

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

A materialização, no direito educacional brasileiro, do dever de educar para a cidadania no âmbito da educação superior: Um panorama sobre os temas transversais

La materialización, en el derecho educativo brasileño, del deber de educar para la ciudadanía en el ámbito de la educación superior: Una visión general sobre los temas transversales

The materialization, in Brazilian educational law, of the duty to educate for citizenship in the scope of university education: An overview of cross-cutting themes

Horácio Wanderlei Rodrigues  y Carlos André Birnfeld 

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

RESUMO O presente artigo é resultado de pesquisa de natureza exploratória, documental e bibliográfica, ancorada no seguinte problema: como o ensino superior brasileiro, por suas normas, materializa o dever constitucional, referido no artigo 205, de preparar para o exercício da cidadania? Tem, assim, como objetivo principal, demonstrar como o direito educacional brasileiro materializa a obrigatoriedade da educação para a cidadania no âmbito do ensino superior. Para tanto, inicia com um panorama geral da educação para a cidadania no direito brasileiro, o qual culmina com a demonstração de que, no âmbito da educação superior, a melhor estratégia para materializar a educação para a cidadania reside nos denominados temas transversais, obrigatórios a partir de variadas normas, nascidas dentro ou fora do direito educacional. A partir desta perspectiva apresentamos uma breve análise de cada um desses temas, permitindo, ao final, uma visão panorâmica sobre a materialização, no âmbito do ensino superior brasileiro, do dever constitucional de preparar para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE Cidadania, dever de educar, educação superior, direito educacional, temas transversais.

RESUMEN Este artículo es el resultado de una investigación exploratoria, documental y bibliográfica, anclada en el siguiente problema: ¿cómo la educación superior brasileña, por sus normas, materializa el deber constitucional, contemplado en el artículo 205, de

preparar para el ejercicio de la ciudadanía? Su objetivo principal, por tanto, es demostrar cómo la ley educativa brasileña materializa la obligación de educación para la ciudadanía en el contexto de la educación superior. Para ello, parte de un panorama de la educación para la ciudadanía en el derecho brasileño que culmina con la demostración de que, en el contexto de la educación superior, la mejor estrategia para materializar la educación para la ciudadanía radica en los llamados temas transversales, obligatorios a partir de diversas normas, nacidas dentro o fuera del derecho educativo. Desde esta perspectiva, presentamos un breve análisis de cada uno de estos temas, permitiendo, al final, una visión panorámica de la materialización, en el contexto de la educación superior brasileña, del deber constitucional de preparar para el ejercicio de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE Ciudadanía, deber de educar, educación universitaria, derecho educativo, temas transversales.

ABSTRACT This article is the result of an exploratory, documentary research on the following problem: how does university education, by its rules, materialize the constitutional duty, referred to in article 205, to prepare for being a citizen? Its main objective, therefore, is to demonstrate how Brazilian law materializes the obligation of education for citizenship in the context of university education. Therefore, with an overview of education for citizenship at the beginning of Brazilian citizenship, which culminates with education for Brazilian citizenship, the best strategy to materialize the themes of education for citizenship in Brazil, the best strategy to materialize the themes of education for Brazilian citizenship Based on various norms, born within or outside the educational law. From this perspective, it brings each of these themes, allowing the analysis at the end of a panoramic view on the material perspective, in the constitutional scope of Brazilian university education, of the duty to prepare for being a citizen.

KEYWORDS Citizenship, duty to educate, university education, educational law, transversal themes.

Introdução

O objetivo principal do presente artigo é demonstrar como o direito educacional brasileiro materializa a obrigatoriedade da educação para a cidadania no âmbito do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, ancorada no seguinte problema: como o ensino superior brasileiro, por suas normas, materializa o dever constitucional, referido no artigo 205, de preparar para o exercício da cidadania?

Justifica-se a presente pesquisa pela necessidade de dar publicidade à essa exigência constitucional e apresentar, de forma sistematizada, os ditames normativos infraconstitucionais que a materializam, num contexto em que pululam controvérsias e onde se observa, comumente, o efetivo desconhecimento do sentido profundo

do ditame constitucional em foco, quando não das próprias normas que procuram materializá-lo.

Para tratar do tema foi utilizada pesquisa bibliográfica e, em especial, documental. Relativamente à legislação vigente foi realizado o seu levantamento e sistematização. Para o desenvolvimento do tema, inicia-se com um panorama geral, relativamente detalhado sobre a educação para a cidadania no direito brasileiro, o qual culmina com a demonstração de que, no âmbito da educação superior, a melhor estratégia para materializar a educação para a cidadania reside nos denominados temas transversais, obrigatórios a partir de variadas normas, nascidas dentro ou fora do direito educacional.

A partir dessa perspectiva foi realizada uma breve análise de cada um dos temas, de forma sintética, considerando-se o limite reduzido de espaço disponível, permitindo, ao final, uma visão panorâmica sobre a materialização, no âmbito da educação superior brasileira, do dever constitucional de preparar para o exercício da cidadania.

A educação para a cidadania no direito brasileiro

A educação para a cidadania está expressamente prevista na Constituição Federal,¹ nos seguintes termos:

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

Como destaca Birnfeld (2022), além desse dispositivo, a palavra «cidadania» é mencionada apenas outras seis vezes na Constituição Federal: como fundamento da República Federativa do Brasil (artigo 1º, II); como prerrogativa passível de ser garantida pelo mandado de injunção (artigo 5º, LXXI); entre os atos cujo exercício deve ser gratuito (artigo 5º, LXXVII); entre as competências legislativas privativas da união (artigo 22, XIII); entre as matérias nas quais é vedada a edição de medida provisória (artigo 62, parágrafo 1º, I, «a»), e entre as matérias que não podem ser objeto de delegação pelo Congresso Nacional (artigo 68, parágrafo 1º).

Esse conjunto de dispositivos reforça a importância da questão, como tema sensível, protegido especialmente pelo legislador constituinte, que não só a elegeu como fundamento da própria República como a cercou de garantias constitucionais para seu exercício, além de blindá-la de qualquer possibilidade de disciplinamento fora do Congresso Nacional. E fundamentalmente, além disso, como se viu, afetou todo o sistema educacional nacional com o objetivo da preparação para seu exercício.

1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, disponível em <https://bit.ly/41xIxTQ>.

Justo pela importância e profundidade do tema, não há, nos limites do presente trabalho, espaço para o desenvolvimento do conceito cidadania, motivo pelo qual resgata-se a construção conceitual de Birnfeld (2022), que, rejeitando os conceitos jurídicos mais tradicionais — que a equiparam à nacionalidade ou cingem-na aos direitos eleitorais — ancora a cidadania em quatro elementos conceituais:

1. Um processo histórico de sobredeterminações recíprocas, envolvendo, de um lado, os indivíduos, como sujeitos de direito, exercendo o quádruplice papel de associados, controladores, credores e devedores, e, de outro, o Estado, exercendo o dúplice papel de servo e senhor da coletividade.
2. A intermediação desse processo pelo próprio Estado, na condição de ente abstrato e espaço único de poder legítimo vocacionado para a garantia da efetividade do respectivo aparato normativo e administrativo.
3. O aparato normativo e administrativo, emergente do Estado, direcionado para a conformação da sociedade como um todo, incluindo as prerrogativas e deveres dos próprios cidadãos, assim como os deveres, poderes e limites do próprio Estado.
4. O resultado do processo, historicamente cumulativo e sobreposto, fotografia atualizada de um momento civilizatório, no qual o conjunto de reações a vários contextos, embaladas por conflitos classistas e transclassistas, plasmando-se em normas, sobrepõe um novo paradigma existencial, redimensionando as próprias funções estatais e as prerrogativas individuais e coletivas.

Nesse compasso, Birnfeld (2022), inspirando-se em Marshal (1967), destaca que o atual contexto civilizatório da cidadania contempla quatro dimensões de direitos: civil, política, social e ecológica. Abrangendo, com foco na Constituição Federal brasileira, respectivamente: a cidadania civil — os direitos fundamentais individuais e a cidadania social, os direitos fundamentais sociais e a cidadania política, e os direitos fundamentais políticos e alguns direitos fundamentais individuais e coletivos, e a cidadania ecológica — os direitos fundamentais ao meio ambiente e à educação ambiental.

Para sua efetividade, é indispensável o protagonismo do cidadão, em seu quádruplo papel: associado fundador, credor, devedor e controlador (Birnfeld, 2022). O papel do associado é de um fundador, um corresponsável não só pela existência, mas pela manutenção do Estado, suas instituições e suas decisões. Nesse sentido, ser cidadão envolve sobretudo uma postura ética, visando o bem comum: reconhecer-se nos direitos e lutar por eles; contribuir intelectual, econômica e politicamente para as decisões coletivas. Esse seria o papel mais amplo, que dá sentido a os demais, justamente porque envolve a dimensão ética da cidadania.

O segundo papel do cidadão é o de credor, de beneficiário, de titular dos direitos garantidos pelo Estado: senhor das prerrogativas estabelecidas nas normas que

definem seus mais variados direitos fundamentais e, portanto, senhor de todos os direitos inerentes a todas às dimensões da cidadania. Nesse sentido, ser cidadão é ser sujeito de direitos, e a cidadania envolve exatamente o exercício e inclusive a cobrança efetiva pela implementação desses direitos.

O terceiro papel do cidadão é o oposto do anterior: é o de devedor, de súdito do Estado. Envolve obrigações de todas os tipos: cívicas, civis, sociais, tributárias, empresariais, etcétera. A partir da norma estatal, mas não somente em face do Estado, mas também dos demais indivíduos. Envolve, em essência, o cumprimento das leis, sob a perspectiva de uma cidadania passiva, devedora, fundada na força do Estado, que a exerce em função da própria garantia dos direitos. É o outro lado da moeda dos direitos: eles não sobrevivem sem deveres.

O quarto papel da cidadania, por sua vez, é o de senhor, seu proprietário, titular do controle das ações do Estado. Envolve, essencialmente, as prerrogativas de controlar o Estado, em todos os sentidos, a começar pelos direitos de votar e ser votado, passando pelas possibilidades de acesso aos cargos públicos e culminando com os direitos de obter acesso às próprias informações públicas, bem como de peticionar perante os órgãos públicos, exercendo toda a gama de instrumentos jurídicos aptos ao controle da própria administração pública. Trata-se de direitos formais de participação, que, por sua natureza, são restritos aos que satisfazem os requisitos legais.

É partir dessa perspectiva que se afina especialmente com a consideração da cidadania como fundamento da República, referida no inciso II do artigo 1º da Constituição Federal — e com o próprio do artigo 205 da mesma norma — que será considerada, no presente trabalho, a educação para a cidadania.

Assim, no âmbito infraconstitucional, a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, retoma, com singelas variações, a essência do já disposto no artigo 205 da Constituição Federal:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por força desses dispositivos, é possível afirmar, em primeiro lugar, que a preparação para o exercício da cidadania envolve um dever inerente à própria educação escolar, abrangendo todos os sistemas de ensino, em todos os níveis.

Ainda tendo por foco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, convém assinalar que esta lei, ao dispor sobre a educação básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ao teor do artigo 21, I, da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratou explícita e detalhadamente da preparação para a cidadania, inclusive com apontamentos específicos para o ensino fundamental e médio.

Não são poucos os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a tratar, direta ou indiretamente, da cidadania, no âmbito da educação básica:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.

[...] § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...] § 4º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

[...] § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

[...] § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente.

[...] § 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput.

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

[...] Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

No que tange ao ensino fundamental obrigatório há que se destacar o artigo 32, que estabelece expressamente como objetivo do nível de ensino a «formação básica do cidadão», sendo que o respectivo parágrafo 5º determina a inclusão obrigatória de «conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes», tendo

como diretriz a Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ao mesmo passo em que o respectivo parágrafo 6º determina, como tema transversal obrigatório, o «estudo sobre os símbolos nacionais».² No que tange ao ensino médio, o artigo 35, II, que traz no elenco das finalidades do nível de ensino «a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando».

A mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao dispor sobre a educação superior, todavia, não traz o tema da cidadania nem de forma explícita nem tampouco detalhada. E quiçá nem de forma implícita. O dispositivo que mais se aproxima disso é o artigo 43, mais precisamente em seu inciso II, que inclui no elenco de finalidades da educação superior «formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua».

Não fosse a disposição genérica do artigo 2º da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se poderia presumir que, a partir da mesma, a educação superior brasileira nada tivesse a contribuir em termos de educação para a cidadania, quiçá por considerar a tarefa resolvida ao longo do ensino básico, tão bem aquinhoado com diretrizes normativas pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Antes de qualquer conclusão, todavia, convém verificar como o Conselho Nacional de Educação (CNE) tratou a questão.

Inicialmente, com foco na educação básica, cumpre destacar que Conselho Nacional de Educação, ao dispor sobre as Bases Nacionais Curriculares Comuns, reforçou fortemente a questão da preparação para a cidadania, tanto quando tratou das bases do ensino fundamental (Resolução CNE/CEB 7/2010) como quando tratou das bases do ensino médio (Resolução CNE/CEB 3/2018).³

Com foco na educação superior, convém resgatar que o Conselho Nacional de Educação, ao dispor sobre orientações para a elaboração das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, por meio do Parecer CNE/CES 776/1997, explicitou que as diretrizes curriculares nacionais «devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania».⁴

A Resolução CNE/CEB 7, fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Destaca-se o respectivo artigo 5º, para o qual:

2. Lei 8.069, dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências, 13 de julho de 1990, disponível em <https://bit.ly/3t13N2R>.

3. Resolução CNE/CEB 7/2010, fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, 14 de dezembro de 2010, disponível em <https://bit.ly/3NJgmM7>. E resolução CNE/CEB 3/2018, atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, 21 de novembro de 2018, disponível em <https://bit.ly/48bxt1g>.

4. Brasil, Parecer CNE/CES 776/1997, orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, 3 de dezembro de 1997, disponível em <https://bit.ly/48aoDoL>.

Art. 5º A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

Também encontramos o artigo 7º, segundo o qual «as propostas curriculares do ensino fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania»; o artigo 11, para o qual «a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos», assim como o respectivo parágrafo 1º, segundo o qual:

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Por sua parte, o artigo 12 indica:

Art. 12. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

E o artigo 16, segundo o qual:

Art. 16. Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o estatuto da criança e do adolescente (Lei 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei 9.795/1999),⁵ educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

5. Lei 9.795, dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação Ambiental, 27 de abril de 1999, disponível em <https://bit.ly/3tx9QkP>.

Com atenção aos respectivos parágrafos:

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei 9.394/1996 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos⁶ (Lei 10.741/2003)⁷ e à educação para o trânsito (Lei 9.503/1997).⁸

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada.

A Resolução CNE/CEB 3, de 21 de dezembro de 2018, fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Destaca-se o respectivo artigo 3º, para o qual: «O ensino médio [...] será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho»; o inciso II do artigo 5º, que determina que o ensino médio será orientado logicamente no princípio «projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante», e o parágrafo 3º do artigo 7º, segundo o qual:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

Também encontramos a alínea «d» do inciso II do artigo 8º, que reconhece «a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania». O parágrafo 6º do artigo 11, estabelece que:

§ 6º Devem ser incluídos temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos, e a educação digital.

O inciso V do artigo 27, que estabelece que a proposta pedagógica deve considerar «comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania» e o inciso XXII do mesmo artigo, que obriga a considerar:

6. Lei 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996, disponível em <https://bit.ly/4auVPVo>.

7. Lei 10.741, dispõe sobre o estatuto do idoso, 1 de outubro de 2003, disponível em <https://bit.ly/4aIFfl8>.

8. Lei 9.503, institui o Código Nacional de Trânsito, 23 de setembro de 1997, disponível em <https://bit.ly/479JGST>.

XXII - O projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

A partir de então, e até a presente data, o Conselho Nacional de Ensino vem aprovando diretrizes curriculares nacionais para os mais variados cursos de graduação com base nessas orientações, sendo de se destacar que, de fato, as diretrizes curriculares nacionais de vários cursos as reproduzem, com maior ou menor grau de detalhamento.

Colecionamos, por amostragem, as Resoluções do CNE/CES de diferentes áreas, elaboradas em diferentes períodos, iniciando pelas diretrizes que trazem expressamente a cidadania em seus textos: a Resolução CNE/CES 3/2001 que institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem, que, em seu artigo 3º, I, ao tratar do perfil do formando egresso profissional preconiza um profissional «formação generalista, humanista, crítica e reflexiva» e «[estar] capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano».⁹ No mesmo sentido o artigo 14, que determina que a estrutura do curso de graduação em enfermagem, deverá assegurar, conforme inciso III, «a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade» e, conforme inciso VIII, «a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade».

A Resolução CNE/CES 5/2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito, estabelece, no artigo 3º, que:

Art. 3º O curso de graduação em direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.¹⁰

Destaca-se ainda, que no parágrafo 4º do artigo 2º, que trata do projeto pedagógico, é estabelecido expressamente que o:

9. Resolução CNE/CES 3/2001, institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem, 7 de novembro de 2001, disponível em <https://bit.ly/41BYKY9>.

10. Resolução CNE/CES 5/2018, institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências, 17 de dezembro de 2018, disponível em <https://bit.ly/48ulDPz>.

§ 4º Projeto pedagógico do curso de medicina lingüístico prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

A Resolução 3/2014, que institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina, estabelece, em seu artigo 3º, que:

Art. 3º Graduado em medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença.

Além disso, no artigo 29, III, é determinado que a estrutura do curso de graduação em medicina deve «incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos». Por sua parte, a Resolução CNE/CES 3/2021, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em odontologia, que estabelece, no artigo 17 que a:

Art. 17. Estrutura curricular do curso de graduação em odontologia deverá levar em consideração as necessidades de saúde dos usuários e das populações, incluindo as dimensões ética, humanística e social, orientadas para a cidadania e para os direitos humanos, tendo as ciências humanas e sociais como eixo transversal de formação.¹¹

Entre as diretrizes que incluem implícita ou parcialmente a temática da cidadania, cita-se a Resolução CNE/CES 6/2018, que institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física. Nos seus artigos 10 e 16, que tratam da formação profissional, preconizam uma formação «humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética», sendo que o artigo 16, alínea «c», relacionado aos cursos de licenciatura em educação física, são preconizadas atividades de «pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade,

11. Resolução CNE/CES 3/2021, institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em odontologia e dá outras providências, 21 de julho de 2021, disponível em <https://bit.ly/484lQto>.

direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea».¹²

A Resolução CNE/CES 2/2019, que institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em engenharia, a qual, no artigo 3º, que trata do perfil do egresso, preconiza, no inciso I, «ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica»; no inciso V, «considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho», e, no inciso VI, «atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável».¹³

Por sua parte, a Resolução CNE/CES 5/2021, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, no artigo 3º, que trata das competências esperadas do egresso, preconiza, no inciso I, que «o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais». E, no inciso II:

II - Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica — compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira).¹⁴

A Resolução CNE/CES 5/2016, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação na área da computação, abrangendo os cursos de bacharelado em ciência da computação, em sistemas de informação, em engenharia de computação, em engenharia de software e de licenciatura em computação, estabelece, no artigo 4º, que os cursos de bacharelado e de licenciatura da área de computação devem formar profissionais, conforme, inciso I, com «conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas», e conforme o inciso II, «com compreensão do impacto da computação e suas tecnologias na sociedade no que concerne ao atendimento e à antecipação estratégica das necessidades da sociedade».¹⁵

12. Resolução CNE/CES 6/2018, institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física e dá outras providências, 17 de dezembro de 2018, disponível em <https://bit.ly/47cSwPG>.

13. Resolução CNE/CES 2/2019, institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em engenharia, 24 de abril de 2019, disponível em <https://bit.ly/3TCNMQm>.

14. Resolução CNE/CES 5/2021, institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, 14 de outubro de 2021, disponível em <https://bit.ly/3v9ZVSB>.

15. Resolução CNE/CES 5/2016, institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação na área da computação, abrangendo os cursos de bacharelado em ciência da computação, em sistemas de informação, em engenharia de computação, em engenharia de software e de licenciatura em computação, e dá outras providências, 16 de novembro de 2016, disponível em <https://bit.ly/3GWolyH>.

Nesta perspectiva, não há como deixar de considerar que as diretrizes curriculares nacionais constituem-se veículo propício a materializar, na educação superior, a educação para a cidadania preconizada pela Constituição Federal (artigo 205) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 2º), especialmente quando incorporam esses valores no perfil do egresso ou mesmo na estrutura curricular dos respectivos cursos.

Entretanto, percebe-se que há uma grande disparidade, se comparadas as diretrizes curriculares nacionais de cada um dos cursos, não sendo possível afirmar que, de fato, todas as diretrizes curriculares nacionais vigentes tragam um claro, amplo e detalhado compromisso formativo com a cidadania, em nível superior.

Essa disparidade leva a outra constatação: tomando-se apenas as diretrizes curriculares nacionais, verifica-se que o compromisso do nível superior com a educação para a cidadania, especialmente se comparado com o nível educacional básico. Não se revela unívoco, nem detalhado e nem mesmo aprofundado, tanto no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como na sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação.

Esse grau de univocidade, detalhamento e aprofundamento, será, todavia, encontrado em outro contexto, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das diretrizes curriculares nacionais de cada um dos cursos, mais precisamente no contexto dos denominados temas transversais, legalmente obrigatórios para a educação superior, decorrentes de normas específicas e/ou do detalhamento, pelo Conselho Nacional de Educação, de sua aplicação.

A ideia de tema transversal apresenta-se, nesse contexto, para atender às exigências e princípios traçados para temas que formam uma perspectiva educacional específica e interdisciplinar, considerada como uma visão de mundo, que precisa ser trabalhada e internalizada pela sociedade, no nível superior, seja qual for o curso.

A função educativa dos temas transversais não é, portanto, somente a divulgação ou reprodução de conhecimentos — tarefa mais afeita à educação básica — mas sim a formação de profissionais, de nível superior, eticamente comprometidos com os valores da cidadania, inclusive para além do exercício de suas próprias formações profissionais.

A inclusão curricular sob a forma transversal, no contexto do projeto pedagógico de cada curso, possibilita a sua análise e discussão em diferentes áreas do conhecimento e ao longo de distintas disciplinas. Ao mesmo tempo, a transversalidade permite a adoção de uma visão sistêmica e integrada, propiciando conhecimentos e práticas que congregam diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área.

A presença de um tema em todos os espaços curriculares pressupõe um trabalho coordenado e articulado. Por isso, para que seja possível realizar a transversalidade, de forma efetiva, é necessário planejamento integrado, envolvendo todos os participantes.

A mudança da estratégia pedagógica, entretanto, não é por si só a solução. É necessário o correto planejamento do processo, aliado a uma adequada preparação de todos aqueles que exercem o magistério, em qualquer nível ou modalidade educacional.

O levantamento realizado na legislação brasileira permite indicar, em ordem cronológica, a presença de diversos temas transversais vinculados à educação para a cidadania, bem como, no caso específico da educação inclusiva, também do oferecimento regular de determinados conteúdos e da existência de determinadas estruturas humanas e físicas:¹⁶

1. Educação ambiental, Constituição Federal, artigo 225, parágrafo 1º, VI; Lei 9.795/1999; Decreto 4.281/2002; Resolução CNE/CP 2/2012.¹⁷
2. Educação para o trânsito, Lei 9.503/1997 (Código Nacional de Trânsito), artigo 76 e no parágrafo único, inciso I, do mesmo artigo.
3. Educação para a terceira idade, Lei 10.741/2003 (Estatuto da Pessoa Idosa), artigo 22.
4. Educação em direitos humanos, Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), artigo 8º, IX; Resolução CNE/CP 1/2012.¹⁸
5. Educação em equidade de gênero, raça ou etnia, Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), artigo 8º, IX.¹⁹
6. Educação contra a violência doméstica e familiar, Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), artigo 8º, IX; Lei 8.089/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente, com redação dada pela Leis 13.010/2014 e 14.344/2022.²⁰

16. Levantamento realizado originalmente por Horácio Wanderlei Rodrigues e presente em suas obras *Projeto pedagógico do curso de graduação em direito* (2021a) e *Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito* (2021b), revisto e atualizado pelos autores.

17. Decreto 4.281, regulamenta a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a política nacional de educação ambiental, 25 de junho de 2002, disponível em <https://bit.ly/3GXEsix>. E Resolução CNE/CP 2, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental, 15 de junho de 2012, disponível em <https://bit.ly/3RBHv19>.

18. Resolução CNE/CP 1, estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, 30 de maio de 2012, disponível em <https://bit.ly/3RBHv19>.

19. Lei 11.340, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, 7 de agosto de 2006, disponível em <https://bit.ly/3ttCKCg>.

20. Lei 13.010, altera a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 26 de junho de 2014, disponível em <https://bit.ly/48wO5Af>. E Lei 14.344, cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do parágrafo 8º do artigo 226 e do parágrafo 4º do artigo 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera

7. Educação das relações étnico-raciais, tratamento de questões e temáticas relativos aos afrodescendentes, incluindo conhecimentos de matriz africana e relativos à população negra, Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004.²¹
8. Educação digital, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico, Lei 12.965/2014 (Marco Civil da Internet), artigo 26.²²
9. Educação inclusiva, Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), artigo 28, III e XIV.²³

Na sequência deste artigo cada uma dessas legislações será analisada, de forma breve, dentro dos limites espaciais permitidos para essa espécie de relatório de pesquisa. A sequência de apresentação não será a cronológica.

Iniciar-se-á com a educação em direitos humanos, cuja vinculação com a temática é certamente a mais ampla, seguindo os temas que lhe são mais vinculados, até a conclusão do mapeamento legislativo.

Educação em direitos humanos²⁴

A educação em direitos humanos está prevista no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, documento produzido pelas Nações Unidas. No Brasil, temos também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

No contexto desses documentos, é possível afirmar que a educação em direitos humanos deveria ser bastante ampla, envolvendo a educação para a cidadania, a for-

o Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências, 4 de maio de 2022, disponível em <https://bit.ly/41DF7iK>.

21. Resolução CNE/CP 1, institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 17 de junho de 2004, disponível em <https://bit.ly/41BFSZF>. E Parecer CNE/CP 3/2004, diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 10 de março de 2004, disponível em <https://bit.ly/48aib6P>.

22. Lei 12.965, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, 23 de abril de 2014, disponível em <https://bit.ly/3TBhdSY>.

23. Lei 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 6 de julho de 2015, disponível em <https://bit.ly/48wxa14>.

24. Sobre educação em direitos humanos vide os artigos publicados na coletânea *Conhecer direito IV* (Rodrigues e Marocco, 2017) e o artigo «Educação em direitos humanos: Marcos legais e (in)efetividade» (Rodrigues e Lapa, 2018).

mação em direitos humanos dos profissionais da educação, de mídia e comunicação, de integrantes de organizações não governamentais e movimentos sociais e a formação técnica dos profissionais que atuam nos diversos sistemas de justiça e de segurança.

Importante destacar, nesta perspectiva, que a educação em direitos humanos, por si só já bastaria, em primeira instância, para resolver a necessidade de educação para a cidadania, prevista pela Constituição Federal brasileira, não só por conta dos documentos citados, mas também porque de fato, as quatro dimensões da cidadania cujo conceito foi inicialmente resgatado, envolvem, essencialmente, exercício de direitos humanos.

Justo por isso, a educação em direitos humanos é aqui tratada em primeiro, dentre os temas transversais e de forma mais ampla. E também por isso, a ausência da adequada abordagem dos direitos humanos, como componente curricular necessariamente obrigatório aos estudantes, tratado de forma transversal ou disciplinar, certamente constitui uma das mais graves irregularidades na oferta do ensino superior. Trata-se, sem dúvida, do tema matriz, sendo importante destacar que os demais temas transversais estão, direta ou indiretamente, relacionados aos direitos humanos, quando não se constituem efetivos desdobramentos da temática.

Na verdade, a expressão «direitos humanos» sequer constava no texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tendo sido acrescentado somente por força da Lei 13.010/2014, quando foi feita a inclusão do parágrafo 9º ao artigo 26, que trata tão somente da educação básica. Esse dispositivo foi posteriormente ampliado, por força da Lei 14.164/2021, passando à seguinte redação,

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.²⁵

Embora a obrigatoriedade inserção curricular da educação em direitos humanos na educação superior possa decorrer da legítima simbiose que o tema guarda com a própria cidadania, há que se destacar que como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se manteve silente quanto, sua força normativa decorre específica e inicialmente a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), a qual, em seu artigo 8º, IX, previu textualmente «o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou

25. Lei 14.164, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a semana escolar de combate à violência contra a mulher, 10 de junho de 2021, disponível em <https://bit.ly/3RD75qh>.

etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher». O Conselho Nacional de Educação, todavia, deu amplo detalhamento a essa obrigatoriedade, por meio da Resolução CNE/CP 1/2012, decorrente do Parecer CNE/CP 8/2012.²⁶

Considerando a amplitude do tema, para os fins deste artigo — a educação em direitos humanos no âmbito dos currículos dos cursos superiores — transcrever-se-á aqui alguns trechos das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos especialmente importantes para ele:

Art. 2º A educação em direitos humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os direitos humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

[...] Art. 3º A educação em direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; [...]; VI - transversalidade, vivência e globalidade, e VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A educação em direitos humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

26. Parecer CNE/CP 8/2012, diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, 6 de março de 2012, disponível em <https://bit.ly/3TE1kv6>.

[...] Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à educação em direitos humanos na organização dos currículos da educação básica e da educação superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, e III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da educação em direitos humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da educação nacional.

[...] Art. 9º A educação em direitos humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos os profissionais e todas as profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

A leitura dos documentos legais referidos permite perceber, segundo Rodrigues (2021a) três direcionamentos em termos de educação em direitos humanos, complementares entre si:

1. Em primeiro lugar, ela é vista como educação para a cidadania. Essa perspectiva aparece nos documentos internacionais e domina amplamente os documentos brasileiros.
2. Em segundo lugar, ela aparece como espaço de formação obrigatória para todos aqueles que estão se preparando para o exercício da docência. Essa exigência mostra-se expressamente nas diretrizes brasileiras para a educação em direitos humanos.
3. Em terceiro lugar, ela se apresenta como espaço de formação *técnica* dos defensores dos direitos humanos e demais operadores do direito, bem como para todos aqueles que integram os diversos sistemas de justiça e de segurança.

A perspectiva de que a educação em direitos humanos seja contínua está expressa nas suas diretrizes brasileiras, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Por contínua, devemos entender que tem de perpassar toda a educação formal, iniciando na educação infantil, passando pelos ensinos fundamental e médio e se mantendo na educação superior, da graduação à pós-graduação.

Além de contínua deve ser permanente, ou seja, não deve ser interrompida. Deve ser, também, integrada; isso exige que a educação em direitos humanos não seja vista como um conteúdo a ser trabalhado em separado, mas sim sistemicamente integrado no processo educacional como um todo.

As diretrizes brasileiras sobre a educação em direitos humanos incluem tanto a alternativa da transversalidade quanto a alternativa da disciplinaridade. A ideia de tema transversal parece atender melhor aos princípios e exigências traçados para ela.

A sua adoção, sob a forma de conteúdo transversal, possibilita a discussão e análise dos direitos humanos em diferentes áreas do conhecimento geral e jurídico. Nesse sentido, implica a adoção de uma visão sistêmica, possibilitando discussões e práticas que congreguem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área.

Educação das relações étnico-raciais

Para entender a obrigatoriedade desse tema transversal é essencial primeiro conhecer o caminho percorrido por ele até a edição da Resolução CNE/CES 5/2018. O primeiro passo foi a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira introduzida no direito brasileiro pela Lei 10.639/2003, definido em lei como obrigatório para o ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos oficiais e particulares. A lei não faz qualquer menção à educação superior.

Esta lei inseriu na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) os seguintes dispositivos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Entretanto, o Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar a matéria através da Resolução CNE/CP 1/2004, com base no Parecer CNE/CP 3/2004, estendeu o conteúdo e o âmbito educacional de abrangência originais, nos seguintes termos:

Art. 1º A presente resolução institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. [...]

Art. 2º As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas constituem-se

de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

A leitura da Resolução CNE/CP 1/2004, da qual foram transcritos apenas os dispositivos que interessam aos objetivos deste artigo, permite encaminhar, segundo Rodrigues (2021a), algumas conclusões, a saber:

1. o conteúdo estabelecido em lei, que é o ensino de história e cultura afro-brasileira, foi ampliado para incluir também a história e a cultura africana;
2. a história e a cultura indígena, embora isso não seja dito de forma expressa, também passam a ser incluídas como conteúdos; é o que se depreende do artigo 2º, parágrafo 2º, e do artigo 4º, parágrafo 2º, e
3. as diretrizes incluem, ao lado do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, um novo conteúdo, a educação das relações étnico-raciais.

Essas conclusões são importantes para definir o que é, e o que não é, obrigatório em termos de educação superior. Nesse sentido, uma análise conjunta do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução CNE/CP 1/2004, partindo-se de Rodrigues (2021a), parece indicar: i) é obrigatório no ensino fundamental e no ensino médio o conteúdo história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e, também, a educação das relações étnico-raciais; ii) é obrigatório na educação superior voltada à formação de professores (graduação e pós-graduação) o conteúdo história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e, também, a educação das relações étnico-raciais, e iii) é obrigatória nos demais cursos da educação superior (graduação e pós-graduação) a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Essa parece ser a melhor interpretação e a que deva ser adotada. A preocupação do legislador, quando da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi com a formação dos estudantes do ensino fundamental e médio. Por isso a inclusão de um novo conteúdo no âmbito do ensino da história.

Quando da regulamentação, por parte do Conselho Nacional de Educação, duas novas preocupações tomaram corpo. A primeira foi com a preparação dos docentes que iriam atuar no ensino fundamental e médio e que precisariam receber a adequada formação para poderem implementar as modificações introduzidas nos conteúdos escolares. A segunda preocupação, mais ampla e que abrange o sistema educacional como um todo, diz respeito à produção e divulgação de conhecimentos e à educação da cidadania relativamente à pluralidade étnico-racial existente no Brasil, visando o desenvolvimento de atitudes, posturas e valores adequados a essa realidade.

Essa segunda preocupação levou à inclusão, na Resolução CNE/CP 1/2004, da denominada «educação das relações étnico-raciais», cujos objetivos estão claramente evidenciados no artigo 2º, parágrafo 1º.

Embora a norma não se refira expressamente à necessidade de abordagem transversal dessas temáticas, o Parecer CNE/CP 3/2004, que lhe deu origem, caminha nesse sentido, inclusive trazendo oportunos exemplos de inserção da temática no corpo de disciplinas específicas. O Parecer CNE/CP 3/2004, que deu origem à Resolução CNE/CP 1/2004, no tópico relativo a «ações educativas de combate ao racismo e a discriminações», determina a:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do ensino superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de educação das relações étnico-raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.

Nesse sentido o próprio parecer traz exemplos:

Em medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela etno-matemática; em filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

Educação em equidade de gênero, raça ou etnia

A obrigatoriedade da educação em equidade de gênero²⁷ e de raça ou etnia decorre da exigência presente na Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), artigo 8º, inciso IX:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da união, dos Estados,

27. Embora a educação em equidade de gênero seja também conhecida como educação em políticas de gênero, em termos de denominação, este artigo adota, por opção dos autores, a expressão constante da Lei Maria da Penha, qual seja, «educação em equidade de gênero».

do Distrito Federal e dos municípios e de ações não-governamentais, tendo por tendo por diretrizes:

[...] IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Nesse sentido, embora a educação em equidade de gênero, raça ou etnia não seja objeto de nenhuma diretriz específica do Conselho Nacional de Educação, é ela prevista em lei federal, sendo sua inclusão, nos currículos e Planos de Ação para a Produção e Consumos Sustentáveis, obrigatória. Ademais, oportuno destacar que esse conteúdo é também objeto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, nos seguintes termos:

1. entre os objetivos e metas da educação superior (II, B, 4.3, 12) consta a inclusão, «nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais», e
2. nas diretrizes para formação e valorização do magistério da educação básica (IV, 10, 10.2, h) aparece a inclusão «das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação».

As situações previstas no Plano Nacional de Educação, porém, não abarcam todos os cursos, no âmbito da educação superior, apenas aqueles voltados à formação de docentes: as licenciaturas.

Conclui-se, com base na legislação vigente, desde logo, é exigível nas instituições de educação superior, a inclusão obrigatória das temáticas relativas à equidade de gênero, raça ou etnia. Como a lei é silente quanto à forma, admite-se que seja feito tanto de forma transversal, como sob a forma de conteúdo de uma disciplina específica, senão de uma disciplina própria, tendo-se claro, em qualquer caso, que, como se trata de conteúdos obrigatórios, não podem ser veiculados por disciplina de natureza eletiva ou optativa.

Quando o Conselho Nacional de Educação estabelecer diretrizes nacionais específicas sobre esses conteúdos, deverá contemplar a sua obrigatoriedade em todo o sistema educacional, incluindo, necessariamente, os diversos cursos superiores — é o que exige a Lei 11.340/2006, artigo 8º, IX.

Ressalta-se, por derradeiro, que o tema da equidade de raça ou etnia insere-se no contexto da educação das relações étnico-raciais, no âmbito da qual também pode ser tratado. De qualquer forma, tanto temática da equidade de gênero como a da equida-

de de raça ou etnia, inserem-se no contexto da educação em direitos humanos, o que permite sua abordagem em conjunto, garantidas as especificidades de cada temática.

Educação contra a violência doméstica e familiar

A obrigatoriedade da educação contra a violência doméstica nasceu expressamente da exigência presente na Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), artigo 8º, IX. Mais recentemente, a legislação voltou a tratar do tema da violência doméstica, desta feita com foco na «educação para a prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes», que foi objeto da Lei 14.344/2022, que incluiu, no artigo 70-A, da Lei 8.089/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente, com redação dada pela Lei 13.010/2014), que trata das políticas públicas e respectivas ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, e o inciso XIII, que obriga o «destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, dos conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar».

Embora a educação contra a violência familiar não seja objeto de nenhuma diretriz específica do Conselho Nacional de Ensino, é ela prevista em leis federais, sendo sua inclusão, nos currículos e Planos de Ação para a Produção e Consumos Sustentáveis, obrigatória. Como a lei é silente quanto à forma, admite-se que seja feito tanto de forma transversal, como sob a forma de conteúdo de uma disciplina específica, senão de uma disciplina própria, tendo-se claro, em qualquer caso, que, como se trata de conteúdos obrigatórios, não podem ser veiculados por disciplina de natureza eletiva ou optativa.

Ressalta-se, por derradeiro, que o tema da equidade de raça ou etnia insere-se no contexto da educação das relações étnico-raciais, no âmbito da qual também pode ser tratado. De qualquer forma, a tanto temática da equidade de gênero como a da equidade de raça ou etnia e as temáticas da violência familiar, contra a mulher e contra as crianças e adolescentes, inserem-se no contexto da educação em direitos humanos, o que permite a abordagem conjunta, garantidas as especificidades e os respectivos destaques no plano de ensino.

O tema da equidade de gênero, naturalmente, abarca o problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, previsto na própria Lei Maria da Penha, podendo ser tratados em conjunto. Por outro lado, o tema da violência contra o ser humano, seja mulher, criança ou adolescente, insere-se no contexto da educação em direitos humanos, o que permite sua abordagem em conjunto, garantidas as especificidades de cada temática.

Educação para a terceira idade²⁸

Outro conteúdo introduzido pela legislação como obrigatório durante todo o processo de ensino-aprendizagem formal é a educação para a terceira idade, prevista no artigo 22 da Lei 10.741/2003 (Estatuto da Pessoa Idosa). A norma referida assim se expressa:

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização da pessoa idosa, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Trata-se de obrigação que é, desde logo, exigível para todos os cursos superiores. Como a lei é silente quanto à forma, admite-se que seja feito tanto de forma transversal, como sob a forma de conteúdo de uma disciplina específica, embora seja certamente recomendável a forma transversal.

De outro lado, quando o Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes nacionais específicas sobre esse conteúdo, deverá contemplar a sua obrigatoriedade em todo o sistema educacional, incluindo, necessariamente, os diversos cursos superiores — é o que exige a Lei 11.340/2006, artigo 8º, IX.

Segundo o artigo 22 da Lei 10.741/2003 (Estatuto da Pessoa Idosa), anteriormente transcrito, a educação para a terceira idade deve incluir «conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso», com o objetivo de «eliminar o preconceito» e «produzir conhecimento sobre a matéria».

A norma constante do Estatuto do Idoso possui, nesse sentido, segundo Rodrigues (2005), pelo menos três objetivos:

1. Educar os mais jovens para respeitarem e valorizarem os idosos, permitindo assim a sua adequada integração familiar e social — esse aspecto, embora deva ser priorizado na educação básica, também integra o ensino superior.
2. Educar todos nós, seres humanos, para aceitarmos o processo de envelhecimento e nos prepararmos adequadamente para a terceira idade, aspecto que deve perpassar todo o processo educacional.
3. Desenvolver pesquisas sobre o processo de envelhecimento, em todos os seus aspectos, produzindo novos conhecimentos sobre esse objeto; esse aspecto cabe, preferencialmente, aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No âmbito da educação superior, a educação para a terceira idade deve cumprir pelo menos os dois primeiros. Ela deve, de um lado, funcionar como um processo de conhecimento e conscientização de cada ser humano sobre o seu próprio envelheci-

28. Sobre o tema, vide o artigo «Educação para a terceira idade» (Rodrigues, 2005).

mento e, de outro, como um processo de construção de uma sociedade onde o idoso seja respeitado e valorizado, ou seja, efetivamente incluído.

Educação ambiental²⁹

Nos termos da Constituição Federal, artigo 225, VI, parágrafo 1º, é incumbência do poder público «promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente». Com o objetivo de regulamentar essa matéria, foi editada a Lei 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental, definida em seu artigo 1º como o conjunto de:

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Segundo o artigo 9º dessa mesma lei, no sistema educacional formal a educação ambiental é aquela «desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas». O artigo 2º estabelece a sua obrigatoriedade, nos seguintes termos:

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Cumprido, no contexto da obrigatoriedade da educação ambiental no ensino formal, destacar ainda que a Lei 9.795/1999 estabelece, no caput do artigo 10, que ela será desenvolvida como «prática educativa integrada, contínua e permanente», sendo que o respectivo parágrafo 1º determina expressamente que a «educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino». Neste compasso, o Decreto 4.281/2002, que regulamenta a lei, em seu artigo 5º, I, destaca a necessidade da «integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente».

Nesta perspectiva, trata-se de um tema cuja abordagem deverá ser necessariamente transversal. Há uma perspectiva ainda mais radical dessa transversalidade, constante no artigo 11, segundo o qual «a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas».

29. Sobre educação ambiental vide os trabalhos publicados da coletânea *Educação ambiental* (Rodrigues e Derani, 2011) e os artigos «Educação ambiental: Caminho para uma consciência ecológica» (Rodrigues e Derani, 2018) e «A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro» (Rodrigues, 2004).

Assim, todas as disciplinas dos cursos superiores de formação de professores, sem exceção, estão obrigadas a incluir uma dimensão ambiental.

O Conselho Nacional de Educação, para dar cumprimento a esse conjunto normativo que trata da educação ambiental, estabeleceu, através da Resolução CNE/CP 2/2012, as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental.

Esse documento sistematiza a legislação vigente sobre a matéria e reforça o que foi dito até agora nesta seção. Entre os objetivos dessas diretrizes cabe destacar o que consta do inciso II, do artigo 1º, da referida resolução:

II - Estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da educação ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de educação ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes.

Do texto da Resolução CNE/CP 2/2012, destacam-se também os seguintes dispositivos, como forma de reforçar o que é a educação ambiental, como espaço específico e peculiar do processo de ensino-aprendizagem:

Art. 2º A educação ambiental é uma dimensão da educação, , é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A educação ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A educação ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A educação ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Importante também destacar o artigo 10, segundo o qual as instituições de educação superior «devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da educação ambiental». Com essa nova situação, a educação ambiental ultrapassa os limites do processo educacional, devendo a partir de então orientar todas as ações das instituições de ensino, de qualquer nível e em qualquer modalidade.

Por derradeiro, oportuno trazer à baila um dispositivo que trata da forma de realização da própria transversalidade e que se aplica integralmente a todos cursos superiores:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à educação ambiental nos currículos da educação básica e da educação superior pode ocorrer:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo, e

III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da educação superior e na educação profissional técnica de nível médio, considerando a natureza dos cursos.

Este dispositivo resgata a regra da abordagem transversal, inserindo, todavia, um especial detalhamento: a possibilidade de tratar os conhecimentos concernentes à educação ambiental como conteúdos específicos. Para compreender o dispositivo é importante ter claro que ele não permite que a educação ambiental se cinja a disciplina específica — o que de fato a lei veda. Trata-se apenas da explicitação de que alguns temas relativos à educação ambiental já são «nativos» de algumas disciplinas, como biologia ou geografia, ou mesmo o tratamento teórico, da própria da educação ambiental, como tal, no âmbito do direito educacional ou mesmo de disciplinas específicas do curso de pedagogia. Essa possibilidade do inciso II, portanto, dificilmente há de materializar-se como única, notadamente quando se tem em conta os fins e objetivos da própria educação ambiental como um todo.

Para tratar de educação ambiental, é necessário, em essência, que o processo educacional permita o conhecimento integral dos problemas atinentes ao meio ambiente, para poder conservá-lo e melhorá-lo, bem como para implementar mudanças de comportamento individual e coletivo.

Nesta perspectiva, a função da educação ambiental não é de publicizar conhecimentos, mas sim formar uma consciência e uma ética ambiental. Isso fica mais claro quando se tem foco, no âmbito da Resolução CNE/CP 2/2012, os respectivos princípios (artigo 12) e objetivos (artigos 13 e 14).

Nesta perspectiva, a educação ambiental, retomando a perspectiva de Birnfeld (2022) integra e trabalha fortemente para o desenvolvimento da própria dimensão ecológica da cidadania, pois mais que multiplicar conhecimentos, multiplica a prática de uma nova ética pelos próprios cidadãos, no âmbito dos distintos papéis nos quais podem contribuir para a efetiva implementação de um novo contexto civilizatório que tenha entre suas maiores prioridades o respeito ao meio ambiente à vida, como um todo, no planeta.

Educação para o trânsito

A educação para o trânsito está prevista expressamente no artigo 76 da Lei 9.503/1997, do Código Nacional de Trânsito, nos seguintes termos.

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de primeiro, segundo e terceiro graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do Conselho Nacional de Trânsito e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I - A adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito.

II - A adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores.

III - A criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito.

IV - A elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades e sociedade na área de trânsito.

Mesmo já decorridos mais de vinte anos de sua edição — em 2022 o Código Nacional de Trânsito completou 25 anos — não se verifica, no âmbito do Conselho Nacional de Ensino, o tratamento específico do tema, com foco na educação superior. Isso, entretanto, não exclui a sua obrigatoriedade. Como já se destacou, no âmbito do ensino básico, o tema já foi tratado pelo Conselho Nacional de Ensino, tanto quando disciplinou o ensino fundamental como o ensino médio.

É verdade que o texto da legislação não ajuda, especialmente quando se tem por foco a educação superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já era vigente; já se falava em diretrizes curriculares no lugar de currículos mínimos, e o Código de Trânsito Brasileiro referiu-se ao ensino superior como terceiro grau e à transversalidade como «currículo interdisciplinar».

De qualquer forma, ao menos intuitivamente, é possível perceber que a questão da «segurança de trânsito» deve ser tratada transversalmente por todos os cursos superiores e que, no mínimo, a «educação para o trânsito» deve fazer parte dos cursos superiores destinados à formação de professores, até porque esses últimos terão de tratar da questão, como tema transversal, quando vierem a atuar no âmbito do ensino fundamental ou médio.

Educação digital

A educação digital foi introduzida no Brasil pelo marco civil da internet, Lei 12.965/2014. É o texto do seu artigo 26:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Tratando da educação digital os pesquisadores das áreas de ciência e de tecnologia da informação utilizam comumente, em seus textos e documentos, a expressão «literacia digital» — mas também é encontrada a expressão «letramento digital» —, compreendida como:

A literacia digital (digital information) está incorporada na literacia informacional (information literacy), requerendo esta última o uso eficaz das tecnologias, embora não se limite a essas competências. É uma habilidade para usar os computadores, incluindo o uso e a produção de mídias digitais, o processamento e a recuperação da informação, a participação em redes sociais para a criação e o compartilhamento do conhecimento e um conjunto de habilidades profissionais de computação. [...] A literacia digital abarca também a preocupação de usar a informação de forma ética no contexto social e virtual em que vivemos, respeitando os usuários da informação, individual ou coletivamente (Martins e outros, 2021: número de página).

O letramento digital pode ser entendido como:

O letramento é uma «leitura do mundo», pois é o que permite entender as diversas situações comunicativas que nos rodeiam. Esse conceito, então, quando acompanhado do adjetivo «digital», refere-se à capacidade de compreender as situações de leitura e escrita que acontecem no contexto tecnológico. [...] Assim, o letramento digital envolve não só a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores, como a utilização dos recursos tecnológicos implicados — localização, filtros, análises, etcétera. O letrado digital necessita quase que aprender um novo idioma, uma vez que a forma como as informações são dispostas na internet é bastante diferente dos meios tradicionais de comunicação. Trata-se de uma linguagem que abrange mais que palavras, envolvendo códigos verbais e não verbais, como símbolos, imagens e desenhos (Martins, 2018).

De uma forma objetiva é possível dizer que o letramento digital — ou literacia digital — inclui os conteúdos e competências necessários para a compreensão do que ocorre no contexto tecnológico e também o uso das tecnologias de informação e comunicação, possibilitando localizar, armazenar, analisar, avaliar, produzir, comuni-

car e trocar informações em mídias eletrônicas, seja computadores, tablets, celulares, etcétera, e em redes colaborativas e sociais.

Não é, portanto, suprido apenas por informações superficiais sobre internet, aplicativos e softwares básicos, como redação de textos, planilhas eletrônicas e elaboração de apresentações. Deve ir bem além disso.

Nesse sentido, e considerando o significado e a amplitude da competência letramento digital, Rodrigues (2021a) sugere, além dos necessários elementos teóricos e conceituais, que não podem ser dispensados, um conjunto de elementos a serem trabalhados de forma aplicada, considerando as especificidades de cada área e curso, entre os quais:

1. tecnologias e metodologias digitais emergentes para análises inteligentes e tomadas de decisão dirigidas por dados (*data-driven*);
2. ferramentas e práticas de inteligência artificial;
3. análise de *big data* (*big data analytics*) e tendências do uso de técnicas de análise de dados para subsidiar serviços;
4. conhecimentos de programação para identificação de problemas em softwares;
5. treinamento e utilização de robôs utilizando inteligência artificial.

Além da compreensão e da interação com as tecnologias, ademais, a legislação, determina que a educação sirva para o uso «consciente e responsável da internet», o que implica em agregar uma dimensão ética ao uso das tecnologias. Essa dimensão revela-se ainda mais alargada na medida em que a mesma legislação refere-se à «internet como ferramenta para o exercício da cidadania», o que implica não apenas em consciência ou responsabilidade, mas em proatividade no uso dessas ferramentas, com foco em todas as possibilidades do exercício da cidadania.

A formação digital dos futuros profissionais é fundamental frente à quarta revolução industrial³⁰. A incidência da transformação digital nas mais diversas áreas não é mais uma questão para o futuro, mas uma exigência do presente. Também não é mais uma opção institucional, mas uma exigência legal a ser devidamente atendida nos Planos de Ação para a Produção e Consumos Sustentáveis.

30. Sobre o tema vide o artigo «Transformação digital na educação jurídica: Um cenário disruptivo para as IES» (Paião Olivie e outros, 2021).

Educação inclusiva

A educação inclusiva integra o rol dos temas transversais obrigatórios a partir da edição da Lei 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência. É o texto do seu artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

IV - Oferta de educação bilíngue, em libras [língua brasileira de sinais] como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

VIII - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

XII - Oferta de ensino da libras, do sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

XIV - Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional *técnica* e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar.

XVI - Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar.

XVIII - Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - Os tradutores e intérpretes da libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na libras.

II - Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em tradução e interpretação em Libras.

No contexto desse artigo, é necessário destacar os incisos III, X, XII e XIV. O inciso III contém a obrigatoriedade de que o Plano de Ação para a Produção e Consumo Sustentável institucionalize o atendimento educacional especializado e as adaptações necessárias para atender os estudantes com deficiência, visando garantir-lhes o efetivo direito à educação.

O inciso X obriga adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, de forma a preparar os profissionais que virão a trabalhar no ensino básico para as demandas correlatas.

Já o inciso XIV traz a necessidade da inclusão, nos conteúdos curriculares de todos os cursos da educação superior, de forma transversal, ao longo de diferentes matérias, de temas relacionados à pessoa com deficiência no campo de conhecimento do respectivo curso.

No inciso XII, encontra-se a previsão de oferecimento do ensino do sistema Braille e de libras. Esse dispositivo também contém a prescrição do uso de recursos de tecnologia assistiva:

O sistema Braille é um processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo.³¹

A língua brasileira de sinais, libras, nos termos da Lei 10.436/2002, artigo 1º, parágrafo único, é:

Art. 1º A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.³²

Cabe lembrar, relativamente a libras, que, por força do Decreto 5.626/2005, ela deve, obrigatoriamente, integrar o rol de disciplinas de todos os cursos superiores nacionais.³³ Para o curso de fonoaudiologia e para as licenciaturas a inclusão é de disciplina obrigatória. Para os demais, nos termos do artigo 3º, parágrafo 2º, é de disciplina optativa.

Os Planos de Ação para a Produção e Consumos Sustentáveis dos diversos cursos superiores deverão cumprir todas as exigências relativas à educação inclusiva constantes da legislação vigente. Isso inclui conteúdos, competências, metodologias e corpo docente adequadamente preparado³⁴. E a instituição de educação superior deverá contar com as adequadas instalações físicas e oferecer todos os meios e recursos necessários.

Considerações finais

Oportuno resgatar o problema que guiou a presente pesquisa: como o ensino superior brasileiro, por suas normas, materializa o dever constitucional, referido no artigo 205, de preparar para o exercício da cidadania?

31. Renata Costa, «Como funciona o sistema Braille?», *Nova Escola*, 1 de setembro de 2009, disponível em <https://bit.ly/3twpQUc>.

32. Lei 10.436, dispõe sobre a língua brasileira de sinais, libras, e dá outras providências, 24 de abril de 2002, disponível em <https://bit.ly/488yEi9>.

33. Decreto 5.626, regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, libras, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 22 de dezembro de 2005, disponível em <https://bit.ly/47fLkZw>.

34. Sobre a importância do trabalho docente da educação inclusive vide o artigo «Educação inclusiva para pessoas com deficiência: protagonismo docente e combate ao preconceito» (Bechara e outros, 2019).

O artigo responde à questão de forma completa e panorâmica, destacando, inicialmente, que as próprias diretrizes curriculares nacionais, embora pudessem (ou devessem) constituir-se como veículos aptos à materialização do dever de preparação para o exercício da cidadania, regra geral não o fazem. O melhor e mais detalhado conjunto normativo criado para essa finalidade abrange os denominados temas transversais, tornados obrigatórios a partir de variadas normas específicas, nascidas dentro e fora do direito educacional.

A investigação apurou pelo menos nove grupos temáticos com essa característica: educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais; educação em equidade de gênero, raça ou etnia; educação contra a violência doméstica e familiar; educação para a terceira idade; educação ambiental; educação para o trânsito; educação digital, e educação inclusiva. Ao longo da pesquisa verificou-se, também, que alguns temas jamais foram regulamentados ou aprofundados pelo Conselho Nacional de Ensino.

Em todos eles, entretanto, um traço comum: a necessidade de inclusão, obrigatória, nos currículos do ensino superior, dos respectivos conteúdos. Caracterizam-se, regra geral, como temas transversais — de fato a melhor forma de abordá-los. A perspectiva oposta levaria a presumir pelo menos nove novas disciplinas obrigatórias. É oportuno destacar, por derradeiro, que a pesquisa apurou que nem todos necessariamente precisam ser transversais, no sentido de abranger mais de uma disciplina, tendo-se claro, todavia, que, em conjunto, se devidamente desenvolvidos, podem, efetivamente, materializar, na educação superior, o dever constitucional de preparação para a cidadania.

Nessa perspectiva, o presente artigo cumpre seu desiderato, trazendo de forma sistematizada, a compilação dos ditames normativos relativos à obrigação constitucional de preparação para a cidadania, especialmente os relativos aos temas transversais obrigatórios.

Referências

- BECHARA GABRIELA NATACHA, Horácio Wanderlei Rodrigues e Marcelo Vitor Silva Rizzo (2019). «Educação inclusiva para pessoas com deficiência: Protagonismo docente e combate ao preconceito». *Revista Opinião Jurídica*, 18 (29): 198-220. DOI: [10.12662/2447-6641oj.v18i29.p198-220.2020](https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v18i29.p198-220.2020).
- BIRNFELD, Carlos André (2022). *A cidadania e seus fundamentos*. Pelotas: Repensar.
- MARSHALL, Thomas (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARTINS, César (2018). *Você já ouviu falar em letramento digital? Veja como trabalhá-lo!* Brasil: Escolas Disruptivas.

- MARTINS, Scheila Wesley, Joaquim Welley Martins e Fernanda Maria Melo Alves (2021). «Literacia digital como competência para a cidadania global». Em Edméa Santos, Mariano Pimentel, Fábio Sampaio, *Informática na educação: Autoria, linguagens, multiletramentos e incluso*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. Disponível em <https://bit.ly/41xb9gf>.
- PAIÃO OLIVIE, Samuel, Horácio Wanderlei Rodrigues, Gutavo Giani e Felipe Freitas de Araújo Alves (2021). «Transformação digital na educação jurídica: Um cenário disruptivo para as IES». *Notandum*, 57: 143-161. DOI: [10.4025/notandum.vi57.60232](https://doi.org/10.4025/notandum.vi57.60232).
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei (2004). «A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro». Em José Rubens Morato Leite e Ney de Barros Bello Filho (organizadores), *Direito ambiental contemporâneo* (pp. 395-409). Barueri: Manole.
- . (2005). «Educação para a terceira idade». *Revista Aprender*, 27: 62.
- . (2021a). *Projeto pedagógico do curso de graduação em direito*. 3.^a ed. Florianópolis: Habitus.
- . (2021b). *Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito*. Florianópolis: Habitus.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei e Andréa de Almeida Leite Marocco (2017). *Conhecer Direito IV: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica*. 2.^a ed. Chapecó: Argos e Uno chapecó.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei e Cristiane Derani (organizadores) (2011). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- . (2018). «Educação ambiental: Caminho para uma consciência ecológica». Em Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta e Sérgio Henriques Zandoná Freitas (organizadores), *Perspectivas teórico-pragmáticas e debate crítico: Pluralismo e diversidade na educação brasileira* (pp. 54-96). Maringá: IDDM.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei e Fernanda Brandão Lapa (2018). «Educação em direitos humanos: Marcos legais e (in)efetividade». Em Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta e Sérgio Henriques Zandoná Freitas (organizadores), *Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil* (pp. 105-162). Maringá: IDDM.

Sobre os autores

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES é doutor e mestre em direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Conta com estágios de pós-doutorado em Filosofia na Universidade de Vale do Rio dos Sinos e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor visitante do Programa de Pós-graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande e professor titular (aposentado) do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina e

sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito e da Associação Brasileira de Ensino de Direito. Também é membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Seu correio eletrônico é horaciowr@gmail.com.  <http://orcid.org/0000-0003-2887-5733>.

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD é doutor em direito (Direito, Estado e Sociedade) e mestre em direito (Filosofia do Direito e da Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor titular de Direito Administrativo da Universidade Federal do Rio Grande e consultor *ad hoc* do Ministério da Educação, na área do Direito Educacional. Sócio fundador da Associação Brasileira de Ensino de Direito e da Associação dos Professores de Direito Ambiental do Brasil. Pesquisador e autor de livros e artigos em Direito Educacional. Seu correio eletrônico é c4rlos4ndre@gmail.com.  <http://orcid.org/0000-0001-5304-1947>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)