, num único sistema educacional, tanto aos alunos com deficiência como aos alunos sem deficiência. Divergem, no entanto, quando a Iniciativa de Educação Regular (REI) endereça-se à população constituída por indivíduos dotados de limitações leves ou no máximo moderadas, enquanto que com a *full inclusion* (inclusão total), pretendia-se abranger também os portadores de deficiências mais severas (MENDES, s.d.).

Esta idéia de inclusão total, no ponto de vista de Omote (1.999, p. 10), é que “precisa ser estudada com muito critério”, sob pena de “ser desastrosa”, caso se configure numa maior segregação, que pode advir da competição a ser estabelecida, em extrema desigualdade, entre os deficientes e os não deficientes, podendo ser utilizada para ratificar, generalizadamente, a incompetência dos deficientes, em franca oposição à idéia de inclusão que é a de trazer benefícios para todos: para os deficientes e para os não deficientes. O autor é enfático ao afirmar que

É chegada a hora de admitirmos, sem nenhum constrangimento, que há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa ser, é absolutamente inviável. Esses deficientes graves e, muitas vezes multiplamente comprometidos, requerem assistência de outra natureza, que lhes assegure da melhor maneira possível as condições básicas de bem-estar físico, psicológico e social (OMOTE, 2.003, p. 164).

pois, conforme arremata, a “meta (ou utopia?) é a construção da sociedade inclusiva e não da escola inclusiva. Esta é apenas parte daquela” (OMOTE, 2.003, p. 165).

Numa sociedade inclusiva não há discriminação social. Conforme Karagiannis Stainback e Stainback (1.999, p. 21), “a exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social”. Temos aí duas afirmações das quais se pode concluir em dois sentidos: que numa sociedade inclusiva não há lugar para a exclusão escolar e que a exclusão escolar contraria os princípios de uma sociedade inclusiva.

Resulta daí, obviamente, que tanto a construção de uma sociedade inclusiva quanto a de uma escola inclusiva são filosofias complementares e informadas pelo mesmo princípio – o da valorização da diversidade como forma de superação das barreiras geradas pelas diferenças próprias do gênero humano.

Originariamente, uma escola inclusiva é definida como

aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas [...] ajustadas às suas habilidades e necessidades [...]. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (STAINBACK e STAINBACK, 1.999, prefácio).

Isso porque “As salas de aula inclusivas fazem parte de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar comunitária” (STAINBACK e STAINBACK, 1.999, prefácio).

Planta-se, assim, com as escolas inclusivas, as sementes de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e comunitária, o que pode ser constatado pela análise do tripé de benefícios que essas escolas geram: para os alunos, para os professores e para a sociedade. Para os alunos, os benefícios aparecem em forma de *atitudes positivas*, quando

A interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1.999, p. 22-3);

O benefício maior, no entanto, é para a sociedade e ele aparece sob a forma de exaltação do valor social da igualdade, pois, conforme destaca Karagiannis,

Stainback e Stainback (1.999, p. 27), “precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação”, uma vez que

Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1.999, p. 27).

Apesar da sugestão que se pode extrair, de que a inclusão escolar restringe-se à educação de crianças deficientes juntamente com os não deficientes, a idéia informadora do ensino inclusivo prevê que seja ele uma inclusão de todas as pessoas, sem consideração de qualquer talento individual, deficiência ou origem; tanto de deficientes e superdotados como de membros de grupos marginalizados; das crianças de ruas; das que trabalham e das que pertencem a outras minorias; que seja em salas de aulas provedoras do ensino comum, inclusivas e capazes de satisfazer as necessidades de cada um (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1.999).

Há uma saudável sensação de que todas as discussões e considerações envolvendo as escolas inclusivas e o ensino inclusivo acabem por desembocar numa questão maior, relacionada com direitos, cidadania, vida em sociedade e adequado tratamento às minorias. Isso talvez decorra do fato de que

A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo (SKLIAR, 1.997, p. 14).

Decorre daí a grande importância atribuída por Omote (2.003) à inclusão escolar no projeto maior de construção de uma sociedade inclusiva, apontada em duas razões assim resumidas: em primeiro lugar, porque seria a educação um dos meios mais seguros para prover as pessoas dos bens intelectuais e culturais, essenciais para o pleno exercício da cidadania e superação das desigualdades. Em segundo, porque é a educação o meio apto a assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas.

## 1.6 A inclusão social: processo de construção de uma sociedade inclusiva

*“Na minha geração fomos criados para termos preconceito. Essa bandeira contra o preconceito só foi levantada de uns anos pra cá”.*

A verdade contida nessa afirmação é da mesma proporção e intensidade que a dificuldade que a sociedade tem em lidar com assuntos relacionados ao preconceito. Dificuldade que se tem constituído no maior obstáculo para sua superação. Se o preconceito é uma doença social, a dificuldade em lidar com ele é a enzima que não tem permitido a formação dos anticorpos necessários à cura. De outro lado, a dificuldade em reconhecer-se preconceituoso tem sido o veneno que potencializa a doença e, do mesmo modo, também dificulta e impede a cura, pois permite que se tenha uma imagem distorcida de si mesmo.

Ninguém gosta nem quer ser reconhecido e chamado de preconceituoso, tal é o desconforto interno e externo que o rótulo ocasiona, o que demonstra que o preconceito é uma conduta reprovada até intimamente, mas, ainda assim, insiste-se em mantê-lo. Isso talvez seja reflexo da formação das pessoas, onde questões culturais e falsas velhas verdades levam àquele tipo de criação citada na frase epigrafada.

A cura, portanto, deve envolver um processo de reconstrução social a ser dividido em duas frentes de atuação: no caso de adultos, o processo envolve uma reconstrução interna ampla, a ponto de fazer gerar novas e positivas atitudes em relação à diversidade. No caso de crianças, tende a ser muito mais fácil em função dos benefícios do ensino inclusivo, “onde os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares”. (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1.999).

É de Hannah Arendt, citada por Lafer (1.988, p. 153-4), a observação que considera como sendo o “primeiro direito humano o direito a ter direitos”. A complementação, na seqüência, do próprio Lafer (1.988, p. 153-4) de que “Isto significa pertencer [...]”, dá a nota exata do que se pretende dizer e conseguir com a inclusão social: direito de ter direitos e a sensação de pertencimento, pois

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa de igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos

comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais. (OMOTE, 2.003, p. 154).

Mas, quem são as pessoas a se incluir? Por que estão nessa condição? E qual o traço comum que ostentam para desfrutar dessa condição? As respostas a essas perguntas tendem a aumentar nosso desconforto íntimo, porque pode mostrar o quão sem sentido, infantil e desumana é a conduta preconceituosa; pode marcar, também, o início de mudança nas atitudes. Diante dessas respostas poder-se-á constatar que ali estão seres humanos que na essência não discrepam de nós mesmos porque também sentem fome, sentem dores, sentem prazeres e amam a vida.

Trata-se de uma horda de seres cuja angustiante situação não resulta apenas do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de uma situação pior onde nem mesmo leis (com exceção da lei penal) existem para eles, uma vez que não cumprindo a “condição” de seres humanos completos, nega-se-lhes até mesmo o status de sujeitos de direitos (LAFER, 1.988).

Trata-se de um novo tipo de seres que, para terem direito à vida devem antes provar que merecem viver e, para provar que merecem viver, devem antes provar que são úteis à sociedade (FORRESTER, 1.997).

Trata-se de um novo tipo de seres a quem se nega e usurpa-se-lhes mesmo, a qualificação de humanos e a dignidade humana, pois que, negar-se-lhes direitos que se garantem até aos outros animais, às árvores e aos rios, é considerá-los abaixo de qualquer ser animado.

Trata-se de um novo tipo de seres tal qual o dos refugiados referidos por Hannah Arendt (LAFER, 1.988) que, porém, felizmente não irão aos campos de concentração pelas mãos dos seus inimigos, mas podem muito bem, irem, pelas mãos dos seus amigos, aos campos de internamento ou às ruas e praças, quando não, prisões que lhes servirão de abrigo.

Trata-se, enfim, de um novo tipo de seres, a exemplo dos refugiados de Hannah Arendt que, por serem supérfluos, protagonizaram o triste espetáculo do genocídio, e podem ser encaminhados para igual e triste espetáculo humano, já que a eliminação é fase que se segue à exclusão.

Esses seres são os excluídos. Aqueles a quem se negam com veemência o reconhecimento e a fruição dos sagrados direitos fundamentais da pessoa humana, mas contra quem não há recato algum quanto à violação desses mesmos direitos.

A posição que ocupam é porque são diferentes, conseqüência de não apresentarem as condições estabelecidas pelas convenções firmadas pelo grupo social ao qual deveriam (?) pertencer. Há uma discrepância entre o que eles são e o que o grupo desejava ou esperava que eles fossem. Eles não se amoldam ao estereótipo fixado para definir o indivíduo com direitos de pertencimento, porque a eles já se aplicam os estereótipos da estigmatização. Eles são os estigmatizados, que possuem em comum a triste sina de serem discriminados pela violência do preconceito, seja lá de que espécie for.

Eles são os párias da sociedade, resultado da cultura do preconceito ou até da perversidade de um modelo sócio-econômico, como também, ainda, no limite, reflexo de um pensamento jurídico enviesado, plasmado apenas na necessidade de efetivação do liberalismo, onde “os juristas tendem a se tornar simples glosadores” (COMPARATO, 2.000, p. 9).

São, enfim, aqueles para quem o ordenamento jurídico só tem os olhos dos deveres, da repressão e da limitação de liberdade. São as vítimas do preconceito de raça, de cor, de opção sexual, da capacidade econômica, da aparência, de condições físicas ou de quaisquer outras formas de discriminação. São os apátridas, os refugiados, o negro, o homossexual, o pobre, o feio, o portador de deficiência. São, enfim, as vítimas de toda espécie de exclusão; exclusão que é:

[...] discriminação parcial de parcelas consideráveis da população, vinculada preponderantemente a determinadas áreas; permite-se a essas parcelas da população a presença física no território nacional, embora sejam elas excluídas tendencial e difusamente dos sistemas prestacionais (*Leistungssystemen*) econômicos, jurídicos, políticos, médicos e dos sistemas de treinamento e educação, o que significa “marginalização” como subintegração (MULLER, 2.000, p. 91).

Eles estão nessa posição porque o meio social é seletivo. Para essa seletividade elegem-se critérios ou padrões, de cuja aplicação resulta a seleção social como forma de se preservar a vida social. A questão, então, volta-se à necessidade de se saber como são criados ou eleitos esses padrões ou critérios. Segundo Omote (1.986), isso depende das forças sociais operantes e prevalecentes no grupo social. São, na verdade, antes de tudo, uma questão política em vez de técnica ou científica.

Junto com esses critérios ou padrões estabelecem-se as expectativas normativas, em forma de expectativas de comportamentos individuais, com força de normas a se cumprir rigorosamente (OMOTE, 1.999a).

As pessoas diferem umas das outras. Isso é algo facilmente constatável pela análise da realidade objetiva. Do mesmo modo que são facilmente constatáveis essas inúmeras diferenças, é também facilmente constatável que essa gama de diferenças é vista e aceita por todos como uma coisa absolutamente normal.

Segundo Omote, (1.990a, p. 11),

ao longo da história da humanidade, certas diferenças têm sido objeto de atenção especial, seja de admiração e respeito, seja de temor e desconfiança [...] mas não são as mesmas em diferentes épocas ou grupos sociais.

Isso, sugere ainda o autor, que não é o atributo ou o comportamento gerador da diferença dotado de um caráter especial que lhe configura objetivamente como uma diferença, mas sim, que essa qualidade (da diferença) é resultado da interpretação dada pelo grupo social, em função do que se lhe atribui o sentido de desvio ou deficiência (1.990a). Desvio que, segundo o mesmo autor (1.999a, p. 5) “é um fenômeno social, construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal) que servem de base para estigmatizar e segregar essa pessoa”.

A necessidade da construção do desvio ou, no limite, da estigmatização ou segregação de pessoas, decorre de que a sociedade exige uma conformidade dos comportamentos às expectativas normativas. Em muitas situações, essa não conformidade pode ser tolerada, mas passa a não ser mais tolerada se dela resultar conseqüências que possam pôr sob risco a vida social coletiva. Nestas situações, sobrepõe-se o desvio ao comportamento ou atributo, que passa a ser visto como uma diferença ofensiva e ameaçadora, a exigir um tratamento diferenciado pela sociedade. O tratamento mais comum é a segregação e a estigmatização.

A pessoa nessa condição passa a ser considerada o desviante que, por desacreditada socialmente, passa a ser uma pessoa que deve ser evitada, com a qual não se deve manter nenhum contato. Em razão dessas “qualidades inferiores” que essas pessoas apresentam e da necessidade de que sejam evitadas pelo grupo das pessoas consideradas normais, estabelece-se a divisão no grupo social, no qual essas pessoas diferentes passarão a compor um sub-grupo, como se não fossem



totalmente humanos e por isso merecedores de um tratamento distintivo muito especial.

É dessa separação social que surgem os grupos excluídos, compostos por aqueles a quem serão negados certos acessos e o direito de pertencimento. Eles precisam, por isso, ser identificados para que possam ser reconhecidos nos diferentes ambientes sociais, o que é necessário para a efetivação do controle social.

Cria-se, assim, uma mancha, uma marca social de inferioridade daquela pessoa, capaz de identificá-la negativamente nos vários contextos sociais. Apresenta-se, então, o *estigma*, um sinal, segundo Omote (1.999a, p. 7), que “se refere à condição de desgraça e descrédito social atribuído ao desviante”.

A expressão estigma está ligada à identidade social e a referência a ela torna necessário citar Goffman (1.988), autor que melhor tratou do assunto até hoje. Como ele assevera, a expressão foi criada pelos gregos, para identificar sinais corporais, feitos com corte ou fogo e prestavam-se a pôr em evidência características morais de quem os possuía, identificando-os negativamente. Era o caso dos escravos ou criminosos, que eram marcados para serem evitados em lugares públicos.

Mais tarde, já na Era Cristã, o termo passou a identificar sinais físicos que eram interpretados como graça divina. Atualmente, o uso assemelha-se à acepção original e é muito mais usado para referir-se à desgraça do seu portador do que a uma evidência corporal (GOFFMAN, 1.988).

O estigmatizado é o excluído e o excluído é o estigmatizado. Não se trata de duas pessoas, mas de uma só, que carrega o peso da qualificação negativa atribuída pelo grupo social, responsável direto pelo processo de exclusão, cujo antídoto é a prática da inclusão social.

Esse antídoto, ao contrário do que uma lógica essencialmente pragmática pode sugerir, não se operacionaliza com a eliminação das diferenças, porque essa eliminação tem limites intransponíveis, de ordem econômica, política e, no mais das vezes, física mesmo. O fato é que há um ponto a partir do qual as diferenças perdurarão. O caráter imediatista das nossas atitudes e dos nossos desejos obviamente que indica a extirpação das diferenças como algo bem mais ao gosto daquele que tem a diferença.

Ao portador de uma deficiência física, por exemplo, é muito mais agradável e mais interessante a idéia de entrar em um hospital e dali sair deixando as muletas no lixo, do que aguardar toda uma construção doutrinária, social e de outras ordens, que tendam e que possam modificar as atitudes, inclusive dele próprio.

Ao pobre, por exemplo, soa muito melhor a idéia de ganhar na loteria e já a partir do dia seguinte passar a integrar o outro grupo. Esse pensamento, no entanto, em vez de representar um progresso, vem como ratificador de um retrocesso, pois reafirma a idéia do padrão de ser humano perfeito e realça a nocividade das diferenças que devem, assim, ser eliminadas.

Mais importante de tudo, é que os olhos da inclusão social não vêem diferenças, simplesmente porque, no mundo, pela dimensão da inclusão social, não existem diferenças a serem extirpadas, já que não existem seres humanos diferentes, mas simplesmente seres humanos e ponto final. Trata-se, portanto, de um processo bi-direcional, de construção coletiva, que implica ajustes da sociedade e do próprio indivíduo afetado, em direção à construção de providências que permitam a convivência comum (ARANHA, 2.001).

A inclusão social caracteriza-se como um recebimento que a sociedade terá de fazer, podendo ser definida como um pensamento ou até mesmo como um movimento social, político, ideológico e jurídico, de compreensão, aceitação, concessão e conquista de espaço e de reconhecimento para certos setores da sociedade que, marginalizados pelos padrões sociais eleitos, estariam fadados à vida marginal.

Com a inclusão social pretende-se, então, a construção de uma sociedade inclusiva, significando uma sociedade capaz de acolher e absorver as diversidades e pronta para reconhecer o direito de ter direitos, o que

Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinadas por tais condições ou a elas inerentes. (OMOTE, 1.999, p. 9).

Apesar da nobreza de que se reveste, verifica-se ainda uma certa letargia diante das freqüentes referências e das poucas ações e conhecimento, tanto

daqueles que dela se podem valer como daqueles que devem efetivá-la. Isso porque, segundo Aranha (2.000, p. 1)

A palavra “inclusão” invadiu o discurso nacional recentemente, passando a ser usada amplamente, em diferentes contextos e mesmo com diferentes significados. Este fato, ao invés de favorecer a compreensão sobre o processo a que a palavra se refere, tem feito dela um simples modismo, uso muitas vezes superficial de um rótulo, vazio de significação social.

Por isso o alerta da autora quando afirma que a idéia da inclusão está fundamentada numa filosofia que não só reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, mas que, também, respeita a diversidade e a ela responde positivamente, valorizando-a como característica inerente à constituição de qualquer sociedade (ARANHA, 2.004), com o que deixa claro que a inclusão veio para ficar e que é um movimento cujos ecos devem se fazer ouvidos em todos os setores da vida social. Quanto a isso, é definitiva a observação de Skrtic (1.994, apud STAINBACK & STAINBACK, 1.999, p. 31) de que:

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma que exceção.

Para finalizar, nada mais procedente do que a transcrição da fala de James Wolfensohn, presidente do Banco Mundial, em discurso que alertou quanto aos riscos do aumento da desigualdade e da pobreza.

Este – o desafio da inclusão – é o principal desafio do desenvolvimento em nossa era...Os senhores e eu e todos nós nesta sala – os privilegiados no mundo industrial e em desenvolvimento – podemos optar por ignorá-lo. Podemos concentrar-nos apenas nos sucessos. Podemos viver com um pouco mais de crime, com algumas guerras a mais, com ar um pouco mais poluído. Podemos nos isolar de partes inteiras do mundo para as quais a crise é real e diária, mas que para o resto de nós é em grande parte invisível. Mas devemos reconhecer que estamos vivendo com uma bomba-relógio e que se não tomarmos medidas agora ela pode explodir na face de nossos filhos. (WOLFENSOHN, 1.997, apud BAVA, 2.003, p. 3).

## **1.7 Inclusão social versus seleção natural; ou a dimensão ético-moral da inclusão social**

Thomas Robert Malthus (ou simplesmente Reverendo Malthus) foi um economista inglês que viveu entre 1.766 e 1.834. Do seu legado, destaca-se aquela que é considerada sua mais importante obra, o famoso *Essay on the Principle of*

*Population as it Affects the Future Improvement of Society* (Ensaio Sobre o Princípio da População na Sua Influência Sobre a Melhoria Futura da Sociedade), de 1789, onde sustentava que a população mundial crescia numa progressão geométrica, enquanto que a produção de alimentos e dos meios de subsistência cresciam numa progressão aritmética.

Como inevitável e desastrosa conseqüência, ter-se-ia que o aumento na produção de alimentos não acompanharia a procura e a Terra, assim, tornar-se-ia superpovoada – “já que a população duplicaria a cada 25 anos – e os seus habitantes enfrentariam, no século seguinte, os efeitos da fome, da miséria etc”. (SELDON e PENNANCE, 1.965, p. 276-7).

No cenário antecipado por Malthus, era procedente que se falasse na eficácia da ação de uma seleção natural, uma vez que pela fome, miséria e escassez geral, uma parcela considerável da população desapareceria sem que outra ocupasse o seu lugar, cabendo ao ambiente, conforme explica a teoria de Darwin, tanto fazer a escolha dos grupos ou dos indivíduos que teriam aquele fim (os mais fracos), como também selecionar, dentre os que fossem aparecendo, aqueles que deveriam sobreviver (os mais fortes e mais perfeitos).

Não se trata de profecia, mas sim da constatação de que os ambientes não fornecem diretamente a cada indivíduo os recursos de que ele necessita para sobreviver. Esses recursos estão disponíveis a todos e o acesso a eles envolve a luta pela sobrevivência, que é o fator de exclusão dos indivíduos considerados supérfluos.

Observe-se, que no cenário imaginado por Malthus há uma analogia aos elementos definidores da seleção natural defendida por Darwin: o crescimento do número de indivíduos, que pode levar a uma superpopulação; um ambiente ou *habitat* finito e dotado de recursos finitos e a conseqüente luta pela vida.

Nessa luta, que pode ocorrer tanto no interior do grupo como entre grupos adversários, a eleição de quais são os indivíduos supérfluos pode resultar de vários fatores ou fenômenos, dos quais interessa a competição, cujo resultado pode ser tanto positivo (a sobrevivência) como negativo (a morte) e está diretamente ligada aos atributos de cada indivíduo, já que a seleção natural favorece os que são mais bem adaptados ao meio onde habitam, permitindo que alguns indivíduos sejam mais capazes de sobreviver e de procriar.

Cenário semelhante ao antecipado por Malthus é o que destacam agora as modernas teorias da globalização econômica, ao anunciarem o fim do emprego e o surgimento de uma nova classe de pessoas – a dos indivíduos inteiramente desnecessários – e que o mundo será, a partir de então, governado pelas leis do mercado, para as quais “a palavra-chave, palavra de ordem, santa e sagrada, agora é competitividade [...] que se estabelece entre os seres humanos [...] que têm que competir para sobreviver [...], um novo tipo de guerra” (GUARESCHI, 2.001, p. 146-7), o que autoriza homens de negócio como James Goldsmith, citado por Guareschi, a afirmar que

assim como na natureza existem os predadores, que eliminam os “supérfluos”, assim também no mundo econômico devem existir predadores que, através da competição vão eliminar os “parasitas” da sociedade (os pobres e os desempregados, os *excluídos*) (*Le Monde Diplomatique*, 1.995, p. 20, apud GUARESCHI, 2.001, p. 147). (grifos no original)

Verifica-se, então, que as teorias que falam de uma seleção natural têm sido amplamente divulgadas e pregadas como base para as atuais relações mercadológicas e empresariais, com as quais se pretende justificar até mesmo atos de concorrência desleal, espionagem industrial e, pior de tudo, os desempregos provocados a favor dos aumentos de lucros.

O paralelo entre as hipóteses apresentadas decorre do cabimento, eficácia e até mesmo desejo de, em ambas, fazer valer a teoria da seleção natural, já que os elementos necessários estão todos presentes, porquanto se comprova que existe uma ampla diversidade na composição das várias populações, todas elas com amplas possibilidades de crescimento desmedido, mas todas inseridas num meio que, por não comportar o aumento, encarrega-se de incentivar a luta pela sobrevivência.

Essa luta pela sobrevivência, na natureza, como forma de dotar a espécie de meios e elementos que lhe permitam a superação das várias intempéries que lhe surgirão pelo caminho para, assim, garantir-lhe a continuidade, culmina sempre com a prevalência dos melhores elementos e com a desgraça dos piores.

Por isso que, do mundo natural, tanto animal como vegetal, tem-se a sensação de homogeneidade intracategorial, de tamanho, forças e aparência; é que os indivíduos fora do padrão foram ficando pelo caminho e sucumbiram diante de sua própria incapacidade de se integrar ao grupo. Note-se que não é o grupo que exclui o indivíduo, mas o indivíduo que se exclui, pela incapacidade de acompanhar

a espécie e de enfrentar o ambiente. A luta, então, funciona como um trabalho de melhoria das espécies, mediante a providência da própria natureza de eliminar as aberrações a que ela mesma concedeu vida.

O ser humano aprova e é adepto desse tipo de seleção, tanto que já o aplicou na própria espécie, só que enviesando o método ao antecipar-lhe os resultados e efeitos, o que fazia ao eliminar os indivíduos defeituosos ou até ao impedir que eles nascessem. Trata-se aí de uma variante da seleção natural, pois o que se passa a ter é uma seleção artificial, dirigida, porque decorrente da intervenção do homem.

O trabalho de melhoramento genético em plantas e animais é uma evidência da crença do homem na teoria da seleção natural, onde ele acelera uma seleção que só iria acontecer mais adiante, além de dirigir a reprodução das espécies, tencionando que elas sejam compostas somente de indivíduos dotados de atributos que lhes permitam melhor adaptação ao meio.

Na verdade, o grande lance da seleção natural é exatamente o favorecimento da geração, nascimento e sobrevivência dos indivíduos dotados de maiores condições de adaptação ao meio, o que é um imperativo para a perpetuação das espécies.

Essa seleção já se inicia no momento da concepção e geração. Mesmo nos animais inferiores as fêmeas sempre escolhem, para a reprodução, os indivíduos de mais destaque no grupo. Elas são geneticamente constituídas de um código que lhes diz que o indivíduo de maior destaque é o que tem melhores condições de gerar a melhor prole. Esta busca pela melhor prole, ao mesmo tempo em que é imperativo para perpetuação da espécie, é também uma determinante dos costumes sexuais das espécies animais que acabam, assim, sendo conduzidas à poligamia, o que permite a conclusão que “a tendência à infidelidade é natural [...]” (BARASH e LIPTON, apud SARMAZ, 2.001, p. 71).

Essa constatação tem servido para explicar as infidelidades maritais humanas pelo mesmo ângulo em que se analisam e se explicam as infidelidades em outras espécies animais. Ao macho caberia o papel de disseminar o mais possível a sua descendência e aumentar a espécie, enquanto que à fêmea caberia o papel de selecionar os prováveis pais de seus filhos e ter com eles as conjunções carnis necessárias à reprodução da prole saudável e perfeita.

Ainda sobre o assunto, é interessante a observação, lançada por Barash e Lipton (apud SARMATZ, 2.001, p 72), que coloca os machos como mais volúveis sexualmente, cuja explicação seria contabilmente fundamentada no fato de que o

Esperma é barato e óvulos são caros. Melhor dizendo: um macho normal de qualquer espécie produz milhares de espermatozóides todos os dias e está sempre à disposição para novos intercursos sexuais, ao passo que as fêmeas ovulam bem menos e – em caso de fecundação – têm que arcar com um grande número de responsabilidades, que os pesquisadores costumam qualificar com a expressão “investimento parental<sup>12</sup>”. (BARASH e LIPTON, apud SARMATZ, 2.001, p. 72)

Esse entendimento é compartilhado por outros pesquisadores do relacionamento amoroso. Para Silva (2.004), por exemplo, o sexo casual é, para o macho da espécie humana, não só uma preferência como também uma determinação ancestral, onde ele procura ganhar uma descendência em troca apenas de alguns míseros espermatozóides, sem arcar com outro ônus biológico.

Como o sexo sempre envolve o risco de gravidez, o que pode representar para a mulher um custo muito elevado se escolherem o homem errado, as mulheres preferem o sexo num contexto mais afetivo e com um homem selecionado, já que elas não podem gastar as chances com qualquer um.

Disso resulta, segundo o autor, que,

Do ponto de vista estritamente reprodutivo, a poligamia é ideal. Mais exatamente a poliginia: um homem para várias mulheres. Ela aumenta a variedade da prole, o que diminui a probabilidade de ocorrência de doenças geneticamente transmissíveis e torna a espécie mais adaptável a mudanças do ambiente (SILVA, 2.004, p. 2)

Na espécie humana, a liberalização e a independência da população feminina podem ser consideradas como responsáveis pelo afrouxamento ou flexibilização desse investimento parental, tanto que promoveu uma série de mudanças nas sociedades, principalmente nas relações de emprego e trabalho; na organização familiar e nos costumes sexuais, área em que as mulheres teriam perdido aquele recato forçado e se lançado, em pé de igualdade com os homens, às aventuras poligâmicas.

---

<sup>12</sup> o termo é atribuído a Robert L. Trivers, antropólogo americano, para explicar que ter filhos envolve uma “equação de tempo, energia e risco que os pais biológicos depreendem para que a gestação e nascimento de suas crias ocorram sem maiores problemas. Gerar uma cria, para as fêmeas, não é apenas gestá-la durante meses que parecem intermináveis ou chocar um ovo num ninho a salvo de qualquer ameaça e alimentar o embrião, depois feto, em seguida filhote, além de protegê-lo de intempéries ou da sanha de predadores naturais ou não” (SARMATZ, 2.001, p. 72-3).

Antes disso, contudo, outros fatores militaram em socorro da monogamia humana, como os de ordem religiosa, econômica e social. A Bíblia condena o adultério apesar de alguns dos seus personagens serem exemplos insuperáveis de adúlteros. Socialmente, a monogamia liga-se à questão do reconhecimento e criação dos filhos e, economicamente, passou a ser vista como o melhor caminho, a partir da criação e reconhecimento dos direitos de propriedade, de herança e sucessão, época em as sociedades passaram por todo um processo de normatização (SARMATZ, 2.001), inclusive colocando o adultério como figura típica do direito penal.

Observa-se, então que, na espécie humana, apesar do forte apelo e da utilidade da poligamia, essa determinação natural foi refreada por meio da instituição do casamento monogâmico, o que é um testemunho de que se trata de “um assunto que ultrapassa o aspecto meramente biológico” (SILVA, 2.004, p. 2).

De que ordem seria esse refreamento capaz de conter no homem esses impulsos naturais?

Interessante é observar, nesse aspecto, que muitas culturas parecem ainda estimular as parcerias sexuais múltiplas. É o caso, por exemplo, dos esquimós, que possuem o costume de o anfitrião oferecer a esposa ao hóspede viajante (WESTERMACK; BALLONE; SILVA apud WEOR, 2004).

Ainda que muitas análises tratem esse costume como exemplo de adultério ou uma forma de traição, sempre se procurando dar destaque pelo enfoque sexual ou da promiscuidade, a justificativa é num outro sentido, pois está ligada à questão da melhor prole. O argumento repousa em que as atividades e aventuras da viagem provocam um tal estado de excitação e lucidez, capaz de alterar para melhor a qualidade do sêmen, a ponto de tornar o hóspede, naquele momento, um melhor reprodutor do que o anfitrião.

Essas idas e vindas, diferenças de costumes e de tendências, nas sociedades humanas, são fruto das diferentes culturas e valores que informam a vida dos homens e que variam em função de lugar e de época, permitindo aos homens fazer coisas que nos autorizam, muitas vezes, a supor tratar-se de espécies diferentes, ou que a raça humana separou-se (ou separa-se) em duas ou mais espécies, parecidas, mas não idênticas.



É, também, o reflexo da seleção natural que obriga os homens a se irem adaptando ao meio, ainda que de forma lenta e gradual, mas provocando alterações, de geração para geração, a ponto de produzir indivíduos diversificados, conforme sejam as exigências ambientais que se apresentem, cujas alterações, ao favorecer um indivíduo, permitem que ele prospere à custa dos outros não favorecidos pela mudança.

Tudo isso, no entanto, é apenas o lado animal do homem. A biologia é capaz de mostrar que há um lado irracional no comportamento humano, onde o indivíduo é equiparado aos animais. Mas isso não exclui que se investigue um outro lado desse comportamento, exigindo “sem dúvida, uma visão bem mais integral do homem”, conforme prega Stephen Jay Gould (apud KENSKI, 2.001, p. 88). Para este influente paleontólogo norte-americano

A evolução natural é um processo muito lento perto da extrema velocidade das mudanças culturais. Os seres humanos não mudaram nos últimos 15.000 anos. Biologicamente, somos as mesmas pessoas que viviam nas cavernas há milhares de anos. É impressionante o que mudamos culturalmente com o mesmo corpo e o mesmo cérebro.

Uma visão mais integral do homem será, sem dúvida, uma visão que leve em conta algum elemento da personalidade humana que não possua uma “raiz biológica nem tradição histórica [...] e seja capaz de fazer variar, no domínio do humano, todas as previsões válidas no da psicologia zoológica” (MIRA Y LÓPEZ, 1.982, p. 181).

Esse elemento é o dever, “a grande incógnita do Homem” que o torna, dentre todos os animais, o único capaz de contrariar seus impulsos vitais, proceder contrariamente a seus desejos imediatos e sentir arrependimento quando desobedece às suas severas ordens.

Esse *Dever*, um componente fundamental de todas as relações humanas, deve ter suas origens pesquisadas em outras fontes que não as ciências naturais, pois, segundo Mira Y López (1.982, p. 182), não será na Biologia, na Fisiologia ou na Neurologia que “acharemos pegadas válidas para explicar a gênese que nos interessa”. Significa que o Dever não dá para ser explicado pela dimensão das Ciências Naturais. Não porque seja complexo demais, uma vez que, segundo Stephen Jay Gould (apud KENSKI, 2.001, p. 89), não existe pergunta complicada demais para ser respondida pela Ciência,

existem algumas questões que poderiam ser respondidas, apenas não temos a informação para isso. E existem outras a que a ciência não consegue responder não pela complexidade, mas porque ela é uma

explicação do mundo baseada em fatos. A ciência não consegue lidar com questões morais, por exemplo. Ela não pode falar a respeito do que deveríamos estar fazendo e da maneira certa de nos comportar. A ciência se limita apenas a descobrir as conseqüências de cada comportamento, mas não tem como decidir se elas são boas ou más.

Não dá para ser explicado pelas Ciências Naturais, porque o Dever nasce com a vida social do homem, sendo contemporâneo, portanto, do Direito, da Lei e da Autoridade, cujos fundamentos remontam aos textos religiosos, aos mitos e às tradições do homem e do seu processo de formação e desenvolvimento (MIRA Y LÓPEZ, 1.982). Entender o que seja o Dever envolve a necessidade de se considerar o homem em todos os seus aspectos ou dimensões, principalmente naquilo que envolva a noção do justo e dos direitos de cada um.

É preciso considerar, para isso, que a determinação desses direitos vem tanto da lei humana como das leis naturais. As leis humanas, na verdade, possuem inspiração nos princípios das leis naturais, que os avanços sócio-culturais vão lapidando, aperfeiçoando e adaptando-os à vida social, de modo que um direito que parecia justo numa época apresenta-se não só superado numa outra, como também, possivelmente, qualificado de monstruoso ou absurdo.

É uma passagem sem dúvida interessante, principalmente ante a constatação já referida de que o suporte físico dos homens não foi alterado nos seus últimos 15.000 anos de vida sobre a Terra. Isto implica que se forçará a admitir no homem, algo mais do que a simples dimensão animal, já que estarão em discussão conceitos abstratos, como a ética e a dignidade humana, que fogem por completo de qualquer explicação mecanicista das ciências naturais.

É somente com essa visão integral do homem que se conseguirá conciliar a convivência do seu lado animal com o seu lado ético e moral, e daí tornar possível que se fale em inclusão social, apesar da competitividade e da tendência ao apego às leis naturais que, sem dúvida, é parte da personalidade humana. O aparente antagonismo entre os processos de inclusão social e os processos da seleção natural pode deixar de ser aparente para se tornar real, se a análise for apenas biológica, mas deixará de existir se a análise envolver os deveres éticos e morais, quando então, em vez de conflitantes, serão complementares.

Para se discutir a inclusão social, portanto, é preciso antes se ajustar sobre o que o termo significa, do que é composto e para que serve, o que confirma a assertiva de Omote (2.003, p. 166) quando afirma que

A inclusão, colocada nesses termos, é uma questão antes política que didático-pedagógica. Portanto, na discussão de temas específicos [...] precisamos estar atentos para não nos perdermos buscando soluções didático-pedagógicas para um problema político, muito menos transformá-lo em um problema estritamente educacional.

Essa dimensão ética da inclusão social, para a qual não se pode pretender uma solução no âmbito das ciências naturais, é o que se extrai da lição de Stephen Jay Gould (apud KENSKI, 2.001, p. 88) de que “questões morais e éticas podem ser discutidas, mas a ciência não pode a elas responder. Pode apenas estudar as conseqüências das ações humanas”.

As discussões sobre inclusão social têm envolvido a normatização de certas condutas e a fixação de direitos e deveres para os componentes do Estado Democrático de Direito, tanto para o cidadão como para o Estado.

Pode-se até afirmar que essa discussão tomou grande impulso a partir dos textos legislados, cujo maior expoente é a Constituição. Alguma coisa, porém, foi determinante dessas normatizações.

Essa determinante, tal qual aquela que impôs um refreamento nos impulsos naturais do homem no que respeita à sua vida sexual, é da mesma natureza daquela que torna a espécie humana a única capaz de contrariar os seus impulsos vitais e proceder contra os seus desejos imediatos. Trata-se do Dever, já antes referido, a manifestação mais evidente da dimensão ética das condutas humanas.

A coexistência traz a necessidade do cumprimento de normas, algumas que nos são impostas e outras que nos impomos a nós mesmos, mas todas elas com o objetivo de conduzir a pessoa à máxima realização, que é a felicidade. O cumprimento dessas normas faz parte do Dever humano.

Essas normas apresentam-se com três naturezas distintas: as normas éticas, as normas morais e as normas jurídicas, o que qualifica aquele Dever humano como dever ético, dever moral e dever jurídico.

Há um inter-relacionamento entre esses deveres que é tradicionalmente demonstrado graficamente através duma intersecção de círculos, para destacar que há uma área comum aos três deveres, isto é, deveres que cumulam características da ética, da moral e do direito; ao mesmo tempo em que demonstra também que restam áreas de domínio de apenas um dos deveres, sendo amplas as possibilidades, portanto, de um dever ético não ser necessariamente um dever jurídico ou vice-versa, ou ainda, que uma conduta juridicamente autorizada possa

configurar flagrante violação da ética e da moral. Esse assunto, porém, é por demais complexo e longe de opiniões consensuais, além de não ser o foco do presente trabalho.

Contudo, ante a constatação de que a inclusão social é uma daquelas determinantes antes referidas, já que é capaz de também refrear impulsos naturais do ser humano, há que se admiti-la como uma manifestação de Dever ético.

Dentre as várias conceituações com que se procura identificar a ética, prefere-se a que a tem como “o estudo geral do que é bom ou mal” (GOLDIM, 2.003, p. 1). Ainda no mesmo raciocínio o autor arremata que “um dos objetivos da ética é a busca de justificativas para as regras propostas pela moral e pelo Direito”.

A principal característica da ética é a reflexão sobre a ação humana (Goldim, 2.003), tendo em vista a harmonia que se deve firmar na consciência das pessoas, como imperativos de valor universal (FONTES, 2.004).

A partir disso é possível que se investigue a ética pela sua pretensão de conduzir o ser humano à perfeição e à felicidade (CLOTET, J. apud GOLDIM, 2.004), no que está implícita a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Considerando-se que o bem ou o mal, como objeto de estudo da ética, bem como a felicidade que ela busca, não devem ser vistos como o bem ou o mal ou a felicidade individual, isto é, não de uma pessoa individualmente considerada, mas sim da sociedade mais ampla, permite-se novamente, aqui, referir-se aos esquimós, definidos pelo explorador Stefansson, (2004, p. 1) como “as pessoas mais felizes do mundo”, que apesar das enormes adversidades e inviabilidade do meio em que habitam, são, extremamente altruístas e sempre dispostas a ajudar o próximo, ainda que à custa do sacrifício pessoal, mas sempre em favor da comunidade.

Por isso que, ainda que a mentalidade ocidental veja naquele costume de entrega da própria esposa uma pura manifestação de infidelidade ou promiscuidade, a verdade, como já se frisou antes, é que se trata de um ato que tem em mente o melhor para aquela sociedade, que será beneficiada com a geração de um melhor descendente.

Ainda, de acordo com Weor (2004), esse ato de entrega da esposa configura-se um sacrifício pessoal uma vez que os esquimós têm um forte sentido de família, e praticam de modo admirável a fidelidade conjugal.

Destaca-se também entre os esquimós, ou *inuits* (homens de verdade) que é como eles mesmos se denominam, a disposição de partilhar com quem está com necessidades; o desapego à propriedade privada, que os faz donos de alguma coisa só enquanto a estão usando; e a grande harmonia interior que possuem. De tudo isso resulta que eles são o único povo que vive sobre a terra que não conhece a guerra.

Essa é, portanto, a dimensão ética da inclusão social que, como demonstrado, é dependente direta da solidariedade, do respeito ao próximo, do respeito aos direitos humanos, à cidadania e à dignidade humana.

## CAPÍTULO 2

### **DIGNIDADE HUMANA: fundamento para aplicação, interpretação e integração do ordenamento jurídico brasileiro**

*“Todos os seres humanos têm o direito de que respeitem sua vida. E só existe respeito quando a vida, além de ser mantida, pode ser vivida com dignidade”*

Dalmo Dalari

#### **2.1 Direitos humanos, direitos fundamentais e dignidade humana**

A vida é o bem maior que a pessoa humana possui e o ser humano é o mais importante dos seres que habitam a terra. O tema dos direitos humanos deve ser iniciado obrigatoriamente a partir dessas premissas, o que lhe confere originalmente traços de religiosidade, porque envolve a idéia de que a pessoa humana é sagrada. Os autores em geral não negam essas premissas e têm considerado a herança judaico-cristã como uma das fontes do humanismo. É o caso, por exemplo, de Lewandowski (1.984, p. 2) que lembra:

Logo no *Gênesis*, lembra a Bíblia que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus. Como consequência dessa identificação da criatura humana com a divindade, segue-se que toda a ofensa injustificada ao indivíduo constitui, por extensão, um agravo à própria divindade. O Velho Testamento, nesse sentido, está repleto de passagens em que a ira de Deus se manifesta para punir agressões aos seus escolhidos ou ao *povo eleito*. São também muitos os trechos nos quais Jeová revela, através da voz dos profetas, o seu descontentamento com a impiedade e as injustiças reinantes entre os homens, ameaçando os pecadores com terríveis punições.

Também Pozzoli (2.002, p. 79), após algumas considerações, concluiu que: “Nesse sentido, o ensinamento cristão é tido como um dos elementos formadores da mentalidade que tornou possível o tema dos direitos humanos”.

O tema dos direitos humanos tem como ponto mais elevado o valor da pessoa humana e sua dignidade. Trata-se, na verdade, do reconhecimento de que a pessoa humana possui prerrogativas que decorrem direta e naturalmente de sua condição humana, isto é, específicas da condição humana, numa combinação de ordens do direito natural – como, por exemplo, o direito à vida que deve ser deferido a todo ser vivo – com a supremacia do ser humano frente aos outros seres do

universo. Essas prerrogativas são tratadas nas ordens jurídicas postas, especialmente nos tratados, convenções e declarações internacionais, como direitos inalienáveis, imprescritíveis e com total impossibilidade de supressão pela via do direito estatal, porque são na verdade os seus paradigmas.

Historicamente, tem-se a Carta Magna do Rei João Sem Terra, de 1.215, como remoto precursor das modernas declarações de direitos. Apesar do viés, em função dos limites que se auto-impunha, ela foi marcante por fixar princípios que se tornaram universais na defesa dos cidadãos, como por exemplo, o compromisso de não criar e cobrar tributos senão após a aprovação de um conselho – que é embrião do princípio da legalidade tributária que vigora no Brasil e em boa parte do mundo.

A partir dela sucederam-se outros textos até se chegar à *Declaração de Direitos de Virgínia*, EUA, de 1.776; depois à *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, também de 1.776 e, por fim, à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, da França, de 1.789 (LEWANDOWSKI, 1.984). Merece referência a previsão da Declaração de Direitos de Virgínia, de 1.776, logo na seção I, ao fixar que:

Todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes e têm certos direitos inatos de que, quando entram no estado de sociedade, não podem, por nenhuma forma, privar ou despojar a sua posteridade, nomeadamente o gozo da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir propriedade e procurar e obter felicidade e segurança.

Essa exemplificação, trazida pela Declaração, especialmente quanto ao gozo da vida e da liberdade com os *meios de adquirir e possuir* propriedade e *procurar e obter* felicidade e segurança confere, inequivocamente, uma grande extensão aos Direitos humanos, e uma igual extensão de caminhos que podem tornar possível sua efetivação.

Fala-se, por isso, em gerações de Direitos humanos, já tendo a doutrina chegado a enumerar hipóteses que seriam Direitos humanos de quarta geração.

Os Direitos humanos de 1ª geração são os direitos individuais, inatos, perpétuos e universais, onde são incluídos os direitos civis e políticos ou liberdades constitucionais – o direito à vida, o direito à liberdade e o direito à integridade física e moral são os maiores expoentes. Rothenburg (2.000, p. 176) refere-se a eles como sendo direitos “egoisticamente” titularizados pelo indivíduo, a serem “protegidos

principalmente contra o Estado”, o que é uma observação decorrente do fato de a era dos direitos humanos ser resposta ao totalitarismo dos Estados de então.

Diga-se, desde logo, que a classificação não significa sucessão de uma geração de direitos pela outra. Há, isto sim, um processo de acumulação de direitos, numa constante interação entre eles, que vão se consolidando na busca da felicidade humana, conforme previsto na Declaração dos Direitos da Virgínia, de 1.776.

Veio, então, a fase constitucional dos Direitos humanos, a que se convencionou chamar de *constitucionalismo moderno*, iniciado com as Constituições americana de 1.787 e francesa de 1.791. Estava inaugurada, assim, uma nova era na vida dos Estados, marcada pela limitação do poder através de regras escritas fixadas pelos próprios cidadãos e superiores ao poder estatal.

Lewandowski (1.984, p. 53) ressalta que o objetivo principal dessa fase era a contenção do poder do Estado e a defesa dos direitos individuais, e ilustra com a referência ao artigo 16 da Declaração francesa que previa: “Qualquer sociedade em que não seja assegurada a garantia de direitos, nem estabelecida a separação dos poderes, não tem Constituição”.

A Constituição Brasileira de 1.988 filia-se a esse período e atende a esses objetivos ao estabelecer, logo no seu título I, o delineamento do Estado brasileiro, onde são fixados os seus fundamentos, seus objetivos e seus princípios informadores, e no seu título II, os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana residente no país.

Dentre os fundamentos do Estado brasileiro, a Constituição de 1.988 arrola a cidadania e a dignidade da pessoa humana. E aí, fiel ao ensinamento da Declaração Francesa, pode-se dizer que a previsão constitucional é apenas um passo em direção ao estabelecimento e à garantia de respeito à dignidade humana que, contudo, não bastará, se não houver todo um encaminhamento social, político e principalmente jurídico, comprometido com a efetivação dessa dignidade. Na falta desses encaminhamentos, essa tão evidente dignidade da pessoa humana tende a não passar de mera criação positiva, incapaz de efetivar por si só, qualquer mudança estrutural, a exemplo do que ocorre com os frouxos discursos de palanque.

Não à toa, Araújo (2.004, p. 11), depois de considerar o princípio da dignidade da pessoa humana como um dos temas centrais da aplicação da



Constituição Federal, lamenta que, “infelizmente, o Poder Judiciário ainda aplica o princípio com moderação e parcimônia”.

No mesmo sentido é a opinião de Martins (2.004, p. 16) que, embora reconhecendo um certo esforço da doutrina constitucionalista contemporânea, no sentido de atribuir aos princípios constitucionais papel compatível com a importância que eles reivindicam dentro do ordenamento jurídico, também lamenta que o princípio da dignidade da pessoa humana, na prática, ainda “não alcançou o grau de normatividade que lhe é concedido pelo sistema constitucional”.

Essa aplicação parcimoniosa e essa falta de normatividade dos princípios constitucionais podem ser dadas como parte da “(in)efetividade do texto constitucional em vigor” (STRECK, 2.004), o que é denunciador da pouca importância que ainda se atribui, no Brasil, aos comandos constitucionais.

Streck (2.004, p. 14), entende que isso se deve, em grande parte, ao vigor com que antigas teorias sobre a “Constituição e legislação ainda povoam o imaginário dos juristas, a partir da divisão entre ‘jurisdição constitucional’ e ‘jurisdição ordinária’, entre ‘constitucionalidade’ e ‘legalidade’”. A lição do autor é definitiva quanto àquela pouca importância e desdém com que se interpreta e aplica a Constituição, ao deixar claro que “Essa separação metafísica denuncia, em certa medida, o modelo frágil de jurisdição constitucional que praticamos no Brasil, *o que inexoravelmente redundava em um conceito frágil acerca da Constituição [...]*” (STRECK, 2.004, p. 14) (grifo do autor).

Essa fragilidade com que se qualifica o texto constitucional representa enorme risco quanto à concretização dos ideais, dos valores e dos próprios fundamentos eleitos como base do estado democrático de direito implantado no Brasil. Como observa Streck

Com efeito, passados quinze anos desde a promulgação da Constituição, parcela expressiva das regras e princípios nela previstos continuam *ineficazes*. Essa inefetividade põe em xeque, já de início e sobremodo, o próprio artigo 1º da Constituição, que prevê a *dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República* brasileira, que, segundo o mesmo dispositivo, constitui-se em um Estado Democrático de Direito (2.004, p. 14).

Todas essas questões e observações levantadas levam obrigatoriamente às insatisfações e às críticas populares, de há muito experimentadas pelo Judiciário e por todo o sistema judicial do país. Daí a inevitável pergunta, muito bem resumida por Streck (2.004, p. 14) sobre “qual é o papel (e a responsabilidade) do jurista

nesse complexo jogo de forças, no interior do qual Konder Comparato denuncia a ‘morte espiritual da Constituição’?”

Uma eventual resposta ou a procura de respostas, necessariamente passará pela necessidade de uma revitalização da educação jurídica, o que é muito bem observado por Streck, (2.004, p. 15), para quem

A eficácia das normas constitucionais exige um redimensionamento do papel do jurista e do Poder Judiciário (em especial da Justiça Constitucional) nesse complexo jogo de forças, na medida em que se coloca o seguinte paradoxo: *uma Constituição rica em direitos (individuais, coletivos e sociais) e uma prática jurídico-judiciária que, reiteradamente, (só) nega a aplicação de tais direitos* (grifos do autor)

Como se vê, as análises e considerações envolvendo o tema *dignidade da pessoa humana* tendem a ser difíceis e incompletas, dadas as várias dimensões que pode ela assumir. Igual opinião é a de Martins, (2.004, p. 52) ao afirmar que “Diversas podem ser as soluções do intérprete em matéria de aplicação do princípio da dignidade da pessoa humana; diversas e múltiplas questões sobre o papel que ele desempenha no ordenamento jurídico-constitucional podem ser suscitadas”.

Antes de tudo, deve-se entender que dignidade humana não é uma mera criação jurídico-positiva, mas sim um princípio lógico-jurídico que deve informar toda a análise do texto constitucional. Não será demais, nem mesmo caso se reivindique para esse princípio, a condição de um verdadeiro princípio de vida humana, que deve balizar não só o sistema jurídico, como também os sistemas relacionados à vida humana, como os próprios sistemas político e social.

Por isso que, dignidade da pessoa humana deve ser visto como um meta-princípio ou um valor unificador de todos os direitos humanos. Silva (1.994, p. 96), por exemplo, considera a dignidade da pessoa humana como “um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida”.

A constitucionalização da dignidade da pessoa humana traz conseqüências que vão além da sonoridade da expressão *dignidade*, muito além das suas definições de dicionários e muito além da mera posituação jurídica. Pelas significações de Dicionários, *dignidade* pode envolver dois enfoques: um objetivo e outro subjetivo. Objetivamente, como qualidade moral, honra e valor, nobreza e elevação. Subjetivamente, como consciência da própria moral, da própria honra e do próprio valor; como o respeito aos próprios sentimentos e como amor-próprio.

Em se tratando de dignidade humana esses enfoques objetivo e subjetivo passam a compor sua dimensão extrínseca, isto é, a dignidade depende de avaliações, de virtudes apresentadas, das boas condutas praticadas e coisas assim. Por essa dimensão, é possível separar-se o mundo em pessoas dignas e pessoas indignas, como também estabelecer uma gradação para se poder falar em vida mais digna ou menos digna de ser vivida.

A par dessa dimensão extrínseca, a dignidade humana apresenta a dimensão intrínseca, significando algo inerente à essência da espécie humana e dela inseparável, imutável, inalienável, imprescritível e oponível a tudo e a todos, ou seja, uma qualidade do ser humano que se extrai já da sua existência como uma pessoa humana.

Essa separação traz a difícil questão de se estabelecer limites, parâmetros e conteúdo para a dignidade humana. Afinal, o que está em jogo? Que se pretende estabelecer ou mensurar com a dignidade humana? Todas essas questões, dada a enorme abrangência da dignidade humana, não são passíveis de serem respondidas apenas a partir de uma definição ou conceituação. Elas vão para além dessa conjuntura e exigem uma contextualização, isto é, exigem locais próprios onde a discussão deve-se desenvolver. É necessário um cenário que ilustre a discussão em suas várias dimensões, representadas pelas várias dimensões da pessoa humana onde essa dignidade faz-se presente.

Cidadania é conceito integrador da dignidade humana e onde essas dimensões tornam-se mais visíveis. O termo cidadania é utilizado na Constituição Brasileira de 1.988 com um sentido bastante específico e bem mais amplo, que é diferente do que normalmente se lhe atribui para qualificar somente o titular do direito de votar e de ser votado.

Isso significa que o conceito de cidadania deve, hoje, ser dado com sua máxima abrangência, pois tem como conteúdo, além dos tradicionais direitos políticos e civis, ainda uma série de outros direitos assegurados constitucionalmente, como os direitos econômicos, direitos culturais e direitos sociais.

Em função dessa máxima abrangência deixa de ser suficiente e aceitável a definição de cidadania a partir apenas do seu conteúdo político e civil.

Para Ribeiro, por exemplo, o conceito de cidadania, para ser completo e abrangente, deve se refletir em três dimensões, as quais denomina de dimensão

civil, dimensão política e dimensão social. Especificamente em relação à dimensão social ele esclarece que a sua manifestação se fará sentir através do “...poder que a pessoa exerce de manifestar vontade eficaz para ter atendidas suas necessidades básicas sempre que elas forem ameaçadas ou violadas” (2.004, p. 168).

Essa questão do atendimento às necessidades básicas de cada pessoa como parte integrante desse novo formato que se desenhou constitucionalmente para a cidadania, precisa também ser ressignificada, já que não se trata mais apenas daquelas necessidades, básicas apenas no sentido de se garantir a mera sobrevivência da pessoa. A vida, a que a Constituição garante a cada pessoa, é uma vida digna de ser vivida, mas não simplesmente o direito de apenas viver uma vida incompleta e, portanto, indigna.

Dentre essas necessidade serão arrolados o direito à saúde, o direito à educação, o direito à cultura e principalmente o direito de não ser discriminado por qualquer forma, já que a discriminação pode levar à violação de qualquer daqueles outros direitos que integram a cidadania.

Todo esse aparato de prerrogativas, que deve compor o arsenal que habilita a pessoa ao pleno exercício da cidadania, é necessário porque esse exercício envolve o conhecimento prévio dos direitos, envolve a capacidade de refletir sobre o espaço e sobre a realidade onde a pessoa vive, envolve reconhecimento da necessidade de participar ativamente da vida social, debatendo e criticando as políticas e as formas de condução do Estado. Para isso a pessoa tem que ter por superado os seus problemas básicos relativos à sua própria sobrevivência, o que deve ser conseguido sem caridade e sem esmolas.

Pode-se afirma, portanto, que uma evidente manifestação de respeito à cidadania dá-se na verificação de ausência de qualquer violação aos direitos humanos, em qualquer das suas dimensões. E, em contrapartida, a violação a qualquer dos direitos humanos representa negação à pessoa do seu direito de participar ativamente da vida da sociedade na qual ela está inserida, configurando, assim, o processo de exclusão social.

Esse processo de exclusão social estará configurado porque se nega ou negou-se aos integrantes daquela sociedade, a igualdade, fundante da dignidade e dos direitos humanos. Na medida ou a partir do momento em que se passa a tê-los

por diferentes em razão de qualquer parâmetro ou critério, os processos de exclusão se instalam.

Tem-se, por isso, que a inclusão social é um dos cenários ou palco onde a dignidade humana pode ser discutida. Releva, pois, que se analise em conjunto a questão da igualdade, a partir do seu formato constitucional.

## **2.2 Igualdade, diferença, estigma e exclusão: releitura da igualdade formal perante a lei**

O título II da Constituição Brasileira de 1.988 é “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, e o capítulo I desse título discrimina, pelo artigo 5º e seus 77 incisos, os direitos e deveres individuais e coletivos.

Encabeça o artigo 5º o seguinte comando:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...].

As constituições, como reflexo do contido no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, quando instituiu o princípio segundo o qual os homens nascem e permanecem iguais em direitos, têm reconhecido a igualdade somente no seu sentido formal jurídico: igualdade perante a lei (SILVA, 1.994). Verifica-se uma unanimidade doutrinária quanto ter sido a previsão da Declaração Universal, a afirmação de apenas uma igualdade jurídica formal que, baseada em anteriores declarações de direitos, visava extirpar privilégios e regalias de classes.

Discute-se, assim, inicialmente, o significado do comando que manda igualar perante a lei. Conforme seja entendido como igualdade perante a lei, isto é, ante, diante da lei, o recorte é no sentido de restringir o comando ao aplicador da lei – quem aplica a lei é que deve ter o cuidado de observar a igualdade (ou desigualdade) que ela estabelece (e ela pode).

Entendido como igualdade na lei, significa que o comando é endereçado tanto a quem faz a lei como a quem a aplica. Quem faz a lei deve, então, ter o cuidado de não estabelecer desigualdades que possam configurar privilégios, perseguições ou regalias para uma parcela da população, em detrimento de outra.

A igualdade apenas perante a lei não tem o menor sentido, porque estaria anulando o comando constitucional, já que permitiria diferenciações injustificadas. No Brasil, tem-se a distinção como desnecessária em função dos entendimentos da doutrina e da jurisprudência, de que ao “perante a lei” deve-se dar o mesmo sentido que em outros países se dá ao “na lei” (SILVA, 1.994; BANDEIRA DE MELLO, 1999).

A solução doutrinária e a jurisprudencial, contudo, não são capazes de amenizar o problema das desigualdades, um problema que é, na verdade, de essência. Nosso direito de igualdade tem raízes nas Declarações de Direito havidas até então, e sabe-se que todas elas beberam nas fontes da revolução liberal burguesa que tinha (e continua tendo) como bandeiras principais o direito à vida, à liberdade e à propriedade privada. Uma revolução de uma burguesia que,

[...] cõnscia de seu privilégio de classe, jamais postulou um regime de igualdade tanto quanto reivindicara o de liberdade. É que um regime de igualdade contraria seus interesses e dá à liberdade sentido material que não se harmoniza com o domínio de classe em que se assenta a democracia liberal burguesa (SILVA, 1.994, p. 193).

O princípio – com essa compostura – fica em contradição com os fundamentos do Estado brasileiro, arrolados no artigo 1º do texto constitucional, uma vez que a previsão aí da cidadania e da dignidade da pessoa humana, permite a reivindicação de uma redimensão do princípio da igualdade. Uma redimensão que deve ser fruto de um intenso trabalho exegético que permita a harmonização capaz de conferir maior efetividade àquele princípio.

As pessoas são todas elas diferentes umas das outras. Não há duas pessoas iguais. Na essência, porém, são iguais – são seres humanos e, portanto, detentoras de todas aquelas prerrogativas inerentes à condição humana. Se a igualdade é uma das prerrogativas da pessoa humana, ela integra o rol dos Direitos humanos, onde o fator de igualação passa a ser a própria condição humana.

Essa noção remonta a uma concepção muito antiga, da época ainda dos filósofos pré-socráticos, baseada numa lei natural que, por ser natural, abrange todas as pessoas humanas, sendo essas pessoas, assim, iguais por definição.

Uma tal concepção, baseada numa lei natural, traz, obrigatoriamente a referência ao clássico exemplo de Antígona, assim resumido por Lewandowski (1.984, p. 3):

Também Antígone [assim no original], personagem do dramaturgo Sófocles, ao contestar um edito de Creonte, rei de Tebas, que havia proibido o sepultamento de seu irmão, declarava não acreditar que o decreto de um simples mortal pudesse 'violiar as infalíveis e não escritas leis celestiais'.

Esta idéia de "infalíveis e não escritas leis celestiais" é o antecedente da hipótese do estado de natureza, onde reinaria uma igualdade absoluta, o que faz obrigatória a referência a Rousseau que, não obstante ser partidário desse pensamento, teve suficiente lucidez para ver na espécie humana desigualdades que lhe são inerentes, as quais classificou em duas espécies:

Concebo, na espécie humana, duas espécies de desigualdades: uma a que chamo natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, a que se pode chamar desigualdade moral ou política, por depender de uma espécie de convenção e ser estabelecida, ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens (ROUSSEAU, 1.999, p. 159).

O princípio da igualdade do direito constitucional clássico tem por objetivo regular a segunda espécie de diferença apontada por Rousseau, mas nada diz quanto à primeira espécie. De qualquer modo, é a existência das diferenças que faz surgir, nos modernos estados democráticos de direito, a necessidade de igualação.

O tema da igualdade e das diferenças no âmbito da condição humana tem a nefasta conseqüência de atribuir às diferenças um status negativo, que é utilizado para identificar pessoas as quais, em função da diferença, não devem compartilhar dos mesmos direitos e dos mesmos acessos que a vida garante às pessoas consideradas normais. Isso faz reviver o papel do estigma, tema diretamente relacionado à identidade social dos indivíduos e que, como já se disse anteriormente, foi muito bem tratado por Goffman, (1.988, p. 7) para identificar a "situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena"

Embora, hoje, a estigmatização já não seja através de uma marca corporal, artificialmente produzida para identificar as pessoas a serem excluídas, isso não significa que ela tenha deixado de existir. A necessidade que as pessoas têm de se sentirem seguras acaba refletindo na exigência de uma homogeneidade do gênero humano, do que adviria, segundo pensa-se, uma também homogeneidade e previsibilidade de comportamentos. Tudo isso se reflete no estabelecimento de um

padrão de pessoa humana, onde o castigo para os que dele fogem é a discriminação.

Omote (1.993, p. 57), tratando da integração do deficiente, expõe a questão de modo mais objetivo e didático ao considerar que “[...] ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios, como deficiente”.

A conclusão de Goffman (1.988, p. 15) é que, “Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso fazemos vários tipos de discriminações [...]”

Dessas discriminações resulta a construção, pela sociedade, de nichos, onde enclausura nuns os mais iguais e noutros, os diferentes ou, visto de outra forma, nuns, os normais e noutros, os anormais. Diferentes ou anormais que, a exemplo dos refugiados e dos internados em campos de concentração, compõem o grupo das “pessoas forçadas a viver fora de um mundo comum, vale dizer, excluídas de um repertório compartilhado de significados que uma comunidade política oferece e que a cidadania garante [...]” (LAFER, 1.988, p. 150).

Cidadania que é, aliás, algo terminantemente negado, pois que, conforme conclusão de Hannah Arendt (1949, apud LAFER, 1.988) “cidadania é o direito a ter direitos”, e esses “diferentes” podem, porque já antecipadamente condenados, obviamente sem base numa sentença, não ser nem mesmo sujeitos de direitos mas apenas de deveres, aplicando-se-lhes, quando muito, somente as leis do direito penal e de outros deveres.

Enfim, trata-se de um ambiente perfeito para a criação dos “seres humanos supérfluos”, expressão de Lafer (1.988, p. 22) para identificar as pessoas privadas da cidadania que, por não desfrutarem de um lugar no mundo, eram encaminhadas aos campos de concentração.

Apoiada também na necessidade de controle social é a idéia de justiça que está assentada diretamente na noção de igualdade. E aqui se retomam aquelas considerações anteriores sobre igualdade perante ou na lei, quando já se concluiu pela insuficiência das manifestações doutrinárias e jurisprudenciais quanto à capacidade de amenizar o problema.



Na expressão “todos são iguais perante a lei” pode estar contida tanto a garantia de um direito de tratamento igual, apesar das evidentes diferenças entre as pessoas, como também a garantia de um direito de ser diferente. A primeira delas é menos abrangente e por isso mais sujeita a problemas de interpretação.

Esta menor abrangência decorre de uma pausa que a leitura da expressão “todos são iguais perante a lei” induz, de modo que sua interpretação literal convida a admitir que a igualdade é somente perante a lei (como de fato o é), mas os problemas aparecerão como conseqüência das reflexões e convicções que se tiram a partir daí.

Essa pausa permite que se faça a leitura como se a expressão viesse grafada do seguinte modo: “todos são iguais (,) perante a lei”. Mais do que realçar que a igualdade é uma exceção, a pausa traz um aviso, um alerta, que visa esclarecer que aquela igualdade não terá nenhuma outra aplicação e que se limita aos termos do que a lei (mesmo que seja a Constituição) estabelecer. Fica claro que, legalmente, as desigualdades sociais podem ser mantidas. A realidade, pelo menos a brasileira, tem mostrado isso, quando, por exemplo, tenciona-se garantir o direito à educação, sem, no entanto, haver a preocupação com uma educação de qualidade.

Além disso, a pausa estabelece dois momentos distintos na interpretação do dispositivo: num primeiro momento, realça as diferenças óbvias, próprias do gênero humano, permissivas, através da estigmatização, da discriminação e da formação daqueles nichos de tratamentos diferenciados ao abrigo de uma duvidosa legalidade. Num segundo momento, apressa-se em dizer que, porém, para fins daquela legalidade, há uma igualação de todas as pessoas. O estrago, no entanto, já está consolidado porque se permitiu a sacramentação da premissa de que as diferenças humanas podem ser objeto de discriminação legal: se a lei iguala, ela pode também desigualar, já que o direito posto não questiona a injustiça no interior da lei.

Admitindo que a igualdade de tratamento é postulado anterior à positivação do direito e integrante do rol dos itens que dizem da dignidade da pessoa humana, a conseqüência é que ela fará parte daquelas prerrogativas inatas, inalienáveis e imprescritíveis da pessoa humana, ou seja, igualdade é um dos direitos humanos.

Sendo um dos direitos humanos ter-se-ia que admitir que a igualdade decorre da condição humana, ou seja, é da condição humana ser igual, com o que se estará

negando a natureza, algo impensável e que é fruto daquele viés inicial que estabeleceu os dois momentos distintos para a interpretação da igualdade.

A solução, por isso, talvez, seja falar-se em direito de ser diferente em vez de se falar em igualdade de tratamento apesar das diferenças. Com a inversão, dá-se realce à diferença e esta é que passará à condição de prerrogativa inata, inalienável e imprescritível do gênero humano, ou seja, a diferença passa a ser vista como decorrência natural da condição humana.

A diferença é que passará a integrar o rol dos direitos humanos e não se poderá mais, a partir daí, falar-se em ser humano diferente uma vez que a diferença passa a fazer parte da definição de ser humano. Estará, então, realçada a idéia de um gênero humano multifacetado, cuja característica principal é a diversidade exterior, seja ela congênita ou adquirida, mas que, pela essência, mantém uma estrutura que lhe confere uma igualdade padrão: a dignidade da pessoa humana.

Essas considerações decorrem da constatação de que o problema aflora-se no instante da operacionalização do direito, no dia-a-dia, no momento de se ver se, de fato, aquela igualdade é real ou apenas formalidade. E é assim porque, estabelecer igualdade dentro do grupo, o qual a própria sociedade já definiu que é um grupo de iguais, é muito mais simples do que fazer ver a este grupo que os outros, apesar de apresentarem características que os tornam diferentes ou porque não possuem aquelas “qualidades” recomendadas para que pudessem a ele pertencer, são, para efeitos de uniformização das condutas sociais, iguais a todos. Ou seja, a aplicação da igualdade em relação àqueles a quem a própria sociedade já definiu que são diferentes, tem-se constituído ao longo dos tempos como o grande problema a ser resolvido.

Pleitear tratamento igual apesar das diferenças traz implícita a idéia de exceção, ao passo que pleitear o direito de ser diferente traz a idéia de generalização de direitos. Há mais: a idéia de igualdade apesar das diferenças é excludente por natureza – você, apesar de não ser igual a nós, será recebido pelo nosso grupo, porque a isso somos obrigados, mas não porque seja o que pretendíamos – esta tem sido a leitura que se faz da fórmula implantada pela via do direito estatal.

Já o direito de ser diferente é muito mais inclusivo porque impede que se fale em exceção, já que se parte de uma idéia inicial onde a diferença passa a ser vista

como atributo natural da pessoa humana. Em vez ou paralelo ao tradicional “todos são iguais perante a lei”, caberia a observação de que “a diversidade é própria da espécie humana” ou que “a espécie possui uma diversidade que lhe é intrínseca”.

Como a própria sociedade já fechou questão quanto a isso e tem parecido, pelos tempos afora, pouco disposta a rever esses conceitos, a implantação da igualdade tem-se dado com imposição pela via do direito estatal, o que não se tem constituído uma garantia de efetivação de direitos, o que pode ser uma falha tanto nos instrumentos assecuratórios, quanto das instituições encarregadas, como, ainda, da falta de uma atuação profissional mais efetiva. Enfim, não há como negar a existência duma distância entre a igualdade nos textos legais e as desigualdades nas ruas, caracterizando assim “A dificuldade em se transformar o discurso sobre a integração em uma prática generalizada e permanente [...]” (GLAT, 1.993, p. 89).

Estamos sob a égide de um estado democrático de direito, que procura seguir as máximas do constitucionalismo moderno, tem como seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e é instituído por uma constituição promulgada, isto é, que teve na sua elaboração uma relevante participação e apoio popular, o que demonstra que há uma “consciência social sobre a obrigatoriedade do cumprimento das disposições constitucionais” (BANDEIRA DE MELLO, apud, RIBEIRO, 2.004, p. 147).

Mas, apesar disso, de acordo com a previsão da Declaração Francesa já antes referida, em não sendo assegurada a garantia de direitos não se pode admitir que se tem no Brasil uma constituição.

### **2.3 A Constituição: caminho que conduz à inclusão**

A Constituição de um país não é apenas o objeto de estudo do direito constitucional. Não é também apenas a estrutura do estado de direito, ou apenas a lei fundamental da nação, ou, ainda, apenas o pacto juramentado entre povo e governantes, ou só uma decisão política fundamental. Finalmente, não é apenas norma pura. E não é apenas tudo isso porque qualquer análise que leve em consideração apenas só esses aspectos estará deixando de considerar o essencial e será, portanto, incompleta, pois estará desconsiderando a realidade social à qual ela se vincula. Será, portanto, uma definição “sem vida”.

Silva (1.994, p. 36), atribuindo ao direito constitucional a função de estudar sistematicamente as normas que integram a constituição, conclui que:

[...] esse *estudo sistematizado* não há de ser tomado em sentido estrito de mera exposição do conteúdo dessas normas e regras fundamentais. Compreenderá também a investigação de seu valor, sua eficácia, o que envolve critérios estimativos de interpretação, sempre correlacionando os esquemas normativos escritos, ou costumeiros, como a dinâmica sócio-cultural que os informa.

Na verdade, o próprio conceito jurídico de constituição, para ser exato e escapar das simples e epidérmicas leituras dos textos normativos, deve ser capaz de refletir o que é determinante da estatuição constitucional (além da mera aprovação legislativa do seu texto), e o que a sustenta e lhe garante o *status* de lei fundamental, além da simples força coercitiva que exala dos seus comandos.

Como já observou Lassalle (1.998), todas as respostas de cunho meramente jurídico são distantes, não explicam cabalmente que é uma constituição, e não fazem mais do que apenas descrever exteriormente como se formam e o que fazem as constituições.

Também Hesse (1.991), ao tratar da força normativa da constituição, defende que a constituição é determinada pela realidade social, ao mesmo tempo em que é também determinante em relação a esta realidade social, deixando claro que entre a normatividade da constituição e as forças ocultas e condicionantes da realidade social há uma sinergia, uma relação de complementação que, ao mesmo tempo em que concorre para imprimir ordem e conformação à realidade política e social, configura-se numa tensão constante e permanente entre elas.

Essa tensão deve ser sempre presente porque a sua falta indica indiferença perante a constituição. Indiferença que será tomada como desmerecimento e desrespeito que levam à sua total ineficácia. Apesar de sempre presente, no entanto, essa tensão jamais poderá ser capaz de superar a constituição, aniquilando-a.

A força da Constituição, como se vê, é dependente da existência dessa tensão e condicionada a um certo desequilíbrio em favor dessa mesma constituição. Curiosamente, a força da constituição será tanto maior quanto maior for a capacidade da constituição de resistir àquela tensão, de modo que o aumento da tensão pode resultar no aumento da força da constituição. Isto porque, sendo o

direito fruto da indignação, ao perder-se a capacidade de indignação perde-se a capacidade de apreciação do justo e do injusto.

É preciso, portanto, para se poder falar em constituição válida e eficaz, que se aborde antes a existência daquilo que Hesse chama "vontade de constituição" (1.991, p. 19), que pode ser entendida como uma ordem objetiva de valores de uma dada comunidade, a que a constituição deve ser capaz de traduzir.

A constituição, assim, retira sua pretensão de eficácia dessa "vontade de constituição" (HESSE, 1.991, p. 19), que se consubstancia na disposição, presente na consciência geral do povo, de orientar a própria conduta individual, segundo a ordem estabelecida constitucionalmente.

Essa orientação, um germe latente, capaz de fazer submeter aos escritos constitucionais a própria vontade individual e os interesses particulares, porque nascida de alguma coisa anterior que diz da necessidade da vida organizada, apresenta-se exatamente como uma forma de homenagear e preservar aqueles escritos. Esse o "substrato espiritual" dum determinado povo, formado pelas concepções sociais concretas e pelo baldrame axiológico (HESSE, 1.991, p. 15).

Interessante nesse aspecto, que apesar da divergência essencial<sup>13</sup> quanto à origem, ao papel e à sustentação do substrato constitucional, tanto Ferdinand Lassalle como Konrad Hesse falam de um "espírito unânime dos povos", onde se acha enraizada a noção de que "uma Constituição deve ser qualquer coisa de mais sagrado, de mais firme e de mais imóvel que uma lei comum" (1.998, p. 24).

Claro que essa vontade de ter uma constituição não envolve a vontade de desrespeitar, de explorar ou de violar, por qualquer modo, as outras pessoas, porque para isso ninguém precisa de uma constituição, além, é claro, de não se

---

<sup>13</sup> A pequena (34 páginas) grande obra de Konrad Hesse, professor da Universidade de Freiburg, Alemanha, "A Força Normativa da Constituição", é um clássico do Direito Constitucional moderno e foi elaborada exatamente para contrapor-se à não menos clássica tese de Ferdinand Lassalle, "A Essência da Constituição".

Enquanto Lassalle defende que as questões constitucionais não são questões jurídicas, mas sim questões políticas e que a real Constituição de um País está nas relações de poder nele dominantes, enquanto a Constituição jurídica não passaria de um simples pedaço de papel, Hesse, para contrapor-se, respondeu que, para se extrair o significado da ordenação jurídica, devem, ordenação e realidade, ser consideradas numa relação, num inseparável contexto e num condicionamento recíproco e que a norma constitucional não tem existência autônoma em face da realidade, para concluir que a força normativa da Constituição está no que ele chamou de "vontade de Constituição", uma disposição presente na consciência geral do povo de orientar a própria conduta individual, segundo a ordem estabelecida constitucionalmente.

poder defender que uma constituição possa se prestar ao miserável papel de justificar a violência.

A essência da constituição está no íntimo de cada pessoa, no valor que se atribua à vida em sociedade, mas, e principalmente, no valor e na dignidade que se atribua ao ser humano, que é o valor básico capaz de conferir unidade ao sistema constitucional.

Esse pensamento é uma típica variante da doutrina que defende a existência de um direito natural. Mesmo para os que não advoguem nem admitam a existência de um direito natural, não há como negar a influência do nosso desejo de bem comum e de solidariedade quando da elaboração do direito escrito. Enfim, não há como negar que a causa do direito é que é o direito “verdadeiro”.

Esta variante apóia-se no pensamento de que o costume pode ser fonte do direito, onde, por vezes, sustenta-se até mesmo que o costume não é um fato constitutivo, mas tão somente um fato declaratório de um direito preexistente.

Conforme Kelsen (1.998, p. 185), segundo a doutrina do direito natural, “trata-se de uma regra criada por Deus ou pela natureza”. Já segundo a escola histórica alemã, seria criada pelo “espírito do povo” (*volksgeist*). Savigny (apud KELSEN, 1.998, p. 185), o mais importante representante dessa escola alemã, sustentou a opinião de que o direito não é “feito”, mas que existe “dentro do povo” e com ele nasce misteriosamente daquele “espírito do povo”.

Ainda segundo Kelsen (1.998, p. 185), na França, a doutrina do “espírito do povo” foi substituída pela doutrina da “solidariedade social” (*solidarité sociale*), segundo a qual o verdadeiro direito é subentendido na solidariedade social, o que torna qualquer ato exteriorizador de direito positivo não mais do que um enunciado declaratório (*constatation*) de uma regra previamente prevista pela solidariedade social.

Definir que é o direito e que é uma constituição não se resume, portanto, apenas a um problema de linguagem, já que o acerto não depende da consulta ao dicionário. À assertiva de Lyra Filho (1996, p. 7), de que “a diversidade das palavras atinge diretamente a noção daquilo que estivermos dispostos a aceitar como direito”, acrescentaríamos que também, a noção daquilo que se estiver disposto a aceitar como constituição.

A palavra *constituição*, a exemplo de tantas outras, é também marcada pelo fenômeno da ambigüidade, ou seja, possui vários sentidos ou significados que serão extraídos, tanto da compostura sintática, como do uso que se faz da linguagem. Numa primeira significação – a de base – ela é usada para designar a estrutura ou composição de alguma coisa. Contextualizada no âmbito jurídico, passou a ser a “carta magna”, a “lei das leis”, a “lei maior”, a “carta suprema” e outras tantas adjetivações que não passam de meros apelidos, incapazes de demonstrar a sua real vocação e composição. Avançando, já numa fase mais elaborada porém ainda incapaz de maiores revelações, é definida como sendo a estrutura do “estado de direito”.

Depois de analisar os vários significados com os quais se tem pretendido designar a constituição e considerá-los todos como apenas uma expressão parcial do conceito de constituição, Silva (1.994, p. 41) elenca elementos estruturais da constituição que considera como sendo formadores de uma *conexão de sentido*, sem os quais não seria possível compreendê-la nem interpretá-la, pois para ele,

A constituição é algo que tem, *como forma*, um complexo de normas (escritas ou costumeiras); *como conteúdo*, a conduta humana motivada pelas relações sociais (econômicas, políticas, religiosas etc.); *como fim*, a realização dos valores que apontam para o existir da comunidade; e, finalmente, *como causa criadora e recriadora*, o poder que emana do povo .

As várias opiniões da doutrina especializada sobre o que é uma Constituição impede que se possa falar num consenso ou que haja uma conceituação melhor que outra, uma vez que cada um procura defini-la a partir do enfoque que julga mais relevante.

Por opção, preferimos o pensamento de José Afonso da Silva, que procura abordar a Constituição a partir de 3 significados que entenda que ela carrega: o seu *significado sociológico* – para o que apoia-se em Ferdinand Lassalle (constituição é soma dos fatores reais de poder e o que está escrito nada mais é do que um pedaço de papel); o seu *significado político* – onde apoia-se em Carl Schimidt (Constituição é decisão política fundamental, cuja essência não está na lei mas numa decisão política de quem detém o poder) e o seu *sentido jurídico* – cujo apoio está em Hans Kelsen (Constituição é norma pura) (1.994, p. 40).

Nesse contexto, afigura-se o sentido político como o mais relevante pois envolve uma opção do titular do poder que, nos estados que se pretendem

“democráticos de direito”, como é o caso do Brasil é o povo. A partir disso, saber o que é uma Constituição ou saber interpretá-la pode ser coisa de menor importância, porque a “vontade de Constituição”, já demonstrada pelo povo, é o que se torna mais relevante e paradigma para essas tarefas.

Apesar disso não é equivocado começar uma definição de constituição chamando-a de lei, desde que se tome a expressão “lei” no sentido mais amplo que juridicamente se possa admitir e, claro, que se esteja consciente das limitações e dos riscos que uma tal definição alberga.

Sem se desconsiderar as teorias jus naturalistas, releva ressaltar que a noção de direito está diretamente ligada ao conteúdo da constituição e a desta, por sua vez, àquilo que é a vontade de constituição. O direito está, portanto, na constituição, mas estaria, também, nas outras leis, as chamadas leis inferiores? A resposta requer algumas considerações.

A primeira delas é a que diz das semelhanças entre a constituição e as outras leis. A maior e mais importante delas é a necessidade de aprovação legislativa. Ainda que em alguns casos algumas constituições venham a exigir, para sua própria aprovação e alteração, uma assembléia com composição e atribuições específicas e diferentes daquelas que se exige para a aprovação de leis comuns, o fato é que haverá sempre a necessidade de discussão e aprovação por um órgão colegiado, investido de poderes outorgados pela comunidade. Toda constituição é, portanto, na essência, uma lei, mas nem toda lei é uma constituição. Isso leva à obrigação de se admitir que

Não se pode desconhecer, contudo, neste passo, que a norma constitucional contém elementos jurídicos que a diferenciam das demais normas, características da qual um normativismo rigorosamente positivista, supostamente neutro e acrítico, não chega a dar conta. (FERRAZ JUNIOR, 1.990, p. 12)

A diferença fundamental, pode-se dizer, decorreria de um processo de derivação. As leis trazem direitos que derivam da Constituição, o que aponta para a outra grande e fundamental diferença, que é decorrente da relação de hierarquia. As leis, na medida em que retiram seus fundamentos de validade da Constituição, acham-se a ela inexoravelmente subordinadas, não podendo tratar de nada além daquilo que a Constituição permita, inclusive em obediência e respeito àquela “vontade de Constituição”.



Será bastante ilustrativa e didática uma comparação entre a constituição e uma usina hidrelétrica. Uma usina hidrelétrica gera energia, do mesmo modo que uma constituição gera direitos e deveres. A energia gerada pela usina deve ser distribuída de modo a permitir a sua utilização pelos usuários, o que é feito pelos cabos elétricos que saem da usina em direção aos centros de distribuição.

Esta energia gerada, no entanto, pelo seu estado bruto e pela imensa força expansiva de que é ainda dotada nesse estágio (alta tensão), é imprópria para o consumo final. É preciso haver uma redução dessa alta tensão, o que é feito durante o processo de distribuição, quando passa dos grossos cabos que saem da usina para os médios fios das redes, até os mais finos que são ligados às residências e locais de consumo. Mesmo nesses locais de consumo há, para a entrada da energia, um cabo de bitola mais alta do que os que servem para distribuir a energia pelos ambientes.

Os direitos e deveres que emanam da constituição são também direitos e deveres que devem ser distribuídos aos destinatários e usuários. Do mesmo modo que é impossível aos usuários utilizarem diretamente da energia gerada pela usina, é também impossível aos potenciais titulares de direitos deles se valerem diretamente na constituição. Esses direitos, enquanto na constituição, são “direitos de alta tensão” e também com imensa força expansiva.

É preciso que haja também aquela redução de potência, de modo que se permita chegar até o destinatário um direito já devidamente processado e em condições de ser usufruído. Esta distribuição dos direitos dá-se pelas normas inferiores, sendo aqui também necessário um escalonamento do “calibre” destas normas conforme seja a densidade e o grau de generalidade do direito transmitido. No final e, ligadas aos usuários-destinatários, estarão as normas individualizadas e concretas que permitem o usufruto do direito: um ato administrativo ou uma sentença judicial.

A Constituição e as demais leis possuem, portanto, dentro do ordenamento jurídico, papéis bastante específicos e determinados que se completam pela mesma finalidade, que é a criação, o reconhecimento e a preservação de direitos. A constituição é onde se unificam normas de diversas naturezas, cuja finalidade é estabelecer a estrutura de um determinado Estado, de modo a definir os seus atributos essenciais para que se possa falar em estado de direito.

Verifica-se uma amplitude de conteúdos nas constituições mais modernas, que são hoje mais amplas do que já o foram em outros períodos da história do ser humano, pois, a cada etapa da evolução humana algo de novo passa a integrar os textos constitucionais. Essa maior amplitude, uma decorrência da evolução da consciência ética dos povos, não precisa ser necessariamente física, no sentido de se aumentar a extensão dos textos, mas sim ideológica, com o que se terá constituições mais densas e mais intensas quanto a prever e garantir os direitos fundamentais da pessoa humana.

Novos meios de preservação da pessoa humana e sua inseparável dignidade têm surgido, configurando, na maioria dos casos, nada mais do que um mero afloramento de algo que jazia em estado latente e que passa à condição de norma constitucional em razão daquela “vontade de constituição”. Este é, por exemplo, o caso da inclusão social, um dos valores que a Constituição Brasileira visa resguardar em relação à pessoa humana.

A só constitucionalização de direitos não é tudo, porém. Não haverá direito se não houver uma pré-disposição da sociedade em fazer valer aqueles direitos constitucionalmente previstos. Não haverá direitos se essa pré-disposição não vier aliada a um arcabouço de leis e atos inferiores que permitam a operacionalização do ordenamento. Não haverá direitos se esse arcabouço de leis não for coerentemente operacionalizado.

Vieira (2.001) qualifica de ingênua a expectativa de que, pelo simples fato de se constitucionalizar um direito vá ele se transformar em realidade. Para ele, essa transformação em realidade não é automática, pois mais importante que a constitucionalização de direitos é a disposição da sociedade em assumir as responsabilidades para viabilizar direitos. A positivação de um direito seria apenas, então, um primeiro passo na luta pela sua implementação, e faltaria, então, um segundo passo, que é a luta pela efetivação dos direitos.

Essa opinião pode-se dizer apoiada em Rudolf Von Ihering (1.997), para quem todos os direitos da humanidade são resultados de lutas contra aqueles a quem os direitos se opõem, do mesmo modo que a conquista de um direito, faz presumir a disposição de se lutar para mantê-lo

Não se trata, então, de uma luta apenas, mas de várias lutas, a serem travadas tanto no momento da positivação do direito quanto na sua manutenção. Em

cada um dos campos de batalha, seja ele o tribunal, a academia, seja a praça pública, haverá os defensores e os opositores numa eterna disputa. Conforme já observou Vidigal, (apud, DELGADO, 2004) as idéias más sempre estarão em oposição às idéias boas, sendo nosso dever, portanto, fazer com que essas idéias boas sobrevivam. À sociedade interessa a vitória do direito, do que se deduz que à sociedade interessa a boa formação de seus defensores e a defesa do título que a representa, que é a Constituição. Se a arma para a positivação de direitos pode até chegar a ser um aparato bélico ou uma bem equipada máquina de guerra, a arma para a efetivação desses direitos pode ser simplesmente a pena dos juristas.

#### **2.4 A Constituição Brasileira de 1.988: cumprindo o seu papel enquanto norma posta.**

A contenção do poder estatal absolutista, tendo como contrapartida a defesa dos direitos da pessoa humana através de regras escritas, ditadas pelas próprias pessoas, às quais se deve submeter o próprio Estado, caracteriza o período chamado constitucionalismo moderno ou período da constitucionalização de direitos. Esse período tem como principais precursores a Constituição Americana de 1.787, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1.789 e a Constituição Francesa de 1.791.

Disso decorre que uma Constituição, a partir de então, pode ser tomada como sinônimo de inclusão; se existe Constituição e onde existe Constituição, não deve existir exclusão, já que é a pessoa humana o valor universal, básico e fundamental para a edição dos comandos constitucionais. Uma tal afirmação convida a algumas reflexões, que aqui serão feitas a partir do texto constitucional em vigor no Brasil.

A primeira das Constituições brasileiras a tratar do tema dignidade da pessoa humana foi a Constituição de 1.934. Depois dela foi a vez da Constituição de 1946. Tratavam-se, entretanto, de referências superficiais e indiretas, sempre colocando em primeiro plano a idéia de que uma existência digna para todos seria conseguida mediante a organização da ordem econômica e social. Como princípio, a dignidade humana apareceu só com a Constituição de 1967, mesmo assim inserida no capítulo relativo à ordem econômica, que, dentre outros princípios mediante os quais se deveria velar pela justiça social, constava o da valorização do trabalho como condição da dignidade humana (MARTINS, 2.004).

Foi, porém, somente com a Constituição de 88 que o Brasil finalmente viu, a dignidade da pessoa humana ser elevada à categoria de princípio constitucional, além de também ser considerado o próprio fundamento da democracia então implantada. Conforme observa Martins (2.004), já nos anteprojetos de José Afonso da Silva e da Comissão Afonso Arinos, havia a definição do Brasil como um Estado Democrático de Direito, que teria como objetivo a ‘dignidade dos brasileiros’ ou a promoção da pessoa humana.

A reação ao nefasto período autoritário que o país acabara de enfrentar iniciou-se, portanto, pela via da positivação/constitucionalização de direitos, mas, na verdade, indo além da mera positivação, pois se buscava “um fundamento ético para a ordem jurídica” (MARTINS, 2.004, p. 50), o que não deixa de ser, segundo o autor referido, uma “ruptura paradigmática” em relação às Constituições anteriores, uma vez que transformou a dignidade da pessoa humana no “valor supremo da ordem jurídica”, alicerce e “princípio fundamental do Estado Democrático de Direito” recém implantado.

É também de Martins (2.004, p.52) a observação de que, do “catálogo de direitos” outorgados à pessoa humana no texto constitucional de 88, o princípio da dignidade da pessoa humana pode ser extraído implicitamente, fato que é dos mais relevantes para o estudo do tema, porque traz como implicação direta que o “núcleo básico do ordenamento constitucional brasileiro”, não é só de preservar senão também o de promover a dignidade da pessoa humana, para o que confere “papel ativo ao cidadão e ao Judiciário”

A Constituição brasileira de 1.988 é inclusiva. Esta é uma certeza que vai além da sua mera essência constitucional, pois os seus vários dispositivos que versam sobre hipóteses inclusivas atestam e ratificam a sua opção pela causa inclusiva. Estes dispositivos, pode-se dizer, desempenham um duplo papel: o de proteger as pessoas contra exclusões que outrora existiram (escravidão, por exemplo), como também o de instrumento de eliminação das exclusões que ainda persistem.

Este segundo papel obriga a admitir a continuidade de alguns processos de exclusão, como também a um questionamento quanto às causas dessa continuidade. Essas causas podem ser de diversas ordens, o que exigiria, para uma

ampla demonstração, uma análise conjuntural que envolvesse todos os segmentos do Estado brasileiro. Não é esse o nosso foco, no entanto.

O propósito deste estudo limita-se a tentar demonstrar como a atual Constituição brasileira trata a questão das pessoas deficientes, e o papel que a formação jurídica deve desempenhar para que os seus profissionais não negligenciem os direitos constitucionalmente garantidos para essa parcela da população. Justifica-se, para isso, a consideração inicial de que

Cada ordenamento jurídico trata o tema com características especiais. Há países em que a proteção é mais efetiva, apesar de inexistir qualquer comando, em nível constitucional, para garantir essa proteção. De outro lado, podemos encontrar países (e infelizmente nos encontramos nesse rol) em que, apesar da garantia constitucional, o tema é tratado de forma insuficiente pelo legislador infraconstitucional e pelas autoridades em geral (ARAUJO, 1.997, p. 3).

A busca de respostas para esse distanciamento e inefetividade do texto constitucional diante da realidade objetiva é passo importante no processo de sua superação. A chave para algumas respostas pode ser encontrada com amparo nas lições antes referidas. Por exemplo, de Oscar Vilhena Vieira (2.001, p. 9), quando diz da “ingênua expectativa de que, pelo simples fato de se constitucionalizar um direito vá ele se transformar em realidade”; e de Rudolf Von Ihering, quando afirma que “todos os direitos da humanidade foram conquistados na luta”.

Delas, pode-se concluir que a previsão constitucional é apenas um primeiro passo, incapaz de por si só garantir a inclusão social e a proteção das pessoas deficientes, e que “o direito é um trabalho incessante, não somente dos poderes públicos, mas ainda de uma nação inteira” (VON IHERING, 1.997, p.1).

A propósito dessa insuficiência do texto constitucional quando individualmente considerado e não devidamente operacionalizado, convém lembrar que também o Ato Institucional nº 5 (AI-5) trazia a previsão de que, dentre os fundamentos e propósitos da Revolução de 1.964, figurava o de dar ao país um regime que atendesse às exigências de um sistema jurídico e político que assegurasse a ordem democrática, com base na liberdade e na dignidade da pessoa humana.

Apesar da prodigalidade do atual texto constitucional, conforme observa Araújo (1.997, p. 3), “com exceção da regra isonômica, a proteção das pessoas deficientes nunca foi tema constante dos textos constitucionais brasileiros”. Em breve retrospectiva, o autor destaca (1.997, p. 21) que a Constituição do Império, de

1.824, e a Constituição Republicana, de 1.891, apenas abordavam de maneira ligeira o direito à igualdade. Já a Constituição de 1.934, revelando alguma preocupação de caráter social, trazia o que ele chama de “embrião do conteúdo do direito à integração social da pessoa deficiente”, o que era disciplinado pelo artigo 138, nos seguintes termos:

Art. 138 – Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar; b) estimular a educação eugênica; c) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; d) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; e) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos Sociais.

Na seqüência, vem a referência à Constituição de 1.937, que voltaria a tratar apenas da igualdade e reproduzir, de maneira bastante genérica, aquelas idéias de 1.934, assim:

Art 127 – A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades,

e à Constituição de 1.946, que também limitava-se a reproduzir a garantia ao direito à igualdade.

Foi a Constituição de 1.967, com a alteração pela Emenda nº 1, de 1.969 que, além de resguardar a igualdade como fazia todas as anteriores, trouxe grande inovação, ao prever, pelo seu artigo 175 e parágrafo quarto, que: art. 175 [...] “§ 4º - Lei especial sobre a assistência à maternidade, infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”.

É apenas em 1.978, com a emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1.978, que o ordenamento constitucional brasileiro passou a ter comando voltado à preocupação com a condição das pessoas deficientes. Em artigo único ela previa:

Artigo único – É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I – educação especial e gratuita; II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

A Constituição de 1.988, procurando levar adiante a idéia implantada pela emenda nº 12/78, trata do assunto de maneira mais detalhada e especificada por área de interesse, de modo que se vêem, esparsos por todo o texto constitucional, dispositivos que versam sobre a proteção da pessoa portadora de deficiência. A preocupação inicia-se logo no artigo 1º, onde se elege a *dignidade da pessoa humana* como um dos fundamentos do Estado brasileiro. Em seguida, no artigo 3º, a *construção de uma sociedade livre, justa e solidária* é colocada como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e, concluindo o título I, vem a previsão, no artigo 4º, *do princípio da prevalência dos direitos humanos*.

A partir daí, tem-se, por todo o texto, especialmente no título VIII, que trata da Ordem Social, diversos dispositivos relacionados. De tudo isso é que vem a autorização para se afirmar que a Constituição Brasileira de 1.988 é uma Constituição inclusiva e que vem, também, toda a indignação que se sente ao se deparar com a realidade social objetiva de exclusão social das mais diversas formas.

É contundente a opinião de Araújo (1.997, p. 23), surgida da comparação entre o texto da Emenda nº 12/78 e o atual, quando conclui que “é possível extrair mais força do texto anterior do que do atual, formado este, principalmente, de normas programáticas, que apresentam [...] dificuldade em sua aplicação integral”.

Estaria aqui a comprovação e a justificação da exclusão que se enfrenta no Brasil? A questão exige análises complementares.

Müller (2.000) refere-se à exclusão brasileira, classificando-a no que ele chama de *exclusão primária*, espécie que ele divide em dois subtipos. Como exclusão primária do primeiro tipo ele coloca os casos em que a exclusão pode fazer-se visível no plano do texto constitucional por meio da omissão de determinados grupos populacionais – ao passo que se fala expressamente dos incluídos; teríamos então uma exclusão primária por meio de uma forma especial do “silêncio da constituição”.

Depois de esclarecer que nesse subtipo não se enquadram as constituições brasileira e alemã, ele se refere ao que chama de “tipo corriqueiro de exclusão primária” – o segundo tipo – onde está arrolando a constituição brasileira, esclarecendo que se trata das hipóteses em que

[...] os textos não discriminam, a superfície textual da constituição se mostra imaculada. Só inexpressamente o ordenamento normativo não “quer” ser realmente eficaz *para todos*, mas apenas parcialmente: para interesses

prioritários (fomento da economia, organização do estado a serviço desse objetivo e em benefício das camadas dominantes, dos sobreintegrados, enfraquecimento de instâncias de controle e de contrapoder) (MÜLLER, 2.000, p. 98).

Pela realidade que nos rodeia, sabe-se que essa exclusão ocorre. A dificuldade reside então em concebê-la e como imaginá-la possível diante do texto constitucional. Para esclarecer, busca-se novo apoio em Friedrich Müller, quando coloca a resposta à questão *Quem é o povo?* como a questão fundamental da democracia.

Partindo da expressão “povo”, contida no preâmbulo e no parágrafo único, do artigo primeiro da Constituição Brasileira de 1.988 e, considerando similares previsões contidas na Constituição Alemã, o autor passa a indagar sobre quem do “povo” estaria autorizando para legitimar a co-atuação contida nos dispositivos, já que os estados democráticos legitimam-se e justificam-se a partir da afirmação de que, em última instância, seria o povo quem estaria governando.

A diversidade (ou impossibilidade) de respostas possíveis leva o autor a caracterizar esse “povo” de várias maneiras: ora como “povo ativo”, ora como “instância global de atribuição de legitimidade”, ora como “ícone”, ora como destinatário de prestações civilizatórias do Estado” (MÜLLER, 2.000).

É certo que a expressão “povo” possui vários significados passíveis de mudança de acordo com o contexto em que se apresentem. Pode, por exemplo, ser utilizada num sentido mais restrito e afetivo quando se diz “meu povo” referindo-se à família; para identificar uma população, pelos laços de sangue, quando é então sinônimo de “nação”; pode referir-se a todos os seres humanos, quando utilizada como sinônimo de humanidade; mas pode também se referir a uma parcela da população que se reconhece pela semelhança de interesses, de história, de tradições e de vida em comunidade num dado território, quando então é sinônimo de “povo brasileiro”, por exemplo.

Em textos jurídicos, no entanto, a expressão “povo” vem com seu significado jurídico, marcado pela incumbência de designar a totalidade de pessoas que ocupam um território e, por isso, vale-se daquelas semelhanças necessárias para que possa falar em “povo brasileiro” e, assim, significar e identificar as pessoas que compõem o “Estado brasileiro”.



A abrangência da conceituação é o motivo do questionamento de Muller, (2.000, p. 47), já que, por exemplo, segundo afirma, “Nem a todos os cidadãos é permitido votar. Nem todos os eleitores votam efetivamente”, restando daí a sensível questão de como legitimar a minoria vencida pela maioria. A expressão “povo”, portanto, nesse contexto, nada mais seria que um rótulo sob o qual a constituição não pretende falar do real poder do povo, senão apenas procurar legitimar-se. Na expressão de Müller (2.000, p. 50), “[...] a Constituição fala e cala ao mesmo tempo”: fala sobre sua legitimidade, mas cala-se sobre o poder do povo.

São interessantes algumas anotações sobre a classificação de povo pretendida por Friedrich Muller (2.000). *Povo ativo* é a totalidade dos eleitores e é considerada a fonte da determinação do convívio social por meio das prescrições jurídicas. É definição a ser obtida diretamente do direito positivo. Dele excluem-se os não eleitores, como também os eleitores que não votaram e os que foram vencidos pelo voto. Baseia-se numa idéia fundamental da democracia segundo a qual a determinação normativa do tipo de convívio de um povo é dada pelo próprio povo. É necessário, no entanto, para se falar em povo ativo que, além de vigência, haja a prática e o respeito aos direitos fundamentais individuais como também aos direitos políticos.

*Povo como instância global de atribuição e legitimidade* são potencialmente todos os atingidos pelo resultado do trabalho do legislativo, onde se englobam o povo ativo e as parcelas dos não eleitores, dos eleitores não votantes e a dos eleitores vencidos pelo voto.

O povo como instância global de atribuição e legitimidade é o que legitima a democracia, teoricamente violada nas decisões judiciais dadas por um funcionário (o juiz) que não foi escolhido pelo povo. *O povo como instância global de atribuição e legitimidade* aceita o ordenamento jurídico e, aceitando-o, confere-lhe a qualidade de ordenamento democrático (MÜLLER, 2.000).

O povo como *ícone* não é o povo ativo nem o povo instância de atribuição e legitimidade. É uma forma sacra de se eleger a população como legitimadora de todas as ações concebidas com fundamento no estado democrático de direito. Müller, (2.000, p. 65-6), usa a expressão “por obra e graça do povo” para identificar a legitimação. A idéia de povo como *ícone* indaga sobre

o que deve valer – no sentido do que isso representa para a legitimidade democrática – se leis legítimas ou decretos não são implementados pelo governo

ou pela administração pública ou se sua realização se desencaminha subjetiva ou objetivamente, ou de qualquer modo objetivamente? E o que deve valer – com vistas à legitimação democrática – se a justiça decide com caráter de obrigatoriedade “em nome do povo”, mas se a sentença judicial não pode ser atribuída com plausibilidade a nenhuma lei vigente – seja mais uma vez por razões subjetivas e objetivas no sentido juspenalista da prevaricação, seja apenas objetivamente como *deformação do direito* [*Rechtsverbiegung*] ou como *tutela jurídica* [*Rechtsunterstellung*]

A não extensão, para uma parcela da população, daqueles princípios da dignidade da pessoa humana, que se dá através da não implementação das normas constitucionais que versam sobre a matéria, estabelece contradições sociais que acabam sendo respaldadas pela própria constituição. Isso ocorre porque

A população heterogênea é “unificada” em benefício dos privilegiados e dos ocupantes do *establishment*, é ungida como “povo” e fingida – por meio do monopólio da linguagem e da definição nas mãos do(s) grupo(s) dominante(s) – como constituinte e mantenedora da constituição (MÜLLER, 2.000, p.72).

Se o constitucionalismo, isto é, as constituições, tiveram o mérito de sobrepor-se à violência dos estados totalitários não democráticos, mediante a prevalência dos direitos das pessoas, fixados em regras ditadas pelas próprias pessoas, tiveram, por outro lado, o defeito de monopolizar e legitimar o exercício da violência – antes ilegítimo porque imposto unilateralmente.

Essa violência legalizada, quando exercida fora da legalidade, não pode ser qualificada como sendo “em nome do povo” e esse “em nome do povo”, que se verifica nessas situações, refere-se ao povo como sendo uma divindade, uma personagem sagrada, um ser inominado, um conceito o mais amplo possível que, no entanto, não é capaz de identificar a ninguém, como era o caso das falas de Mao Tsé Tung quando ele se referia a “todas as forças e grupos sociais” contrários ao socialismo, qualificando-os de “inimigos do povo” (MÜLLER. 2.000)

Povo como *destinatário das prestações civilizatórias do Estado* são simplesmente todos os que habitam um território, de passagem ou permanentemente. Müller, (2.000, p. 76), para esclarecer, afirma que “os habitantes não habitam um Estado, mas um território” e arremata que “[...] a legitimidade ocorre pelo modo, mediante o qual todos, o ‘povo inteiro’, a população, a totalidade dos atingidos é tratada por tais decisões e seu modo de implementação”.

A lição é concluída com a correspondência que o autor faz com a conhecida fórmula tecida por Abraham Lincoln. O governo *para o povo* corresponde ao povo-

*destinatário*; o governo *pelo povo* corresponde ao *povo-ativo* e o governo *do povo* oscila entre o *povo-ícone* e o *povo-instância de atribuição*, conforme seja utilizado (MÜLLER, 2.000).

O título I da Constituição Brasileira é um texto típico do constitucionalismo clássico, onde se delinea o perfil e as atribuições do Estado brasileiro. O título II, que trata dos direitos e garantias individuais e coletivos, complementa-o criando normas de materialização de direitos humanos.

Em várias passagens do texto constitucional brasileiro é possível que se extraíam normas com preocupação inclusiva. Os exemplos mais evidentes podem ser encontrados nos incisos II e IV e parágrafo único do artigo 1º; nos incisos I e IV do art. 3º; no inciso II do artigo 4º; no artigo. 5º e em alguns dos seus vários incisos; no artigo 6º; artigo 60 § 4º inciso IV; artigo 102 inciso alínea “q”; artigo 196; artigo 201 incisos III e IV; art. 203; artigo 205; artigo 206 inciso I; artigo 215; artigo 217; artigo 225; parágrafo 7º do artigo 226; parágrafo 2º do artigo 227; artigo 230, 231, 232 e 244; artigo 7º das disposições constitucionais transitórias.

É possível uma correlação entre a disposição preambular e os artigos iniciais da Constituição brasileira de 1.988 com aquela classificação de *povo* sugerida por Friedrich Müller para, a partir daí, saber-se sobre a legitimidade, a titularidade e os destinatários da democracia brasileira.

No preâmbulo constitucional a palavra “povo” (*Nós, os representantes do povo brasileiro [...] promulgamos a seguinte Constituição [...]*) é utilizada para outorgar legitimidade à democracia brasileira; esse “povo” é quem a tudo escolhe, autoriza e determina. Trata-se do povo como *instância global de atribuição e legitimidade*. Esses representantes não seriam representantes apenas dos eleitores que votaram e de seus interesses, mas sim de toda a população e dos interesses a ela relacionados.

No parágrafo único do artigo 1º a palavra “povo” (*Todo o poder emana do povo...*) indica o *povo ativo*, a parcela da população que, pelo voto, outorga poderes aos seus representantes. Trata-se de reflexo da idéia de democracia representativa defendida por Locke. Nessa expressão “povo” incluem-se os eleitores vencedores da eleição, já que os que não votaram ou votaram de outro modo não penhoraram suas parcelas de poder.

A presença do povo como *destinatário das prestações civilizatórias do Estado*, isto é, todas as pessoas que habitam o território brasileiro, faz-se presente em vários dispositivos e é indicada pelo uso de diferentes expressões, como *cidadania* (inciso II do artigo 1º) e *dignidade da pessoa humana* (inciso III do artigo 1º).

Por vários outros dispositivos constitucionais encontram-se outras expressões que inequivocamente referem-se ao povo *como destinatário das prestações do Estado*. “Todos” é a expressão mais utilizada, aparecendo, por exemplo, no inciso IV do artigo 3º (promover o bem de todos [...]) e no início do artigo 5º (Todos são iguais perante a lei [...]).

Do mesmo modo são as expressões *homens e mulheres* presentes no inciso I do artigo 5º (homens e mulheres são iguais [...]); *ninguém*, presente nos incisos II, III e VIII do artigo 5º e outros mais; *pessoas*, presente no inciso X do artigo 5º [...]; *imagem das pessoas* [...]; *indivíduo e morador*, presentes no inciso XI do artigo 5º; *qualquer pessoa*, presente no inciso XV do artigo 5º; *alguém*, presente no inciso LXVIII, do artigo 5º; *qualquer cidadão*, presente no inciso LXXIII, do artigo 5º.

O povo, como destinatário das prestações civilizatórias do estado, pode-se dizer presente em todos os dispositivos que tratam da inclusão ou que são contrários à exclusão. Como, no entanto, a exclusão deslegítima, nela, tanto o povo ativo, como o povo como instância de atribuição e o povo destinatário, essas expressões degeneram-se em povo ícone – algo intocável e que não se refere a nenhuma pessoa viva (MÜLLER, 2.000).

Apesar de todo esse arcabouço de normas constitucionais fixando a não-exclusão como fundamento de um estado democrático de direito, ainda assim é possível que a inclusão se faça presente apenas nos textos e que, contrariando esses textos, se tenha uma realidade de exclusão.

A questão que se coloca, então, é relativa à conciliação do antagonismo, isto é, como fazer a não-exclusão dos textos constitucionais passar à realidade? Ou, como tornar *inclusiva* uma realidade de exclusão? E mais, a quem caberá diretamente esse papel?

Não é à sociedade, pois se deve levar em conta que esta sociedade já se manifestou quando expressou a sua “vontade de constituição”, que é o sentido político da Constituição.

Não é ao legislador, que também já se manifestou quando erigiu em norma constitucional os anseios da população, o que fez em respeito àquela vontade de constituição, estando aí configurado o sentido jurídico da Constituição.

Se, apesar disso, a exclusão se faz presente, é porque não se está dando a necessária e correta aplicação aos dispositivos constitucionais. A Constituição está sendo desobedecida.

Cabe aos profissionais da área jurídica, que são os profissionais reconhecidos pelo próprio ordenamento jurídico em função da habilitação profissional recebida, operacionalizar esse ordenamento de modo a obter a máxima efetividade dos comandos constitucionais, afinal

Uma Constituição, desde logo, define-se como um corpo de normas jurídicas. De fora para quaisquer outras qualificações, o certo é que consiste, antes de mais, em um plexo de regras de Direito. A Constituição não é um simples ideário. Não é apenas uma expressão de anseios, de aspirações, de propósitos. É a transformação de um ideário, é a conversão de anseios e aspirações em regras impositivas. Em comandos. Em preceitos obrigatórios para todos; órgãos do Poder e cidadãos (BANDEIRA DE MELLO, 1.981, p. 236-7)

A esse respeito é bastante elucidativa e corajosa a manifestação do Ministro do Tribunal Superior Eleitoral-TSE – Edson Vidigal – e reproduzida pelo Ministro do Superior Tribunal de Justiça-STJ – José Augusto Delgado, que, chamando a si a responsabilidade de fazer funcionar a democracia, cobra-a de todos os profissionais do Direito ao alertar que

Nós, juizes; nós, advogados; nós, Ministério Público; nós todos, operadores do direito, temos mais compromissos e responsabilidades para com o Estado de Direito Democrático do que os demais da sociedade. isto porque cabe a nós, em especial, fazer funcionar a Democracia, em seus direitos e garantias, em favor de todos os brasileiros (DELGADO, 2.004, p.13).

Resta saber, então, se a formação jurídica que está sendo oferecida é condizente com a nobreza dessa missão dos profissionais do Direito.

Neste estudo, elegeu-se o atendimento à Portaria nº 1.793/94, do MEC, como um dos indicativos dessa boa formação jurídica, e que pode ser admitida como esperança de que o Dever Ser constitucional será devidamente modalizado para que nossa realidade a ele se amolde.

## CAPÍTULO 3

### **A PORTARIA MINISTERIAL Nº 1.793/94: um ato de adesão da área educacional aos comandos constitucionais**

Neste capítulo será analisada a Portaria Ministerial nº 1.793/94, numa abordagem que pretende abarcar desde aspectos relacionados a questões técnicas, como também históricas. Assim, pretende-se tratar de sua conceituação e enquadramento como ato administrativo, do seu posicionamento dentro do ordenamento jurídico brasileiro, da adequação de seu conteúdo normativo, da autoridade competente para edição etc.

A análise é necessária porque é a Portaria nº 1.793/94 o ato normativo, através do qual pretendeu o Ministro da Educação fazer valer o esforço governamental de ver mais bem tratadas as questões relacionadas às pessoas deficientes, ao impor a necessidade de os cursos superiores – formadores de profissionais que, de algum modo possam estar relacionados com aquela parcela da população – trazerem, clara e objetivamente em seus currículos, disciplinas ou conteúdos relativos às pessoas deficientes.

Diante disso, o atendimento à Portaria Ministerial – além de caracterizar cumprimento das disposições legais – pode ser tomado, também, como demonstração de envolvimento com a causa da inclusão social.

Iniciando-se com uma breve contextualização histórica da Portaria, a análise prosseguirá, procurando delinear e enquadrá-la – enquanto espécie normativa integrante do ordenamento jurídico brasileiro – tais como, posição dentro desse ordenamento, competência e atribuições da autoridade que a expediu, bem como o grau de comprometimento e vinculação de seus destinatários. No final, esclarecer-se-á sobre o real alcance do seu comando normativo, o que é necessário diante das dúvidas que o termo “recomendar”, nela empregado, pode suscitar.

#### **3.1 Breve histórico e conteúdo da Portaria Ministerial nº. 1.793/94**

A preocupação e o movimento dos órgãos governamentais com questões relacionadas às pessoas deficientes tomaram um inegável e até então inexperimentado impulso a partir da década de 90: a década das conferências

mundiais de Jomtien, na Tailândia, em 1.990, e de Salamanca, na Espanha, em 1.994.

No Brasil, a partir daí, as preocupações começaram a fazer ecos em vários setores, o que culminou com a franca opção pela construção de um sistema de educação inclusiva.

Dessa opção – materializada em acordos e compromissos, assumidos e transformados em metas de curto e médio prazo – começaram a surgir documentos, leis e outros atos normativos necessários à efetivação dos compromissos assumidos. Mas, releva destacar que, mesmo antes disso, a Constituição Federal de 1.988, demonstrando posição de vanguarda e atualização, já trazia, em seus vários dispositivos, inequívocas manifestações de preocupação com questões da espécie.

Sobreveio a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definida em 1.992 pela Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que trazia, como uma de suas ações estratégicas na área de educação, a necessidade de tornar público e expandir a preocupação com a causa, optando pela divulgação, através de alterações curriculares dos cursos de graduação, das necessárias informações sobre as pessoas portadoras de deficiências. (CHACON, 2.001).

Foi então que um grupo de trabalho, reunido como resultado de uma ação conjunta entre a CORDE e a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP) e integrado por professores universitários, teve como principal ação a análise e a discussão de uma pesquisa, feita anteriormente pela SEESP, junto às universidades brasileiras, e que tinha por objetivo saber sobre a formação por elas oferecida na área de Educação Especial. O resultado dessa ação “culminou na elaboração de uma *‘proposta de inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus’ [...]*” (CHACON, 2.001).

Encaminhada ao Conselho Federal de Educação, a proposta foi convertida na Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1.994, da lavra do Sr. Ministro da Educação e Desporto – Murillo de Avellar Hingel – que se tornou pública pela seção I do Diário Oficial da União nº 246, p. nº 20.767, de 28 de dezembro de 1.994. (CHACON, 2.001).

A origem da Portaria nº 1.793/94 pode-se dizer, então, o resultado de dois movimentos que acabaram complementando-se: de um lado, ela é parte integrante do pacote de ações que o Brasil adotou para atender aos compromissos assumidos em Jomtien, e de outro, é o resultado da constatação de uma necessidade de complementação e aperfeiçoamento da formação de profissionais que interajam ou que, de alguma forma, possam se ver relacionados com as pessoas deficientes.

Estruturalmente, a Portaria nº 1.793/94 é composta de quatro artigos, onde traz, em forma de “recomendação” do Sr. Ministro, a necessidade de alteração nos currículos dos cursos superiores para neles incluir a disciplina ou conteúdo que especifica.

Pelo seu artigo 1º, recomenda-se a inclusão, como prioridade, nos cursos de Pedagogia, de Psicologia e em todas as Licenciaturas, da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. Pelo artigo 2º, a inclusão de conteúdo relativo àquela disciplina, tanto nos cursos que especifica nominalmente, como noutros cursos, conforme exijam as especificidades de cada um.

Conhecidos um pouco do histórico da Portaria nº 1.793/94 e os dados de sua composição interna, será ela melhor entendida se também sua dimensão externa puder ser compreendida, isto é, sua verdadeira natureza jurídica, a natureza dos seus comandos, a titularidade e a competência de quem a expediu etc. Enfim, torna-se necessária uma análise dos seus aspectos jurídico-constitucionais, que é o que se delineará nos próximos itens.

### **3.2 Aspectos Constitucionais: posição dentro do Ordenamento Jurídico**

O Brasil é uma República Federativa, formada pela união indissolúvel dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal que, em sua organização político-administrativa, compreende três esferas de poder e de decisão, titularizadas pela União, pelos Estados e Distrito Federal e pelos Municípios: todos eles entes autônomos e dotados de capacidade de autogoverno, de auto-administração e de auto-organização.

Apesar das autonomias e das capacidades individuais, esses entes, em conjunto, formam o Estado Federal Brasileiro, que é a pessoa jurídica de direito internacional apta a manter relacionamentos com os demais países do mundo,



circunstância que exigirá seja ele representado por alguém que possa exercer as atribuições inerentes à sua soberania.

Como membro da Federação, tem a União, então, um duplo papel ou uma dupla função. Ela é um ente federado, posição que ocupa e exerce, igualando-se aos demais integrantes da federação, ao mesmo tempo em que é também quem representa o Estado brasileiro perante a comunidade internacional. A União age, por isso, em nome próprio e age também em nome da Federação.

A autonomia e as capacidades de autogoverno, de auto-administração e de auto-organização de que desfrutam as entidades federativas, pressupõem a presença de uma parcela de poder da qual elas se valem para a realização das suas funções e atribuições. Esta parcela de poder é o que se denomina genericamente de competência. É a Constituição Federal quem delimita as competências ou, dito de outra forma, é a Constituição Federal quem estabelecerá as matérias a serem titularizadas pelas entidades federativas.

Essa distribuição de competência é informada pelo princípio da *predominância do interesse*, pelo qual caberão à União as matérias e questões que sejam predominantes do interesse geral, enquanto que aos Estados reservam-se as matérias em que prepondera o interesse regional e, aos municípios, os assuntos de interesse local (MORAES, 2.000).

Pode-se falar, assim, em repartição de competência em questões administrativas, cabendo a cada entidade federativa a parcela de poder determinada pela Constituição Federal para sua atuação sobre assuntos específicos. A da União está especificada pelo artigo 21.

Do mesmo modo sucede-se com a competência em matéria legislativa, detendo a União competência privativa para legislar sobre certas matérias, uma das quais diz respeito às diretrizes e bases da educação nacional, que está prevista no inciso XXIV do artigo 22 da Constituição Federal.

O poder é uno, mas o exercício do poder deve ser dividido, e essa divisão tem por objetivo o controle recíproco e a garantia das liberdades individuais. O critério de divisão é funcional, resultando na

célebre “separação de Poderes”, que consiste em distinguir três funções estatais, quais sejam, legislação, administração e jurisdição, que devem ser distribuídas a três órgãos autônomos entre si, que as exercerão com exclusividade [...] (MORAES, 2.000, p. 355).

Esta idéia de separação tripartite de poderes, inspirada em Montesquieu, é a fórmula adotada pela nossa atual Constituição Federal, em seu artigo 2º, que fixou como Poderes do Estado brasileiro, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Sendo funcional o critério de divisão, isso significa que cada um desses Poderes titulariza, com exclusividade e como predominante, uma determinada função do Estado: o Legislativo legisla, o Judiciário julga e o Executivo administra. Fala-se, por isso, em funções típicas de cada Poder.

Paralelas a essas funções típicas devem os Poderes constituídos, informados pela dinamicidade do cotidiano estatal, desenvolver outras funções, que não lhes são exclusivas nem predominantes. Trata-se, aqui, das funções atípicas de cada Poder.

A função administrativa é típica do Poder Executivo que poderá exercer, como suas funções atípicas atos de legislar e de julgar.

Para o exercício da sua função típica, que é administrar, o chefe do Poder Executivo – o Presidente da República – é auxiliado pelos seus Ministros de Estado, que têm suas competências estabelecidas pelo parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, que assevera competir-lhes, além de outras atribuições, as de

I -exercer a orientação, coordenação e supervisão dos órgãos e entidades da administração federal na área de sua competência e referendar os atos e decretos assinados pelo Presidente da República; II -expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos; III -apresentar ao Presidente da República relatório anual de sua gestão no Ministério; IV - praticar atos pertinentes às atribuições que lhe forem outorgadas ou delegadas pelo Presidente da República.

O exercício dessas e de outras atribuições opera-se pela prática de atos que, por serem praticados no âmbito da Administração Pública, são denominados de atos administrativos. Às vezes tem-se preferido falar em *atos da administração* em vez de atos administrativos, sob o argumento de que aquele teria sentido mais amplo do que este. A polêmica, no entanto, não atinge a presente exposição, que tem apenas o objetivo de deixar esclarecido *o modo de agir do agente público*. Especificamente, neste caso, o Ministro da Educação.

A Portaria nº 1.793/94 é um desses atos administrativos, além de ser resultado do exercício de uma função atípica do Poder Executivo Federal que, para bem exercer a sua função administrativa, está legislando.

O próximo item será valioso para se compreender um pouco mais sobre essa natureza da Portaria nº 1.793/94.

### 3.3 Espécie de ato, finalidade e competência para edição

Todo ato praticado no exercício de uma função administrativa é um ato de administração. Essa expressão, portanto, engloba tanto os atos administrativos de direito privado (como uma locação ou compra e venda), como os atos materiais da Administração Pública; os atos de conhecimento e de opinião; os atos políticos ou de governo; os atos normativos e os atos administrativos propriamente ditos.

A doutrina faz, por isso, uma separação e fala *em ato administrativo típico ou unilateral e ato administrativo atípico ou bilateral*. Interessa, aqui, o primeiro tipo – os atos administrativos típicos ou unilaterais, definidos por Meirelles como:

[...] toda manifestação unilateral de vontade da Administração Pública, que, agindo nessa qualidade, tenha por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar, extinguir e declarar direitos, ou impor obrigações aos administrados ou a si própria (1.978, p. 116-7).

Competência, finalidade e forma são requisitos do ato administrativo.

*Competência* é o poder atribuído por lei ao agente público, para que possa exercer suas funções. Tem a ver, assim, com a autoridade que pode editar o ato administrativo e com os limites do que se pretende com o ato a ser editado, de modo que, se praticado por agente incompetente ou praticado além dos limites fixados em lei, será ato sem valor.

A *finalidade* é o objetivo que se pretende atingir. Esse objetivo tem que ser de interesse público e tem que ser indicado por lei, mesmo que implicitamente. Para Bandeira de Mello (2.000, p. 334), finalidade “é o bem jurídico a que o ato deve atender”.

A *forma* é o modo pelo qual o ato administrativo vem ao mundo, como ele se exterioriza (forma escrita, verbal ou até gestual). No dizer de Meirelles (1.978, p. 121), “a forma é o revestimento material do ato, e sua inexistência induz a inexistência do ato administrativo”. Bandeira de Mello (2.000, p. 351-2) fala em formalização, que define como

a específica maneira pela qual o ato deve ser externado, isto é, segundo uma certa aparência externa. [Para ele], enquanto a forma significa exteriorização, *formalização* significa o *modo específico*, o modo próprio, dessa exteriorização. (grifos do autor)

Já a imperatividade e a auto-executoriedade são atributos do ato administrativo. Pela *imperatividade*, o ato administrativo impõe-se perante terceiros, dispensando a manifestação de vontade ou concordância desses terceiros. Meirelles (1.978, p. 128) chama a atenção que “Esse atributo não está presente em todos os atos”, mas, somente naqueles “que consubstanciam um provimento ou uma ordem administrativa (atos normativos, ordenatórios ou punitivos)”. Pela *auto-executoriedade* o ato administrativo pode ser posto em execução pela própria Administração Pública, sem depender de manifestação ou ordem judicial.

As espécies de atos administrativos são dadas, segundo Meirelles (1.978, p. 147), de acordo “com os caracteres comuns que os assemelham e pelos traços individuais que os distinguem, nas espécies correspondentes, segundo o fim imediato a que se destinam e o objeto que encerrar”. Para Di Pietro (2.003, p. 194) “Para cada finalidade que a Administração pretende alcançar existe um ato definido em lei”.

Na sua classificação, Meirelles (1.978, p.147-8) agrupa os atos administrativos em cinco espécies principais. No primeiro agrupamento coloca os atos administrativos que chama de normativos, aqueles que contêm, segundo ele, um “comando geral do Executivo, visando à correta aplicação da lei”. São, conforme ensina, atos que estabelecem regras gerais e abstratas que, embora não sejam leis em sentido formal, são-no em sentido material, no intuito de configurarem “provimentos executivos com conteúdo de lei, com matéria de lei”. Nesse grupo, Meirelles inclui os Decretos, os Regulamentos os Regimentos, as Resoluções e as Deliberações.

Para nossa finalidade interessam as Resoluções, que se constituem em

Atos administrativos normativos expedidos pelas altas autoridades do Executivo (mas não pelo Chefe do Executivo, que só deve expedir decretos), ou pelos presidentes de tribunais e órgãos legislativos, para disciplinar matéria de sua competência específica (MEIRELLES, 1.978, p. 152).

No segundo agrupamento encontram-se os atos denominados de atos ordenatórios, definidos como “provimentos, determinações ou esclarecimentos que se endereçam aos servidores públicos a fim de orientá-los no desempenho de suas atribuições”. Nesse grupo estão as Portarias, definidas como

atos administrativos internos, pelos quais os chefes de órgãos, repartições ou serviços expedem determinações gerais ou especiais a seus subordinados, ou designam servidores para funções e cargos secundários (MEIRELLES, 1.978, p. 154).

Resolução e Portaria são, assim, atos administrativos que se diferenciam em vários aspectos, o que se destaca e é confirmado pela lição de Di Pietro (2.003, p. 194) quando assevera que, “Para cada finalidade que a Administração pretende alcançar existe um ato definido em lei”.

As diferenças entre Resolução e Portaria podem ser verificadas em função da autoridade que as expede, com relação à matéria (objeto ou conteúdo do ato), em relação aos destinatários e até devido aos efeitos. Apesar disso, na prática, tem sido comum a adoção de uma pela outra, o que acarreta um erro apenas de denominação, já que não interfere na validade do ato.

Se estivermos diante de um ato administrativo, expedido pelas altas autoridades do Poder Executivo (Ministros, por exemplo), para disciplinar matéria de sua específica competência, esse ato, ainda que indevidamente chamado de “portaria” é, na verdade, uma resolução. Devem prevalecer a sua essência e o seu conteúdo em vez de apenas o nome que se lhes atribui, visto que se sabe: as palavras se configuram como meros rótulos que se colocam nas coisas. Além do que, não se deve exigir do legislador (quase sempre sem a necessária formação técnica) esse rigor científico.

Sobre o assunto, Bandeira de Mello ressalta que a indicação do tipo de ato administrativo para uma finalidade específica, em nada interfere nas garantias do administrado ou na segurança e na certeza em relação ao conteúdo do ato, e arremata que

A função única e específica da formalização prevista, em hipóteses que tais, é apenas a de “uniformizar”, ou seja, “padronizar” o instrumento de veiculação dos distintos atos administrativos. Cumpre, portanto, um objetivo meramente organizatório interno, sem qualquer relevo externo (BANDEIRA DE MELLO, 1.999, p. 352).

Portanto, embora denominada como portaria, o mais apropriado para a recomendação ministerial de 27/12/94 seria, talvez, que fosse veiculada como Resolução. O equívoco, no entanto, conforme é a opinião da doutrina dominante, não é empecilho à exigência de seu cumprimento, pois em nada compromete a procedência de sua expedição, segundo será fácil concluir após identificação dos seus motivos determinantes, do seu objeto e da sua finalidade.

### 3.4 A recomendação ministerial nº 1.793/94: motivo, objeto e finalidade

Cretella Junior (1.977) adota a expressão *anatomia* ao tratar dos elementos que estruturam o ato administrativo e arrola, juntamente com a *forma* e o *agente*, o *motivo*, o *objeto* e o *fim* (ou finalidade), como os elementos que o compõem.

Estando definido que a forma correta de exteriorização da recomendação ministerial nº 1.793/94 seria Resolução e não Portaria, passa-se a analisar os outros elementos que a integram: o *motivo*, o *objeto* e a *finalidade*.

*Objeto* do ato administrativo ou *conteúdo*, como defendem alguns autores, é a própria disposição do ato; é o efeito que ele produz ou visa produzir na ordem jurídica. Segundo Di Pietro (2.003, p. 199), “para identificar-se esse elemento, basta verificar o que o ato *enuncia, prescreve, dispõe*”. Então, o objeto da Portaria Ministerial nº 1.793/94 é a *recomendação* de inclusão, de acordo com a especificidade de cada curso superior, de disciplina ou de conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

A exemplo do que ocorre no direito privado, também aqui o objeto deve ser lícito, isto é, conforme a lei. Quanto a isso, no entanto, lembra Bandeira de Mello, (1.999, p. 337), que no direito administrativo não basta a não contrariedade à lei para garantir a licitude do objeto. Segundo ele, “é preciso mais: cumpre que seja permitido (ou imposto, conforme o caso) pela lei”. Significa, então, que aquela recomendação, objeto da Portaria nº 1.793/94, deve antes ser prevista, autorizada ou determinada por uma norma superior.

Esta norma superior é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1.999, do Presidente da República, que regulamentou a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; consolidou as normas de proteção e deu outras providências. No parágrafo segundo, do artigo 27, desse Decreto, há determinação endereçada ao Ministro da Educação, nos seguintes termos:

Art. 27 [...] § 2º - O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência.

A *finalidade* do ato administrativo é um efeito que se pretenda seja gerado por ele, O objeto é também um efeito jurídico; seria imediato, enquanto que a finalidade

seria de efeito mediato (DI PIETRO, 2.003). Em relação à Portaria nº 1.793/94, enquanto seu objeto (efeito imediato) é a “recomendação” de inclusão de disciplina ou de conteúdo; sua finalidade (efeito mediato) é que os cursos superiores incluam as disciplinas ou os conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais de normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Finalidade é, assim, o que se almeja com o ato.

Para Meirelles (1.978, p. 119), a *finalidade* do ato administrativo é “o objetivo de interesse público a atingir”. Por isso, pode-se afirmar, como faz Di Pietro (2.003), que o fim ou finalidade do ato administrativo deve ser analisado em dois sentidos diferentes: o sentido restrito e o sentido amplo. No sentido restrito, está a finalidade específica do ato: no caso da Portaria nº 1.793/94, a inclusão de disciplina ou dos conteúdos. Já no sentido amplo, encontra-se o atendimento de um resultado maior e de amplo interesse público: a construção de uma sociedade inclusiva.

O *motivo* do ato administrativo não se confunde com sua *finalidade*, dentre outras razões por uma questão temporal. O *motivo* aparece antes da prática do ato e a *finalidade* aparecerá após a prática desse mesmo ato, correspondendo àquilo que a Administração Pública quer alcançar através da edição do ato (DI PIETRO, 2.003).

O motivo do ato administrativo são, então, os antecedentes, de fato e de direito, que o justificam e o fundamentam. As disposições legais em que se apóiam as autoridades administrativas para a expedição do ato são os antecedentes ou pressupostos de direito. No caso da Portaria nº 1.793/94, são as próprias disposições constitucionais que tratam dos princípios da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III) e da proteção e integração das pessoas portadoras de deficiência (artigo 227, § 2º), bem como das normas inferiores, editadas em obediência às disposições constitucionais, como por exemplo, a própria lei nº 7.853/89 e o seu decreto regulamentar de nº 3.298/99.

Os antecedentes ou pressupostos de fato que funcionam como motivo do ato administrativo, como ensina Di Pietro (2.003, p. 203), “correspondem ao conjunto de circunstâncias, de acontecimentos, de situações que levam a Administração a praticar o ato”. No caso da Portaria nº 1.793/94, é todo o conjunto de circunstâncias, situações e medidas que estão levando as pessoas e o governo a idealizarem uma sociedade inclusiva.

### 3.5 O comando normativo: entendimento do termo “recomendar”

Dissecada a anatomia da Portaria nº 1.793/94 enquanto ato administrativo, cabe, por agora, tratar do seu conteúdo normativo, o que torna necessária a referência aos *atributos* do ato administrativo: especificamente, a *presunção de legitimidade e de imperatividade*; as *espécies de atos administrativos* e a *classificação dos atos administrativos*.

Os atos administrativos presumem-se legítimos e verdadeiros. Legítimos, porque de acordo com a lei, vez que o agir da Administração é informado pelo princípio da legalidade. E verdadeiros, porque de acordo com os fatos que o motivam. Esse é um dos atributos dos atos administrativos, chamado *presunção de legitimidade* que, segundo a lição de Meirelles (1.978, p. 126), “autoriza a imediata execução ou operatividade dos atos administrativos, mesmo que argüida de vícios ou defeitos que os levem à invalidade” o que, obviamente, não impede seja o ato submetido à apreciação do Poder Judiciário.

A qualidade que possuem os atos administrativos, de se fazerem de cumprimento obrigatório pelas pessoas, sem que, para tanto, dependa da aquiescência ou concordância dessas pessoas, é o atributo da *imperatividade*; é ela que garante coercibilidade ao ato administrativo, ou seja, dota-o da força impositiva própria do Poder Público.

Renato Alessi, citado por Bandeira de Mello, (2.000, p. 359), fala em “poder extroverso”, que ele mesmo esclarece como sendo “o que permite ao Poder Público editar provimentos que vão além da esfera jurídica do sujeito emitente, ou seja, que interferem na esfera jurídica de outras pessoas, constituindo-as unilateralmente em obrigações”

A imperatividade não é atributo de todo ato administrativo, mas apenas dos que “consustanciam um provimento ou uma ordem administrativa”; ela “decorre da só existência do ato administrativo” e sua conseqüência é que “todo ato dotado de imperatividade deve ser cumprido ou atendido” (MEIRELLES, 1.978, p. 128).

Bandeira de Mello, indo além da maioria dos administrativistas, acrescenta aos atos administrativos o atributo que ele chama de *exigibilidade*, definindo-o como uma qualidade que permite ao Estado “exigir de terceiros o cumprimento das obrigações que ele impõe”. Pela imperatividade, constitui-se uma situação e impõe-



se uma obrigação, enquanto que, pela exigibilidade, impele-se à obediência, ao cumprimento dessa obrigação, “sem necessidade de nenhum provimento do Poder Judiciário” (2.000, p. 359). Na seqüência desta exposição, deve-se falar sobre a *classificação* dos atos administrativos.

Atos administrativos normativos são os que compõem o primeiro grupo da classificação proposta por Meirelles, (1.978, p. 148), que os define e a eles se refere como

Aqueles que contêm um comando geral do executivo, visando à correta aplicação da lei. O objetivo imediato de tais atos é explicitar a norma legal a ser observada pela Administração e pelos administrados. Esses atos expressam em minúcia o mandamento abstrato da lei e o fazem com a mesma normatividade da regra legislativa, embora sejam manifestações tipicamente administrativas [...]. Tais atos, conquanto normalmente estabeleçam regras gerais e abstratas de conduta, não são leis em sentido formal. São leis apenas em sentido material, vale dizer, provimentos executivos com conteúdo de lei, com matéria de lei. Esses atos, por serem gerais e abstratos têm a mesma normatividade da lei e a ela se equiparam para fins de controle judicial.

Ao compor o rol dos atos administrativos que integram esse primeiro grupo, Meirelles elenca, como já citados anteriormente, os decretos, os regulamentos, os regimentos, as *resoluções* e as deliberações. As Portarias, como já se viu, ele arrola no rol dos atos administrativos ordinatórios, também dotados de imperatividade, mas de aplicação restrita ao âmbito interno da Administração Pública.

Pelo até aqui exposto já é possível deduzir que a “recomendação” trazida pela Portaria nº 1.793/94 não é de ser entendida como uma simples *recomendação* em seu sentido lato, isto é, como um mero aconselhamento, solicitação ou pedido. Ela é, na verdade, um verdadeiro comando normativo, impositivo, dotado de força coercitiva e, por isso, de cumprimento obrigatório.

Numa rápida passagem pela classificação dos atos administrativos, procurar-se-á fazer o enquadramento da Portaria nº 1.793/94 naquelas que foram as mais importantes e que permitam a definitiva conclusão quanto ao seu comando normativo.

Lembra-se, aqui, inicialmente que, para a classificação dos atos administrativos, a doutrina especializada não segue os mesmos parâmetros, sendo comum, por isso, algumas unanimidades como também algumas divergências, fruto apenas da diversidade de critérios adotados para a classificação.

A classificação quanto aos destinatários é uma das unanimidades. Por ela, separam-se os atos administrativos em *atos gerais* e *atos individuais*, conforme sejam expedidos com ou sem destinatários determinados. Os atos administrativos gerais, como bem realça Meirelles (1.978, p. 131),

possuem finalidade normativa ou ordinatória, alcançando todos os sujeitos que se encontrem na mesma situação de fato abrangida por seus preceitos” e são “atos de comando abstrato e impessoal, semelhantes aos da lei [...] [E prossegue] Os atos gerais, quando de efeitos externos, dependem de publicação no órgão oficial para entrar em vigor e produzir os seus resultados jurídicos, pois os seus destinatários só ficam sujeitos às suas imposições após essa divulgação.

A Portaria nº 1.793/94 não possui um destinatário certo e determinado. Seus destinatários são todas as instituições de Ensino Superior. Em sendo assim, ela é dotada de efeitos externos, por isso, para se fazer obrigatória, foi publicada no Diário Oficial da União nº 246, de 28 de dezembro de 1.994.

Por falar em aplicação externa, uma outra classificação dos atos administrativos que se julga pertinente é a que os separa em *atos internos* e *atos externos*, mais apropriadamente denominados por Meirelles como “de efeitos externos”. São os atos destinados à geração de efeitos fora do âmbito das repartições públicas e que alcançam todos os administrados, às vezes, até os próprios servidores.

Bandeira de Mello (2.000, p. 363) classifica os atos administrativos quanto à estrutura, separando-os em *atos abstratos* e *atos concretos*; sendo “concretos os que dispõem para um único e específico caso, esgotando-se *nesta única aplicação, por exemplo: a exoneração de um funcionário*”. Os abstratos, por sua vez, são aqueles que “prevêem reiteradas e infindas aplicações, as quais se repetem cada vez que ocorra a reprodução da hipótese nele prevista, alcançando um número indeterminado e indeterminável de destinatários, por exemplo: um regulamento”.

A Portaria nº 1.793/94 é ato abstrato; ela não se esgotou numa única aplicação, nem se esgotará em futuros outros cumprimentos. Também seus destinatários, apesar de categorizados, não são determinados ou determináveis, pois a cada dia novos cursos superiores podem surgir.

Os atos administrativos podem ser classificados também quanto aos efeitos ou conteúdos, podendo ser divididos entre *atos constitutivos* e *atos declaratórios*. Os *constitutivos* são os que criam uma situação jurídica, seja ela inicial, seja através de modificação de uma situação anterior; enquanto que os atos *declaratórios* limitam-se

a reconhecer uma situação preexistente. A Portaria nº 1.793/94 é ato constitutivo porque criou uma situação jurídica nova para seus destinatários, que é aquela obrigação por ela veiculada.

A Portaria nº 1.793/94 pode, assim, ser identificada como um ato administrativo normativo, geral, abstrato, constitutivo e de efeitos externos. O seu comando, portanto, contido na expressão “recomendar”, não é um pedido, nem uma solicitação, muito menos um conselho; trata-se de uma imposição normativa, de cumprimento obrigatório por seus destinatários.

Uma vez que os comandos da Portaria nº 1.793/94 são endereçados aos cursos superiores, os cursos jurídicos do Brasil incluem-se dentre os seus destinatários. O presente trabalho visa exatamente pesquisar sobre eventual atendimento, por uma parcela desses cursos, àqueles comandos da Portaria nº 1.793/94.

Para melhor compreensão desse objetivo e dos resultados que serão adiante relatados, será útil conhecer um pouco da história do surgimento dos cursos jurídicos no Brasil e do seu desenvolvimento, relevando destacar suas implicações e envolvimento no que respeita aos direitos sociais.

## CAPÍTULO 4

### SOBRE OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

#### 4.1 Breve histórico

A nacionalidade brasileira foi constituída basicamente por três grupos étnicos: os nativos (os índios), os colonizadores brancos e os negros vindos na condição de escravos. Ainda que o índio e o negro tenham influência marcante e definitiva na construção da cultura brasileira, essa mesma influência não se verificou na construção de um pensamento jurídico brasileiro, uma vez que este sofreu a visão unilateral e definitiva de Portugal e seu ultrapassado e estagnado sistema de construção de conhecimento, formado basicamente em Coimbra e apoiado quase que exclusivamente nos dogmas da igreja católica em vez de nos experimentos científicos. Portugal, de qualquer forma, nunca admitiu as práticas organizacionais, que mantinham as sociedades indígenas, como forma de expressão de um Direito nativo.

É no contexto de uma estrutura social composta por índios, por escravos desintegrados culturalmente e sem qualquer direito ou possibilidade de recomposição de suas raízes e, ainda, pelos colonizadores brancos, além de administrada num regime feudal, tendo os donatários das capitânicas hereditárias como autoridades máximas de cada um desses “feudos particulares”, que se localizam os germens do “pensamento jurídico brasileiro”.

Na verdade, constituíram-se nos “primórdios de um Direito essencialmente particular”, já que se originavam diretamente dos donatários (WOLKMER, 2.000, p. 46). Ainda, segundo este autor, “[...] as primeiras disposições legais desse período eram compostas pela Legislação Eclesiástica, pelas Cartas de Doações e pelos Forais” (2.000, p. 47).

Já no sistema de Governadores-gerais passou-se, aqui, a utilizar parte de uma legislação da metrópole portuguesa, constituindo-se o Direito Brasileiro, da época, em compilações das ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas e complementado por leis especialmente decretadas, conforme ditassem as características “peculiaríssimas” da colônia (WOLKMER, 2.000, p. 47/8).

A correta leitura dessas “peculiaridades” deve levar em conta os objetivos desse Direito, que não iam além de garantir os interesses do Rei e o poder de uma pequena elite de fazendeiros escravocratas. Tratava-se de um Direito, cujo viés, caracterizado pela falta de compromisso com a justiça ou com melhorias nas condições de vida da colônia, teve uma nota dissonante que, segundo Wolkmer (2.000, p. 49), tenderia a se repetir em várias fases da história do Brasil, ou seja: a “dissociação entre a elite governante e a imensa massa da população”.

A administração dessa justiça e a aplicação do Direito cabiam inicialmente aos próprios donatários das capitâneas. Na fase da governança-geral já se verifica a formação de um pequeno aparato de funcionários mais especializados, que tinha como máxima autoridade o ouvidor, ainda eleito e subordinado aos donatários. Mais tarde, com o crescimento da população e das cidades e, por conseqüência, também dos conflitos, houve a necessidade de uma maior organização judiciária, que reproduziria a estrutura portuguesa e passaria a ser exercida por funcionários com formação específica, treinados na metrópole, oriundos de classes sociais também específicas, dotados de lealdade e obediência a uma justiça que era imposta pela Coroa portuguesa e que tinham a carreira como meio de progressão social (WOLKMER, 2.000).

No mundo, embalados pelas idéias iluministas, falava-se em liberdade e em direitos individuais e, como forma de oposição ao absolutismo estatal, eclodiram as revoluções burguesas e com elas o liberalismo – movimento através do qual o mundo foi passado a limpo, trazendo uma nova concepção de Estado e de homem, centrada no indivíduo e na vida em sociedade. Dentro deste período (segundo os historiadores, entre 1.770 e 1.850), o Brasil deixou a humilhante condição de colônia portuguesa ao declarar a sua independência em 1.822.

Um dos fatores que contribuiu para a independência do Brasil, em 1.822, foi a volta de Dom João VI a Portugal, uma exigência dos comerciantes portugueses, principalmente do Porto, que se sentiam desamparados e em condições de inferioridade, se comparados aos progressos experimentados pelos comerciantes da colônia. Por aqui, cresciam as idéias de independência, defendidas principalmente pelos liberais filiados às idéias republicanas.

Pressentindo tudo isso, antes de partir, Dom João VI colocou em seu lugar o seu filho mais velho – Dom Pedro I – e o instruiu, segundo Caldeira (1.995, p. 84)

com um conselho definitivo: “se fosse preciso, deveria fazer a independência do Brasil antes que um aventureiro o fizesse”. Este conselho, dado em 24 de abril de 1821, tem como versão exata das palavras de Dom João VI, segundo Viana (apud FAORO, 2.001, p. 309), a seguinte: “Pedro, se o Brasil se separar, antes que seja para ti, que me hás de respeitar, do que para alguns desses aventureiros”.

Essa antecipação à sanha de um “aventureiro”, obviamente seguida e amparada por acordos e coligações, é um dos responsáveis mais diretos pelo nascimento do liberalismo à moda brasileira, segundo Wolkmer (2.000, p. 75), “cheio de ambigüidades e limites e que, desde os primórdios de sua adaptação e incorporação, teve de conviver com uma estrutura político-administrativa patrimonialista e conservadora e com uma dominação econômica escravista das elites agrárias”.

O liberalismo original (Inglaterra, França e Estados Unidos), porque nascido da necessidade e da luta contra o absolutismo da monarquia, representava o máximo de liberdade individual e manifestava-se em diferentes setores e níveis, como o ético, o social, o econômico e o político. Valores e direitos extraídos racionalmente da condição humana, informados pelos princípios da dignidade, liberdade e no direito à vida; direito à propriedade privada; à economia de mercados; livre empresa e iniciativa privada; representação política; divisão de poderes; soberania popular e, principalmente, garantias individuais, supremacia constitucional e Estado de Direito, eram as principais diretrizes onde se assentava esse liberalismo (WOLKMER, 2.000).

Tratava-se, como se vê, de uma ruptura informada por ideais revolucionários e que representou, naqueles países, a libertação e ascensão de classes até então subjugadas e exploradas.

Enquanto isso, no Brasil, as principais convulsões sociais (Inconfidência Mineira de 1.789; a Conjura do Rio de Janeiro de 1.794 e a Revolução Pernambucana de 1.817) não foi nenhuma delas marcada por esses ideais revolucionários, porque os seus conhecimentos limitavam-se a uns poucos revolucionários, já que o analfabetismo e a alienação da maioria da população a impediam de uma conscientização com base nas novas concepções de mundo e de homem (VIOTI DA COSTA, apud WOLKMER, 2.000, p. 75).

Aqui, o liberalismo foi devidamente reconfigurado, passando a lhe ser característica a canga que o transformou no adequado instrumento de apoio aos interesses de quem detinha o poder. Segundo Wolkmer (2000, p. 75) “canalizado e adequado para servir de suporte aos interesses das oligarquias, dos grandes proprietários de terra e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial”. Aqui, portanto, o liberalismo não significou uma doutrina libertadora, limitando-se a uma recondução e reorganização das camadas do poder nacional e a solidificação do poder das elites nacionais, na época, agrárias, representada pelos grandes proprietários e grandes traficantes de escravos.

Segundo Adorno (1988, p. 34), esse modo de conceber o liberalismo “não tinha pretensões democratizantes, não revelava intenção de transformar o país numa república e nem sequer se baseava na premissa da igualdade jurídica, política e social”.

A luta pela independência, no entanto, foi travada com o concurso de vários setores da sociedade brasileira, podendo, para fins do que aqui se pretende demonstrar, dividi-los em dois grupos: de um lado o grupo que resignificou o liberalismo e de outro, o grupo composto pelas camadas mais humildes e sem representatividade da sociedade brasileira da época.

Proclamada a independência e porque, além de inúteis, passaram a representar ameaça à consolidação dos ideários liberais tunipiniquins, houve a necessidade de um expurgo, um saneamento, que excluísse o grupo composto pelos integrantes do baixo escalão social e também daqueles defensores do verdadeiro liberalismo.

Ficava muito claro, portanto, que o modo de conceber o liberalismo verdadeiro, aspiração dos pobres urbanos, dos negros e demais camadas marginalizadas da sociedade da época, e que viam na independência do país o fim da miséria, das explorações, das diferenças e preconceitos de cor, dos privilégios, etc. não teria lugar no novo Estado que surgia.

Observa-se, assim, aquela ambigüidade e limites já antes referidos, capazes de fazer “conviver” as diretrizes liberais da dignidade e liberdade humanas e os direitos e garantias individuais com o regime de escravidão, o que negava óbvia e terminantemente todas aquelas diretrizes. Na verdade, a prática negava a teoria, não passando de mera retórica. Tudo isso porque, segundo Hégio Trindade (apud

WOLKMER, 2.000, p. 77), o Estado liberal brasileiro “nasceu em virtude da vontade do próprio governo (da elite dominante) e não em virtude de um processo revolucionário” e não tinha em conta “a liberação de uma ordem absolutista” mas sim o compromisso “ com a necessidade de ordenação do poder nacional”.

Antes mesmo do desfecho do movimento da independência, mas sabendo já que se tratava de um caminho sem volta, o príncipe regente D. Pedro I, desencadeou, em junho de 1.822, o que seria o primeiro processo constitucional brasileiro, ao convocar a primeira Assembléia Nacional Constituinte, composta por uma insuperável divergência interna, que colocava em lados opostos o grupo dos conservadores e o grupo dos liberais radicais.

Os conservadores, como o próprio adjetivo sugere, defendiam a manutenção da situação de privilégios; centralização política e limitação ao direito de voto. Já os radicais queriam eleição direta, limitação de poderes ao Imperador e autonomia das províncias. Apesar da divergência, nasceu um anteprojeto que, porém, não foi adiante; não porque fosse totalmente elitista e antidemocrático, mas porque limitava os poderes do Imperador.

A Assembléia Constituinte foi dissolvida e o Brasil só teve a sua primeira Constituição em 1.824, quando já era Estado independente. A idéia exata do enviesamento e dos rumos que as discussões tomaram na fase da Assembléia Constituinte e que, na verdade, seriam as discussões que se estenderiam não só ao período pós-independência, como também até os dias de hoje, facilmente se extrai da leitura do texto abaixo, que causa a estranha sensação de que caberia muito bem a uma análise até da conjuntura atual, pois

Com a independência do país, o liberalismo acabou constituindo-se na proposta de progresso e modernização superadora do colonialismo, ainda que, contraditoriamente, admitisse a propriedade escrava e convivesse com a estrutura patrimonialista de poder. Ao conferir as bases ideológicas para a transposição do *status* colonial, o liberalismo não só se tornou componente indispensável na vida cultural brasileira durante o Império, como também na projeção das bases essenciais de organização do Estado e de integração da sociedade nacional (17). Entretanto, o projeto liberal que se impôs expressaria a vitória dos conservadores sobre os radicais, estando dissociado de práticas democráticas e excluindo grande parte das aspirações dos setores rurais e urbanos populares e movia-se convivendo e ajustando-se com procedimentos burocrático-centralizadores inerentes à dominação patrimonial (18). Trata-se da complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitiria o “favor”, o clientelismo e a cooptação; de outro, introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental. Além de seus aspectos conservadores, individualistas, antipopulares e não-democráticos, o



liberalismo brasileiro deve ser visto igualmente por seu profundo traço “juridicista”. Foi nessa junção entre individualismo político e formalismo legalista que se moldou ideologicamente o principal perfil de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal (19). De fato, a vertente “juridicista” do liberalismo brasileiro teria papel determinante na construção da ordem político-jurídico nacional. Numa análise mais acurada constata-se que dois fatores foram responsáveis pela edificação da cultura jurídica nacional ao longo do século XIX. Primeiramente, a criação dos cursos jurídicos e a conseqüente formação de uma elite jurídica própria, integralmente adequada à realidade do Brasil independente. Em segundo, a elaboração “de um notável arcabouço jurídico no império: uma constituição, vários códigos, leis” (20) etc. (WOLKMER, 2.000, p. 79-80).

Este, então, o liberalismo em sua versão brasileira, que será tido, a partir da independência do país, como a cartilha do progresso e o meio para a superação dos problemas advindos da época de colônia, quando o Brasil existia em função de Portugal e para atender aos interesses de Portugal.

Essa foi a conjuntura político-econômico-social que informou a implantação dos cursos jurídicos no Brasil – a partir da definição do Estado Nacional Brasileiro.

#### **4.2. Objetivos da criação**

O dia 7 de setembro de 1.822 não foi o dia da independência do Brasil; foi apenas o dia que marcou o ato final de um processo de emancipação iniciado muito antes, já no final do século XVIII, com os primeiros movimentos contrários ao regime colonialista, como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana.

Esses movimentos sociais e outros mais do início do século XIX surgiram com a crise do regime colonial, que por sua vez era reflexo da crise dos regimes monárquicos da Europa, desencadeada que fora pelas idéias do liberalismo econômico de inspiração iluminista.

O dia 7 de setembro de 1.822 foi, assim, apenas a conclusão daqueles movimentos e não fez nada de novo além de marcar a transição política na vida do Estado Brasileiro, que passou do regime colonial para o regime imperial. Sim, porque, a tão festejada independência do Brasil deu-se apenas no âmbito político, já que nenhuma alteração chegou à esfera social ou econômica como conseqüência do movimento de libertação: o regime de escravidão continuaria, como também a concentração de riqueza nas mãos dos grandes proprietários rurais que compunham a elite rural; ainda, prevalecia a economia de monocultura e outros aspectos desse mesmo teor.

Não se pode, também, atribuir exclusividade às idéias liberais quanto ao nascimento de movimentos pró-independência do Brasil, como também não se pode imaginar esses movimentos como saídos de uma insatisfação das elites dominantes na época, visto que, na verdade, a causa de aflição dessa elite não era insatisfação, mas, sim, medo de perder seus privilégios.

O movimento pela emancipação do Brasil teve origem ainda em outros fatores, dentre os quais a influência da formação intelectual de estudantes brasileiros, filhos de famílias mais abastadas, que tiveram, por causa das suas formações em ambientes universitários da Europa, o contato e o estabelecimento de vínculos com o liberalismo econômico e político (ADORNO, 1.988).

Eles eram muito poucos, no entanto, frente a uma legião de analfabetos e de letrados mal intencionados, o que culminou no enviesamento daqueles ideais liberais e com o nascimento no nosso liberalismo de fachada, que acabou por influenciar decisivamente na implantação e na organização do Estado Nacional Brasileiro.

A independência do Brasil foi assim, um movimento todo arranjado e meticulosamente articulado pelas elites detentoras do poder. Era necessário que se mantivesse a unidade nacional, mas era também necessário que, ao mesmo tempo, também se evitasse a irrupção de uma revolução provocada pelos escalões mais baixos da sociedade, pois isso representaria o fim dos privilégios e da exploração, o que não era do interesse daquela gente.

Era preciso, também, que se evitasse o processo de recolonização do Brasil por Portugal, o que fatalmente ocorreria se para lá retornasse o príncipe regente, o que era antiga exigência da metrópole. Também não era interessante uma total ruptura com Portugal, porque isso poderia levar à tão temida revolução das camadas inferiores. O dilema era grande e maior ainda foi a astúcia das lideranças da elite rural brasileira que primeiro convenceu Dom Pedro I a permanecer no Brasil.

Dom Pedro I, comovido com as oito mil assinaturas colhidas em abaixo assinado que lhe pedia para ficar, “desceu do muro” e adotou postura favorável à separação. Era dia 09 de janeiro de 1.822, data que ficou consagrada como o “dia do fico”. Confirmando a nova postura, Dom Pedro determinou ainda que nenhum ato normativo, vindo de além-mar, fosse aqui cumprido sem que ele, o príncipe regente, ratificasse-o com sua assinatura e mediante o seu “cumpra-se”.

Claro que essas atitudes não decorriam de um amor filial para com o Brasil ou fraternal para com os brasileiros, tratava-se de uma troca com a aristocracia rural dominante que, rompidos os laços de vinculação entre as nações, garanti-lo-iam como imperador em troca da manutenção da atual conjuntura sócio-econômica.

Por isso, em 07 de setembro de 1822, ainda no retorno da viagem às Minas Gerais, para onde tinha ido acalmar ânimos, Dom Pedro I recebeu correspondências vindas de Portugal, que exigia a sua volta sob pena de perda dos direitos de herdeiro do reino. A mensagem chegou-lhe às mãos justamente junto ao riacho do Ipiranga e, estava, assim, iniciado o regime imperial do Brasil.

Um novo Estado não se faz, porém, apenas com a declaração de independência, sendo necessário, para a sua consolidação, além de uma estruturação político-administrativa, pela via da implantação de um ordenamento jurídico que dê suporte aos também necessários quadros da burocracia administrativa, ainda da formação de um pensamento nacional, de modo a que se possa falar na implantação e na prática de um novo projeto social.

Até a proclamação da independência não havia um projeto social para o Brasil e, juridicamente, éramos dependentes do arcaico sistema judicial português e dos conhecimentos e ensino praticado pelos lados da Universidade de Coimbra. Por isso, coerentemente, os responsáveis pela emancipação brasileira passaram a se preocupar também com esses aspectos, uma vez que não lhes parecia acertada a idéia da continuidade desse tipo de dependência.

Em resumo, era necessário que se dotasse o novo Estado tanto de leis como de quadros políticos e administrativos que lhes dessem a necessária continuidade e consolidassem a independência conquistada.

Por alguma razão, à qual não foi possível se chegar pela bibliografia consultada, mas que também não é fundamental para os objetivos do presente trabalho, o caminho escolhido para se chegar ao desiderato foi a implantação de cursos jurídicos no Brasil, com o que se pensava conseguir a formação da elite burocrática e administrativa e a construção de todo um sistema normativo, com um pensamento nacional independente, adaptado e adequado à realidade brasileira.

É uma dedução incontestável, portanto, que

A criação e a formação dos cursos jurídicos no Brasil estão significativamente vinculadas às exigências de consolidação do Estado Imperial e refletem as contradições e as expectativas das elites brasileiras comprometidas com o processo de independência. Emerso das

contradições entre a elite imperial conservadora, vinculada ao aparato político colonizador e aos institutos jurídicos metropolitanos e a elite nacional civil, adepta dos movimentos liberais e constitucionais que se sucederam à Revolução Americana e à Revolução Francesa, o incipiente Estado brasileiro, premido pela situação impositiva da Igreja, que controlava a sua infra-estrutura de funcionamento cartorial e eleitoral, buscou nos cursos jurídicos a solução possível para a formação de quadros políticos e administrativos que viabilizassem a independência nacional (BASTOS, 1.988, p.1).

Os primeiros cursos jurídicos do Brasil foram criados em 1.827, em São Paulo e em Olinda. Seus principais objetivos eram: a consolidação da independência, não só política, mas também cultural; a recomposição ideológica do poder e o preparo e formação da geração que seria a gestora do futuro país (WOLKMER, 2.000). Nem mesmo os nobres objetivos que informaram a implantação foram, no entanto, garantia de trânsito e aprovação tranqüila dos projetos de criação que haviam sido iniciados muito antes.

Logo em 1.823, por ocasião da primeira Assembléia Nacional Constituinte, houve proposta de criação de uma Universidade, na cidade de São Paulo, feita pelo então deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro – o Visconde de São Leopoldo. A proposta foi transformada em projeto de lei e sucederam-se os debates e manifestações.

Quando finalmente, em 04 de novembro de 1.823, foi o projeto aprovado, foi suspensa, em 12 de novembro de 1.823 a Assembléia Constituinte e impossibilitada, assim, a conversão do projeto em lei. O assunto foi retomado após a outorga da Constituição de 1.824 e, em 31 de agosto de 1.826, a Assembléia Geral Legislativa aprovava a instalação de dois cursos jurídicos, um em Olinda e outro em São Paulo, em projeto que, aprovado pelo Senado, foi convertido na Lei de 11 de agosto de 1.827 (ADORNO, 1.988).

Estavam, assim, criados os primeiros cursos jurídicos do Brasil. Na verdade, não apenas os primeiros cursos jurídicos, senão também os primeiros cursos de formação superior do Brasil. Dizia o artigo 1º da Lei aprovada: “Art. 1º - criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda e neles, no espaço de cinco anos e em nove cadeiras, ensinar-se-ão as matérias seguintes [...]”

Com a implantação desses cursos jurídicos, o Brasil viu nascer a vertente jurídicista do liberalismo brasileiro: o bacharelismo liberal (WOLKMER, 2.000), de papel decisivo na construção da ordem político-jurídico do Brasil. Em vez de formar

advogados e juristas, esses cursos jurídicos destinavam-se muito mais a formar uma elite que preenchesse os quadros políticos-administrativos do Estado Brasileiro. Obviamente que toda a produção jurídica, bem como as decisões e interpretações do Direito, carregariam consigo essa marca. A marca do enviesamento pelo pensamento liberal já distorcido e bastante distante da sua matriz original.

Verifica-se, assim, o quão distante se tornaria o Direito brasileiro daqueles ideais das revoluções burguesas e dos princípios informadores dos direitos humanos de primeira geração. A produção legislativa não traria aqueles ideais, mas, mesmo que trouxessem (o que seria feito apenas para justificar a tendência), no ato de interpretação e de aplicação corrigir-se-iam as diferenças e reconduzir-se-iam “as coisas aos devidos lugares”.

Foi o começo de um abismo e de uma tendência: do abismo entre a lei e a realidade, e a tendência de se adotar o Direito e a produção legislativa como a panacéia para todos os males do país, já que no Brasil pensava-se (e pensa-se até hoje) poder resolver todos os problemas através da lei.

Aquela idéia de construção de um pensamento nacional independente e de um ordenamento jurídico inteiramente adequado à realidade brasileira não passou do papel, já que as duas faculdades de Direito

[...] inspiradas em pressupostos formais de modelos alienígenas, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada [...].(WOLKMER, 2.000, p. 81)

Uma outra vertente da contradição é percebida quando se constata que “os ideais liberais, usados para a libertação da tutela colonial e emancipação nacional, pretendem legitimar e assegurar os privilégios herdados pela elite na sociedade estratificada, oriunda do período colonial” (FALCÃO, apud WOLKMER, 2.000, p. 81).

Havia diferenças entre as Faculdades de Direito Pernambucana e a Paulista. A de Recife (para onde foi transferida a de Olinda, em 1.854) encarregou-se de introduzir ao pensamento nacional a vanguarda do pensamento jurídico mundial. Era onde estavam os homens de Ciência, que pensavam e reproduziam o conhecimento. A de São Paulo, por sua vez, manteve-se fiel aos objetivos que informaram a sua criação – servir de celeiro da classe que assumiria o comando da nação. Recife produzia a teoria e São Paulo convertia em “Direito” as práticas políticas. Ainda que se tenha verificado na escola paulista algum lampejo, por alguns

liberais radicais, de luta em prol de direitos individuais e da liberdade, ela passou aos poucos, da condição de contestadora à de defensora e responsável pela fala e pensamento oficial. Foi em São Paulo que se consolidou o liberalismo de fachada, ambiente propício para apreciação de questões oficiais por causa da prática e da convivência de um discurso racial bem colocado e pronto para ser acionado quando se tratava de defender hierarquias e explicar desigualdades (SCHWARCZ, apud WOLKMER, 2.000, p. 84).

A segunda etapa do processo de consolidação da independência, que viria sob a forma da construção de um ordenamento jurídico autônomo, veio confirmar a prevalência da substância do Estado Brasileiro sob a forma de que ele se revestia. Essa característica se fez sentir já com o primeiro ato normativo então editado – a Constituição Imperial de 1.824 – que já veio com a mácula de ter sido outorgada em vez de promulgada<sup>14</sup>. Esta Constituição, de inspiração liberal e oriunda dos mais puros princípios do constitucionalismo francês

[...] afirmava-se idealmente mediante uma fachada liberal que ocultava a escravidão e excluía a maioria da população do país. A contradição entre o formalismo retórico do texto constitucional e a realidade social agrária não preocupava nem um pouco a elite dominante, que não se cansava de proclamar teoricamente os princípios constitucionais (direito à propriedade, à liberdade, à segurança), ignorando a distância entre o legal e a vida brasileira do século XIX (WOLKMER, 2.000, p. 85).

Depois da Constituição, foi aprovado o Código Criminal, em 1830, também informado pelos princípios liberais e um avanço qualitativo se comparado às ordenações que até então vigiam. É obrigatória aqui a observação de Wolkmer (2.000, p. 86) quanto ao “pretense esquecimento e omissão dessas primeiras legislações [...] sobre o direito dos índios e dos negros escravos”. Não se considerava o índio e o negro como sujeitos de direito, o que era habilmente justificado pelos intérpretes e aplicadores do direito então vigente. O absurdo da questão toma ares de indignação e de inaceitabilidade ante a profundidade da análise do Código Criminal feita por Carlos F. Marés (apud WOLKMER, 2.000, p. 86), que merece transcrição integral.

[...] é muito reveladora, porque, por um lado mostra uma omissão em relação aos índios, não considera nem sequer sua ‘orfandade’. Já em relação aos escravos, omitidos totalmente na legislação civil, são tratados na lei criminal. É estranho, mas perfeitamente compreensível dentro do

---

<sup>14</sup> Outorgada é a Constituição imposta, enquanto que a promulgada é a Constituição discutida e aprovada numa assembléia especialmente convocada para isso, em obediência a um processo legislativo próprio.

sistema: a lei penal – dedicada integralmente aos marginalizados sociais – não registra referência à mais marginal de todas as populações, os indígenas, porque ou estavam fora da sociedade, não lhes alcançando a ação penal o simples revide guerreiro, ou dentro da sociedade não se diferenciavam dos pobres marginalizados. Em relação aos escravos diz tão somente que as penas de trabalhos forçados em galés e as de morte serão substituídas pela de açoites, para que o seu dono não sofresse prejuízo, isto é, a direção da norma é a proteção da propriedade do senhor, não a pessoa do apenado.

Apesar de tudo isso, verifica-se uma unanimidade em afirmar-se que os cursos jurídicos, no Brasil, nasceram informados pelo espírito do liberalismo, com o que se tem pretendido estabelecer uma ligação das primeiras escolas de Direito do Brasil, especialmente a de São Paulo, com os mais profundos anseios de liberdade. Apressa-se, porém, em trazer, no presente trabalho, a lembrança feita por Dallari (2.003, p. 163), de que “no início do século XIX, as posições políticas mais avançadas, que se opunham aos privilégios da nobreza e propunham o reconhecimento da soberania do povo, eram identificadas como liberais”

Em que pesem o ímpeto e as aspirações dos estudantes da época, todos eles tocados por esses nobres ideais, a limitação do repertório liberal à contenção dos privilégios da nobreza e à necessidade de uma sustentação de uma nova elite dominante, pode ter sido uma das responsáveis pela frustração do sonho de se ver implantada no Brasil uma elite política comprometida com a realidade social brasileira, que viesse paralela à formação de um pensamento jurídico nacional, também voltado às causas nacionais.

Os anseios de liberdade e de justiça, vínculos indissolúveis que devem ligar os estudantes às escolas de direito, acabam, então, substituídos por “instrumentos banais de administração pública cotidiana”, fazendo resvalar o Estado Constitucional para o mero administrativismo tecnocrata (Rocha, 2.003, p. 389-390). Enquanto isso, aqueles ideais de justiça e de liberdade prosseguem aprisionados nas intermináveis discussões abstratas de um academicismo inoperante, o que torna sempre presentes, atuais e procedentes as muitas indagações e dúvidas que se lançam sobre a questão da justiça.

Sobre o ensino jurídico no Brasil, é muito elucidativo o breve relato histórico (e crítico) de Horácio Wanderley Rodrigues (1.995). Enuncia o autor as principais características que marcaram o ensino jurídico no Brasil, em períodos específicos, selecionados em função de algum acontecimento relevante.

Inicia-se pelo ensino do Direito no período do Império, época da criação dos cursos. Nesse período, o ensino jurídico ficou marcado pelas seguintes características: 1) ter sido totalmente controlado pelo governo central, inclusive quanto ao currículo, metodologia de ensino e até definição dos programas e dos compêndios adotados; 2) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante; 3) ter a metodologia de ensino limitada às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; 4) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; 5) não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social (RODRIGUES, 1.995).

No período republicano marcaram os cursos jurídicos os seguintes fatos: 1) possibilidade de criação de faculdades livres em instituições particulares sob a supervisão do governo; 2) elevação do número de cursos, o que possibilitou o acesso da classe média; 3) início do pluralismo de cursos jurídicos com a criação de cursos em vários pontos do país (fato tido por muitos como um dos principais motivos da decadência do ensino do Direito no país); 4) alteração dos currículos, procurando dar maior profissionalização aos egressos; 5) influência do positivismo na concepção e no ensino do Direito; 6) continuidade da desvinculação entre a instância educacional e a realidade social (RODRIGUES, 1.995).

Em 1.931, através da reforma Francisco Campos, deu-se um caráter mais profissionalizante aos cursos jurídicos, com a separação em dois: o bacharelado, que formaria os operadores técnicos do Direito e o doutorado, que prepararia professores e pesquisadores. Os resultados não foram os esperados: o bacharelado continuou o mesmo e o doutorado não atingiu os objetivos (RODRIGUES, 1.995).

Em 1.962 foi a vez da implantação pioneira, de um currículo mínimo para os cursos jurídicos. Como até então havia sido o Estado quem impunha os currículos plenos, o avanço foi amplamente comemorado. Na prática efetiva dos cursos, porém, não se verificaram maiores efeitos, já que apesar da flexibilidade introduzida, mantiveram-se os currículos plenos limitados e estanques (RODRIGUES, 1.995).

Em 1.972, introduziu-se, pela Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação (CFE), um novo currículo mínimo para os cursos jurídicos, que vigorou até 1.994. Mesmo com todas as mudanças verificadas entre 1.930 e 1.972, a característica que se manteve inalterada foi a desvinculação com a realidade social (RODRIGUES, 1.995).



De 1.972 em diante, as principais características são: 1) os cursos de Direito passam a ser dos mais procurados nos vestibulares; 2) crescimento descontrolado do número de vagas e de cursos em instituições particulares (RODRIGUES, 1.995).

A partir de 1.995, passariam a vigorar as diretrizes curriculares fixadas pela Portaria nº 1.886, de 30/12/94, do MEC, editada para conformação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a Lei nº 9.394/96. Pela Portaria nº 1.252, do MEC, de 21/06/2.001, revogou-se o artigo 16 da Portaria 1.886/94 e alterou-se a data da obrigatoriedade das novas diretrizes curriculares fixadas pela Portaria 1.886/94, para 1º de janeiro de 1.998.

Apesar de as novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito definirem o perfil ideal do formando, do qual exigir-se-á uma sólida formação humanística e qualificação para o trabalho e desenvolvimento da cidadania, aliada à consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço, é possível concluir que, se a obra de Rodrigues, anteriormente citada, tivesse sido atualizada até os dias de hoje, aquela característica de desvinculação com a realidade social, por ele apontada como marca dos cursos jurídicos no Brasil desde a sua criação, provavelmente continuaria sendo referida.

Consente-se, por isso, para concluir, lançar mão da história narrada por Mazzotta (1.982), quando indagava se seria a educação especial uma idéia válida. Referindo-se a um artigo de Ray Graham, onde encontra-se transcrito um trecho da autobiografia de Lincoln Steffens, Mazzotta relata o caso envolvendo um certo homem e o diabo que

passavam por uma movimentada rua de uma cidade, quando viram um outro homem alcançar e agarrar no ar uma idéia bela e válida.

- Você viu? Não está com medo? Uma boa idéia pode crescer tanto e tornar-se tão poderosa a ponto de destruir você, disse o companheiro do diabo; ao que este respondeu:

- Não, não tenho. Eles primeiro darão um nome à nova idéia. Em seguida irão organizá-la e promovê-la. Então, surgirão tantas idéias sobre a forma de utilizá-la que se estabelecerá a controvérsia e a confusão entre eles. A boa idéia, enfraquecida, será destruída por si mesma. Não, ela não me causa medo.

A exemplo do comentário de Graham, de que “a História da Educação está repleta de boas idéias e que, apesar do diabo, muitas delas se desenvolveram e vingaram” (MAZZOTA, 1.982, p. 10), pode-se afirmar que a história dos cursos jurídicos no Brasil, acompanhada do ideal de justiça que os informa, foi uma boa idéia, repleta ainda de outras boas idéias que, apesar também dos diabos, muitas

delas podem se desenvolver e vingar, no que a formação jurídica tem papel muito relevante.

### 4.3. Objetivos atuais: perfil delineado legalmente

O principal problema dos cursos jurídicos no Brasil, conforme se observou em Rodrigues (1.995), pode ser resumido na sua desvinculação da realidade social.

Na verdade, a discussão sobre crise no ensino jurídico do Brasil é matéria inesgotável diante das tantas teses que ela comporta e porque é assunto que de há muito causa preocupação para a parcela da comunidade jurídica que vê o Direito como instrumento de transformação social (STRECK, 2.004).

Para exemplificar com algumas dessas teses Streck transcreve parte de um relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, de 1.986, do qual se pode observar vários fatores de desdobramento dessa crise, destacando-se, particularmente, a crise das próprias instituições de ensino jurídico em relação ao seu papel de geradoras e transmissoras do conhecimento, e a crise da pesquisa jurídica, transformada em mera reprodutora acrítica dos saberes codificados e interpretados (convenientemente) pelas instituições que os aplicam. Do referido texto, destaca-se, nesse sentido, a observação de que

As faculdades de Direito funcionarem como meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial, e não propriamente como centro de produção do conhecimento científico. A pesquisa nas faculdades de Direito está condicionada a reproduzir a “sabedoria” codificada e a conviver “respeitosamente” com as instituições que aplicam (e interpretam) o Direito positivo [...].

Admitindo que desde então verifica-se mudanças, Streck cita Leonel Severo Rocha, que realça outros desdobramentos da crise, quando afirma que

As faculdades de Direito, por sua parte, *estão duplamente em crise*: por um lado, devido ao fato de não produzirem uma dogmática jurídica dotada de uma técnica atualizada perante as novas demandas do capitalismo tardio; de outro, por não terem uma efetiva função social, notadamente em relação aos segmentos marginalizados da população. Desse modo, muito mais do que uma crise da “ciência do Direito”, há crise na reprodução legítima da dogmática jurídica que não consegue justificar a sua ideologia de “bem comum” *devido à ausência de críticas mais efetivas à racionalidade jurídica e à formação dos juristas*” (ROCHA, 1.999, apud, STRECK, 2.004, p. 31).

A nefasta conseqüência disso em relação ao cotidiano é que essas crises têm provocado reflexo na definição do papel do Judiciário, “de quem [...] hoje, não é de se esperar uma posição subalterna frente a esses outros poderes, a quem caberia a produção legislativa (GERRA FILHO, apud STRECK, 2.004, p. 23).

Superada a sinistra e abominável fase do autoritarismo e implantada a nova democracia, é estarrecedora a constatação das diárias transgressões das normas jurídicas, tanto das constitucionais como das inferiores, tanto (e principalmente) pelo governo como pelos cidadãos. Para muitos, trata-se de evidente sintoma de que a nossa sociedade está ainda em transformação, num processo de ajustamento, uma fase intermediária vivida

Nestes dias de banalização da ilegalidade e impunidade de seus autores, em que os códigos viram simples ficção e sua violação sistemática se converte em regra geral, as tensões e os conflitos sociais têm obrigado o Estado a constantes ajustamentos no processo de organização sócio-econômica e política sem, no entanto, superar as contradições em que tal organização se assenta (FARIA, 1.999, p. 13).

Para se ter uma idéia dessa banalização, é suficiente a referência aos decretos-lei, um dos muitos e odiosos símbolos do arbítrio do regime ditatorial e instrumento de subjugaçãõ do Poder Legislativo ao Poder Executivo no falso Estado de Direito que vigorou até 1.984. A necessidade de sua eliminação era consenso entre as elites políticas, do que se tornou célebre a fala de Fernando Henrique Cardoso sobre a necessidade de “remoção do entulho autoritário” (ROCHA, 2.003, p. 397).

Pois bem, feito Presidente da República, foi exatamente ele, Fernando Henrique Cardoso, o presidente que mais abusou do instrumento criado para substituir o decreto-lei – a Medida Provisória – que, a exemplo daquela época, permanece como o mais efetivo instrumento de subjugaçãõ, agora não só do Legislativo, senão também do próprio Judiciário.

Segundo Rocha (2.003), Fernando Henrique Cardoso criou, sozinho, mais medidas provisórias do que o total dos decretos-lei criados por todos os generais do regime militar, sendo detentor da inédita marca de quase três medidas provisórias por dia de governo. No geral,

Ao cabo de 21 anos de regime autoritário, os seis presidentes militares produziram 2.272 decretos-lei, ou 108 a cada ano. Por outro lado, em pouco mais de uma década, os cinco presidentes civis criaram 4.509 Medidas Provisórias, ou 410 ao ano (ROCHA, 2.003, p. 406).

Tudo isso a pretexto de se preservar a governabilidade do Brasil, deixando claro que a viabilidade do País está condicionada a uma concentração de poder e de prerrogativas pelo Poder Executivo, que para isso precisa estar “a salvo das interferências que julga *danosas* por parte do Legislativo e do Judiciário” (ROCHA, 2.003, p. 396)

Antes mesmo de ser promulgada a Constituição de 1.988, o então presidente da República, José Sarney, já afirmava que com ela o Brasil seria um país ingovernável. Essa afirmação apenas ratifica aquilo que, no Brasil, sempre foi a realidade: as Constituições é que devem submeter-se à realidade, e as forças ocultas e inelutáveis que ditam a realidade é que sempre compuseram as verdadeiras constituições brasileiras.

Apesar do tema da ingovernabilidade ter sido transformado em unanimidade e consenso nacional a partir da fala do ex-presidente José Sarney, ele sempre esteve subjacente na vida política do Brasil e, dentre as suas mais perversas conseqüências, está a aniquilação dos outros poderes da República, num “processo que a literatura internacional tem-se referido como a estratégia do insulamento do executivo – sobretudo de suas ‘equipes econômicas’” (ROCHA, 2.003, p. 396).

A questão econômica tem, então, aparecido em posição de destaque e de supremacia e o gerenciamento da economia tem justificado a adoção de medidas contrárias às regras do Estado Democrático de Direito, visto que

Sob alegação de que a severidade e a iminência da crise econômica exigiam tal processo de concentração de poderes, os titulares do Executivo foram largamente exitosos na anulação dos controles horizontais, reduzindo os Legislativos a meros apêndices do governo [e, ainda,] concluída a fase de privatização das estatais e desregulamentação da economia, a etapa seguinte refere-se à reforma do Judiciário e do sistema jurídico, ao qual se atribuem várias das mazelas econômicas presentes nos países latinos (ROCHA, 2.003, p. 391).

Segundo Melo (apud Rocha, 2.003, p. 391), “mais do que um tema de grande centralidade no debate público brasileiro, a ingovernabilidade se tornou um princípio ordenador do campo político [...]” e dentre as suas bases teóricas pode ser arrolada a “emergência de novos direitos de minorias que pressionam e que extrapolam a capacidade resolutive dos governos democráticos (ROCHA, 2.003, p. 392), fazendo com que se inclua, como uma das fontes da ingovernabilidade do Brasil pós-autoritário, a “crise fiscal que se origina dos novos direitos sociais (ROCHA, 2.003, p. 393).

Então, é assim: de repente, todo o avanço em termos de direitos sociais e de garantias individuais conseguido em 1.988 através de uma Constituição que, de tão preocupada com a questão social e com os direitos fundamentais da pessoa humana, mereceu o codinome de “Constituição Cidadã”, passa, num curto espaço de tempo, à condição de vilão e de entrave ao desenvolvimento do país, como se o desenvolvimento econômico não pudesse ser paralelo ao desenvolvimento jurídico-constitucional. Parece não haver dúvida quanto à opção, pois o que se prega é a supremacia das questões econômicas sobre todas as demais.

E a formação jurídica, que opção deve fazer? Pelo econômico ou pelo jurídico?

A resposta, conquanto bastante óbvia, em função até do pensamento corrente de que ao Direito interessa a justiça, tem essa obviedade confirmada pelos discursos teóricos, que pregam, sem vacilo, a opção pelo jurídico; pela interpretação jurídica dos direitos sociais em vez de uma interpretação econômica; ainda que a nossa realidade objetiva pareça não ser da mesma opinião, ao ponto de permitir a afirmação antes referida de que a crise fiscal que se origina dos novos direitos sociais é uma das fontes da ingovernabilidade do Brasil.

Nessa afirmação está ligada (perigosamente) uma outra, a de que a democracia – porque esta é a base em que se assentam os direitos sociais e das minorias – é um entrave à governabilidade, o que, no limite, permitirá a pior de todas as conclusões – a dispensabilidade das profissões jurídicas (de todas elas), já que sem a democracia, a atuação desses profissionais é praticamente impossível (a não ser para restaurá-la), porque esta atuação é ligada e dependente da plena vigência das garantias democráticas (OLIVEIRA, 1.999).

É uma questão de definir o papel e o lugar do jurista, o que pode ser feito com a ajuda de Friedrich Müller quando pergunta e responde:

Onde está diante da tirania da exclusão o lugar dos juristas? Certamente não onde Montesquieu os rastreia, quando afirma: ao lado de cada grande tirano encontrei um grande jurista, que lhe justificava os seus atos. O nome dos juristas não se deriva de “justificar”, mas do “direito” [*ius*] (MÜLLER, 2.000, p. 100).

Isso exige, segundo Streck

....uma profunda reflexão por parte da comunidade jurídica. Sem dúvida há que se investigar e indagar acerca do papel do Direito na sociedade contemporânea, com ênfase em países que historicamente relegaram o Estado de Direito a um papel secundário,

dando sempre ênfase à razão de Estado em detrimento do (eventual) conjunto de textos garantidores dos direitos da cidadania (2.004, p. 23).

Faculdades de Direito não são faculdades de advogados, nem de juízes, nem de promotores, nem de delegados, nem de assessores jurídicos ou outras denominações equivalentes. Faculdades de Direito não formam meros “operadores” ou técnicos em Direito. Faculdades de Direito formam juristas. Ser advogado, juiz, promotor ou qualquer outra profissão ligada ao Direito é apenas uma opção do aluno formado. Na essência, porém, todos os alunos egressos dos cursos jurídicos são juristas. São pensadores do Direito. E, porque o Direito molda comportamentos e muda condutas, esses juristas, pode-se dizer, têm em si parte do poder de mudar o mundo.

Como juristas, os egressos dos cursos jurídicos serão os criadores do Direito, os inspiradores daqueles que fazem e daqueles que aplicam o Direito legislado. São os intermediários, os caminhos, os filtros mesmo, que permitirão a conversão das discussões abstratas e teóricas em matérias concretas e palpáveis, prontas para serem utilizadas nos casos concretos. E assim o são porque é das suas manifestações que surgem as melhores interpretações ou os melhores modos de se interpretar o Direito.

Mas não se limitam a isso, porém, o papel e dever dos juristas. É dever também dos juristas, a defesa do Direito, a luta pelo Direito. Luta que deve titularizar em todos os casos de não cumprimento ou de mau cumprimento do Direito.

Por essa breve síntese, já é possível delinear alguns dos elementos essenciais na formação do jurista, que

Deve, pois, ter uma cultura humanística que lhe permita ver no Direito presente o Direito Universal e Intertemporal [já que] o Direito moderno [...] exige um intérprete humanista, universal, com ampla visão dos fenômenos sociais e de suas manifestações nas mais variadas ciências. (MARTINS, 1.999, p. 126-8).

Essa formação humanista com ampla visão dos fenômenos sociais, implica uma nova concepção da jurisdição, proposta por Paula (2.003, p. 5) ao defender que “além de instrumento de efetivação do direito, a jurisdição também deve ser inclusiva”, ao que justifica esclarecendo que deve ser

Inclusiva no sentido de ter como razão primeira a consolidação do Estado social, do Estado da Justiça distributiva, interpretando as leis de modo a colocar o homem como único destinatário dos avanços da ciência, alargando a proteção ao ser humano e, ao mesmo tempo, impondo limites

àqueles que fazem do progresso científico instrumento de opressão, de lucro fácil, de monopolização do saber ou de reserva de sua utilização. Mas também inclusiva, e este é o aspecto que julgo mais importante, na medida em que a validação dos direitos sociais é o único caminho para a superação da indigência. E isto exige basicamente coragem e uma boa dose de reflexão, de modo que lições incorporadas como dogmas, aplicadas irrefletidamente, não sirvam de obstáculos ao reconhecimento e à efetivação de direitos sociais. Jurisdição inclusiva como atividade de validação dos direitos sociais insertos na Constituição e nas leis, de sorte que tem por fulcro o direito positivo. [...] Neste sentido não importa a criação do direito como fenômeno jurídico, mas o fenômeno social através da criação de uma situação de cidadania mediante a inclusão, porquanto neste último está a pessoa e, no primeiro, apenas a ficção (PAULA, 2.003, p. 5-7).

Que outro caminho para se atingir tudo isso senão através da boa formação dos juristas? Uma boa formação que,

portanto, não pode limitar-se apenas ao conhecimento da teoria geral do Direito e dos diversos ramos que o compõem, mas penetrar nos variados aspectos das outras ciências, quando objeto de normalização pelo Direito (MARTINS, 1.999, p. 129).

Um dos aspectos dessa boa formação está diretamente relacionado com as diretrizes curriculares e com o conteúdo do que se ensina nas faculdades de Direito.

Atualmente, as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos acham-se fixados pela Portaria nº 1.886, de 30/12/94, expedida pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Nela, fala-se da necessidade de uma sólida formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; fala-se em desenvolvimento da cidadania e fala-se em responsabilidade social. No entanto,

O que de melhor poderia ocorrer para a formação dos juristas seria a adaptação dos currículos das faculdades de Direito a esta nova visão interdisciplinar, acrescentando-se às matérias hoje curriculares outras trazidas das demais ciências, em visão técnica dessas outras ciências e não apenas de superficial complementação da cultura humanística (MARTINS, 1.999, p. 129).

Não dá para ser negado o tom crítico (e também a verdade) contidos na fala do autor ao se referir a uma “superficial complementação da cultura humanística”. Crítica que, de resto, não é isolada, pelo contrário: tem sido uma constante na doutrina que pensa o Direito além da função de mero “aparelho ideológico do Estado”, para a qual o ensino jurídico no Brasil está em crise, desde há muito tempo, possivelmente desde quando foi implantado.

Uma crise complexa e que se apresenta vinculada tanto aos elementos internos do curso jurídico, quanto às questões externas (políticas, econômicas, sociais e culturais), o que permite uma visão em três dimensões: 1) a *estrutural*, onde estão as crises dos paradigmas político-ideológico e epistemológico; 2) a *operacional*, abrangendo as crises acadêmicas (curricular e didático-pedagógica) e administrativa; 3) a *funcional*, com as crises do mercado de trabalho, a crise de identidade (fruto da dissociação entre a imagem projetada e a prática concreta das atividades jurídicas e da indefinição sobre o papel social que cabe aos juristas) e a crise de legitimidade (conflito entre os valores proferidos pela prática do Direito e aqueles reivindicados pela sociedade). (RODRIGUES, 1.995, p. 15-7).

Essa crise do ensino jurídico no Brasil pode, em grande parte, ser singelamente justificada pela inércia e estagnação no tempo, posto que

Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas o ensino do Direito não acompanhou essa evolução. Continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, em muitas situações, superado o século XVIII, ainda reproduzindo a idéia de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a democracia e que o positivismo é o modelo epistemológico adequado para a produção do conhecimento jurídico. (RODRIGUES, 1.995, p. 17).

Mas, na verdade, a raiz do problema repousa nas estruturas, mais precisamente no paradigma político-ideológico, o que foi muito bem apanhado por Rodrigues, (1.995, p. 18), no seu alerta de que

De certa forma pode-se dizer que o Direito, enquanto instância simbólica e material, é o instrumento maior de mediação das decisões políticas (a institucionalização da vontade política se efetiva através do jurídico). Pode, portanto, ser importante instrumento de resolução dos problemas sociais e econômicos, desde que haja vontade política para tal. [...] Aparece também como um dos instrumentos que, dentro de uma sociedade plural e complexa, pode ser ideologicamente utilizado como meio de omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes. Ou seja, é ele, em algumas situações, utilizado para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade que em realidade pode apresentar-se desigual e autoritária, bem como para, através das normas programáticas e dos direitos humanos, criar a expectativa da construção de uma sociedade justa e democrática. [...] A utilização da instância jurídica como um dos mecanismos pragmáticos e retóricos de solução de crises políticas, econômicas e sociais pode ampliar e reforçar a crise do próprio Direito. Isso ocorre devido à sua insuficiência como instrumento capaz de solucioná-las – ele é importante, mas não suficiente. Quando ocorre a sua desvinculação em relação à realidade social e às suas práticas, produz como consequência uma crise de legitimação do próprio sistema jurídico e do paradigma ideológico que lhe dá sustentação axiológica e retórica.



A crise do ensino jurídico no Brasil é também sentida e destacada por Oliveira (1.999, p. 30), quando considera que

Nosso ensino jurídico ainda se encontra preso às tradições coimbrãs. Aulas discursivas, excessivo dogmatismo, nenhuma correlação do currículo com a realidade social e com os novos ramos do direito, inexistência de formação prática para o exercício profissional, ausência de debates a respeito do direito positivo, que possibilitariam uma valiosa contribuição, de *lege ferenda*, para as alterações do ordenamento jurídico, falta de formação ética e de uma clara percepção da natureza, das funções e dos objetivos das várias carreiras jurídicas são algumas das características que acompanham o ensino do Direito desde seus primórdios.

Referência obrigatória quando o assunto é crise da educação jurídica brasileira, é a aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, do Rio de Janeiro, proferida em 1.955 por F. C. de San Tiago Dantas. Para ele, o problema do ensino jurídico no Brasil poderia ser abordado e analisado sob dois enfoques: 1) como parte de um problema maior que é o ensino superior e todo o sistema educacional, e 2) como aspecto da própria cultura jurídica. Coerente com a ocasião, a sua opção foi pela discussão que abordou a crise como um aspecto ou projeção da própria cultura jurídica (DANTAS, 1.955).

A atualidade e a agudeza das observações lançadas são quase que determinantes da obrigatoriedade de que se o transcrevesse na íntegra. Razões de várias ordens impedem, no entanto, que assim seja, por isso, far-se-á um esforço para relatar aqui, de forma concisa, as falas julgadas mais relevantes para o presente trabalho.

Segundo este autor, há uma correlação entre a expansão e o declínio de uma sociedade e a diminuição ou o aumento da eficácia dos meios de controle com que as sociedades dão respostas aos problemas surgidos, do mundo físico e do mundo social. O Direito faz parte do acervo de controles sociais e a questão social, portanto, não pode ser dele dissociada.

Nas sociedades modernas tem-se verificado uma expansão dos controles tecnológicos, o que tem permitido a ampliação do domínio do meio físico sem, no entanto, ter havido uma correspondente expansão dos controles éticos e morais, indispensáveis ao domínio desse maior poder do homem sobre a natureza.

Essa atrofia dos meios de controle social, em número e em eficácia, tem, como conseqüência, o aparecimento e o aumento de problemas não resolvidos ou insolúveis, para os quais a sociedade reclama solução que, se não vem, faz esta

sociedade entrar num processo de declínio, o que não ocorreria caso os meios de controle lograssem corresponder às expectativas sociais de solução.

Vê-se, então, que o declínio ou evolução de uma sociedade não pode jamais ser creditado ou debitado à sociedade no seu todo, mas sim e somente à sua classe dirigente, pois é a ela que competem as respostas aos problemas do mundo físico e do mundo social que ameaçam ou rompem o organismo.

Impotente a classe dirigente ante os problemas do mundo físico e do mundo social que o organismo social lhe traz, além da decadência da organização social, tem início o processo de insurreição da classe dirigida, que se torna insubordinada, enquanto que a classe dirigente, para se manter, inicia um processo, lento, mas firme e inevitável, mediante o qual converte a autoridade em privilégio.

Quando a moral e o Direito perdem a eficácia para conter e legitimar o utilitarismo egoístico da classe dirigente, perdem também a força persuasiva e a eficácia preventiva junto à classe dirigida, e está comprometida a coesão e equilíbrio da sociedade.

Finalizando esta síntese sobre o pensamento de Dantas, (1.955, p. 451), especificamente quanto à crise da sociedade brasileira e a universidade, merece transcrição literal o parágrafo em que o autor diagnostica que

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas de auto-governo da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação

O texto, atual hoje, retrata a sociedade brasileira da década de 1.950, como serviria para retratar essa mesma sociedade em 1.890 ou em 1.827, numa demonstração de que a realidade sócio-político-econômica e jurídica do Brasil é perene. No mesmo palco e com o mesmo enredo estão os atores que se vão sucedendo.

Nesses termos, a quem recorrer? Quem deteria a bússola que permitiria o reencontro do caminho da governabilidade perdida pelos próprios governantes? Esse papel é atribuído, pelo autor, à universidade, pois segundo ensina,

Quando fracassa a classe dirigente na sua função específica de resolver problemas e de manter em uso as técnicas de controle da sociedade e da natureza, cabe um papel histórico às universidades e às escolas, pela capacidade que deve ter toda corporação estudiosa de se desprender, pelo raciocínio, dos processos sociais de que participa, e medir a sua extensão,

verificar o seu sentido e apontar os meios de retificá-los (DANTAS, 1.955, p. 451).

Não se deve desconsiderar, no entanto, que apesar desse papel retificador da universidade e das escolas, elas têm um outro, tão ou mais importante, a que se pode chamar de papel preventivo, a ser desempenhado quando estas escolas ou universidades formam cidadãos. Por isso que Dantas (1.955, p. 451) considera que “na perda de poder criador da sociedade, a Universidade tem a confessar grandes culpas”, porque afinal, o que dela se espera é uma atuação de vanguarda e uma antecipação aos problemas.

A perenidade daquele texto que faz referência à sociedade brasileira cabe muito bem na confissão de culpa das escolas de Direito, tanto porque elas nasceram com o objetivo de formar a futura classe dirigente do país, como também porque a elas cabia acompanhar os rumos da realidade social objetiva que se foi sucedendo desde aquela época até os dias atuais. Têm culpa, também, porque se omitiram na construção e cumprimento de um ordenamento jurídico que fosse infenso e imune ao assédio do poder e, por conseqüência, eficaz para conter o utilitarismo egoístico da classe dirigente que formou.

Não será demais repetir aqui parte dos argumentos lançados por Oliveira (1.999, p. 30), quando ele se refere ao “[...]excessivo dogmatismo, nenhuma correlação do currículo com a realidade social e com os novos ramos do direito [...]”, como algumas das características que acompanham o ensino do Direito, no Brasil, desde os seus primórdios.

Referindo-se à cultura jurídica e à crise social, Dantas (1.955) destaca a perda de terreno e de prestígio do Direito para outras técnicas de controle social, dotadas de maior grau de eficiência e menos de ética. Ele cita as Ciências da Administração, as Ciências Econômicas e as Ciências que procuram sistematizar formas de controle social, como as que progridem mediante métodos que conflitam com o Direito, num conflito entre ética e pragmatismo, onde o Direito assume o papel de vilão, a ser eliminado pelos órgãos do governo do momento, para que possam, por meios mais imediatos e diretos, promover o que imaginam ser o bem comum

Numa análise do alcance e do sentido das expressões “fins sociais” e “bem comum”, elevadas à categoria de princípios gerais do Direito Brasileiro pelo artigo 5º da Lei de Introdução ao Código Civil, numa realidade de extrema pobreza e alta

concentração de renda como é a nossa, Faria (1.999, p 18), conclui que “[...] em vez de propiciarem uma visão precisa do sistema jurídico, acabam funcionando como barreiras ideológicas, mascarando contradições sociais profundas e antagonismos inconciliáveis”.

Do conflito entre ética e pragmatismo resultam traços que ilustram às expensas a nossa realidade. Os exemplos, citados por Dantas (1.955), e que não são ficção, vão se sucedendo, como são os casos dos administradores cada vez mais convictos da utilidade de eles mesmos dizerem a norma num caso concreto, sem passar pelo circuito da norma geral e abstrata, editada pelo Legislativo; também os casos de legisladores e de administradores que abominam o controle a que os tribunais submetem seus atos arbitrários, no mais das vezes inspirados em princípios de economia e de administração; são os casos ainda de administradores que, dispostos a agir de acordo com uma técnica administrativa que lhes pareça eficiente, mas sabidamente ilegal, agem e submetem os contrários (os lesados) à apreciação dos tribunais.

Dessas constatações, resulta a afirmação de Dantas, (1.995, p. 452) de que

Todas essas atitudes procedem de uma perda crescente de confiança no direito, como técnica de controle social. Ora, essa perda de confiança envolve, em suas últimas conseqüências, a contestação, ainda que no terreno intelectual, da supremacia da ordem jurídica, e a determinação dos fins da atividade social através de critérios estritamente pragmáticos ou políticos emancipados de toda sujeição ao direito. Considerada no campo histórico da civilização ocidental, a que pertence, ela subverte as aspirações permanentes da nossa cultura, e marca, melhor do que qualquer outra, a sua reorganização no sentido da destruição.

Essa crescente perda de confiança no Direito como técnica de controle social e também de instrumento de transformação social é de ser atribuída, por tudo que aqui se viu, ao próprio Direito; mais especificamente à formação jurídica. Por paradoxal que possa parecer, se foi a formação jurídica ofertada nos cursos jurídicos do Brasil a determinante da derrocada aqui do Direito como técnica de controle social, e pode ser, por conseqüência, a determinante, também, da derrocada da sociedade brasileira, esta mesma formação jurídica é que será o caminho (o único) da recuperação, uma vez que

Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e, sobretudo, dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos

coativos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns (DANTAS, 1.955, p.452).

Uma educação jurídica para ser de tal modo eficiente depende de mudanças e de muitas reflexões, que podem ser iniciada a partir de coisas bastante simples, como por exemplo, o cumprimento ou atenção às normas pelas próprias instituições encarregadas dessa educação. Por isso, a preocupação aqui demonstrada em se verificar o atendimento, pelas faculdades de Direito localizadas no Estado de São Paulo, à “recomendação” contida na Portaria nº 1.793/94 do MEC.

Assim, no Capítulo 5 seguinte, estão expostos os modos como esta pesquisa verifica o eventual atendimento à Portaria nº 1.793/94.

## CAPÍTULO 5

### VERIFICANDO A ADESÃO DAS FACULDADES DE DIREITO À RECOMENDAÇÃO DA PORTARIA MINISTERIAL Nº 1.793/94

Os objetivos da pesquisa foram assim definidos: *identificar quantos são os cursos de Direito do estado de São Paulo que atendem à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793/94.*

Este capítulo destina-se, então, a indicar, descrever e tecer considerações sobre o tipo de pesquisa realizada e esclarecer sobre os procedimentos metodológicos utilizados.

#### 5.1 Tipo de pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de campo, com análise documental (LAKATOS, 1996), para cuja consecução e atendimento dos objetivos enunciados elegeu-se como campo de investigação os cursos de Direito localizados no estado de São Paulo.

Os documentos necessários à análise foram obtidos mediante consulta aos *sites* das instituições de ensino, como também através de contato com elas mantido via *e-mail*, carta-solicitação, via correio convencional e fax.

Mais detalhes sobre o procedimento de coleta dos dados, o tratamento desses dados e os procedimentos de análise constarão adiante, em item próprio.

#### 5.2 Postulados para a fundamentação teórica da pesquisa

Inicia-se com algumas breves considerações sobre o “problema de pesquisa” instigador do presente trabalho, uma vez que toda pesquisa envolve a noção de um problema prévio e a necessidade de um objetivo a ser atingido no futuro.

Partiu-se, assim, da idéia de que o tempo presente da pesquisa é o momento de sua realização, que seu tempo futuro é o momento em que se dá por atingidos os objetivos antes delineados e que seu tempo passado é sua problematização, isto é, o momento do delineamento do “problema de pesquisa”.

Sem a detecção de um problema não há o que pesquisar, já que não haverá o porquê dessa investigação. Se não se é capaz de “ver” um problema, ou é porque ele não existe, ou porque falta a exata percepção de sua existência. Em qualquer das hipóteses, porque faltará ao pesquisador a insatisfação, a inquietação, a instigação e o desafio, necessários a impulsioná-lo em direção a uma solução, ou ao menos a um correto encaminhamento do problema, não se terá presente o estímulo, que é o móvel necessário ao desenvolvimento dos estudos e à superação dos obstáculos.

Não basta, no entanto, que se tenha identificado um problema, ou imaginado que ele existia, uma vez que “tem que se partir do pressuposto de que toda pesquisa de cunho científico deve circunscrever o tratamento de um problema específico, devidamente concebido pelo autor da investigação” (SEVERINO, 1.986, p. 147).

Tendo-se em conta, ainda, que a perfeita circunscrição e delimitação do problema de pesquisa só o é quando esse problema já esteja devidamente contextualizado, dentro da realidade objetiva de que faz parte, igualmente importante é que se tenha também identificado os sujeitos a que a pesquisa diz respeito.

Tem-se, portanto, que foi superada essa primeira etapa do trabalho e que as etapas que se seguiram estão todas com ela bem articuladas: há um problema de pesquisa, específico, bem dimensionado e circunscrito; há fixação dos objetivos e dos conceitos e há sustentação num embasamento teórico, que segue a linha de uma visão crítica do direito e da realidade objetiva na qual essa direito acha-se inserido.

Com essa delimitação do problema, estando os objetivos fixados com a antecedência necessária, identificados os procedimentos metodológicos a serem utilizados e ainda com a eleição dos critérios para a análise dos dados obtidos e mais outros cuidados e colocações, adotados para garantir procedência e validade ao presente trabalho, supõe-se ter conseguido passar do mundo das idéias para o mundo do direito posto, e para a realidade objetiva que o rodeia, isto é, da abstração para a concretude.

Apesar de tudo, esclarece-se, previamente, que não se terá no presente estudo a pretensão de se solucionar o problema de pesquisa levantado. Além de não ser pretensão própria do tipo de trabalho aqui desenvolvido (uma dissertação de

mestrado), também a raiz do problema levantado inviabiliza que se pense em soluções imediatas.

Tratando-se de um problema, cujas causas repousam tanto na área educacional quanto na formação do pensamento jurídico nacional, o que faz delas um *mix* de diversos outros problemas que se vêm acumulando desde há muito tempo, suas soluções, também por isso dependentes de uma série de outras providências, não serão obtidas de imediato nem poderão ficar restritas ao âmbito de um trabalho acadêmico, uma vez que envolvem a necessidade de transformações do sistema de ensino jurídico, como também do sistema sócio-político-econômico do país.

Assim, investigando-se aqui o que se considera seja uma das variantes e atual origem do problema, espera-se contribuir para o aparecimento de soluções que objetivem dar-lhe o correto tratamento.

Com essas observações preambulares, passa-se, em seguida, aos esclarecimentos sobre a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1.995): a técnica de pesquisa selecionada para o tratamento científico-analítico dos dados coletados.

### **5.2.1 A Análise de Conteúdo**

A Análise de Conteúdo (AC), segundo ensina Laurence Bardin (1.995, p. 31) “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações”. Mas,

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Visando o presente trabalho à análise de documentos expedidos pelas instituições mantenedoras dos cursos de Direito localizados no estado de São Paulo, sob a forma de ementas e de conteúdos programáticos de algumas matérias da grade curricular, que são, sem nenhuma dúvida, meios de comunicação dessas instituições com os seus alunos e professores, com órgãos externos e com as agências governamentais fiscalizadoras, a Análise de Conteúdo apresenta-se como a técnica de pesquisa mais adequada para o tratamento e análise dos dados levantados; afinal, conforme lembra Henry e Moscovici (apud BARDIN, 1.995, p. 33)



“tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma Análise de Conteúdo”.

Ainda que a Análise de Conteúdo seja um método de observação indireto, mediante o qual é possível ver as entrelinhas das expressões verbais e das opiniões das pessoas, nenhum óbice há quanto à sua aplicação como um método de observação que procure localizar, num dado contexto, as expressões verbais, isto é, as próprias palavras ou frases.

Tanto numa utilização como noutra, a Análise de Conteúdo permitirá, a partir do uso de indicadores seguros, que se chegue a novos conhecimentos<sup>15</sup> sobre o objeto de análise, que permitirá, como última etapa do processo de reflexão, a obtenção do significado (interpretação) do objeto, para daí se poder tirar as conclusões ou até mesmo iniciar uma nova fase de tratamento dos dados.

A operacionalização da Análise de Conteúdo deve-se dar através de um trabalho organizado, seguindo-se um roteiro de etapas precisas e pré-determinadas.

A primeira dessas etapas deve ser a definição do universo a ser estudado, o que envolve diretamente a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (BARDIN, 1.995), definindo e delimitando, assim, com a clareza capaz de assegurar validade e procedência à análise, o que estará e o que não estará envolvido na análise. É a fase da definição do universo de pesquisa.

Na constituição de um universo de pesquisa deve-se obediência a certas regras, sendo as principais delas: 1) *Regra da exaustividade* – deve-se ter em conta todos os elementos desse universo; 2) *Regra da representatividade* – segundo a qual, a análise pode ser feita por amostragem, desde que o material a tanto se prestar; 3) *Regra da homogeneidade* – manda sejam os documentos homogêneos, isto é, devem obedecer a precisos critérios de escolha e não devem apresentar singularidade fora desses mesmos critérios; 4) *Regra da pertinência* – que prescreve sobre a necessidade de os documentos serem adequados, enquanto fontes de informação, correspondendo ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 1.995)

Definido o universo, a próxima etapa é sua categorização, isto é, a determinação das dimensões a serem analisadas. Essa categorização pode ser chamada também de classificação, porque é, na verdade, o ato de classificar o

---

<sup>15</sup> Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras (BARDIN, 1.995, p. 39-rodapé)

material a ser analisado. Com ela, tem início a fase de tratamento dos dados – a fase em que se tem em mente tornar “falantes” esses dados (BARDIN, 1.995).

Na definição de Bardin (1.995, p. 117-8)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos [...] é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O *inventário*: isolar os elementos [E prossegue] e a *classificação*: repartir os elementos [...]

As categorias criadas serão classes, nas quais serão reunidos grupos de elementos sob um título genérico, em função dos caracteres comuns desses mesmos elementos. Para classificar elementos em categorias é necessária a identificação do que cada um deles tem em comum com os outros (BARDIN, 1.995).

Definido o “problema de pesquisa”, o pesquisador já saberá das razões por que deverá proceder às análises a que se propõe, já saberá porque deverá pesquisar. Ele então explicita essas razões para poder saber como é que analisará. Resultarão daí a teoria (o porquê) e a técnica (o como).

Entre a teoria do pesquisador e os dados do documento ou do texto a serem analisados sempre existirá um elo (BARDIN, 1.995), mas a análise exigirá a transformação desses dados, brutos até então, de modo que eles passem da condição de dados brutos para a condição de dados organizados, que é precisamente a etapa de tratamento dos dados.

A fase da Análise de Conteúdo que se seguirá à categorização é a da codificação, que corresponde

a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto... [ e ] compreende três escolhas: O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem e A classificação e Agregação: escolhas das categorias (BARDIN, 1.995, p. 103-4).

As unidades a serem escolhidas configuram-se em *Unidades de Análise*, que podem ser as *Unidades de Contexto* e as *Unidades de Registro*. Como partes do universo de pesquisa que se pretende elas sejam, essas Unidades devem se configurar como elementos completos e autônomos, para assim terem pertinência com o universo de análise e com os objetivos da pesquisa.

Nas Unidades de Contexto é onde serão procuradas as Unidades de Registro. Conforme essa procura vise a descobrir a frequência da aparição da Unidade de Registro, tratar-se-á de uma pesquisa *quantitativa*, ao passo que, visando apenas a detectar a presença ou a ausência da Unidade de Registro, será *qualitativa*, já que

Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual (BARDIN, 1.995, p. 115-6).

A partir da escolha das Unidades de Análise, entra-se na etapa final da Análise de Conteúdo, que é a Inferência, para, a partir dela, chegar-se à interpretação dos resultados.

Inferência, como etapa da Análise de Conteúdo, é entendida por Bardin (1.995, p. 133) como sendo um “tipo de interpretação controlada”.

Holsti, (apud BARDIN, 1.995, p. 136) afirma que “a intenção de qualquer investigação, é produzir inferências válidas”, o que é feito sempre a partir dos dados analisados.

Já Namenwirth (apud BARDIN, 1.995, p. 137) arremata, em tom um tanto ácido, que “a inferência não passa de um termo elegante, efeito da moda, para designar a indução, a partir de fatos”.

Bardin (1.995), assumindo a sinonímia entre inferência e indução, tem a inferência como “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de uma ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

Note-se, que a expressão inferência pode levar-nos a uma confusão de conceitos, na medida em que a referência a ela pode estar indicando tanto o processo como o produto.

Como processo, inferência é a etapa da Análise de Conteúdo, cujo resultado – o produto – é o que dela (daquela etapa) se inferiu – o resultado, por assim dizer.

Então, entre duas proposições, uma antecedente, válida e verdadeira porque evidente ou evidenciada e uma outra, conseqüente, que àquela primeira tem condicionada sua validade e aceitação, situa-se um raciocínio, que é a ligação entre uma e outra, o que permite que da antecedente se passe à conseqüente, num movimento de integração quase simbiótico, para que daí se chegue à conclusão.

Na dedução, essa conclusão é evidente, natural por assim dizer tal qual a lei de causa e efeito; é dada. Já na indução, essa conclusão é artificial; ela não é dada, mas construída a partir do raciocínio lógico anterior. Por isso que se considera a inferência como sendo o resultado de um processo indutivo.

Não se pode encerrar este item do presente trabalho sem que se lance a observação de Bardin (1.995, p. 30-1) de que “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”.

Assim pensa-se, porque a dinamicidade do mundo fenomênico, aliada à afloração e diversificação de problemas que cada vez mais exigem análise e solução, contraria que se imagine a Análise de Conteúdo como algo estanque e de regras que, de tão rígidas, sejam intransponíveis. Por isso mesmo, a própria autora arremata que

Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento.(BARDIN, 1.995, p. 31).

No item seguinte, ao se tratar do material que serviu de base para a pesquisa objeto do presente trabalho, do procedimento para a sua coleta, do seu tratamento e das inferências extraídas, será possível avaliar o acerto quanto ao uso da técnica de Análise de Conteúdo e bem assim, da aplicação, ao presente caso, dessas duas observações finais de Bardin.

### **5.3 Procedimentos Metodológicos**

Os procedimentos metodológicos utilizados no presente trabalho compreenderam: a coleta de dados; o tratamento dos dados; a identificação – a partir do estudo de textos pedagógicos sobre a inclusão, já referidos nos capítulos iniciais e na literatura revisada, como também de textos legais relacionados com a questão da inclusão e ainda outras que integram o senso comum dos discursos sobre a inclusão – as palavras-chave necessárias à análise e à interpretação dos dados coletados; o pré-teste para a validação do instrumento de análise; a discussão dos resultados e as inferências.

Pretende-se, aqui, apresentar os principais esclarecimentos sobre cada um deles.

### 5.3.1 A coleta de dados

Como já se disse anteriormente, constituiu-se em universo de pesquisa do presente estudo os Cursos de Direito localizados no estado de São Paulo, junto aos quais intentou-se efetivar a coleta dos dados necessários.

A opção pelos cursos de Direito, localizados no estado de São Paulo, como a fonte de dados para a realização da pesquisa, foi decorrência da identificação de alguns fatos relevantes, tais como: tratar-se de uma pesquisa realizada no âmbito de uma universidade estadual do estado de São Paulo (Unesp); tratar-se do estado onde residem o pesquisador e o orientador; tratar-se do estado onde foi instalado o primeiro dos cursos jurídicos do Brasil e estar localizada no estado de São Paulo a maioria dos cursos jurídicos atualmente em funcionamento no Brasil, o que, aliado àquela vanguarda na implantação desses cursos, tem sido fator de notável relevância e influência na formação do pensamento jurídico nacional e nos rumos sócio-político-econômicos do país.

O rol das Instituições que oferecem o Curso de Direito no estado de São Paulo, seus endereços postais e eletrônicos (*e-mails e sites*), telefones e fac-símiles e tudo o mais que pudesse permitir com elas a comunicação, foi obtido diretamente do Guia do Estudante para o Vestibular de 2.004, publicado pela Editora Abril<sup>16</sup>.

A opção por essa fonte deveu-se à atualização das informações nela contidas, posto que é do interesse daquelas Instituições a divulgação ali dos seus dados o mais corretamente possível, já que se trata de uma forma de elas se mostrarem aos candidatos a uma vaga em exames vestibulares futuros. Alie-se a isso, o fato de as informações ali constantes serem mais recentes e, muito provavelmente, mais atualizadas do que as que pudessem constar de outros órgãos.

Para a opção, pesou também a constatação de que em nenhum outro órgão (oficial ou não) foi possível a obtenção de uma listagem tão completa, nem mesmo

---

<sup>16</sup> Procedimento semelhante foi o adotado por Miguel Cláudio Moriel Chacon, em tese de Doutorado, defendida em 2.001, na Unesp-Campus de Marília.

junto aos *sites* do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) ou da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), subseção de São Paulo.

Foram levantadas, então, 110 (cento e dez) Instituições, que ofereciam 134 (cento e trinta e quatro) cursos de Direito em todo o estado de São Paulo. São 134 (cento e trinta e quatro) cursos porque algumas das instituições mantêm cursos de Direito em várias unidades, em vários *campi*, embora figurem nas estatísticas como se fossem uma só escola.

Apesar de essas Instituições apresentarem um mesmo perfil de curso, com unificação de projeto didático-pedagógico, de grade curricular e de ementas, considerou-se como fonte de dados os 134 (cento e trinta e quatro) cursos e não as 110 (cento e dez) instituições, uma vez que o objetivo da pesquisa foi identificar quantos são os cursos de Direito, dos localizados no estado de São Paulo, que estão atendendo à Portaria nº 1.793/94, e não quais as instituições que a atendem.

Definiu-se como material necessário para a realização da pesquisa as ementas e conteúdos programáticos das matérias: *Direito Constitucional*, *Direito do Trabalho* e *Direitos Humanos* e da disciplina *Direito Civil I*<sup>17</sup>. A escolha dessas matérias e disciplina deveu-se à pouca possibilidade de que em algum curso jurídico possa haver uma disciplina específica, criada especialmente para dar atendimento à Portaria do MEC.

Nesse contexto, são as matérias e disciplina eleitas aquelas que, em função dos direitos que visam tutelar, apresentam maior probabilidade de trazerem conteúdo que vise a atender à recomendação da Portaria. Direito Constitucional porque, obviamente, é onde são tratados todos os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana; Direito do Trabalho porque é área onde já se tem definido positivamente diversos comandos no sentido de tutelar o trabalho da pessoa deficiente; Direitos Humanos porque é matéria diretamente relacionada aos “novos

---

<sup>17</sup> Fala-se em matéria e em disciplina porque esta é uma diferença estabelecida pela Portaria nº 1.886, de 30/12/94, do MEC – o ato normativo que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. A previsão acha-se inserida no artigo 6º, nos seguintes termos: “Art. 6º - O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso [...]”. A Portaria nº 1.886/94 estabeleceu a diferença, mas não lhe deu os exatos contornos, limitando-se a fornecer pistas sobre o que se poderia tomar em conta na diferenciação. Essa diferenciação encontra-se em Rodrigues (1.995, p. 73), quando ensina que “[...] matéria é o conjunto de disciplinas que somadas compõem uma única área ou subárea de conhecimento (Ex.: Direito Civil, Direito Penal etc.); e disciplina é cada uma das divisões de uma matéria (Ex.: Direito Civil I, Direito Civil II etc.)”.

direitos”, referidos pela Portaria nº 1.886 do MEC, e Direito Civil I porque está relacionado às atividades da vida civil de todas as pessoas naturais.

A escolha dessas matérias como as necessárias à análise e aptas a demonstrar possível atendimento à recomendação da Portaria nº 1.793/94, não foi fortuita, mas observou ao critério, de há muito empregado na área jurídica, de dividir o Direito em dois grupos, conforme seja o interesse tutelado, de modo que se estabelecem duas grandes áreas: a do direito público e a do direito privado.

Quanto à opção pela análise também das ementas e conteúdos programáticos das matérias Direito do Trabalho e Direitos Humanos, outros critérios justificam-na.

Direito do trabalho deve ser submetida à análise tendo em vista, principalmente, todo o arcabouço de normas já editadas para regular a atividade laborativa das pessoas deficientes, o que, por si só já justifica o interesse e a necessidade de incluí-la como parte do presente trabalho.

Já direitos humanos é matéria nova, que faz parte do grupo dos chamados “novos direitos”, previstos pelo parágrafo único do artigo 6º, da Portaria nº 1.886/94, do MEC, e que segundo Rodrigues (1.995, p. 76), esses “novos direitos, muitos deles são derivações dos ramos clássicos contidos no inciso II, do artigo 6º [da Portaria nº 1.886/94], podendo ser incluídos como disciplinas ou conteúdos de disciplinas desdobradas das matérias ali referidas”.

Por isso, com o objetivo de se ter analisadas no presente trabalho, de cada um dos grupos em que atualmente se divide o fenômeno jurídico, a matéria ou disciplina mais diretamente ligada à questão social e aos direitos fundamentais, foi feita a escolha de direito constitucional, direitos humanos, direito do trabalho e direito civil I, o que pode assim ser demonstrado:

Quadro 1 - Matérias representantes de cada grupo

<b>GRUPO</b>	<b>MATÉRIA</b>
Direito Público	Direito Constitucional
Direito Privado	Direito Civil I
Direito Social	Direito do Trabalho
Novos Direitos	Direitos Humanos

Intentou-se, inicialmente, obter o material mediante consulta aos *sites* de cada uma das Instituições, conforme fossem esses *sites* indicados no Guia do Estudante. Tencionava-se, aliás, obter por essa via todo o material necessário.

Conseguiu-se, porém, por esse modo, somente o material relativo a 5 (cinco) dos cursos. Por isso, para os demais cursos, foi redigida e enviada, a cada uma das instituições, uma carta (**Apêndice – A, p. 211**), contendo alguns esclarecimentos sobre a pesquisa e uma solicitação para que, em colaboração, fosse enviado o material necessário.

Esse procedimento, de solicitar de instituições de ensino, o encaminhamento de material necessário à realização de trabalho científico não é inédito. A título de exemplo, no âmbito da Unesp-Campus de Marília, dois casos podem ser citados:

Carvalho, (1.997), para conclusão do trabalho intitulado “Reabilitação Profissional: análise do preparo do fisioterapeuta para atuação e intervenção na área”, requisitou, através de carta-solicitação, a estrutura curricular e os conteúdos programáticos de cada disciplina dos cursos de Fisioterapia localizados no estado de São Paulo.

Chacon, (2.001), para conclusão do trabalho intitulado “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27.12.1994”, também solicitou, por carta, as grades curriculares e as ementas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, de todas as universidades públicas federais e das universidades estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Os encaminhamentos das cartas deram-se em duas etapas: a primeira delas através de retransmissão, pelo correio eletrônico (*e-mail*) de cada instituição, também obtido em consulta aos *sites* de cada uma.

Dada a possibilidade de ocorrência de problemas com alguns dos *e-mails* encaminhados como, por exemplo, não ter chegado ao destino ou às mãos de quem de direito – suspeita que se deu por confirmada diante do não recebimento do material ou de qualquer outra manifestação – refez-se, numa segunda etapa, novos pedidos, agora mediante transmissão via *fax*, para os números que vieram indicados no Guia do Estudante.

Esses novos encaminhamentos não abrangeram aquelas instituições que já haviam atendido ao pedido nem aquelas cujo material foi obtido pela internet. Entre



uma etapa e outra se aguardaram mais ou menos 30 (trinta) dias e encerrou-se a fase de coleta de dados.

Ao final, obteve-se o material de 60 (sessenta) dos 134 (cento e trinta e quatro) cursos de Direito, resultando, portanto, no recorte de pesquisa a ser estudado. Cabe o registro de que uma das Instituições recusou-se a fornecer o material solicitado, e que uma outra informou que não tinha ainda o curso em funcionamento, fato que permite considerar-se, então, que foi obtida a resposta de 62 (sessenta e dois) cursos, muito embora se tenha como material de análise as ementas e conteúdos programáticos de 60 (sessenta) cursos.

Cumpriu-se, assim, a primeira das etapas da técnica de Análise de Conteúdo, que é a definição do universo a ser pesquisado. Para essa definição, consideram-se atendidas aquelas principais regras referidas por Bardin (1.995): a) intentou-se obter o material de todos os curso de Direito localizados no estado de São Paulo, com o que se deu atendimento à regra da exaustividade; b) obteve-se o material de 60 cursos, dando-se por atendida, assim a regra da representatividade, uma vez que o tipo de material permite uma análise por amostragem, constatação que é corroborada pelo fato de os currículos das faculdades de Direito, embora não obedeçam a uma padronização plena, permitir que se fale em uma padronização relativa, já que a Portaria nº 1.886/94, do MEC, fixa o conteúdo mínimo para esses cursos, estabelecendo matérias de oferecimento obrigatório e outras que ficam ao critério da instituição.

Sendo assim, mesmo que o conteúdo de cada matéria não seja padronizado legalmente, o conteúdo do curso o é, pelo menos em parte.

As matérias Direito Civil (que abrange a disciplina Direito Civil I), Direito Constitucional e Direito do Trabalho integram o rol das matérias obrigatórias, fazendo parte daquele conteúdo mínimo fixado legalmente, enquanto que a matéria Direitos Humanos pode-se considerar optativa, uma vez que a Portaria nº 1.886/94, não a mencionando expressamente, prevê que as demais matérias e os novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno, de acordo com suas peculiaridades.

Por isso, teve-se o cuidado de observar, na carta onde se solicitava o material, a necessidade de encaminhamentos das ementas e dos conteúdos

programáticos de Direito Constitucional, de Direito Civil I e de Direito do Trabalho e, conforme o caso da instituição, também de Direitos Humanos.

Verifica-se, assim, uma homogeneidade do universo de análise, situação em que a amostragem, para permitir uma generalização ao todo, do resultado obtido, pode ser menor do que nos casos onde o universo é heterogêneo (BARDIN, 1.995, p. 97).

Considera-se, portanto, que a obtenção do material de 60 (sessenta) dos cursos caracteriza uma amostra de conveniência e é, para os objetivos do presente trabalho, significativamente procedente, uma vez que

Nas pesquisas científicas em que se quer conhecer algumas das características de uma população, também é muito comum se observar apenas uma amostra de seus elementos e, a partir dos resultados dessa amostra, obter valores aproximados, ou *estimativas*, para as características populacionais de interesse. Este tipo de pesquisa é usualmente chamado de *levantamento por amostragem* (BARBETTA, 1.998, p. 36) (grifos do autor).

Ante um eventual questionamento, que possa lançar dúvidas sobre a validade da pesquisa por amostragem, apressa-se em novamente socorrer-se dos ensinamentos de Barbeta (1.998, p. 39), quando assim explica as suas vantagens:

*Economia*: em geral, torna-se bem mais econômico o levantamento de somente uma parte da população; *tempo*: numa pesquisa eleitoral, por ex., a três dias de uma eleição presidencial, não haveria tempo suficiente para pesquisar toda a população de eleitores do país, mesmo que houvesse recursos financeiros em abundância; *confiabilidade dos dados*: quando se pesquisa um número reduzido de elementos, pode-se dar mais atenção aos casos individuais, evitando erros nas respostas; *operacionalidade*: é mais fácil realizar operações de pequena escala. Um dos problemas típicos nos grandes censos [pesquisa de toda a população] é o controle dos entrevistadores. (grifos do autor).

Também se obedeceu à regra da homogeneidade, uma vez que os documentos analisados são homogêneos, ou seja, obedeceu-se a critérios precisos de escolha e, fora desses critérios, eles não apresentaram demasiada singularidade (BARDIN, 1.995).

Por fim, considera-se atendida a regra da pertinência, pois os documentos são adequados como fontes das informações necessárias, correspondendo ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 1.995).

### 5.3.2 Organização e tratamento dos dados

Coletados os dados, parte-se, então, para sua organização e tratamento. No presente estudo, como já se disse, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo, equivalendo aqui à etapa da categorização, em que se procede à classificação dos elementos, separando-os em função das diferenciações que eles apresentam, para reagrupá-los em seguida, agora com base numa característica que, de acordo com os critérios previamente definidos, passa a ser comum a todos.

Organizar elementos em categorias, segundo Bardin (1.995, p. 118) “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”. Trata-se, então, de identificar em que esses elementos são comuns ou, dito de outro modo, identificar o que é comum a todos eles.

No presente estudo, onde se tem como elementos de análise as ementas e os conteúdos programáticos de 3 (três) matérias e de 1 (uma) disciplina dos cursos de Direito, o traço ou característica comum a todos esses elementos é exatamente o fato de pertencerem ao conteúdo daqueles cursos e também o fato de trazerem como conteúdos seus, assuntos que fazem parte do acervo de conhecimentos necessários à formação dos profissionais da área jurídica.

Unificam-se os termos, porque para a finalidade de organizar esses elementos é irrelevante a diferenciação criada entre matéria e disciplina e passa-se, então, a falar em *matéria*, como o critério para a categorização. Matéria será, assim, a rubrica ou a classe – a categoria – sob a qual será reunido um grupo de ementas e de conteúdos programáticos, de acordo com o que essas ementas e esses conteúdos programáticos apresentarem em comum e que, inversamente, é também o fator de diferenciação para com as outras ementas e conteúdos programáticos.

Assim, sob a categoria “Direito Constitucional” abrigar-se-ão todas as ementas e conteúdos programáticos relativas à matéria Direito Constitucional, e assim por diante.

Esse processo de categorização, onde as categorias já são previamente fornecidas, para somente após repartirem-se os elementos à medida que eles vão sendo encontrados é o que Bardin (1.995, p. 37-119) chama de “procedimentos por caixas”.

Depois de organizados, chega-se à etapa de tratamento do material. Tratar o material é, segundo Bardin (1.995, p. 103) “codificá-lo”, o que corresponde a uma transformação e agregação em unidades, mantendo-se, no entanto, as características pertinentes do conteúdo (HOLSTI, apud BARDIN, 1.995, p. 103).

A etapa principal do processo de codificação compreende o recorte, que é a fase da escolha das unidades de análise. Haverá as unidade de contexto e as unidades de registro.

As unidades de análise integram as categorias e delas são extraídas, devendo manter as características do conteúdo da categoria. A unidade de contexto é de dimensão maior do que as unidades de registro. Pode-se dizer que as unidades de registro tendem a estar contidas nas unidades de contexto e que estas, por sua vez, estão sempre contidas nas categorias.

Escolheu-se aqui como unidades de contexto as ementas e os conteúdos programáticos de cada uma das matérias, individualmente considerados. Já a escolha das unidades de registro experimentou um processo um pouco mais complexo.

Tradicionalmente, a *palavra* apresenta-se como unidade de registro por natureza, o que é resultado de um recorte lingüístico nos textos ou material submetido à análise. Segundo Bardin (1.995, p. 105), “Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (*symbols* em inglês) [...]”.

Optou-se, então, pelas palavras-chave, que foram previamente estabelecidas a partir do estudo de textos pedagógicos sobre a *inclusão*, já referidos nos capítulos iniciais e na literatura revisada, como também de textos legais relacionados e ainda outras que integram o senso comum dos discursos cujo assunto seja a *inclusão*.

Além das palavras-chave, escolheram-se também como unidades de registro determinados atos normativos (leis, decretos, portarias, instruções normativas etc), que dissessem respeito, de qualquer modo, a algum aspecto dos direitos das pessoas portadoras de deficiências, o que é relevante tendo em conta que a Portaria de que ora se verifica o atendimento, recomenda a inclusão da disciplina ou de conteúdos relativos aos “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da Pessoa Portadora de necessidades especiais”.

O critério é válido já que, conforme ensina Bardin (1.995, p. 104) “A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis”. Além do mais, um ato normativo é um documento e

o documento ou unidade do gênero (um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato), por vezes serve de unidade de registro, desde que possa ser caracterizado globalmente e no caso de análise rápida (BARDIN, 1.995, p. 107).

Pesou, para a escolha dessas unidades de registro, o fato da inespecificidade da Portaria nº 1.793/94 quanto a definir o que seriam ou o que podem vir a ser os “conteúdos” aptos a se dar por atendida a recomendação, não permitir uma análise direta e objetiva das ementas e conteúdos. Apesar desse aparente “prejuízo” analítico, aquela inespecificidade é plenamente justificável diante da diversidade de cursos que a recomendação pretende abranger, como também diante das peculiaridades de cada um desses cursos.

Além disso, essas unidades de registro constituem-se em palavras e atos normativos com capacidade de denotar preocupação com a inclusão das pessoas deficientes e referência àqueles aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração dessas pessoas. Pode-se, por isso, qualificá-las de “temas-eixo, em redor dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 1.995, p. 106).

Tendo em vista aquela categorização inicial, por *matéria* e, considerando-se o que deve ser o conteúdo pedagógico de cada uma das matérias analisadas, onde deve figurar um acervo de conhecimentos necessários e exigíveis a uma ótima formação profissional, de acordo com o bem jurídico tutelado especificamente em cada uma, optou-se por uma separação, por *matéria*, daquelas unidades de registro (palavras-chave e atos normativos).

Para Direito Constitucional e para Direitos Humanos procurou-se separar palavras que, podendo estar relacionadas com a questão da inclusão da pessoa deficiente, são de um grau de abrangência um pouco mais amplo, já que o Direito Constitucional, por sua natureza, comporta a amplitude. Teve-se o cuidado, no entanto, de evitar uma generalização excessiva, que poderia comprometer a análise e alterar o seu resultado.

Para Direito do Trabalho e Direito Civil I, foram escolhidas palavras com um pouco mais de especificidade em relação ao conteúdo pedagógico de cada uma;

especificidade que decorre exatamente de textos legais que, de alguma forma, procuram abordar e tratar questões relacionadas às pessoas deficientes.

Para Direito Civil I, as palavras enfermidade mental, deficiência mental e enfermidades são palavras que aparecem textualmente no novo Código Civil (Lei nº 10.406, de 10/01/2.002), enquanto que portador de deficiência foi utilizada pela lei nº 10.050, de 14/11/2.000, que acrescentou o parágrafo 3º ao artigo nº 1.611 do Código Civil antigo (o de 1.916), criando a obrigação de se estender ao filho portador de deficiência, o benefício da residência perpétua no imóvel destinado à residência da família, nos casos de falta do pai e da mãe.

Essa previsão não foi repetida no novo Código Civil (de 2.002). Contudo, decidimos por mantê-la porque o conteúdo programático apresentado pode muito bem englobar ainda disposições relativas ao Código Civil antigo, uma vez que o Novo Código Civil entrou em vigor apenas em 10/01/2.003. Fora disso, já valeria a pena o mero registro histórico.

Para Direito do Trabalho, as palavras escolhidas são palavras de conteúdo mais técnico, inseridas em textos legais que versam sobre o tratamento a ser dispensado às pessoas portadoras de deficiências no âmbito das atividades laborativas. Por serem técnicas e, portanto, com significados bastante específicos, julgou-se conveniente transcrever suas significações, que poderão ser vistas no apêndice B, páginas 214 e 215.

Essas significações são dadas tanto pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1.999, como pela Instrução Normativa nº 20, de 19 de janeiro de 2.001, do Ministério do Trabalho e Emprego, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência.

No apêndice B estão reunidas e condensadas as *unidades de registro* que, além de permitir uma visão mais objetiva, passaram a se constituir no instrumento de pesquisa, apto a presidir as análises das *unidades de contexto* (as ementas e os conteúdos programáticos).

Com base nessa consolidação, procedeu-se a uma pré-análise, uma varredura inicial das ementas e dos conteúdos programáticos à procura das palavras-chave.

### 5.3.3 A pré-análise: uma varredura inicial

Essa análise inicial teve como objetivo a identificação das ementas e dos conteúdos programáticos onde se pudesse encontrar qualquer das palavras-chave. Tencionava-se, com isso, identificar cursos a serem submetidos a uma análise futura, mais aprofundada. O indício apresentado justificaria a segunda etapa de análise, a ser feita juntamente com outros documentos e esclarecimentos que se tencionava obter mediante outra solicitação, nos mesmos moldes em que se deu aquela primeira delas.

Para essa análise inicial, procedeu-se a uma leitura, individual por matéria (categorias), de cada ementa e de cada conteúdo programático (unidades de contexto), analisando-se-os à luz da lista das palavras-chave (unidades de registro), também individualizada por matéria, conforme especificado nos quadros 1 e 2. Dessa forma, as ementas e os conteúdos programáticos de Direito Constitucional foram analisados à luz da lista de palavras-chave selecionadas para Direito Constitucional e, assim, sucessivamente.

Numa segunda etapa dessa verificação inicial, refez-se a leitura, ainda de modo individualizado por matéria (categorias), mas agora se analisando as ementas e os conteúdos programáticos (unidades de contexto), não à luz somente da lista de palavras-chave individualizadas por matéria, mas sim à luz das listas completas de palavras-chave (unidades de registro) contidas nos quadros 1 e 2.

Nesse sentido, as ementas e os conteúdos programáticos de Direito Constitucional foram analisadas à luz das listas das palavras-chave próprias de Direito do Trabalho, de Direito Civil I e de Direitos Humanos.

Tratou-se de um cuidado metodológico, empreendido com o objetivo de tornar essa varredura inicial o mais fiel e confiável quanto fosse possível.

Para a separação (classificação) das ementas e dos conteúdos programáticos, conforme apresentassem ou não em seu texto uma ou mais das palavras-chave, criaram-se duas categorias de classificação, eleitas em obediência ao que cada ementa ou conteúdo viesse a ter em comum - o fato de conter ou não conter palavras-chave - foi um sistema de categorias não fornecidas previamente, mas sim o resultado da classificação analógica e progressiva daqueles elementos após as análises (BARDIN, 1.995, p. 119)

As categorias foram as seguintes:

(0) para as ementas e conteúdos programáticos que não contêm nenhuma das palavras-chave.

(1) para as ementas e conteúdos programáticos que contêm qualquer das palavras-chave.

Dando prosseguimento ao processo de análise de acordo com o roteiro inicial, ante os indícios de atendimento à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793/94, expediu-se nova carta-solicitação, endereçando-a àquelas instituições mantenedoras daqueles cursos que tiveram as ementas e os conteúdos programáticos classificados na categoria (1), quando foram solicitados outros documentos e/ou esclarecimentos sobre os conteúdos programáticos, de modo que fosse possível uma definitiva e exata conclusão quanto ao atendimento ou não da Portaria Ministerial nº 1.793/94.

Para aferição do instrumento de pesquisa, que, por algum tipo de falha pudesse talvez ter deixado de identificar cursos que atendem, como também triado indevidamente cursos que não atendem àquela recomendação, submeteu-se, as ementas e os conteúdos programáticos a uma nova etapa de análises, agora por terceiras pessoas, convidadas a participar da pesquisa como colaboradores, o que teve o objetivo ainda de atuar como correção de eventual falha daquela varredura inicial.

#### **5.3.4 Uma segunda análise: validação do instrumento de pesquisa**

Todo trabalho científico deve-se pautar pelo rigor metodológico em todas as suas etapas. Dentre as razões que informam o rigorismo científico, destaca-se a necessidade de confiabilidade, fidedignidade e validade que os resultados obtidos precisam apresentar. Um dos cuidados que se deve ter para se assegurar as “boas perspectivas científicas”, é a necessidade de validação do instrumento de pesquisa. Por isso

Elaborados os instrumentos de pesquisa, o procedimento mais utilizado para averiguar a sua validade é o teste-preliminar ou pré-teste. Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erro (LAKATOS, 1.996, p. 165).



O pré-teste corresponde a uma pré-estréia, um *avant-première* do instrumento de pesquisa, com o objetivo de se certificar sobre sua validade e eficiência para garantir que os resultados por ele gerados tenham pertinência em relação ao problema levantado e com os objetivos definidos.

A multiplicidade e a complexidade dos problemas científicos e dos objetivos traçados pelos seus pesquisadores, praticamente impedem que se defenda a existência de espécies pré-determinadas de instrumentos de pesquisa. Eles poderão ser criados conforme exija o problema a ser investigado e também conforme a criatividade e a perspicácia do investigador indiquem.

Isso impede, em conseqüência, que se defenda também a só validade de fórmulas prontas dos modos de se aferir os instrumentos de pesquisa. O mais importante é que a aferição seja feita e que, conforme ensina Lakatos (1.996, p. 165), o seja “por investigadores experientes, capazes de determinar a validez dos métodos e dos procedimentos utilizados”.

No presente trabalho, o teste de validade e aferição do instrumento de pesquisa fez-se mediante a colaboração de terceiras pessoas.

Foram 2 (duas) pessoas, ambos professores universitários, um da área de Educação Especial e outro da área Jurídica que, em função de titulação e do reconhecido mérito profissional nas respectivas áreas, ostentam a qualidade de investigadores dotados da experiência necessária, tanto para aferição e validação do instrumento, como para assegurar validade aos métodos e procedimentos de pesquisa utilizados.

Para melhor identificação da participação individualizada de cada um dos colaboradores convém que se os identifique por características gerais. De ora em diante serão referidos por *colaborador 1* e *colaborador 2*. Como colaborador 1, participou pessoa do sexo feminino, da área de Educação, com título de mestrado na área de Educação. Como colaborador 2, participou pessoa do sexo masculino, professor de Direito e com título de mestrado em Direito.

A primeira tarefa dos colaboradores foi a aferição do instrumento de pesquisa (as listas de palavras-chave). Esse trabalho de aferição consistiu de procedimento individual de cada colaborador, sem conhecimento ou comunicação de um com outro.

Submeteu-se à apreciação de cada um deles as listas das palavras-chave (apêndices “b”, “c”, “d” e “e”) para que, após analisá-las, deliberassem a respeito da procedência e pertinência, em função dos objetivos da pesquisa, de cada uma das palavras e dos atos normativos ali indicados. Das análises resultou o que segue.

Para o colaborador 1, na lista de palavras-chave poderiam ser acrescentadas algumas outras expressões, como segue: a)-em Direito Constitucional, *inclusão social*, *incapacidade absoluta* e *incapacidade relativa*; b)-em Direito do Trabalho: *incapacidade absoluta* e *incapacidade relativa* e, c)-em Direito Civil I: *incapaz fisicamente*, *incapacidade absoluta* e *incapacidade relativa*.

Já para o colaborador 2, da lista de palavras-chave de Direito Constitucional, poderia ser excluída a expressão *ações afirmativas*, pois, segundo justificou, trata-se de expressão por demais abrangente para os objetivos da pesquisa, de cujo amplo espectro conotativo poderia resultar no alargamento indevido do sentido da expressão *inclusão*, ao ponto de permitir uma indevida triagem de cursos que não estejam, de fato, atendendo aos comandos da Portaria nº 1.793/94.

A observação e sugestão do colaborador 2 foi acatada e, com base no mesmo argumento e observação rejeitou-se a sugestão do colaborador 1 quanto a acrescentar a expressão *inclusão social* como palavra-chave para Direito Constitucional.

Essa rejeição justifica-se também porque ainda que se possa ver na educação inclusiva um apêndice da *inclusão social*, não há dúvida de que, tanto a expressão como as atitudes passíveis de serem caracterizadas como *inclusão social* são por demais amplas e por isso imprecisas para se aferir algo tão específico como é o atendimento à recomendação da Portaria nº 1.793/94.

Não se acatou as demais sugestões de palavras-chave oferecidas pelo colaborador 1. Por estarem elas relacionadas com os outros resultados obtidos pelo mesmo colaborador na outra tarefa, as considerações e observações sobre as palavras-chaves, bem como sobre o não acatamento serão oferecidos juntamente com as discussões desses outros resultados.

Dessas primeiras participações dos colaboradores e do que delas se acatou resultou numa consolidação das listas de palavras-chave que, no entanto, em nada alterou os resultados daquela varredura inicial onde se identificou os 3 cursos que apresentavam algumas das palavras-chave.

A segunda tarefa dos colaboradores consistiu em analisar as ementas e conteúdos programáticos a eles enviados, para que, após suas leituras e análises, e sem apoio nas listas de palavras-chave mas com base no texto da Portaria nº 1.793/94, selecionassem aqueles que, segundo entendessem, pudessem ser identificados como que estando atendendo à recomendação da Portaria. Foi solicitado que assinalassem, nas ementas e nos conteúdos programáticos, os trechos onde estivessem as indicações do atendimento.

Para a consecução dessa segunda tarefa foram encaminhados aos colaboradores 50% (cinquenta por cento) do total das ementas e conteúdos programáticos recebidos e analisados, perfazendo um total de 30 (trinta) cursos a serem analisados. Dentre estes 30 cursos foram incluídos aqueles 3 cursos triados nas varreduras iniciais e mais outros 27 (vinte e sete). Estes outros 27 foram aleatoriamente selecionados, por sorteio, feito com o uso do programa Microsoft Excel, função *Aleatório* ().

Todos os resultados e demais observações a eles pertinentes serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 6

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos na pesquisa, e ainda apresentados esclarecimentos que se fizerem necessários, à medida que o exigir a apresentação que se seguirá.

Como já foi apontado quando das considerações sobre a Portaria nº 1.793/94, a recomendação nela contida, quanto à inclusão de disciplinas ou conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, é tida como uma das ações do Governo brasileiro para atender ao compromisso, firmado em Jontiem, Tailândia, em 1990, no que respeita à implantação da educação inclusiva.

Tal recomendação atinge os cursos de Direito através do contido no artigo 2º da Portaria, quando recomenda a inclusão dos conteúdos nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Especificidades, que no caso dos cursos de Direito, estão ligadas diretamente às questões sociais e aos direitos e garantias fundamentais, componentes necessários da cidadania, autorizadores de afirmações no sentido de que

Pode-se compreender, portanto, que a formação do profissional do direito, passa, necessariamente pela questão da cidadania, que é função primordial da educação em todos os seus graus de ensino, muito bem ilustrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (ABIKAIR, 2.000, p. 54).

Compreende-se também dentre as especificidades dos cursos de Direito as “características essenciais ao profissional [e] a competência técnica para o trabalho e o comprometimento com o destino social de seu país [...]” (ABIKAIR, 2.000, p. 55).

Por competência técnica, Abikair (2.000, p. 55) define “a apropriação crítica dos conhecimentos jurídicos”, compreendidas aí a parte conceitual e as habilidades específicas da profissão que devem ser “adquiridas, portanto, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, sempre articulados com a realidade social”.

Já, por “comprometimento com o destino social do país”, o autor aduz que “podemos considerar que o papel do ensino jurídico é a formação de hábitos, atitudes, valores éticos e morais que nortearão todo o envolvimento deste profissional, tanto no mercado de trabalho como em sua vida pessoal e coletiva” (2.000, p. 55).

Essa especificidade dos cursos jurídicos deve ser vista também como meio de opor-se à prevalência corporativa do poder econômico em detrimento da cidadania, aspecto muito bem apanhado nos ensinamentos de Pinto (2.000, p. 90), quando assevera que

Entendemos que existe em desenvolvimento um processo de poder econômico e corporativo acompanhado de uma sustentação legalista, onde a cidadania encontra-se enfraquecida em seus aspectos políticos e sociais, restando uma visão do cidadão reduzido a um mero dado econômico, inclusive quando se trata de proporcionar-lhe a formação jurídica.

Diante disso, o principal objetivo do presente trabalho consistiu em verificar quantos dos cursos de Direito, dentre os localizados no Estado de São Paulo, estariam atendendo àquela recomendação.

Um provável atendimento significa demonstração de preocupação e envolvimento com a *inclusão* das pessoas deficientes, em abono essencial e indispensável da área jurídica à política educacional inclusiva então adotada pelo Brasil.

Um tal envolvimento é, sem dúvida, uma das dimensões da inclusão social, por isso, capaz de configurar-se num significativo marco de uma mudança de enfoque da educação jurídica do Brasil e, por conseqüência, também do enfoque na formação do pensamento jurídico nacional, até então completamente desvinculado da realidade social objetiva na qual se acha inserido, pois não pode restar dúvida quanto à necessidade de que “Cada curso jurídico deve descobrir sua vocação, inserido dentro do seu contexto histórico e da localidade em que se encontra instalado, não olvidando jamais as necessidades impostas pelo mercado de trabalho” (ABIKAIR, 2.000, p. 52).

Quanto a esses riscos de isolamento do estudo do Direito, soma-se a certeza de que o Direito constitui um mundo que deve ser amplamente conhecido e cujo conhecimento somente pode se dar

em relação a tudo o que permitiu a sua existência e o seu futuro possível. Esse tipo de análise desbloqueia o estudo do Direito do seu isolamento, projeta-o no mundo real onde encontra o seu lugar e a sua razão de ser e, ligando-o a todos os outros fenômenos da sociedade, torna-o solidário da mesma história social (MIAILLE, 1.994, p. 23).

Com um provável atendimento, estarão também se superando alguns dilemas<sup>18</sup> da formação profissional jurídica – dilema entre formação ética/formação técnica, dilema entre exigências sociais/exigências profissionais, dilema entre engajamento/neutralidade (SOUZA JUNIOR, 2.000) – que rondam e frustram todos os egressos dos cursos jurídicos do Brasil desde a sua implantação, os quais, iniciando-se nos estudos com o norte de defender as causas sociais e de serem verdadeiros paladinos da justiça social, vêm-se, já durante o curso, submetidos a um sistema de decisões contraditórias e muitas vezes casuísticas mesmo, ditadas pelos interesses momentâneos originados da contraposição de classes, de forças e de interesses, na qual tem prevalecido a hegemonia das classes sociais dominantes, culminando, ao final, na transformação do sistema jurídico em mero aparelho do Estado, pronto para corroborar as políticas micro e macroeconômicas e dar continuidade às injustiças sociais.

Essa inversão torna-se muito visível, por exemplo, com “o enfraquecimento dos laços de solidariedade, provocado pela exclusão determinada pelo poder econômico [que] recalca a solidariedade em favor da lógica do mercado” (PINTO, 2.000, p. 99).

Um provável atendimento, além de tudo, será demonstração de apreço às normas educacionais, uma vez que a Portaria nº 1.793/94, ao prever aquela necessidade de inclusão de conteúdos, está, sem dúvida, complementando os comandos da Portaria nº 1.886/94, também do MEC, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, uma vez que

O atendimento às diretrizes curriculares da Portaria [1886/94] deve ser um objetivo a ser perseguido pelas escolas de Direito do Brasil, na busca da formação profissional do bacharel de Direito, habilitado a enfrentar esta nova realidade que bate à sua porta (ABIKAIR, 2.000, p. 54).

O atendimento a essa complementação curricular é, sem dúvida, fundamental para uma formação jurídica de qualidade, observação que pode ser corroborada com a assertiva de Pinto, (2.000, p. 96), quando ensina

Não será despropositado afirmar que integra o ensino jurídico, faz parte da formação do advogado a sua convivência com a realidade interna da instituição, quanto esta lhe deve repassar a sensibilidade para a realidade

---

<sup>18</sup> José Geraldo de Souza Junior, em artigo intitulado “Critérios e doutrina para aprovação e rejeição de projetos”, (2.000) cita alguns dos impasses e dilemas da formação do profissional da área jurídica. Segundo ele são os seguintes: autonomia/padronização, especialização/generalização, teoria/prática, formação técnica/formação ética, exigências sociais/exigências profissionais, engajamento/neutralidade e assim por diante.

social externa, com os temas da cidadania e das relações do capital colocados, necessariamente sob reflexão que impulsiona a própria visão do Direito.

Nesse sentido, procurou-se levantar o universo a ser pesquisado para, então, obter-se aí o material necessário à efetivação das verificações.

Foi apurada, dessa forma, a existência de 134 (cento e trinta e quatro) cursos de Direito no Estado de São Paulo (setembro de 2.003), e obteve-se o material necessário de 60 (sessenta) deles, dos quais cinco tinham disponibilizado o material necessário na *internet*; dos outros 55 (cinquenta e cinco) cursos, conseguiu-se o material mediante o encaminhamento de solicitação escrita (carta), quando se procurou esclarecer sobre o material necessário e sobre os objetivos da pesquisa.

A quantidade de respostas, apesar de ficar abaixo das expectativas iniciais, principalmente se comparada à quantidade de solicitações, não permite concluir que possa ter havido falhas no sistema de coleta do material, mas é forte indício de que a maioria das instituições mantenedoras atribui pouco ou nenhum valor às pesquisas dessa espécie.

O material eleito como necessário à realização das verificações e por isso solicitado junto aos cursos, foram as ementas e os conteúdos programáticos das matérias Direito Constitucional, Direitos Humanos, Direito do Trabalho e da disciplina Direito Civil I.

Como ficou esclarecido anteriormente, os dados já obtidos foram analisados sob o enfoque da “Análise de Conteúdo” de Bardin (1.995).

A etapa final da Análise de Conteúdo, para então, a partir dela chegar-se aos resultados e às interpretações, é a inferência, entendida por Bardin como um “tipo de interpretação controlada” (1.995, p. 133).

Inferência, na verdade, é tanto o processo como o produto. Como processo, citação já enunciada anteriormente, é uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de uma ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (BARDIN, 1.995, p. 39). Como produto, é o próprio resultado daquela operação lógica.

Então, a fase da inferência iniciou-se no presente trabalho com uma pré-análise, uma varredura inicial, da qual resultou a identificação de três cursos, classificados na categoria (1), em função de apresentarem, nas ementas e/ou conteúdos programáticos, qualquer daquelas palavras-chave previamente

selecionadas e que, por isso, pudesse, talvez, representar atendimento à recomendação da Portaria 1.793/94.

Esses três cursos, triados nessa varredura inicial, seriam submetidos a uma segunda verificação, a ser realizada em novos documentos que se tencionava obter mediante a emissão de nova carta-solicitação. Encaminhados os novos pedidos, somente um dos cursos enviou o material complementar.

Esse material complementar recebido veio com a observação de que se tratava de material que fazia parte do programa regular de aulas. Embora o curso tenha sido selecionado em razão da presença de uma palavra-chave e embora nos tópicos da matéria continuem aparecendo outras palavras-chave, constatou-se que os textos encaminhados referem-se, de um modo geral, às ações afirmativas, e são direcionados às questões ligadas às desigualdades raciais, não havendo nada que pudesse ser considerado como aspecto ético-político-educacional de normalização e integração da pessoa deficiente, não podendo, portanto, ser considerado como atendimento à recomendação da Portaria nº 1.793/94.

Numa segunda rodada de verificações, feita com a ajuda de duas pessoas que colaboraram com o presente trabalho, submeteram-se às suas análises e considerações tanto as listas de palavras-chave como algumas das ementas e conteúdos programáticos, aleatoriamente selecionados dentre aqueles que compuseram o universo de análise (enviados pelos 60 cursos).

As listas de palavras-chave foram consolidadas a partir dos resultados das análises e observações dos colaboradores. As alterações, no entanto, não chegaram a provocar modificação nos resultados obtidos na verificação inicial (identificação de três cursos).

Na segunda tarefa, o colaborador 1 identificou e indicou 11 (onze) cursos como os que poderiam estar atendendo à recomendação da Portaria nº 1.793/94, enquanto que o colaborador 2 identificou 3 (três) cursos.

Os três cursos identificados pelo colaborador 2 foram os mesmos três cursos triados nas duas varreduras anteriores com base nas listas de palavras-chave. Já dentre os onze cursos identificados pelo colaborador 1, somente dois deles estão entre aqueles três cursos triados inicialmente.

Esse curso não identificado pelo colaborador 1 mas identificado pelo colaborador 2 e pelas varreduras iniciais foi exatamente aquele único curso que



atendeu à segunda solicitação de encaminhamento de material complementar, de cuja análise restou o seu não enquadramento como curso que atende à recomendação da Portaria nº 1.793/94.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, tem-se, na seqüência, uma ilustração, onde, considerando-se os resultados daquela primeira varredura como o ponto de partida, nomeiam-se aqueles três cursos ali identificados como curso “a”, curso “b” e curso “c”. Os cursos “a” e “b” são os que não atenderam à segunda carta-solicitação e o curso “c” é o curso que atendeu.

Na segunda varredura, feita com base na lista consolidada de palavras-chave, os cursos “a”, “b” e “c” continuaram selecionados como aqueles que provavelmente pudessem estar atendendo à recomendação da Portaria.

Na outra tarefa dos colaboradores, o colaborador 1 identificou 11 (onze) cursos, dentre os quais aparecem os cursos “a” e “b”, mas não o curso “c”. Já o colaborador 2 identificou três cursos – que são os cursos “a”, “b” e “c” acima especificados. Numa demonstração gráfica tem-se:

Quadro 2 - Resultados das etapas de verificação

Primeira Varredura	Apresentaram palavra-chave	Não apresentaram palavra-chave
	Cursos “a”, “b” e “c”	Demais 57 cursos
Encaminhamento de outros documentos	Encaminhou	Não encaminharam
	Curso “c”	Cursos “a” e “b”
Segunda varredura com as listas consolidadas	Apresentaram palavra-chave	Não apresentaram palavra-chave
	Cursos “a”, “b” e “c”	Demais 57 cursos
Triagem do colaborador 1	Atendem à Portaria	Não atendem à Portaria
	11 cursos (inclusive cursos “a” e “b”)	Demais 19 cursos (inclusive curso “c”)
Triagem do Colaborador 2	Atendem à Portaria	Não atendem à Portaria
	Cursos “a”, “b” e “c”	Demais 27 cursos

Tabela 1 - Resumo Geral dos Resultados da Pesquisa

Universo de pesquisa	134 cursos
Universo de análise	60 cursos
Cursos triados pelo uso das palavras-chave	3 cursos
Curso que encaminhou material complementar	1 curso
Cursos classificados pelo colaborador 1	11 cursos
Cursos classificados pelo colaborador 2	3 cursos
Cursos que estão atendendo à Portaria nº 1.793/94	Nenhum curso

Estes, portanto, os resultados a serem analisados, cuja análise deve ser iniciada pela divergência entre as conclusões a que chegaram o colaborador 1 e o colaborador 2 uma vez que tais análises foram efetuadas a partir dos mesmos parâmetros. Considera-se que há divergência em relação a nove cursos em função da diferença dos resultados (dentre os 11 cursos identificados pelo colaborador 1 estão apenas 2 dos cursos que foram identificados pelo colaborador 2).

Tão importantes quanto os resultados serão, para o presente trabalho, as considerações sobre o motivo da divergência.

Dada a objetividade dos critérios e parâmetros que presidiram as análises tem-se a diferença de formação profissional dos colaboradores como a hipótese mais razoável para fundamentar a divergência, já que, então, é possível que tenham lançado mão de diferentes sistemas de referência.

Coerente com sua proposição inicial, de incluir como palavras-chave as expressões *incapacidade absoluta*, *incapacidade relativa* e *incapaz fisicamente*, o colaborador 1 classificou os cursos em cujas ementas e conteúdos programáticos localizou aquelas expressões. Releva destacar que todas essas expressões foram localizadas na disciplina Direito Civil I, merecendo destaque, ainda, neste aspecto, o fato de não terem sido consideradas do mesmo modo pelo colaborador 2.

Esta análise do colaborador 1 decorreu de ter ele tomado as expressões *incapacidade absoluta*, *incapacidade relativa* e *incapaz fisicamente* como inequívocas manifestações de preocupação com direitos das pessoas portadoras daquelas incapacidades, com a contrapartida dos deveres da sociedade para com aquelas mesmas pessoas, de modo que nelas viu a possibilidade de atendimento à Portaria nº 1.793/94.

Cabe, de início, observar, porém, que, a persistir essa análise, ter-se-ia que admitir que todos os cursos de Direito, não só do Estado de São Paulo, mas de todo o Brasil, cumprem aquela recomendação da Portaria nº 1.793/94 desde há muito tempo, antes mesmo dessa portaria ser editada, porque essas expressões referem-se a assuntos que são tratados em todos os cursos de Direito e fazem parte de todos os currículos e programas de todos os cursos de Direito desde há muito, provavelmente desde o Código Civil de 1.916.

Admitir que tais previsões demonstram preocupação com a causa das pessoas deficientes e, portanto, com as questões relacionadas à inclusão social, vai contra a realidade do Brasil em todos os tempos.

Esse equívoco, de resto não só do colaborador 1 senão também de toda a população não afeita ao sistema de referência próprio do meio jurídico, é nada mais do que o enviesamento, provocado pelo erro a que se acha induzida a população, pela eloqüência dos discursos, do vocabulário, dos chistes e dos trejeitos de que dispõe o meio jurídico para fazer parecer aquilo que não é ou para fazer não parecer aquilo que é.

Sem embargo da utilidade desta eloqüência, boa articulação, perspicácia e habilidade com o uso da palavra, adquiridas todas elas nos cursos jurídicos, o fato é que o seu alto poder de sedução e de convencimento acaba por permitir esse enviesamento, provavelmente nem mesmo pretendido pelo meio jurídico, mas que acaba integrando o senso comum popular como verdades fundantes da atuação dos profissionais da área jurídica.

Para os iniciados, isto é, os que detêm meios bastantes para bem interpretar, bem como aos que procedem da formação jurídica, é muito claro (ainda que negado por muitos – talvez porque nem pensaram a respeito) que o Direito Civil

é mais um 'direito dos bens [do patrimônio] do que um direito das pessoas' (H. Perreau) – tem, assim, por 'objeto' *representar* a esfera da circulação e *descrever* a 'fenomenologia' daquela relação de troca (de compra e venda da força de trabalho), através da ideologia do sujeito " (MEIRELES, apud FACHIN, 2.000, p. 4).

Essa constatação é suficiente para autorizar a afirmação de que aquelas expressões, quando integrantes das leis, não têm caráter de normas inclusivas porque não estão a serviço da proteção da pessoa deficiente como pessoa humana que ela é, mas sim e apenas como titular de um patrimônio que ela é ou que possa

vir a ser. Pode-se dizer, por isso, que essas expressões identificam, em verdade, normas de exclusão e não de inclusão.

Por isso, sob pena de se trazer para o presente trabalho aquele enviesamento, é que não se considera, para a finalidade aqui pretendida, que aqueles 11 (onze) cursos estão atendendo à Portaria nº 1.793/94.

Pode-se dizer que, de certo modo, essa divergência já era imaginada e esperada desde o instante em que se decidiu por incluir a disciplina Direito Civil I como objeto da análise. Mas, mesmo assim, dela não se poderia fugir tendo em vista que na falta dessa disciplina a análise tenderia a ser incompleta e os resultados não trariam a fidedignidade necessária e esperada, além de ficar sem respostas eventuais questionamentos sobre a interpretação que se deva dar àquelas expressões, quando na lei civil, no contexto da Portaria nº 1.793/94.

Assim, a desconsideração daqueles resultados a que chegou o colaborador 1 e o abono aos resultados obtidos pelo colaborador 2 não devem ser tomados como uma opção de conveniência em função da similaridade com os resultados obtidos nas triagens iniciais embasadas nas listas de palavras-chave.

Foi, isto sim, uma opção ditada pelo rigor metodológico em que se deve pautar em todas as etapas do trabalho científico, como garantia de confiabilidade, validade e fidedignidade dos seus resultados.

Isso traz a necessidade de algumas informações complementares em relação ao Direito Civil Brasileiro, que devem ser iniciadas relembando aquela indignação demonstrada por Lenio Streck (2004) e já referida em páginas anteriores, quando ressaltou que na égide das Constituições anteriores à matéria Direito Civil era destinado espaço até quatro vezes maior que o espaço destinado à matéria Direito Constitucional, uma situação que ainda perdura mesmo depois da nova Constituição, demonstrando que a mudança de paradigma não foi assimilada pelos cursos jurídicos do País, que não demonstraram nenhuma preocupação em modificar os seus currículos em favor da construção do Estado Democrático de Direito que então se inaugurava.

O Direito Civil Brasileiro contém, desde o início de sua codificação no código de 1916, previsões definindo quem são e quem não são as pessoas capazes, incapazes, ou relativamente incapazes aos atos da vida civil, em cujo conteúdo obrigatoriamente incluiu as pessoas marcadas por deficiências mental ou física

(independentemente da rotulação ou denominação utilizadas), capazes de impedir ou limitar o livre exercício das prerrogativas conferidas pelo estatuto civil.

Na verdade, porém, a tutela do direito civil trata a personalidade da pessoa como sendo a sua própria capacidade jurídica, isto é, “a possibilidade de figurar nos pólos da relação jurídica”, quando esta pessoa “compra, vende, empresta, contrai matrimônio, faz testamento etc.” (VENOSA, 2.003, p. 147-9). Trata-se, como observa o autor, da “projeção econômica da personalidade”.

É certo que, inerentes à pessoa natural existem outros direitos, como o direito à vida, à liberdade, à manifestação do pensamento, à dignidade, todos eles enumerados pela Constituição Federal sob a rubrica de “direitos e garantias fundamentais”.

O enfoque desses direitos na constituição não é o mesmo enfoque do direito civil. Segundo Venosa (2.003, p. 149), esses direitos são “denominados personalíssimos porque incidem sobre bens materiais ou incorpóreos”. Quer se destacar aqui a expressão “bens”, usada pelo autor com uma conotação econômica que não se consegue apartar da conotação jurídica, quando afirma que “há direitos que afetam diretamente a personalidade, que não possuem conteúdo econômico direto e imediato”. A visão, portanto, é a de que se trata de bens com utilidade material, prática e com valor fiduciário.

Os exemplos desses direitos, comumente trazidos pela doutrina, são: o direito à vida, direito à própria imagem, direito ao nome, direito ao reconhecimento da paternidade, direito aos alimentos. Eles não deixam dúvida quanto ao conteúdo patrimonial que carregam. Justifica-se o pensamento, por exemplo, com o direito do nascituro, um ser a quem o Direito não concebe como personalidade, mas já põe a salvo, desde a concepção, os seus direitos (art. 2º do Código Civil).

Os mais evidentes direitos do nascituro são o direito à herança ou o de ser beneficiário em um testamento, configurando-se, portanto, num instrumento de proteção do patrimônio do nascituro e não do próprio nascituro.

No mais, observa-se que são “direitos” trazidos sob a forma de vedações, totais ou parciais (Código Civil art. 3º e 4º). São proibições a que aquelas pessoas exerçam os atos da vida civil, pomposamente tratadas como se lhes estivesse dando um direito e conferindo-lhes uma certa proteção (direito criado sob a forma de proibição?). Na verdade, porém, ao proibir àquelas pessoas a prática de atos da vida

civil, a proteção jurídica está recaindo sobre o patrimônio que essas pessoas eventualmente possam ter e sobre toda a sociedade.

Protege-se, dessa forma, o patrimônio e a própria sociedade contra os atos daquelas pessoas. A norma, para se dizer criadora de direitos tendentes à proteção dos incapazes, deveria endereçar a vedação às outras pessoas e não a eles. A própria lei civil é, neste aspecto, uma forma de exclusão.

Essa contradição do Direito Civil leva à possibilidade de se imaginar, numa análise rápida, que a simples menção das características dos incapazes, ou dos artigos da lei civil que supostamente visam protegê-los, já seria indício seguro de que o assunto é tratado de modo a realmente conferir proteção aos incapazes em vez de contra esses incapazes.

Costa, (1.999, p. 42) tratando de currículo e política cultural, oferece excelente observação que, de forma resumida, é capaz de fazer entender o enviesamento que se pretende aqui evitar. Segundo esclarece a autora

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. Essa concepção dissipa a noção corrente de representação como simples correspondência a uma “realidade verdadeira”. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder. [e conclui]. Nesse sentido, os saberes são sempre mediados pela linguagem e esta, como sabemos, não é neutra. Seus recursos expressivos têm história e a semântica e o léxico são também campos de realização não isentos de relações de poder.

Esse matiz patrimonial do direito civil pode ser verificado em várias passagens da legislação civil brasileira. No presente trabalho, por exemplo, há referência à lei nº 10.050, de 14/11/2.000, que acrescentou o parágrafo 3º ao artigo 1.611 do Código Civil antigo, criando a obrigação de se estender ao filho portador de deficiência o benefício da residência perpétua no imóvel destinado à residência da família, nos casos de falta do pai e da mãe.

Era, sem dúvida uma norma de proteção ao deficiente que, porém, não se acha repetida no novo Código Civil. Deduz-se, dessa não continuidade da norma, que a opção é, de novo pelo patrimônio, em detrimento da pessoa deficiente.

Há, assim, a proclamação de valores como “universais”, que são concretamente interesses particulares de uma classe, que é a favorecida por ser a mais forte da organização social.

Desse modo, deve-se tomar com extrema parcimônia a triagem daqueles 9 (nove) cursos como cursos que apresentam sintomas de atendimento à recomendação da Portaria, pois fica evidenciado que com tais previsões o Direito Civil caminha em sentido oposto ao da inclusão.

Essa sugestão de parcimônia é um convite a que se reflita sobre os novos paradigmas do Direito Civil diante, principalmente, da influência e reflexos que o estudo desse ramo do saber jurídico causa na formação jurídica. A conclusão é apoiada em Fachin (2.000, p. 6) quando observa que “refletir sobre os novos paradigmas do Direito Civil corresponde, também, a pensar sobre o modo de ensino e da formação dos juristas”.

Como novos paradigmas do Direito Civil, o próprio autor exemplifica referindo-se a Paulo Luiz Neto Lobo, quando ensina que

Na atualidade, não se cuida de buscar a demarcação dos espaços distintos e até contrapostos. Antes havia a disjunção; hoje, a unidade hermenêutica, tendo a Constituição como ápice conformador da elaboração e aplicação da legislação civil. A mudança de atitude é substancial: deve o jurista interpretar o Código Civil segundo a Constituição e não a Constituição segundo o Código, como ocorria com freqüência (e ainda ocorre) (LOBO, apud FACHIN, 2.000, p. 8).

E também Gustavo Tepedino, para quem

as relações patrimonialistas são funcionalizadas à dignidade da pessoa humana e a valores sociais insculpidos na Constituição de 1988. Fala-se, por isso mesmo, de uma *despatrimonialização do direito privado*, de modo a bem demarcar a diferença entre o atual sistema em relação àquele de 1.916, patrimonialista e individualista. (TEPEDINO, apud, FACHIN, p. 25).

Quanto aos cursos “a”, “b” e “c” a análise dos resultados deve tomar uma outra direção.

Os cursos “a” e “b”, apesar de não terem encaminhado o material complementar, mediante o qual seria feita uma análise mais detalhada e embora, por isso, não seja possível afirmar pelo efetivo atendimento à recomendação, também não autoriza negá-la peremptoriamente. Considera-se positivamente o fato

de terem eles sido triados através do uso de palavras-chave, o que permite considerar que estão a meio caminho do atendimento.

O mais importante, porém, é a sinalização de que há uma tendência em formação que, com alguns ajustes e um trabalho sério, principalmente doutrinário, poderá deixar de ser mera tendência para se tornar realidade.

Em relação ao curso “c”, valem as mesmas observações já manifestadas em relação aos cursos “a” e “b”. Acrescenta-se, porém, no caso, que o curso “c” pode-se considerar como tendo percorrido uma etapa a mais no caminho que conduz ao atendimento à recomendação, já que sua atenção e afiliação à causa inclusiva, ainda que não contemple a causa das pessoas deficientes, já é uma realidade.

Apesar de um certo alento, em função de se caracterizarem como um sinal de mudanças que possam estar por vir, os resultados não deixam de ser tímidos e inexpressivos, e preocupantes mesmo, caso se considere que o curso de Direito é o curso superior que detém o monopólio da formação dos profissionais que compõem um dos Poderes da República, que é o Poder Judiciário – o órgão que detém a prerrogativa de dar a última palavra quando o assunto é interpretação e aplicação do Direito.

Mas não se limita aí o papel dos cursos de Direito, pois se trata do curso superior que forma todo o elenco de recursos humanos envolvidos com a administração da justiça. A nobreza de tais funções e do papel desses cursos não é, portanto, compatível com a inexpressividade dos resultados obtidos.

Tratando-se o Direito de uma área de formação que tem a justiça como a base de seu discurso e que reivindica para si o papel de instrumento de pacificação e de transformação social, é de se imaginar que os comandos da Portaria nº 1.793/94 devessem sensibilizar mais diretamente essa área em vez de outras como a área da Saúde ou da Educação.

As constatações, no entanto, têm sido em sentido inverso, o que pode ser mais um dos problemas gerados pelo adestramento da formação jurídica, já que, conforme afirma Marques Neto (apud FACHIN, rodapé p. 2),

[...] o ensino do Direito é ocultador de diversas formas de dominação social, inclusive a dominação de classe, e inibidor da cidadania, ou seja, o ensino do Direito inibe a cidadania na medida em que não há cidadania passiva, na medida em que a cidadania, por definição é ativa [...].



Em trabalho semelhante, aliás, a fonte de inspiração para o presente estudo, Chacon (2.001), tratando da formação de recursos humanos em Educação Especial, procurou saber de eventual resposta das universidades brasileiras à recomendação da Portaria nº 1.793/94. Para tanto, pesquisou o atendimento pelos cursos de Pedagogia e de Psicologia, e constatou o atendimento em 7 dos 33 cursos de Pedagogia e em 3 dos 25 cursos de Psicologia.

Diante disso, torna-se mais inquietante ainda a inexpressividade dos resultados apresentados pelos cursos de Direito que, sem dúvida, além de não estarem demonstrando preocupação com a efetiva regulamentação e disciplina do que acontece na sociedade, também parecem indiferentes ao que pode vir a acontecer nessa sociedade.

Esse resultado indica que os problemas político-sociais continuam fora do contexto intra-escolar. Os cursos jurídicos parecem continuar, ainda, desvinculados da realidade objetiva, que é a geradora do fenômeno jurídico com o qual eles devem preocupar-se. A prioridade continua sendo o enfoque dos conteúdos programáticos das disciplinas clássicas integrantes do conteúdo dos cursos jurídicos que, tomando a maior parte das atividades curriculares, não permitem muito espaço para as disciplinas relacionadas aos “novos direitos” e às preocupações sociais.

Esse aspecto representa um equívoco, justificado através do que Pinto (2.000, p. 97-8) chama de “regras de juízo”, por ele assim esclarecido:

Os enunciados jurídicos, que se expressam na teoria, não podem ser vistos fora do conjunto das relações sociais, ou do modo de produção da vida social, pois são partes constitutivas das relações sociais, significando que o discurso possui uma existência material, no sentido de que ele obedece a uma materialidade de ordem institucional, a qual define suas possibilidades e seus limites. Esse aspecto institucional das práticas jurídicas se revela através de ‘regra de juízo’, na qual o direito é aplicado a partir de um dado contexto histórico e social.

Parece, assim, estar demonstrada a falta de uma preocupação com uma verdadeira formação humana dos bacharéis em Direito. Essa tão propalada formação humana parece não passar de um grande mito, já que as referências a ela denotam um mero discurso vazio e sem nenhuma preocupação mais profunda, o que tem configurado um problema, ao qual as escolas de direito estarão aptas a resolver assim que conseguirem responder à questão de saberem o que devem ensinar, na verdade, um outro dilema da formação jurídica.

Como adverte Pinto (2.000, p. 96), trata-se do

real dilema de conciliar o direito como fato social capaz de gerar solidariedade social, ao mesmo tempo em que seja mecanismo eficaz de regulação da vida social em regime onde prospera o poder econômico e o poder político.

Apesar de decorridos 177 anos desde a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, o ensino jurídico, sem dúvida, uma das dimensões dos problemas do ensino na Educação Brasileira, ainda não se autonomizou, ainda não atingiu idade e amadurecimento capazes de habilitá-lo a atender aos reclamos da sociedade mais ampla. Passados 177 anos, é ainda muito forte e vigoroso o adestramento por que passam os bacharéis quando freqüentam os bancos escolares.

Os resultados aqui obtidos parecem não deixar dúvidas que a atual política educacional vigente nos cursos jurídicos é ainda a mesma desde sua implantação. A ideologia das classes dominantes tornou-se hegemônica e configuradora de entraves às modificações mais profundas, o que impede que os bacharéis em Direito e futuros juristas desempenhem a função social, vocação inata do Direito.

Configura-se, então, um problema com um grande componente histórico e cultural – dilema permanente da formação jurídica e demarcador de frustração para os profissionais – que pode ser identificado pela permeabilidade às pressões, principalmente política e econômica, onde prevalece “o discurso da solidariedade social, que facilmente vai frustrado numa cultura jurídica fechada, marcada pelo formalismo e pelo dogmatismo exegetic” (PINTO, 2.000, p. 99).

Esse resultado é ainda, nada mais do que a constatação daquilo que a observação empírica da nossa realidade confirma diariamente, e cuja procedência pode ser extraída da discussão desse resultado, que deve levar em conta as características apresentadas pelo ensino jurídico no Brasil desde a implantação dos cursos jurídicos.

Mas não só suas características enquanto ensino jurídico, senão também suas características enquanto parte de um todo maior que é a educação brasileira, e que, por sua vez, acha-se inserida num sistema educacional geral não demarcado por fronteiras físicas ou temporais, para o qual, portanto, aplicam-se as regras e as observações gerais e generalizáveis.

O ensino jurídico no Brasil é, assim, uma “ação pedagógica” (AP), inserida num “sistema de ensino” (SE) (BORDIEU; PASSERON, 1982).

Como ação pedagógica, o ensino jurídico no Brasil traz as características da arbitrariedade e violência simbólica, próprias de todo sistema de repasse de conhecimento que, ao transmitir um conhecimento, configura a arbitrariedade pela negação da possibilidade de outros conhecimentos sobre o mesmo assunto. Essa observação apóia-se nos ensinamentos de Bordieu; Passeron (1.982, p. 20) quando tratam do duplo arbitrário da ação pedagógica e ensinam que “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.

Nesse contexto, o ensino jurídico, não só no Brasil, mas em qualquer parte do mundo, afigura-se arbitrário, porque, como observa Rodrigues (1.995, p. 22) “Ensinar Direito é sempre ensinar uma das formas possíveis de ver e aplicar o Direito”.

Numa sociedade estratificada pela divisão em classes como é o caso do Brasil, nossa história é pródiga em demonstrações da hegemonia das classes dominantes, o que facilita e dá procedência ao entendimento da “função ideológica do sistema de ensino” (BORDIEU; PASSERON, 1.982), responsável direta pela relativização da autonomia dos sistemas de ensino e pela “ilusão da neutralidade do sistema de ensino” frente às lutas de classes sociais contrapostas.

Pesa ainda, a incessante busca de equilíbrio na equação do custo/benefício das políticas sociais e de solidariedade, onde o mascaramento dos custos e o apelo à interpretação econômica do Direito fazem aflorar a participação dos economistas na interpretação das questões jurídicas, elevando-os à condição de “vedetes da sociedade na era da tecnologia” (PINTO, 2.000, p. 105).

Os resultados aqui obtidos podem, sem dúvida, indicar um dos componentes das atuais críticas ao sistema judicial brasileiro. Os reclamos dão conta de que a sociedade mais ampla está exigindo um novo modelo de prestação jurisdicional e um novo modelo de justiça. A problemática maior será a conciliação desses novos modelos com o novo modelo de Estado que se tem implantado, pois a definição do tipo de justiça a ser oferecida passa pela definição, antes, do tipo de Estado. E o tipo de Estado que se desenha, onde a exclusão é determinada pelo poder econômico, a lógica passa a ser “o enfraquecimento dos laços de solidariedade [...] em favor da lógica do mercado” (PINTO, 2.000, p. 99).

Torna-se de suma importância, então, a formação profissional a ser oferecida pelas áreas que terão um relacionamento mais direto com as questões sociais. É preciso, por isso, bem definir o tipo de profissional da área jurídica que se quer formar, o que passa pela necessidade de bem definir o tipo de instituição educacional que deve existir.

Essa questão de bem definir o tipo de profissional e o tipo de instituição educacional está diretamente ligada a uma outra questão igualmente importante, que é a definição dos currículos, uma vez que, como ressalta Silva (1.995, p. 19) “Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero”.

A identificação, portanto, do tipo de escola e do tipo de profissional que ela forma pode ser obtida pela análise do currículo oferecido. Sobre o assunto, cabe referenciar Goodson (1.995, p. 118), de cujos ensinamentos destaca-se a afirmação

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução.

Dessas observações, extrai-se o inestimável e insubstituível papel que desempenham os currículos na formação do profissional e do perfil da instituição educacional. Note-se que, enquanto a instituição define o currículo, esse mesmo currículo é capaz de definir o perfil da instituição sob uma perspectiva por ela não declarada ou assumida. Afigura-se, assim, de fundamental importância e procedência que toda e qualquer análise de cursos ou de escolas principie-se pela análise do seu currículo.

São importantes, portanto, para complementar a análise e a discussão do resultado obtido no presente trabalho, algumas observações a mais sobre o currículo.

Todas as definições de currículo partem da origem latina da expressão (correr, curso, carro de corrida) para concluir que o currículo escolar é onde deve estar definido o conteúdo dos estudos, que seguirá num curso contínuo, obedecendo a uma padronização seqüencial do aprendizado. Por isso, a vinculação

entre currículo e prescrição foi instantânea, veio desde muito cedo, fortaleceu e sobrevive com o passar do tempo (GOODSON, 1.995).

Segundo Chacon (2.001, p. 28), “A formação acadêmica em todos os níveis de ensino está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, entre outras coisas, as ações docentes”. Sendo, então, o currículo o local onde consta o conteúdo do ensino a ser oferecido (*que ensinar?*), tão importante quanto analisar o currículo é saber como se processa a formulação desse currículo.

Prefaciando a obra de Goodson (1.995), Silva, ao tratar da história do currículo, traz o alerta de que

[...] não se deve cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Esse alerta, aliado à conclusão do autor de que “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*”, caminha no mesmo sentido do “duplo arbitrário da ação pedagógica” de Bordieu; Passeron, (1.982), para confirmar a arbitrariedade na seleção e na organização do conhecimento escolar e educacional, o que permite as teorizações tradicional ou crítica sobre o currículo, conforme se o considere como uma questão técnica ou política.

A construção de um currículo deve ser, portanto, uma construção coletiva, implicando a necessária presença da diversidade de idéias, de conceitos, de crenças e de expectativas, onde devem estar representados todos os interesses e as expectativas de toda a sociedade.

Ante a fatal arbitrariedade da ação pedagógica, onde se corre o risco de uma convivência “pacífica”, mas subordinante, de interesses de dominação e de controle e outros menos nobres sobre legítimos interesses epistemológicos e interesses das classes menos favorecidas, a construção de um currículo deve por à prova a dificuldade de uma respeitosa convivência na diversidade e envolve, também por isso, uma habilidosa administração de conflitos. Tudo isso para se obter

convincentes respostas às delicadas questões de se saber o tipo de sociedade que se quer construir e o tipo de profissional que se pretende formar.

Sendo o ensino do Direito ocultador de diversas formas de dominação social, de dominação de classe e inibidor da cidadania, conforme já ressaltou Marques Neto, citado anteriormente, isso demonstra que a construção dos currículos dos cursos jurídicos do Brasil nunca foi marcada por um tal processo de construção coletiva.

Nunca se preocupou em trazer os diversos interesses e expectativas dos diversos segmentos sociais devidamente representados; nem nunca foi discutido adequadamente a ponto de superar a dificuldade de uma convivência respeitosa na diversidade, mas, ao contrário, sempre foi arbitrário e confirmador do “duplo arbitrário” (BORDIEU; PASSERON).

Isto porque sempre impôs o tipo de conhecimento e de assunto a ser repassado e, negando a possibilidade de outros conhecimentos sobre os mesmos assuntos, sempre funcionou como meio de legitimação desses conhecimentos perante a sociedade mais ampla, impondo a essa sociedade qual é a sua necessidade em vez de, ouvindo-a, buscar essa necessidade.

Tais interesses, anseios e expectativas, quando presentes nas discussões sobre o currículo, fazem-se pela versão do poder constituído ou pelas manifestações dos chamados especialistas em ensino jurídico e suas comissões, que se apegam mais aos interesses do momento ou ao clamor e opinião da mídia do que propriamente às necessidades e compromissos com a construção de uma nova ordem e de uma nova sociedade.

Atualmente, os currículos dos cursos jurídicos do Brasil acham-se subordinados às prescrições da Portaria nº 1.886/94 do MEC, o que confirma aquela vinculação entre currículo e prescrição, já referida anteriormente. Essa Portaria fixa o conteúdo mínimo do currículo, além de determinar também as diretrizes e orientações a serem observadas e seguidas, tanto na elaboração da grade curricular quanto no tratamento dos conteúdos das matérias (RODRIGUES, 1.995).

Fixando o conteúdo curricular mínimo para os cursos jurídicos, está a Portaria 1.886/94 prescrevendo o modelo de currículo mais usualmente adotado – o chamado currículo nuclear-tronco comum – caracterizado como aquele onde os conteúdos de base ou de tronco comum, considerados mais importantes, são

oferecidos a todos os alunos qualquer que seja sua orientação (LANDSHEERE, apud CHACON, 2.001, p. 19).

Trata-se de um currículo centrado no saber, que é definido por Landsheere (apud Chacon, 2.001, p. 30) como aquele currículo que “assegura certa racionalização do trabalho, pois tal orientação reside na clareza dos objetivos a serem seguidos, bem como na precisão dos conteúdos a serem ensinados”.

Um dos grandes pecados da Portaria nº 1.886/94 está exatamente em não cumprir os requisitos da clareza dos objetivos e da precisão dos conteúdos a serem ensinados, o que fica evidenciado, juntamente com a ânsia e fascínio pelo novo quando se refere aos “novos direitos”, numa cultura que nem ao menos consolidou ainda os “velhos direitos” sociais e de cidadania.

Por tudo isso, não há dúvida de que a Portaria nº 1.793/94, ao criar aquela recomendação de inclusão de conteúdo nos demais cursos superiores, de acordo com as especificidades de cada curso, deve ser vista, ainda, como complemento das diretrizes curriculares estabelecidas pela Portaria 1.886/94 para os cursos jurídicos. Afinal, como observa Chacon (2.001, p. 31) “Os contextos sócio-econômicos e políticos brasileiros precisam ser considerados em qualquer discussão de questões curriculares”.

Há uma suspeita, generalizada em toda a sociedade brasileira, quanto aos cursos de Direito estarem formando profissionais incapazes de obter êxito nos objetivos de fazer valer o Direito posto, principalmente os direitos sociais, a justiça social, a cidadania e a solidariedade, o que conseqüentemente leva à falha do Direito como instrumento de mudança e de pacificação social, o que, dentre outras causas, acarreta a falta de “efetividade social” dos comandos constitucionais.

Sobre a “efetividade social”, Pinto (2.000, p. 100) esclarece

Dizemos “*efetividade social*”, considerando que, do ponto de vista formal, a CF/88 expandiu os direitos sociais, estabeleceu um padrão valorativo da cidadania de plena efetividade jurídica, sem, contudo, corresponder a resultados de avanços sociais concretos, para cujo retardamento contribui o profundo enraizamento de uma cultura jurídica sedimentada no formalismo. (grifos do autor)

Também sobre essa falta de efetividade dos comandos constitucionais, apontou com aguda observação Konder Comparato (apud STRECK, 2004, rodapé p. 15), quando anunciou a “morte espiritual da Constituição”, e com veemência clamou “Não sejamos ridículos. A Constituição de 1988 não está mais em vigor. [...] A

Constituição é hoje o que a Presidência (da República) quer que ela seja, sabendo-se que todas as vontades do Planalto são confirmadas pelo Judiciário”.

Assim, os resultados obtidos nessa pesquisa caminham no sentido dessa suspeita o que indica necessidade de mudança, sob pena de ser aumentado o descrédito na justiça e nas instituições que têm na justiça o seu principal produto.

Os repetidos pleitos de reforma do Poder Judiciário têm, invariavelmente, como diagnóstico da crise, conclusões com as quais a sociedade brasileira já aprendeu a conviver desde tempos iniciais da emancipação política da nação, quais sejam: de que a justiça é lenta; ineficiente, cara, e que serve somente aos interesses dos ricos.

Esta é, por exemplo, a conclusão do documento recentemente publicado (*Jornal O Estado de São Paulo* de 17/08/2.004, p. A-4), produzido pelo Governo Federal para dar encaminhamento à reforma do Poder Judiciário. Ainda que se leve em conta a tendenciosidade do documento, cujos erros de análise como a superlatividade dos defeitos e a minimização das qualidades, não deixam dúvida quanto a se prestar mais para movimentar a opinião pública e menos para atingir objetivos úteis, o fato é que há que se admitir que aquelas conclusões a que chegou o documento são fatos objetivamente constatáveis da análise de nossa realidade objetiva.

A questão que se torna relevante é saber em que medida alguns dos componentes dessa crise podem ser atribuídos à formação jurídica oferecida aos operadores dessa Justiça.

Um desses componentes é a própria formação do pensamento jurídico nacional e o seu enviesamento, caracterizado pela sua total desvinculação da realidade social com a qual convive; sua desvinculação da sociedade mais ampla na qual se acha inserido (que é a geradora do fenômeno jurídico a ser por ele tratado e analisado).

Se a formação jurídica até então oferecida tem muitos pecados a confessar, tem também meios de se penitenciar para ter remitidos esses pecados.

Em apoio à possibilidade de penitência da formação jurídica, de novo traz-se a lição de Streck (2.004, p. 14/15), de que

[...o significado de Constituição depende do processo hermenêutico que desvendará o conteúdo do seu texto, a partir dos novos paradigmas exsurgentes da prática dos tribunais encarregados da justiça constitucional.



[...] Daí que a eficácia das normas constitucionais exige um redimensionamento do papel do jurista e do Poder Judiciário [...].

Coerente com as premissas lançadas inicialmente e com os resultados obtidos no presente trabalho pode-se concluir que a questão dos currículos dos cursos jurídicos do Brasil é um dos componentes da crise da Justiça Brasileira. Daí as várias alterações já empreendidas desde a implantação desses cursos, conforme se verá a seguir em breve resumo.

Um dos primeiros aspectos relevantes da implantação dos cursos jurídicos no Brasil é que toda a documentação a ela relacionada acaba por configurar-se, segundo Bastos (1.998, p.2), num “vasto repositório de teorias e métodos de ensino, como também representam as primeiras postulações sobre a educação no Brasil”.

Um outro aspecto é que aquela implantação foi pensada com uma finalidade básica, que era atender às necessidades e prioridades burocráticas do Estado imperial recém-constituído. Há uma unanimidade entre os autores que procuram recompor essa história, em afirmar que não se pretendia formar advogados ou juristas, senão apenas dotar o Estado de um aparato burocrático pronto para atender aos interesses estatais, principalmente à viabilização da independência nacional.

Ainda que alguns mais românticos procurem situar essa finalidade como apenas um objetivo imediato (deixando entrever que pudesse talvez haver um objetivo mediato, que seria a formação de juristas), o fato é que não se tencionava atender (ou sequer saber que existiam) direitos ou expectativas judiciais da sociedade.

Tratou-se de um processo que, desde a origem, foi marcado pela contradição entre a fixação e a defesa dos ideais dos movimentos liberais, ao mesmo tempo em que deveria servir de aparelho do Estado para impor e manter a ordem e o poder. (BASTOS, 1.998; WOLKMER, 2.000). Esse dilema entre a defesa da justiça e a defesa da ordem legalizada pelo Estado gravou e acompanha a formação jurídica desde aqueles tempos.

Para se entender a propagação do seu espectro até os dias de hoje, faz-se necessária a lembrança de que ao Estado imperial da época estava indissociavelmente atrelada uma elite social conservadora, ávida por privilégios e benesses de toda ordem, e que rivalizava com uma elite nacional civil, insurgente,

filiada aos movimentos liberais à moda das Revoluções Francesa e Americana (BASTOS, 1.998). Essa rivalidade, no entanto, não foi óbice a que se mantivessem aquelas raízes conservadoras que “primavam pela autonomia da ação individual sobre a ação coletiva” (WOLKMER, 2.000, p. 99).

O produto inicial desses cursos jurídicos é o bacharel-jurista, funcionalmente semelhante ao magistrado português do período colonial no que se refere a servir aos interesses do poder. Seu sucesso, segundo Wolkmer (2.000, p. 99), “devia-se não tanto ao fato de ser uma profissão, porém, muito mais uma carreira política [...]”.

Em seu “breve relato histórico” sobre os cursos jurídicos no Brasil, Rodrigues (1.995) procura enfocar seus principais momentos, características e mudanças. Na fase imperial, destaca, dentre outras características, a de ter sido totalmente controlado pelo governo central e por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social. Na República Velha, ressalta a possibilidade de criação das faculdades livres, a alteração dos currículos em direção à maior profissionalização dos egressos e a continuidade da desvinculação da realidade social.

Da reforma Francisco Campos, ocorrida em 1.931, aponta o caráter profissionalizante, mediante o desdobramento entre o bacharelado e o doutorado. Em 1.962, salienta a implantação do currículo mínimo, até então pleno e imposto pelo Estado, e a continuidade da desvinculação da realidade social. Em 1972, de novo um novo currículo mínimo, mas persistia a desvinculação da realidade social.

Finalmente, em 1.994, nova alteração, agora pela Portaria Ministerial nº 1.886/94, que implantou um novo currículo mínimo para os cursos jurídicos, do qual analisaram-se, no presente trabalho, algumas das matérias e disciplinas e pôde-se constatar que ainda prevalece a desvinculação da realidade social, senão pela diretriz curricular como outrora, agora pelo modo de atendimento a essa diretriz curricular.

Tratando das várias crises por que tem passado o ensino jurídico no Brasil, Rodrigues (1.995, p. 36) aponta a crise curricular, destacando que “o currículo tem sido mostrado historicamente como o grande vilão do ensino do Direito”, mas que, contudo, se isso tem servido para marcar o início de todas as reformas até então intentadas, os cem anos de mudanças não foram suficientes para a resolução dos problemas da educação jurídica brasileira.

Ao mesmo tempo em que se concorda com o referido autor, quando ele diz que é precipitado concluir que alterações curriculares não são importantes, apressasse em registrar que não se pretende propor aqui uma nova alteração dos currículos dos cursos jurídicos, mas apenas deixar clara a necessidade de uma exata definição do que se pretende atingir com a educação jurídica, como também do tipo de profissional que se pretende formar, cujo perfil, aliás, já vem delineado, implicitamente pela conjugação das Portarias nº 1.886/94 e 1.793/94, ambas do MEC, e, expressamente, pelas exigências feitas pelas comissões examinadoras da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e do próprio MEC, que, na verdade, nada mais agregam do que a especificação do que se contém implicitamente naquelas duas portarias antes citadas.

Essa necessária definição dos objetivos da educação jurídica como ponto de partida de análise do ensino jurídico já tinha sido vislumbrada por San Tiago Dantas na célebre aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, em 1955, quando assim profetizou “O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, neste exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica” (DANTAS, 1.955, p. 452).

Pelo que se pode concluir das recomendações das comissões de especialistas em ensino jurídico, especialmente nomeadas para apresentar propostas e sugestões de melhoria nesta área da educação brasileira, o objetivo imediato da educação jurídica é a formação de um bacharel preocupado com as questões humanas e dotado de responsabilidade social.

Foi assim com a Comissão de 1.993, em cujos resultados mencionava textualmente, em mais de um item, a necessidade de se “propiciar uma sólida formação técnico-jurídica e sociopolítica”, “sólido embasamento humanístico” e “oferecimento de disciplinas complementares ou optativas relativas aos novos direitos” (RODRIGUES, 1.995).

Tratando do perfil desejado para o formando, Castro (2.000) elenca, das exigências feitas pelas comissões examinadoras, especialmente pelo próprio e extinto Exame Nacional de Cursos, oito itens que deveriam ser explorados e incentivados pelos cursos jurídicos, como necessários para se atingir aquele perfil idealizado.

Dentre esses oito itens, Castro (2.000, p. 25) afirma que “cinco deles trazem preocupações com formação humana, transformações sociais, responsabilidade social, demandas sociais e vinculação com a realidade, no seu tempo e espaço”, sem que, no entanto, como se viu dos resultados conseguidos pelo presente trabalho, haja, por parte dos cursos jurídicos, demonstração de efetiva preocupação e comprometimento com aquelas causas.

É fora de dúvida que as questões relacionadas à pessoa deficiente fazem parte daquela formação humana, exigida com vistas às necessárias transformações sociais, bem como que sejam caso de responsabilidade social dos egressos dos cursos jurídicos. Garantir educação a essa parcela da população engloba, assim, todos esses requisitos.

Diante dos resultados aqui obtidos, para que não se perpetue também nos dias atuais, aquela semelhança e identificação do discurso político-econômico com o discurso jurídico, é necessário que se viabilize um movimento de ruptura das tradições do ensino jurídico no Brasil, pois só com o rompimento do modo de pensar e de conceber o Direito – uma maneira de romper e de superar a ideologia dominante - é que se criarão as condições necessárias à superação daquela tradição.

Ao considerar que a “justiça é branda com os ricos”, Carvalho (2.004) apontou que um dos maiores problemas do Judiciário hoje é o de ter-se de trabalhar sob a lógica do Estado e não sob a lógica da sociedade. Dizendo sonhar com um Judiciário comprometido com a cidadania, aduziu que, historicamente o Judiciário não contribuiu para o avanço da sociedade, o que pode ser efeito de um conservadorismo que grassa atualmente em todos os juizes do mundo inteiro como decorrência da formação que é oferecida hoje nas faculdades (2.004).

Se o que se almeja é a qualidade sócio-educacional das pessoas deficientes, o Direito é, sem dúvida, um caminho essencial e necessário no encurtamento das distâncias. Deve-se lembrar, no entanto, que, definir *que é o direito*, “não se trata dum problema de vocabulário” (LYRA FILHO, 1.996, p. 7), já que, conforme arremata o mesmo autor “A diversidade das palavras atinge diretamente a noção daquilo que estivermos dispostos a aceitar como Direito”.

Com apoio em Buscaglia (apud CHACON, 2.001, p. 14), quando procurou levantar o risco de se perpetuar a idéia de compartimentalização do atendimento às pessoas deficientes, conclui-se essa discussão ressaltando sua fala, que prevê:

O perigo é inerente quando o médico vê o paciente como uma parte do corpo, o fisioterapeuta o vê como um músculo, o terapeuta ocupacional como uma atividade, o psicólogo como um ponto em uma escala normativa, o educador vê o aluno como um déficit e os pais vêem a criança como um mistério sem solução...([...]e o *direito nem a vê*).

Nunca será demais, por isso mesmo, a lembrança de que o Direito, como ensina Machado (digitado, s/d) “Será tal como o agir e o fazer humanos fizerem com que ele seja, e aqui entra a questão da liberdade: o direito será produto do agir humano e das livres escolhas que se pode fazer no seu processo de construção”.

Este o sentido histórico, social, político, educacional e jurídico do presente trabalho, que se encerrará, a seguir, com algumas recomendações inclusas nas *Considerações Finais*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação jurídica oferecida pelos cursos jurídicos do Brasil é marcada por vários dilemas dos quais o que mais se destaca, em função dos reflexos perante a sociedade, é o dilema entre formar um profissional que atenda às exigências sociais ou às exigências profissionais, e que pode ser resumido como o dilema entre engajamento ou neutralidade. Mas esse dilema pode ainda ser desmembrado em vários outros dilemas, tais como: conformar-se com o que é possível numa dada conjuntura ou exigir o que é juridicamente possível e relevante; defender o direito e a justiça ou conformar-se com a realidade sócio-econômica, que dita o conteúdo do jurídico.

De tudo isso se pode concluir que, na verdade, a formação jurídica não oferece meios suficientes para que o aluno (e futuro profissional) saiba se posicionar diante da estrutura de poder que se apresenta numa dada conjuntura; diante da realidade que se apresenta nessa dada conjuntura e diante das tomadas de decisão dessa estrutura de poder frente à realidade objetiva que se apresenta, isto é, falta preparar o aluno para ver as coisas como elas realmente são.

Releva destacar a posição de guardião e de esteio de que o meio jurídico desfruta no senso comum popular, onde é visto como uma potência capaz de fazer frente a uma arma de qualquer calibre ou a qualquer exército bem armado; a qualquer quadrilha de marginais ou a qualquer político corrupto. O meio jurídico é o bem e tudo que possa violar a sociedade é o mal. Além de ser o bem, ele é a certeza da vitória na luta do bem contra o mal.

A formação jurídica deve fornecer profissionais que correspondam a tais expectativas. Se a essas expectativas não se corresponder, o meio jurídico perde a aura de credibilidade e confiança.

Lutar contra a exclusão social, em todas as frentes e contra todas as formas em que ela se manifesta e se apresenta, é uma maneira de corresponder a essa expectativa.

Para essa luta, o meio jurídico dispõe da arma mais potente e mais avançada: a Constituição. Para essa luta, não é necessário que se invente nada, é necessário apenas que se use esta arma devidamente. Mas é preciso saber usá-la.

A exclusão social tem várias formas e está presente em qualquer ordem social. Não é construída nem deve ser vista como falha do sistema ou do próprio ser humano, já que é pura manifestação do seu lado animal. Ainda que o ser humano se eduque e adquira bons hábitos não é possível negar o seu lado animal e a sua base biológica, que tem por instinto a sobrevivência.

Os ordenamentos jurídicos criam “mundos” à parte onde se garante o direito à vida apesar de se saber que a morte é fenômeno dos mais naturais; onde se garante o direito à saúde apesar de se saber que a doença é também fenômeno natural e onde se garante a igualdade apesar de se saber que também as diferenças são fenômenos naturais e características da espécie humana.

Isso não quer significar, no entanto, que a mais ninguém é dado o direito de morrer ou que o Estado deva ser punido se alguém morrer; também não significa que ninguém mais poderá ficar doente sem que alguém seja culpado por isso, e também não significa que as diferenças devam ser eliminadas para que haja uma padronização de pessoas, e que ninguém mais poderá nascer com deficiência ou vir a ter uma deficiência.

O direito à vida significa direito a ter uma vida digna de ser vivida como ser humano; o direito à saúde significa o direito de ter acesso aos meios que permitam restabelecer a saúde perdida e o direito à igualdade significa o direito de ser tratado igualmente na diversidade, ou, melhor ainda, que as diferenças são características dos seres humanos e que, portanto, quando se fala em ser humano está implícita a idéia de diversidade e de diferença intracategorial.

Todas essas prerrogativas estão diretamente relacionadas à dignidade humana e aos direitos humanos.

Em função da “diferença” exterior que apresentam, as pessoas deficientes protagonizam extenso histórico de atitudes nocivas que contra elas foram sendo praticadas pelos tempos afora, a ponto de merecerem o adjetivo de “vítimas potenciais da exclusão”.

Desde tempos mais remotos as sociedades humanas enfrentam o dilema de como lidar e o que fazer com as pessoas deficientes. Enquanto não sabiam, optaram pela simplicidade e pelo pragmatismo e simplesmente eliminavam-nas ou abandonavam-nas à própria sorte.

A mudança de atitudes em relação a essas pessoas foi demorada, tímida e alcançou o auge somente agora recentemente, quando se passou a falar no paradigma de suportes, assim considerados os meios físicos, materiais e legais através dos quais se garante à pessoa deficiente uma vida normal. Desse paradigma passou-se a falar em inclusão social.

Diversas áreas do conhecimento manifestaram apoio e adesão à causa da inclusão de pessoa deficiente. O movimento e a preocupação alcançaram governos e com as Declarações de Jomtien, em 1.990, e de Salamanca de 1.994, as nações delas participantes assumiram o compromisso com a causa e passaram a defender a Pedagogia da Inclusão.

No Brasil, o reflexo dessas declarações e de outros acordos e compromissos assumidos foi a edição da Portaria Ministerial nº 1.793/94, uma manifestação da área educacional, na qual consta, com a expressão “recomendação”, que os cursos superiores no Brasil criem, em seus currículos, disciplinas ou conteúdos de disciplinas que abordem itens relacionados aos aspectos ético-político-educacionais da pessoa deficiente.

Como se trata de ato administrativo expedido por órgão auxiliar do Poder Executivo Federal para pôr em prática suas atribuições, esse ato administrativo deveria ter sido veiculado como Resolução e não como Portaria, o que no entanto, não lhe retira os atributos de presunção de legitimidade e imperatividade, que lhe conferem força suficiente para se fazer cumprida como ato normativo. Não se trata de mero ato de adesão, o que a expressão “recomendar” pode sugerir.

Esta “Portaria” atinge os cursos de Direito em dois momentos: tanto porque esses cursos são parte da Educação Brasileira, da qual foram os primeiros cursos de formação superior, tanto porque estão umbilicalmente ligados à questão da efetivação e garantia dos direitos humanos e de cidadania, previstos constitucionalmente.

Disso resultou a necessidade de se saber sobre o atendimento, por esses cursos, à “recomendação” da Portaria Ministerial nº 1.793/94. Eventual atendimento sem dúvida que poderia configurar adesão à causa inclusiva, bem como indicar uma formação destinada a superar aqueles dilemas além de uma verdadeira vocação social e uma formação humana efetivas.



Os resultados, no entanto, não foram suficientes para confirmar tal adesão. Dentre 134 (cento e trinta e quatro) cursos, foi obtida resposta de 62 (sessenta e dois) deles, o material necessário de 60 (sessenta) deles e o atendimento por nenhum deles. As perspectivas, porém, não são desanimadoras tendo em vista que em 3 (três) dos cursos foi possível se verificar preocupações, ora com as pessoas deficientes ora com a inclusão social.

Diante do histórico dos cursos de Direito no Brasil, principalmente tendo em conta os motivos determinantes da implantação e ainda do atual estágio da (in) efetividade dos comandos constitucionais relativos aos direitos, aos valores e fundamentos do Estado Democrático de Direito Brasileiro e aos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, a tendência demonstrada por aqueles três cursos deve ser tida em alta conta.

É muito pouco, porém, se considerada a atual dinâmica social num contexto mais amplo, onde uma formação humana e que tenha em conta a função social do profissional, principalmente como é o caso do profissional da área jurídica, é essencial, para o profissional e para o mundo.

É necessário que se implantem avanços no desenvolvimento conceitual dos alunos e na apropriação e vivência de valores que estejam relacionados com uma formação humana de verdade como único meio de se avançar em direção à produção de novos conhecimentos e de novos conceitos, hábeis a propiciar e a alicerçar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária de verdade.

Nesse contexto, a formação jurídica no Brasil não pode mais permanecer apenas no discurso que prega, diz que exige e que oferece uma formação humana. Não pode mais também permanecer na ilusão de que estimula uma função social do Direito, pois se é assim, então àqueles dilemas apontados inicialmente caberia mais um: o dilema de definir se a pessoa deficiente é pessoa humana ou não.

Retomando alguns pontos, é importante destacar que a humanidade demorou muito tempo para perceber que as pessoas deficientes eram gente, que eram seres humanos e os cursos jurídicos do Brasil não podem passar um outro tanto discutindo a boa idéia que isso representou, sem passar às ações efetivas que deles se exige.

Esses cursos não podem alongar a discussão sobre se a inclusão social é uma boa idéia, sob pena de se repetir aquela história narrada na p. 135, envolvendo o diálogo entre um homem e o diabo.

A exclusão preconceituosa contra a pessoa deficiente está na dimensão animal do homem, que não pode nem consegue ocultar ou disfarçar sua base biológica e por isso naturalmente tende a selecionar para que a espécie sobreviva. Mas o homem pode ser (re)educado. O seu sentido ético garante isso.

Essa (re)educação deve primeiro atingir aqueles que frequentam os bancos dos cursos jurídicos, para que, em seguida e através deles, a população retome aquele idéia de infalibilidade do meio jurídico. Desse modo, ainda que uma conscientização inicial da população não venha voluntária ou espontaneamente, poderá vir pela coerção. Essa coerção será necessária até que as gerações futuras, internalizando os comportamentos ancestrais, tenham neles algo natural e próprio da sua espécie.

O meio jurídico não é o responsável pela falta de consciência popular quanto aos direitos das pessoas deficientes ou dos desvalidos de qualquer espécie. Mas tem parcela de culpa em função da falta de posicionamento que, sem dúvida, em muito ajudará na criação dessa conscientização.

Essa falta de posicionamento está diretamente ligada àquela omissão da formação jurídica, que não oferece meios suficientes para que o aluno e futuro profissional saiba se posicionar diante de questões sociais relevantes.

A formação jurídica deve ter a preocupação de fornecer ao mercado profissionais tão habilitados e competentes no trato das questões sociais relevantes, o tanto quanto é empenhada com a formação de profissionais com habilidade e competência para atuação nos negócios privados.

Há uma melhor atuação do meio jurídico no que se refere ao direito privado, onde é muito mais efetiva e de maiores resultados, o que pode ser reflexo, inclusive, daquela opção em dedicar mais tempo ao Direito Civil do que ao Direito Constitucional. Isso tem gerado, ao longo do tempo, uma falta de formação humana. Não existe nem mesmo uma formação humana deficitária senão a sua falta mesmo.

Para além dos meros discursos teóricos (e retóricos), urge que se efetive a tão propalada formação do jurista do futuro (ou do século 21 como tem sido o tema da moda), da qual não pode deixar de fazer parte uma formação humana verdadeira nem a vocação para as questões sociais relevantes.

Mas, não deixa de ser interessante a insistência ou ênfase com que se fala na necessidade de novos conhecimentos, na necessidade de domínio das novas

tecnologias e até da necessidade de se conhecer e discutir os “novos direitos”, o que é curioso (e até despropositado) numa sociedade, como a brasileira, que nem ao menos ainda consolidou os “velhos direitos”, como os direitos humanos básicos representados pela dignidade humana e pela cidadania.

Numa sociedade que ostenta um Direito do Consumidor e um Direito Ambiental dos mais avançados, mas onde ainda muitas pessoas morrem de fome e moram nas ruas, qual a relevância do Direito do Consumidor para a população que não consegue consumir nem o essencial para sobreviver?

Partindo da premissa referida no capítulo 6: “Discussão dos Resultados”, p. 170, de que os cursos jurídicos devem descobrir sua vocação no contexto histórico e na localidade em que se encontram instalados, pode-se concluir que o verdadeiro dilema da formação jurídica no Brasil é o de definir que é o Direito.

Este trabalho é apenas um passo inicial, como muitos que já foram dados em outras áreas, e que não deve, pensa-se, ficar isolado.

É necessário um prosseguimento, por exemplo, refazendo-o em âmbito nacional, com o que ter-se ia um mapa e um retrato exato da formação jurídica atualmente oferecida no Brasil.

Mas é interessante, também, que após uma ampla divulgação deste trabalho junto aos cursos de Direito do estado de São Paulo, que seja ele refeito para se saber de eventuais alterações curriculares que possam a ele ser atribuídas, ou até da manifestação dos cursos onde não se verificar nenhuma alteração curricular, o que será por demais relevante e importante para enriquecer esta discussão.

Já no encerramento desses trabalhos chegou-nos uma cópia da Recomendação nº 08/2.004, do Ministério Público Federal, de 24 de junho de 2.004, dando conta da instauração da Representação nº 1.34.001.000396/2001-31, que trata da necessidade de efetiva aplicação da Portaria nº 1.793/94 pelas Instituições de Ensino Superior.

Com tal medida, firma-se a idéia de obrigatoriedade de atendimento aos comandos da referida Portaria.

## REFERÊNCIAS

ABIKAIR, A. J. F. Reflexões sobre diretrizes curriculares da portaria Mec 1.886/94. In: **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: Conselho Federal. 2000. p. 51-65.

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

AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. **O dilema da diferença**: uma visão multidisciplinar do estigma. s.n.t.

AMERICAN Association on Mental Retardation. Mental retardation : definition, classification and systems of supports. 10. ed. Washington : AAMR, 2002. 238 p.

A PAZ que o mundo precisa. Jornal missão jovem. Disponível em: <<http://www.pime.org.br/pimenet/missaojovem/mjconseratpaz.htm>>. Acesso em: 21 out. 2004.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. In: **Temas em psicologia** (Ribeirão Preto), n. 2, p. 55-66, 1993.

\_\_\_\_\_. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP, 2000. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n. 21. mar. 2001. p. 160-173.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva** : fundamentação filosófica . Brasília : Ministério da educação, 2004, v.1.

ARAUJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 3. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1996, 122 p.

\_\_\_\_\_. In: MARTINS, F. J. B. **Dignidade da pessoa humana**: princípio constitucional fundamental. Curitiba: Juruá, 2004. 142 p. (prefácio)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMA TÉCNICAS – **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

BALLONE, G. J. O que é normal em sexualidade. Psiqweb: psiquiatria geral. 2003. Disponível em <<http://www.psiqweb.med.br/sexo/problema.html>> Acesso em: 21 out 2004.

BANDEIRA DE MELLO, C. A. **Curso de direito administrativo**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

\_\_\_\_\_. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995. 225 p.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998. 284 p.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BAVA, S. C. Mitos e realidades sobre inclusão social, participação cidadã e desenvolvimento local: uma discussão sobre contextos e conceitos. In: **II Foro Temático Regional Governabilidad para el empoderamento de los pobres**. Lima. Peru. out e nov 2002. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/foros/sdadcivil>>. Acesso em 03 nov. 2003.

BITTAR, E. C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001. 235 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, 238 p. Tradução de La reproduction.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002, 116 p. (coleção primeiros passos, 20).

BRASIL. Ato Institucional nº 05, de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F. 13 dez. 1968. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/especiais/ai5/al5.htm>>. Acesso em 1º set. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. Brasília: Senado Federal, 1984. 400 p.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. 234 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº. 1.793 de 27 dez. 1994**. Recomenda a *inclusão* da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas [...]”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 de dez. 1994. Seção 1, p. 20767.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração, segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993, 149 p.

CALDEIRA, J. **Mauá**: empresário do império. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CARRETEIRO, T. C. A doença como projeto: uma contribuição à análise de formas de afiliações e desafiliações sociais. In: SAWAIA, B. B. org. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 87-95.

CARVALHO, A. B. de. **Justiça é branda com ricos**. Jornal Diário de Marília, Marília, p.9, 2 set. 2004.

CARVALHO, C. B. **Reabilitação profissional**: análise do preparo do fisioterapeuta para atuação e intervenção na área. 1997. 111 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1997.

CASTRO, A. G. de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: Conselho Federal. 2000. p. 9 -36.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27.12.1994. Marília, 2001. 161 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Universidade Estadual Paulista.

COMPARATO, F. K. Friedrich Muller - o autor e sua obra: do rejuvenescimento do direito pela filosofia (prefácio). In: MÜLLER, F. **Quem é o povo?** A questão fundamental da democracia. Trad. Peter Naumann. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000. p. 10-28.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_. Org. et. al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

CRETELLA JUNIOR, J. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1977.

DALLARI, D. de A. As arcadas na política brasileira. In: BITTAR, E. C. B. (Org.) **História do direito brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2003. p. 163-170.

DANTAS, F. C. S. T. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Revista Forense**. v. 159, n. 52, p. 449-459, maio-jun., 1955.

DELGADO, J. A. Os direitos fundamentais do contribuinte. **Revista Tributária e de Finanças Públicas**. São Paulo: ADBT, v. 12, p. 11-61, 2004.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ESQUIMÓS. Disponível em  
<[http://.asttter.org.br/kids/pages/\\_curiosidades/kid\\_curiosidades/kid\\_htm](http://.asttter.org.br/kids/pages/_curiosidades/kid_curiosidades/kid_htm)> Acesso em: 21 out. 2004.

FACHIN, L. E. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, 355 p.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. ver. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, J. E. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In: NALINI, J. R. (Coord.). In: **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999. p. 13-20.

FERRAZ JUNIOR, T. S. **Interpretação e estudos da constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 1990.

FORRESTER. V. **O horror econômico**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997, 154 p.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. In: **Temas em Psicologia** (Ribeirão Preto), n. 2, 1993. p. 89-94.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.157 p.

GOLDIM. J.R. Ética, moral e direito. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gppg/eticmor.htm>>. Acesso em: 14 out. 2003.

\_\_\_\_\_. Direito. Disponível em <<http://ufrgs.br/hcpa/gppg/leiconc.htm>>. Acesso em: 14 out. 2003.

\_\_\_\_\_. Ética. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/hcpa/gppg/etica.htm>>. Acesso em 14 Out. 2003.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 141-155.

GUHUR, M. L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2. p. 75-83, 1994

**GUIA ABRIL DO ESTUDANTE VESTIBULAR 2004**. São Paulo: Editora Abril, 2003.

HESSE, K. **A força normativa da constituição**. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor. 1991. 34 p.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. B. org. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 53-66.

KELSEN, H. **Teoria geral do direito e do estado**. Trad. de Luis Carlos Borges. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KENSKI, R. O que há de errado com Darwin? In: **Super interessante**. Edição 167, ago., p. 70-5, 2001.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Stephen Jay Gould. In: **Super interessante**. Edição 170, nov., p. 88-9, 2001.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 227 p.

LASSALLE, F. **A Essência da Constituição**. 4 ed., Rio de Janeiro: Lumen, 1998.

LEWANDOWSKI, E. R. **Proteção dos direitos humanos na ordem interna e internacional**. Rio de Janeiro: Forense. 1984.

\_\_\_\_\_. **Proteção dos direitos humanos e da democracia face aos Desafios da Globalização: 2º Congresso Latino-americano de Direito**. Marília. Unimar. 2000.

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. 17. ed., São Paulo: Brasiliense, 1996.

MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**. Tradução de Ana Prata. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994. Tradução de: Une introduction critique au droit.

MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, F. J. B. **Dignidade da pessoa humana**. Curitiba: Juruá, 2004, 142 p.

MARTINS, I. G. da S. A cultura do jurista. In: NALINI, J. R. (Coord.) **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999, p. 125-131.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982. 137 p.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 208 p.

MENDES. E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. s.n.t. mimeografado.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Quatro gigantes da alma**: o medo, a ira, o amor e o dever. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. 224 p.

MONTESQUIEU, C. de S. **O espírito das leis**. Trad. Pedro Vieira Mota. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 1994.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 797 p.

MORENO, M. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 2. ed. São Paulo; Ática, 1998, p. 21-59. (Série Fundamentos).

MÜLLER. F. **Quem é o povo?** A questão fundamental da democracia. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000. 116 p.



NEIVA, P. B. Muito silêncio e pouco prazer. In: Revista **Veja**. São Paulo: Abril, v.35, n.12, p. 78-9, 2002.

NUNES, L. A. R. **Manual de introdução do estudo de direito**: com exercícios para sala de aula e lições de casa, 2. ed. rev. at. ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

OLIVEIRA, A. C. M. de. A formação do advogado. In: NALINI, J. R. (Coord.) **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999, p. 21-36.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, v.22/23, p. 167-180, 1986/1987.

\_\_\_\_\_. Aparência e competência em educação especial. In: **Temas em Educação Especial**. (Universidade Federal de São Carlos), n. 1, p. 11-26, 1990a.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. In: **Didática**, v.26/27, p. 139-147, 1990b/1992.

\_\_\_\_\_. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. In: **Temas em Psicologia** (Ribeirão Preto), n. 2, p. 55-66, 1993.

\_\_\_\_\_. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, p. 65-73, 1994

\_\_\_\_\_. Deficiência: da diferença ao desvio. In: Manzini, E. J., Brancatti, P. R. (Org) **Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística**. Marília: Capes/Unesp-Marília Publicações, 1999a, p. 3-21.

\_\_\_\_\_. Normalização, integração, inclusão. In: **Ponto de Vista**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v.1, n. 1, p. 4-13, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Estigma no tempo da inclusão**. Impresso, Marília, 2001, 23 p.

\_\_\_\_\_. **Atitudes sociais em relação à inclusão**. s.n.t. mimeografado.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação dos educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 153-169.

O.N.U. Unesco. **Declaração de Salamanca**. Espanha: Salamanca, 1994.

PAULA, P. A. G. de. **Justiça e educação como instrumento de inclusão social**. s. n. t., mimeografado.

PINTO. J. A. Autonomia universitária, sentimentos sociais e confrontos de qualidade no ensino jurídico. In: **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: Conselho Federal. 2000. p. 89-116.

POZZOLI, L. Humanismo = dignidade da pessoa humana. In: **Em tempo**. Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha. Faculdade de Direito de Marília. v. 4, ago 2002, p. 78-82.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1998, 103 p.

RIBEIRO.; L. L. G. As normas constitucionais de tutela das pessoas portadoras de deficiência. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 12, n. 47, abr.jun., p.145-99, 2004.

RISTER, M. C. P. A. **Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência**. 2002. 227 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

ROCHA, A. S. C. Ingovernabilidade *versus* estado constitucional: judiciário e a crise dos poderes numa perspectiva política. In: BITTAR, E. C. B. org. **História do direito brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2003. p. 389-454.

RODRIGUES, H. W. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1995, 127 p.

ROOT-BERNSTEIN, R. e M. **Centelhas de gênios: como pensam as pessoas mais criativas do mundo**. São Paulo: Nobel, 2001.

ROTHENBURG, W. C. Confrontos teóricos e práticos da declaração universal dos direitos humanos. In: **2º Congresso Latino-Americano de Direito**. Marília. Unimar. 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARMATZ, L. Monogamia monogamia monogamia monogamia monotonia? In: **Super Interessante**. Edição 170, nov., p. 70-3, 2001.

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: \_\_\_\_\_. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

SELDON, A.; PENNANCE, F. G. **Dicionário de economia**. Trad. Nelson Vincenzi. Rio de Janeiro: Bloch, 1965. 487 p.

SILVA. A. A. Sexo não é tudo. *Veja*, 1999. Disponível em: <[http://www.veja.abril.com.br/idade/exclusivo/210799/p\\_011.html](http://www.veja.abril.com.br/idade/exclusivo/210799/p_011.html)>. Acesso em: 21 out 2004.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 9. ed. revista. São Paulo: Malheiros, 1994.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: Goodson, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 7-13.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação. p. 7-20, 1997.

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. Critérios e doutrina para aprovação e rejeição de projetos. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal. 2000. p. 117-138.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 451 p.

STEFANSSON, V. Disponível em:  
<<http://www.pime.org.br/pimenet/missaojovem/mjconsfratpaz.htm>>. Acesso em 20 out. 2004.

STRECK, L. L. **Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004. 919 p.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. Introdução à excepcionalidade . In \_\_\_\_\_. **O indivíduo excepcional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 17-46.

TEMER, M. **Elementos de direito constitucional**. 6. ed., São Paulo: RT, 1989.

**Um Pouco de História**. Disponível em:  
<[http://www.traida.net/ogetraicao/um\\_pouco\\_de\\_historia.cfm](http://www.traida.net/ogetraicao/um_pouco_de_historia.cfm)>. Acesso em: 21 out. 2004.

VERÁS, M. P. B. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 27-50.

VENOSA, S. de S. **Direito Civil: parte geral**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003, v.1.

VIEIRA, O. V. A conta dos direitos sociais ainda não foi paga pelo governo FHC. In: **Em tempo**. Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha. Faculdade de Direito de Marília. v. 3, p. 9-12, ago 2001.

VON IHERING, R. **A luta pelo direito**. 16. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1997.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B.B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 16-26.

WARAT, L. A. **O direito e sua linguagem**. 2. ed., Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1995.

WEOR. S. A. O matrimônio perfeito: os esquimós do norte. Disponível em: <[http://www.gnosis.org.br/\\_sawpagr/livros/mat\\_penf/pmat\\_\\_p31.ntm](http://www.gnosis.org.br/_sawpagr/livros/mat_penf/pmat__p31.ntm)>. Acesso em: 21 out. 2004.

WOLKMER. A. C. **História do direito no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000, 170 p.

**APÊNDICE A****Carta de solicitação enviada às instituições, objeto desta pesquisa.**

Marília (SP), 10 de outubro de 2003

Ilmo. Sr.

Diretor/coordenador do Curso de Direito  
Da (instituição)

Prezado Senhor.

Sou aluno regularmente matriculado no programa de pós-graduação na área de Educação, em nível de mestrado, da Unesp, Campus de Marília, onde desenvolvo, sob a orientação do Professor Dr<sup>o</sup> Sadao Omote, projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar algumas questões relacionadas aos currículos das faculdades de Direito.

Para a realização do trabalho torna-se imprescindível a colaboração das próprias Escolas de Direito e, por isso, contamos, desde já, com a inestimável atenção de Vossa Senhoria e solicitamos seja-nos encaminhadas cópias dos conteúdos programáticos e ementas das disciplinas de Direito Constitucional, Direito Civil I, Direito do Trabalho e, se for o caso dessa Instituição, de Direitos Humanos.

O encaminhamento tanto poderá ser por correio eletrônico (e-mail) como pelo correio convencional.

Na expectativa de sermos atendidos, aguardamos as informações solicitadas e agradecemos desde já a atenção.

Atenciosamente

José Carlos Cardoso Souza  
**RG-11.261.667**

Endereço para os envios:

Rua Guilherme Mastrofrancisco, nº 76

CEP-17.516.470 - Jardim Tropical - Marília-SP

Telefones: comercial (014) 422-2288 e residencial (014) 422-5934

e-mails: [jcardoso@fazenda.sp.gov.br](mailto:jcardoso@fazenda.sp.gov.br)

[vrbazzo@terra.com.br](mailto:vrbazzo@terra.com.br)

## APÊNDICE B

### Palavras-chave para a análise das ementas e dos conteúdos

DISCIPLINAS	PALAVRAS-CHAVE
<b>Direito Constitucional</b>	APAE, CONADE, CORDE, Deficiência, Deficientes, Diversidade, Doentes mentais, Doenças mentais, Excepcionais, Exclusão, Hipossuficiente, Inclusão, Inserção, Integração, Minorias, Normalização, Pessoas portadoras de deficiência, Pessoas portadoras de necessidades especiais, Política nacional de inclusão, Política nacional para a Integração de pessoa portadora de deficiência, Segregação e Sociedade inclusiva.
<b>Direitos Humanos</b>	As mesmas palavras utilizadas para Direito Constitucional
<b>Direito do Trabalho</b>	Apoios especiais, Colocação competitiva, Colocação seletiva, Educação profissional da pessoa portadora de deficiência, Habilitação e reabilitação profissional, Inserção laboral, Mercado de trabalho inclusivo, Oficina protegida de produção, Oficina protegida de terapêutica, Política nacional de inclusão, Procedimentos especiais, Reserva de vagas.
<b>Direito Civil</b>	Deficiência mental, Enfermidade mental, Enfermo mental, Excepcionais, Pessoa deficiente, Pessoa portadora de deficiência.

**Atos normativos para a análise das ementas e dos conteúdos**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>ATOS NORMATIVOS</b>
<b>Direito Constitucional</b>	Portaria MEC nº. 1793/94, Portaria MEC nº.1679/99, Lei nº 7.853/99, Lei nº 8.213/91, Lei nº 10.050/2000, Lei nº 10.048/2000, Lei nº 10.098/2000, Lei nº 10.216/2001, Decreto nº 3.956/2001, Decreto nº 3.298/99 e Decreto nº 914/93.
<b>Direitos Humanos</b>	Os mesmos utilizados para Direito Constitucional
<b>Direito do Trabalho</b>	Portaria nº. 1793/94, Convenção nº 159 da OIT, Lei nº 8.213/91, Decreto nº 914/93 e Instrução Normativa MTE nº 20/200.
<b>Direito Civil</b>	Portaria nº. 1793/94, Lei nº 10.050/2000

## Definições legais para as palavras-chave de Direito do Trabalho

**Apoios especiais** – a orientação, a supervisão e as ajudas técnicas, entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar as suas limitações.

**Colocação competitiva** – processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais” [e, pelo artigo 3º da IN, é definida como] a contratação efetivada nos termos da legislação trabalhista e previdenciária que não exige a adoção de procedimentos especiais para a sua concretização, ressalvada a utilização de apoios especiais.

**Colocação seletiva** – processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária; depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização” [e, pelo artigo 4º da IN, como] a contratação efetivada nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que em razão da deficiência, exige a adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização.

**Habilitação e reabilitação profissional** – o processo orientado a possibilitar que a pessoa portadora de deficiência, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, adquira o nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participar da vida comunitária [e, pelo artigo 11 da IN, como] o conjunto de ações utilizadas para possibilitar que a pessoa portadora de deficiência adquira nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso ou reingresso no mercado de trabalho.

**Oficina protegida de produção** – a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programas de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vistas a emancipação econômica e pessoal relativa. Será assim considerada a que atender às condições:

- a) que suas atividades laborais sejam desenvolvidas mediante assistência de entidades públicas e beneficentes de assistência social;
- b) que tenha por objetivo o desenvolvimento de programa de habilitação profissional, com currículos, etapas e diplomação, especificando o período de duração e suas respectivas fases de aprendizagem, dependentes de avaliações individuais realizadas por equipe multidisciplinar de saúde;
- c) que as pessoas portadoras de deficiência participantes destas oficinas não integrem o quantitativo dos cargos previstos no art. 4º desta instrução;
- d) que o trabalho nelas desenvolvido seja obrigatoriamente remunerado.



**Oficina protegida terapêutica** – a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividade de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que devido ao seu grau de deficiência transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou oficina protegida de produção.

**Procedimentos especiais** – os meios utilizados para a contratação de pessoas que, devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, exija condições especiais, tais como jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado às suas especificidades, entre outros. [Segundo o artigo 5º da IN, são] os meios utilizados para viabilizar a contratação e o exercício da atividade laboral da pessoa portadora de deficiência, tais como: jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, adequação das condições e do ambiente de trabalho e outros.

**Reserva de vagas** – Instituto criado pelo artigo 93 da lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, ao estabelecer que A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- a) até 200 empregados....2%;
- b) de 201 a 500.....3%;
- c) de 501 a 1.000.....4%;
- d) de 1.001 em diante.....5%.

**Atos normativos utilizados como palavras-chave**

- a) **Decreto nº 914, de 06/09/93** – institui a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.
- b) **Portaria MEC nº 1.793, de 27/12/94** – aparece como a primeira da lista porque a referência a ela já é suficiente para o enquadramento da disciplina na categoria 1 e, praticamente, descarta a necessidade de se procurar referência a outros atos normativos.
- c) **Lei nº 7.853, de 24/10/89** – é a lei que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.
- d) **Decreto nº 3.298, de 20/12/99** – trata-se do decreto que regulamenta lei nº 7.853/89.
- e) **Decreto nº 3.956, de 08/10/2001** – promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- f) **Lei nº 8.213, de 24/07/91** – pelo artigo 93 estabeleceu a necessidade de reserva de vagas, pelas empresas, às pessoas portadoras de deficiência.
- g) **Lei nº 10.048, de 08/11/2000** – determina a necessidade de atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência física, idosos, gestantes etc.
- h) **Lei nº 10.050, de 14/11/2000** – alterou o artigo 1.611 do Código Civil de 1.916, para estender ao filho portador de deficiência impossibilitado para o trabalho, na falta do pai ou da mãe, o direito de habitação no imóvel de residência da família, quando seja o único bem daquela natureza.
- i) **Lei nº 10.098, de 19/12/2000** – estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
- j) **Lei nº 10.216, de 06/04/2001** – dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
- k) **Portaria MEC nº 1.679, de 01/12/1999** – dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

l) **Instrução Normativa nº 20, de 19/01/2001** – dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência.