



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA FERREIRA DA CUNHA

**JUSTIÇA CURRICULAR: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E
ACESSIBILIDADE CURRICULAR – ENTRE CONVERSAS E IMAGENS**

PELOTAS

2025

NATÁLIA FERREIRA DA CUNHA

JUSTIÇA CURRICULAR: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E
ACESSIBILIDADE CURRICULAR – ENTRE CONVERSAS E IMAGENS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite

PELOTAS

2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

C972j Cunha, Natália Ferreira da

Justiça curricular [recurso eletrônico] : estudantes com deficiência e acessibilidade curricular - entre conversas e imagens / Natália Ferreira da Cunha ; Maria Cecília Lorea Leite, orientadora. — Pelotas, 2025.
240 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Acessibilidade curricular. 2. Direito. 3. Educação superior. 4. Estudantes com deficiência. 5. Justiça curricular. I. Leite, Maria Cecília Lorea, orient. II. Título.

CDD 370

Elaborada por Alex Serrano de Almeida CRB: 10/2156

Natália Ferreira da Cunha

**Justiça curricular: estudantes com deficiência e acessibilidade curricular
– entre conversas e imagens**

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 08 de maio de 2025

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite (Orientadora) - UFPel
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Brasil

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito - UFPel
Doutor em Curriculum and Instruction pela Universidade de Wisconsin –
Madison

Profa. Dra. Madalena Klein - UFPel
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Brasil

Prof. Dr. Valmôr Scott Júnior - UFPel
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto - USP
Doutora em Educação pela Universidade São Paulo, Brasil

Aos meus amores,
Maria Laura e Frederico.

AGRADECIMENTOS

À minha família! Aos meu pais, Ana e Marco, pelo amor e por serem meus pilares na vida. Mãe, especialmente a ti, pela inspiração na carreira docente. À minha irmã Camila, ao Rodrigo e à Maya, pelo apoio em todos os momentos. Amo vocês! Ao meu marido, Paulo, pelo apoio incondicional às minhas ideias e pela parceria diária. Te amo! Aos meus filhos, Maria Laura e Frederico. Obrigada por serem minha fonte de energia diária. Vocês são os amores da minha vida!

À minha querida orientadora, professora Maria Cecília, pela generosidade, carinho e compreensão em todo o meu doutoramento. Obrigada por ser muito mais do que orientadora, por abraçar cada ideia e estar sempre ao meu lado nessa caminhada. Minha eterna admiração a esta grande mulher.

Às professoras Rosângela Prieto e Madalena Klein e aos professores Valmôr Scott Jr. e Álvaro Hypolito pela leitura atenta e pelas importantes contribuições a esta tese.

Ao PPGE, suas professoras e seus professores, pela educação pública, gratuita e de altíssima qualidade e pelo conhecimento construído ao longo desses anos.

Aos colegas do doutorado, em especial às amigas e ao amigo que ganhei. Eliada, France, Elô e Lucas, o processo foi muito mais leve, produtivo e divertido ao lado de vocês. Obrigada pela parceria.

Às amigas, amigos e parceiros de jornada do *Laboratório Imagens da Justiça* e do G-DEV, especialmente à Bruninha, pela energia contagiante e pela inspiração. Esses grupos são maravilhosos.

À querida Rochele Prass, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições sensíveis à tese.

À Faculdade de Direito da UFPel pela oportunidade de realização da pesquisa, em especial às professoras e aos professores que, de alguma maneira, contribuíram no processo deste estudo.

E um agradecimento mais que especial aos estudantes que embarcaram nesta jornada comigo e aceitaram ser colaboradores desta pesquisa. A vocês, o meu sincero agradecimento, minha profunda admiração, carinho e respeito. Saibam que ficarei mais feliz quando pesquisas como esta forem desnecessárias, o que, infelizmente, ainda não são.

Educar é parte essencial na formação de um ser humano utópico, que vê a realidade como aperfeiçoável, que se sente obrigado a ver sempre um mundo de possibilidades, a ser otimista quanto às possibilidades de organizar modelos de sociedade cada vez mais justos, inclusivos e democráticos (Jurjo Torres Santomé).

RESUMO

CUNHA, Natália Ferreira da. **Justiça curricular**: estudantes com deficiência e acessibilidade curricular – entre conversas e imagens. Orientadora: Maria Cecília Lorea Leite. 2025. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2025.

O direito à educação para todas e todos, indiscriminadamente, é um direito social positivado no ordenamento jurídico brasileiro. O desenvolvimento de pesquisas que envolvem o direito à educação e os estudantes com deficiência, todavia, ainda é incipiente no Brasil, especialmente na articulação desse direito ao currículo, a partir do reconhecimento da justiça curricular. Os dados estatísticos demonstram que o número de estudantes com deficiência que concluem o ensino superior não cresce proporcionalmente ao índice de ingresso desses estudantes nos cursos de graduação. Esta tese amplia as discussões relacionadas entre o direito e a educação, a partir do objetivo geral de compreender como o curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas elabora seu currículo, para garantir a justiça e a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência. As bases teóricas são a concepção da Teoria Curricular Itinerante, formulada por João Paraskeva (2010, 2016, 2021), para discutir sobre o currículo a partir de uma teoria “outra”, democratizante, que desterritorializa a construção do conhecimento; o contexto da acessibilidade curricular toma por fundamento as contribuições de Hass e Baptista (2015), via pela qual desvelo pistas e possibilidades sobre a garantia da justiça curricular aos estudantes com deficiência, pronunciada especialmente a partir dos conceitos desenvolvidos por Jurjo Torres Santomé (2013, 2018b), Branca Jurema Ponce (2016, 2018) e R. Connell (2006); situo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito como políticas educativas diante do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (2016). O percurso metodológico consiste em conversas, fundamentadas em Ferraço e Alves (2018) e Serpa (2018), com um grupo de estudantes com deficiência, os quais produziram imagens que são interpretadas nesta tese a partir dos estudos da cultura visual. Os procedimentos bibliográfico e documental também caracterizam as análises das Resoluções que determinam as DCNS dos cursos de Direito e no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFPel. O caráter inovador da tese consiste na relação entre a produção dos dados de pesquisa, por meio das conversas e imagens criadas pelos estudantes, cotejados com o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Os resultados apontam para a falta de cuidado à acessibilidade curricular na produção do currículo do curso investigado e para a ausência da temática no contexto da produção textual e na prática da política educativa.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular; Direito; Educação superior; Estudantes com deficiência; Justiça curricular.

ABSTRACT

CUNHA, Natália Ferreira da. **Curricular justice**: students with disabilities and curricular accessibility – between conversations and images. Advisor: Maria Cecília Lorea Leite. 2025. 240 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas (UFPel), Pelotas, 2025.

The right to education for all, indiscriminately, is a social right enshrined in the Brazilian legal system. However, research involving the right to education and students with disabilities is still incipient in Brazil, especially when it comes to articulating this right with the curriculum through the recognition of curricular justice. Statistical data show that the number of students with disabilities who complete higher education does not grow proportionally to their admission rates in undergraduate programs. This dissertation expands discussions at the intersection of law and education, with the general objective of understanding how the undergraduate Law program at the Federal University of Pelotas structures its curriculum to ensure curricular justice and accessibility for students with disabilities. The theoretical foundations include João Paraskeva's (2010, 2016, 2021) conception of the Itinerant Curriculum Theory, which approaches curriculum from an alternative, democratizing perspective that deterritorializes knowledge construction. The discussion on curricular accessibility is grounded in the contributions of Hass and Baptista (2015), providing insights into ensuring curricular justice for students with disabilities, particularly through the concepts developed by Jurjo Torres Santomé (2013, 2018b), Branca Jurema Ponce (2016, 2018), and R. Connell (2006). The National Curriculum Guidelines (DCNs) for Law programs are analyzed as educational policies within the policy cycle framework proposed by Stephen Ball (2016). This research aligns with a decolonial perspective, and the investigative practice based on conversations, based on Ferraço and Alves (2018) and Serpa (2018), with a group of students with disabilities, who produced images that are interpreted through visual culture studies. Bibliographic and documentary analysis further support the examination of the resolutions that establish the DCNs for Law programs and the Pedagogical Project of the Law Program at UFPel. The innovative aspect of this dissertation lies in the relationship between the research data—gathered through conversations and student-produced images—and the theoretical framework that supports the study. The findings indicate a lack of attention to curricular accessibility in the program's curriculum development and the absence of this issue in textual production and educational policy practices.

Keywords: Curricular accessibility; Right; Higher education; Students with disabilities; Curricular justice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tira de Armandinho – Alexandre Beck.....	62
Figura 2 – Gênero dos estudantes que participaram do estudo.....	1409
Figura 3 – Período letivo dos estudantes	14140
Figura 4 – Tipos de deficiência do grupo de estudantes	14140
Figura 5 – Desenho produzido por estudante	1521
Figura 6 – Significado da Figura 5 produzido por estudante	1532
Figura 7 – Desenho produzido por estudante	1543
Figura 8 – Significado da Figura 7 produzido por estudante	1554
Figura 9 – Desenho produzido por estudante	1565
Figura 10 – Significado da Figura 9 produzido por estudante	1576
Figura 11 – Desenho produzido por estudante	1598
Figura 12 – Desenho produzido por estudante	16160
Figura 13 – Desenho produzido por estudante	1621
Figura 14 – Significado da Figura 13 produzido por estudante	1632
Figura 15 – Desenho produzido por estudante	1643
Figura 16 – Significado da Figura 15 produzido por estudante	1654
Figura 17 – Desenho produzido por estudante	1665
Figura 18 – Significado da Figura 17 produzido por estudante	1676

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CUD	Center for Universal Design
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KM ²	Quilômetros Quadrados
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
ONU	Organização das Nações Unidas
OSEP	Escritório de Programas de Educação Especial
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
TCI	Teoria Curricular Itinerante

UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
PCD	Pessoa com Deficiência
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
DAC	Diferenciação e Acessibilidade Curricular
PEI	Plano Educacional Individualizado

SUMÁRIO

1 CONTEXTOS INTRODUTÓRIOS [ONDE INICIA A CAMINHADA]	15
1.1 SITUANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	20
1.2 QUESTÕES QUE EMERGEM: O PROBLEMA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	25
2 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA [O CAMINHO E A CAMINHADA]	376
3 ENTRE O DIREITO E A JUSTIÇA	521
3.1 ASPECTOS E MARCOS LEGAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO	521
3.2 JUSTIÇA(S) EM SUAS PLURALIDADES	62
3.3 PARA UMA JUSTIÇA CURRICULAR	67
4 TEORIA CURRICULAR ITINERANTE (TCI): PARA UMA TEORIA CURRICULAR DEMOCRATIZANTE	79
4.1 CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO	80
4.2 TEORIA CURRICULAR ITINERANTE – A TEORIA DO AGORA	84
5 POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO	93
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CURSOS DE DIREITO	93
5.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUA ATUAÇÃO NO CURRÍCULO	96
5.3 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CURSO DE DIREITO DA UFPEL: O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	107
6 ACESSIBILIDADE CURRICULAR – UM CAMINHO PARA A JUSTIÇA CURRICULAR	115
6.1 PISTAS NO CAMINHO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR	123
7 É PRECISO CONVERSAR!	137
7.1 AS CONVERSAS	1409
7.2 IMAGENS QUE EMERGEM	1509
8 CONSIDERAÇÕES [FINAIS]	1709
REFERÊNCIAS	1787
ANEXOS	1932
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	1943
ANEXO B – RESOLUÇÃO N. 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008	1954
ANEXO C – RESOLUÇÃO CNE/CES N. 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004	1998

ANEXO D – PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO	2021
ANEXO E – CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO, VIGENTE DESDE 2019 ...	2343
ANEXO F – DIREITO DAS MINORIAS – PORTAL INSTITUCIONAL UFPEL.....	2365
ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	2376
ANEXO H – RESOLUÇÃO N. 2, DE 19 DE ABRIL DE 2021	2398

*Se de tudo fica um pouco,
mas por que não ficaria
um pouco de mim?
(Carlos Drummond de Andrade).*

1 CONTEXTOS INTRODUTÓRIOS [ONDE INICIA A CAMINHADA]

Era agosto de 2016 e o que aconteceu em um grande evento internacional semeou esta pesquisa. Naquele ano, passei por uma situação em que estive temporariamente com minha mobilidade reduzida e isso me fez compreender questões de ordem social e cultural que até então estavam silenciadas.

– Desce da cadeira!

– Não desço. Estou no meu direito!

Sim, percebi, a partir daí, que aquele também era meu lugar de fala. Reconheci que a igualdade e a diferença são produzidas socialmente e que, mesmo não sendo uma pessoa com deficiência, não deveria me eximir de falar sobre o assunto, tampouco de lutar juntamente com aqueles que são. Nesse sentido, faço uso da reflexão de Djamila Ribeiro (2019, p. 30), a fim de pensar no “[...] lugar de fala como [maneira de] refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência”.

O debate sobre as questões que envolvem o *lugar de fala* permanece divergente. Ainda se ouve que, para falar sobre as pessoas com deficiência (PCDs), é preciso que sejamos uma pessoa que vive essa condição, o que, no meu entendimento, não se justifica. As pessoas com deficiência possuem experiências únicas sobre as situações que as norteiam e isso não quer dizer que as que não são, não possam ter a compreensão social das questões que constituem as diferenças na sociedade. Tais questões, destaco, dizem respeito ao preconceito, às barreiras de acessibilidade e tantas outras que diariamente emergem nos contextos sociais. Desse modo, a ideia é não reduzir o conceito somente às experiências individuais, mas permitir que façamos reflexões a partir do meio social em que estamos inseridos (Ribeiro, 2019). A experiência, portanto, pode surgir “[...] como uma porta que se abre e nos apresenta novas possibilidade de caminhos” (Serpa, 2018, p. 101), como aconteceu comigo. Compreendo que as pessoas com deficiência são diretamente atravessadas pelas questões sociais que as tocam. Esse fato, no entanto, não descaracteriza o meu entendimento enquanto sujeito social.

O despertar para os meus estudos sobre a temática do direito à educação e, essencialmente, aos estudantes com deficiência¹ aconteceu, então, a partir deste rápido e marcante acontecimento em minha vida. De certa forma, foi uma experiência relevante. Minha formação jurídica permitiu responder que não iria descer da cadeira de rodas quando os organizadores de um evento internacional chamaram a guarda nacional, a qual estava responsável pela segurança daqueles Jogos Olímpicos², para que me intimidassem às suas ordens. A mesma formação jurídica me instigou, no entanto, a pensar e questionar sobre o quanto os direitos fundamentais não estão garantidos para todas e todos como constitucionalmente positivados.

Sou bacharela em Direito, formada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em 2010 e mestra em Direito, formada pelo Programa de Pós-graduação em Direito em 2019, pela mesma universidade. Além disso, fiz uma Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pelo Instituto Federal Sul-rio-Grandense (IFSul), em 2022. Minha graduação em Direito foi orientada por um discurso dogmático, de certa maneira bastante característico dos cursos jurídicos. O mestrado, por outro lado, permitiu descortinar questões de ordem social e cultural que ainda estavam veladas. O ingresso no curso, após a vivência dos Jogos Olímpicos e o encontro com o professor Dr. Valmor Scott Jr., meu orientador, foram essenciais para o início do desenvolvimento de minhas pesquisas voltadas à interlocução do direito e a educação aos estudantes com deficiência.

O desenvolvimento da minha dissertação, focada no mapeamento de imperativos legais e institucionais aos estudantes com deficiência da UFPEL, foi potente para a compreensão da relevância da acessibilidade, em suas mais diversas dimensões. Durante a pesquisa, pude ouvir dos estudantes relatos acerca da acessibilidade, bem como compreender suas necessidades específicas no que diz respeito à acessibilidade na universidade. A realização das entrevistas e a articulação com o aporte teórico da investigação constituiu um estudo relevante sobre a temática, o que me estimulou a dar continuidade às minhas pesquisas no âmbito do meu

¹ Ainda que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 defina o alunado da educação especial (estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades), utilizarei, nesta tese, a terminologia estudante com deficiência para fazer referência a esse alunado, em razão de sua prevalência – numérica, conforme dados do relatório do Censo da Educação Superior 2022 – sobre os demais. Além disso, entendo ser a terminologia mais adequada (frente à expressão “educação especial”) e que vai ao encontro da proposta que aqui ofereço ao problematizar a acessibilidade curricular como uma possibilidade de justiça social, sem distinguir a educação – a partir do currículo – em razão de diferenças.

² Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, realizados no ano de 2016.

doutoramento. Dos desdobramentos da dissertação, emergiram publicações que contribuem para os estudos situados entre o Direito e a Educação, sobretudo como intensa possibilidade de reflexão acerca da acessibilidade e a garantia dos direitos às pessoas com deficiência (Scott Júnior; Cunha, 2020; Cunha; Scott Júnior, 2021; Cunha; Scott Júnior; Prates, 2022).

Os direitos das pessoas com deficiência ao evento citado eram considerados “plenamente atendidos”, haja vista que disponibilizava locais “acessíveis³” nos ambientes em que aconteciam as competições, bem como transporte “acessível” para a locomoção. O que acontece é que o “acessível” não permitia a plena garantia dos direitos, uma vez que os espaços não eram, de fato, acessíveis – nem mesmo garantia acessibilidade⁴. Os locais para os cadeirantes, por exemplo, em diversos ginásios, só eram acessíveis após vários lances de escada; o transporte que deveria garantir a locomoção até o local deixava as pessoas que o utilizavam a, no mínimo, 500 metros do portão de acesso ao complexo esportivo. As cadeiras de rodas “disponíveis” não estavam ao alcance das pessoas e, para utilizá-las, era preciso percorrer quilômetros dentro do complexo olímpico. Esses são apenas alguns dos exemplos que me latejam à mente sobre aqueles dias em que os meus olhos se abriram para uma temática que, a partir de então, passou a me inquietar e impulsionar para que fosse discutida e ganhasse visibilidade no meu contexto social.

Acesso e acessibilidade estão diretamente relacionados à inclusão⁵ das pessoas com deficiência. Penso, no entanto, face às diversas interpretações observadas na literatura científica sobre o tema, que é preciso demarcar como esses conceitos estão operacionalizados nesta tese. O acesso está diretamente relacionado ao direito de entrar, de universalização. “A palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior” (Manzini, 2008, p. 283, 2008). Já *acessibilidade* se conecta com a

³ Acessível, conforme o dicionário Michaelis, é um adjetivo que se refere a ter acesso; a que se pode chegar; ao que é atingível (Acessível, 2025).

⁴ Acessibilidade, neste estudo, está compreendida conforme a Lei n. 13.146/2015, art.3º, I acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

⁵ Nesta tese, trato da inclusão diante do reconhecimento da diversidade humana, fundamentalmente a partir da identidade e diferença, especialmente da heterogeneidade que compõe o ambiente educacional. Assim, incluir é oportunizar a todas e todos o direito à educação, considerando o acesso e a acessibilidade na promoção da aprendizagem.

utilização e fruição dos direitos. Assim, “[...] as questões referentes à acessibilidade podem ser observadas claramente, mensuradas, legisladas, implementadas e avaliadas” (Manzini, 2008, p. 285, 2008). Da mesma maneira, a palavra *acessível* é aqui interpretada no sentido de que “[...] somente uma situação é acessível se nela estiver contida as condições de acessibilidade” (Manzini, 2008, p. 284, 2008). A falta de acessibilidade, considerando o conceito atribuído a esse termo pela Lei n. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e sua relação com a garantia de direitos, obstaculiza a fruição do direito social à educação, especialmente a partir do currículo, temática da qual me ocupo nesta pesquisa.

Nesse sentido, a falta de acessibilidade às pessoas com deficiência, em especial aos e às estudantes com deficiência, é considerada uma barreira para o exercício de direitos. Enfatizo, assim, que, em se tratando do direito à educação, é fundamental a garantia de acesso e, para além, a garantia de *acessibilidade* aos estudantes para a plena fruição do seu direito. A acessibilidade curricular, temática cerne desta pesquisa, tem como um dos objetivos garantir que estudantes acessem, em plenas condições de autonomia, o currículo do curso e, dessa maneira, estejam amparados no exercício do seu direito à educação, ou seja, com plenas condições para o desenvolvimento de seu processo de formação. A possibilidade do exercício de usufruir do currículo e do que dele surge advém, portanto, da acessibilidade curricular.

O desenvolvimento de pesquisas que envolvem o direito à educação e os estudantes com deficiência é, ainda, incipiente em nosso país, especialmente na articulação desse direito ao currículo, a partir do reconhecimento da justiça curricular⁶. Diante do desafio de compreender a produção do conhecimento sobre o tema e observar os caminhos em que se desenvolvem, foi fundamental realizar consulta em repositórios acadêmicos para “[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (Ferreira, 2002, p. 257), sobretudo no sentido de entender como essas pesquisas situam seus objetos e, especialmente, identificar a importância e as inovações do campo sobre o qual me debruço.

⁶ Esse conceito será abordado no decorrer da tese.

Uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes em 2022⁷ com os descritores que caracterizam este trabalho – acessibilidade curricular, estudantes com deficiência e justiça curricular – resultou em 255 dissertações e 70 teses. É importante mencionar que a articulação, ou seja, a pesquisa realizada com o conector *AND* entre os três descritores que embasaram a mencionada busca, não apresentou nenhum resultado.

Em 2024⁸, realizei nova consulta aos bancos de dados, desta vez ao Banco de Dissertações e Teses da Capes, ao Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil) e aos periódicos *Revista Educação Especial* (UFSM) e *Revista Brasileira de Educação Especial*, publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), ambas classificadas no estrato Qualis A da Capes. No Banco de Dissertações e Teses da Capes, a articulação dos três descritores resultou em uma dissertação de mestrado profissional. Na busca que empregou os descritores isolados, os resultados foram os seguintes: 61 trabalhos sobre acessibilidade curricular, sendo dez teses; 155 trabalhos sobre justiça curricular, sendo 56 teses; e 795 trabalhos sobre estudantes com deficiência, sendo 154 teses. Na pesquisa realizada no SciELO Brasil, nenhum resultado foi obtido com a busca da articulação dos três descritores. Na pesquisa isolada, o descritor *acessibilidade curricular* apresentou 17 resultados; *justiça curricular* apresentou nove trabalhos; e a expressão *estudantes com deficiência* resultou em 199 artigos. Em nenhuma das situações de busca, foi inserido filtro temporal, uma vez que os trabalhos nessas temáticas são recentes e, portanto, não faria sentido aplicar tal filtro sob pena de restringir em demasia os resultados do levantamento.

O resultado da articulação dos descritores na pesquisa realizada na *Revista Educação Especial* apresentou um trabalho, no entanto, sem relação com esta tese, já que se trata de uma pesquisa sobre o ensino de Libras e a oferta da educação bilíngue no Brasil. Já os descritores isolados ofereceram estes resultados: *acessibilidade curricular*, 25 artigos; *justiça curricular*, cinco artigos; *estudantes com deficiência*, 157 artigos. Na busca executada na *Revista Brasileira de Educação Especial*, a articulação dos descritores não apresentou resultados; a pesquisa realizada isoladamente com o termo *acessibilidade curricular* apontou para um artigo,

⁷ Consulta realizada no banco de dados de Teses e Dissertações da Capes em 23 de agosto de 2022.

⁸ Consulta realizada nos bancos de dados em 31 de julho de 2024.

enquanto a expressão *justiça curricular* resultou em 13 trabalhos e, por fim, *estudantes com deficiência* apresentou sete resultados.

Dos resultados apresentados nas pesquisas, apenas dois trabalhos foram localizados a partir da articulação dos descritores que caracterizam esta tese. Um deles não tinha relação com a temática desta pesquisa. O outro, uma dissertação de mestrado profissional, analisou as práticas pedagógicas inclusivas a partir da acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental. A baixa produção encontrada em importantes bases de divulgação dos estudos me leva a considerar a relevância e, acima de tudo, o caráter inovador das pesquisas que venho realizando, especialmente no que tange a esta tese. Assim, este trabalho foi produzido para contribuir com o campo de estudos do currículo, o que se dá via articulação com imagens produzidas por estudantes com deficiência. A originalidade da presente produção, além das lacunas investigativas observadas nos levantamentos acerca da literatura científica, juntamente com a urgência de tais discussões, edificam a justificativa desta tese.

Do total dos trabalhos mapeados inicialmente, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, foi possível selecionar sete que têm maior adesão ao meu campo de estudos e de interesses, ou seja, a relação entre currículo, acessibilidade curricular e justiça curricular no contexto de estudantes com deficiência “e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período” (Ferreira, 2002, p.270). Assim, passo a uma análise dos estudos selecionados, relacionando-os com as questões que me movimentam nesta tese.

1.1 SITUANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Como dito anteriormente, dos trabalhos escolhidos, sete se tornaram objeto da análise da produção do conhecimento em razão da sua aproximação com o que pretendo com a minha pesquisa. Cabe lembrar, ademais, que a produção do conhecimento no campo da justiça e da acessibilidade, articuladas ao currículo, ainda se manifesta de maneira embrionária. Nesta tese, apresento, oportunamente, uma metodologia inovadora – e desafiadora – o que traz ineditismo frente aos resultados das pesquisas no campo de estudo.

Do grupo de trabalhos selecionados, dois são artigos. Um deles foi publicado em 2018 na *Educação em Revista*; o outro foi publicado em 2023 na *Revista Educação Especial*. Os demais estudos destacados se constituem de duas teses de doutorado, duas dissertações de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional.

Na tese de doutorado em educação de Luis Fernando Lima e Silva, defendida em 15 de junho de 2023 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título *A potencialidade formativa do diálogo do slam com o currículo escolar: buscando justiça curricular*, foi possível destacar o esforço desenvolvido a partir da temática da justiça curricular como potencialidade para refletirmos sobre os currículos. O pesquisador se propôs a considerar o currículo escolar, a partir de sua concepção crítica-humanizadora, buscando o exercício de práticas democráticas, com respeito às diversidades dos sujeitos escolares, com vistas a uma sociedade justa. A proposta em muito se articula a que aqui desenvolvo, uma vez que proponho ponderar sobre justiça curricular a partir da acessibilidade curricular, considerando uma possibilidade de garantia do direito à educação e, conseqüentemente, a uma sociedade justa, inclusiva e democrática. As reflexões suscitadas a partir da justiça curricular são fundamentais para destacarmos o ambiente educacional e, especialmente, o currículo, como potencialidade para o desenvolvimento da sociedade.

A tese de doutorado em educação intitulada *Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo*, de Maiandra Pavanello da Rosa, defendida em 09 de fevereiro de 2022 na Universidade Federal de Santa Maria, reflete sobre as práticas pedagógicas em educação especial e seus processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular aos estudantes.

A pesquisa possibilitou compreender que as práticas pedagógicas acontecem essencialmente com atendimento na sala de recurso, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ainda, foi possível perceber a dissociação entre ensino comum e educação especial, mesmo que ambos ocupem o mesmo espaço – da escola comum. A proposta da mencionada tese, portanto, é da construção de uma prática articulada e colaborativa, a qual pode ser um potente instrumento na garantia de acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência. A trama que envolve a tese de Maiandra Rosa (2022) ao presente estudo se encontra, justamente, na

proposta de refletirmos sobre a acessibilidade curricular como meio para práticas que possibilitem o exercício do direito à educação aos estudantes com deficiência.

As teses selecionadas se caracterizam por pesquisas recentes que se desenvolvem a partir de temáticas atuais e extremamente fortes para a construção de uma sociedade, efetivamente, justa e inclusiva. A problemática da justiça curricular a partir da acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência, defendida neste estudo e nas duas teses selecionadas, leva-me a considerar que os textos mencionados são relevantes e contribuem para o alargamento das discussões em torno do exercício do direito à educação, possibilitando novos debates no campo de estudos sobre currículo.

O trabalho desenvolvido no mestrado em educação por Marcileno de Sousa Favacho, intitulado de *Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da educação especial de uma escola pública paraense*, defendido em 20 de dezembro de 2021 na Universidade Federal do Pará, objetivou analisar como docentes organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo a estudantes-alvo da educação especial matriculados em turmas comuns de uma escola regular. A dissertação conclui que as práticas de acessibilidade curricular se resumem a alguns ajustes nos conteúdos de ensino e, portanto, são reducionistas no que tange ao processo educativo. Sendo assim, não contribuem de forma efetiva para o processo de inclusão escolar e desenvolvimento dos e das estudantes.

No mesmo sentido, Favacho (2021) sugere discussões a partir das considerações reducionistas das práticas de adaptação curricular. Embora pareçam ajustes cuja finalidade é oportunizar o exercício do direito à educação, as adaptações contribuem para caracterizar a falta de acessibilidade no currículo, tendo em vista que utilizam a deficiência como justificativa para os ajustes no currículo, o que transparece o entendimento de que estudantes PCDs não têm capacidade de realizar o que é proposto a todos. Essa é, pois, uma clara afronta aos princípios ideais de uma sociedade inclusiva. A acessibilidade, por outro lado, se caracteriza por oportunizar a todos a possibilidade de utilização dos meios e recursos com autonomia, garantindo o processo formativo de estudantes.

A dissertação de mestrado em Educação de Maira da Silva Xavier, intitulada *Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico*, defendida em 24 de outubro de 2018 na Universidade Federal de Santa Maria, consiste em analisar como vem sendo construída a produção acadêmica sobre a

temática de acesso ao currículo escolar para estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo revelou uma mudança recorrente dos conceitos relacionados ao currículo e Educação Especial nas políticas públicas, sugerindo que as adaptações, adequações e flexibilizações curriculares apresentam fragilidades e as configuram como ações de diferenciação curricular para discentes com deficiência.

As dissertações de mestrado se aproximam do amadurecimento que proponho acerca da percepção da inadequação da utilização de adaptações curriculares ao tratarmos da temática da inclusão e de direitos dos estudantes com deficiência. O termo *adaptação* fortalece o caráter reducionista da prática, tendo em vista que transfere para o estudante a responsabilidade da medida, pois coloca a deficiência como um impeditivo ao seu processo de formação.

A pesquisa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, *Acessibilidade curricular: um estudo de caso sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás - campus Luziânia*, de Cicero Batista dos Santos Lima, defendida em 28 de agosto de 2020 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, teve como objetivo analisar a política de educação inclusiva proposta pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). O trabalho evidenciou que são diversos os fatores que precisam ser considerados para o processo de inclusão escolar na instituição, dentre eles a sistematização de ações que, de fato, viabilizem a elaboração de um currículo acessível.

No mesmo sentido, o estudo de Lima (2020) contribui para avançarmos no entendimento sobre a acessibilidade curricular e a garantia do exercício do direito à educação. Compreender que a elaboração de um currículo acessível possibilita e fortalece o exercício do direito à educação aos estudantes com deficiência estimula o entendimento da heterogeneidade que constitui nossa sociedade e reforça que não é a deficiência que caracteriza os indivíduos. As pessoas com deficiência são, acima de tudo, seres humanos, com direitos consagrados constitucionalmente e que devem exigir a garantia do exercício de seus direitos.

Dos artigos selecionados, o que se intitula *Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica*, de autoria de Wanessa Moreira de Oliveira e Cristina Maria Carvalho Delou, foi publicado na *Revista Educação Especial*, em 2023, e tem como objetivo observar conceitos relacionados às práticas curriculares adotados no âmbito da educação inclusiva. Dentre eles, constam as adaptações curriculares e a

acessibilidade curricular, bem como os impactos para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Em suas considerações, as autoras identificam a falta de clareza quanto à utilização dos conceitos e sugerem investimento de esforços no sentido de elucidar as orientações normativas.

O artigo publicado na *Educação em Revista*, em 2018, de autoria de Roberto Rafael Dias da Silva e intitulado *Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares*, propõe-se a apresentar um estudo teórico acerca do conceito de justiça curricular e considera que tal conceito permite promover a defesa da justiça social e da qualidade social da educação. A partir dos estudos de Nancy Fraser (2006, 2012), Silva (2018) defende a forma da justiça curricular centrada a partir dos critérios de redistribuição, no sentido de igualdade social; de reconhecimento das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais; e da representação social de estudantes, tais como os com deficiência. Esse tema é aprofundado, oportunamente, no decorrer desta tese.

Os artigos selecionados se relacionam à temática central desta tese, uma vez que se propõem a discutir questões conceituais centrais para este estudo. Ainda que o artigo escrito por Oliveira e Delou (2023) aponte para a falta de orientação quanto aos conceitos empregados nas normativas, o texto é valioso no que tange às discussões que suscita, uma vez que apresenta referências relevantes que envolvem os estudos sobre acessibilidade curricular. O artigo de Silva (2018), por sua vez, apresenta de maneira clara a contribuição da autora Nancy Fraser para refletirmos questões relacionadas à justiça, sobretudo curricular, o que enriquece as ponderações conectadas à temática.

As pesquisas selecionadas são trabalhos desenvolvidos recentemente, o que sugere a atualidade da discussão e o potencial de novas investigações. Ainda que não tenha atribuído filtro temporal às buscas nas bases de dados, pelas razões já explanadas, todos os estudos selecionados sob o critério de aproximação com esta tese foram publicados a partir de 2018, o que revela o caráter atual do trabalho.

A leitura e a análise dos trabalhos desenvolvidos sob a temática que orienta as minhas pesquisas me levam a considerar que as escolhas que faço nesta caminhada se articulam com os estudos recentes nesse campo, sobretudo no que se refere à constatação da necessidade de compreender a acessibilidade, especialmente a acessibilidade curricular, como ferramenta de possibilidade de inclusão, de justiça (social e curricular) e de efetivação de direitos.

Assim como nos estudos apresentados por Maira da Silva Xavier (2018) e por Marcileno de Sousa Favacho (2021), tenho refletido sobre as adaptações, as flexibilizações e os ajustes curriculares no sentido de entender que são práticas reducionistas, dotadas de preconceitos e que, de algum modo, inferiorizam estudantes com deficiência, uma vez que se valem dessa condição para empobrecimento curricular. Nesse sentido, a proposta de problematizar sobre a acessibilidade curricular é justamente para assumir a possibilidade de elaborar um currículo a partir das diferenças e que se constitua diante da heterogeneidade social que habita os ambientes estudantis.

No mesmo sentido, ao articular as bases epistemológicas que orientam a minha caminhada, as amarras entre algumas práticas colaborativas possibilitam a efetividade da acessibilidade curricular, como evidenciado nos estudos defendidos por Cicero Batista dos Santos Lima (2020), por Maiandra Pavanello da Rosa (2022) e por Luis Fernando Lima e Silva (2023). Assim, as pesquisas atuais e, em especial, as teses e dissertações, ainda que em número reduzido, são confluentes com a minha temática, o que fortalece a possibilidade de contribuir com a articulação entre o Direito e a Educação, especialmente aos estudantes com deficiência.

1.2 QUESTÕES QUE EMERGEM: O PROBLEMA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

As questões que emergem dos estudos que se articulam sobre a temática do currículo e sua acessibilidade aos estudantes com deficiência suscitam questionamentos. Tendo em vista que as pesquisas apontam para uma fragilidade nas discussões sobre o tema, levando as propostas a um currículo que, de longe, pode ser considerado acessível e considerando o meu contexto local de atuação bem como o interesse pelos estudos na minha área de formação, questiono: “Como o curso de graduação em direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPe) elabora seu currículo com o objetivo de garantir a justiça e a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência?” Aqui, apresento, portanto, meu problema de pesquisa.

Dessa maneira, ao desenvolver esta tese, busquei ampliar as discussões relacionadas entre o Direito e a Educação, especialmente tendo como objetivo geral compreender como o curso de graduação em Direito da UFPe elabora seu currículo, visando garantir a justiça e a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), é uma norma internacional, elaborada com a efetiva participação das pessoas com deficiência, que trouxe uma nova abordagem ao conceito de pessoas com deficiência⁹. Se, até então, essas pessoas eram assim consideradas em razão de fatores exclusivamente médicos, a partir da Convenção, o critério social passou a ser fundamental para conceituar as pessoas com deficiência, reconhecendo a deficiência como uma evolução diante da interação social de cada sujeito.

O modelo médico compreende a deficiência a partir de fatores estritamente biológicos, como consequência natural da lesão em um corpo. No entanto, o modelo social inclui as desigualdades manifestadas na sociedade, ou seja, a deficiência passa a ser vista como fator de exclusão social, como forma de opressão, assim como outras formas sofridas por grupos minoritários ou vulneráveis, como as pessoas negras (Diniz, 2012).

O tratado da ONU (2006) é inovador especialmente no que diz respeito ao conceito de *pessoa com deficiência*. Por ser uma norma de caráter internacional recepcionada pela legislação brasileira, tendo em vista o que preceitua o parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988), passou a ter caráter de norma constitucional no ordenamento jurídico brasileiro. Desse modo, com o avanço sobre seu aspecto ampliado e em constante evolução, o novo conceito de pessoa com deficiência¹⁰, que também pode ser verificado no artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), passou a ser considerado a partir de questões biopsicossociais. Em outras palavras,

[...] deixou de lado o modelo rígido e estritamente médico, partindo para uma abordagem que leva em conta o caráter biológico e os impedimentos apresentados pelo indivíduo, mas também as barreiras que lhe são impostas e dificultam ou obstruem sua participação social em condição de igualdade com as demais pessoas (caráter psicológico e social) (Nôga; Kovács, 2022, p. 262).

⁹ Nomenclatura adotada a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

¹⁰ Artigo 1 do Decretoº 6.949 de 2009 que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

No que diz respeito à perspectiva biopsicossocial, é fundamental destacar sua possibilidade de ressignificação na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, que são indistintamente atravessadas pelas pluralidades sociais, políticas, econômicas e culturais do nosso país (Cabral, 2021, p. 154). As normas trazidas no preâmbulo da Convenção apontam para a necessidade de reconhecimento da diversidade das pessoas com deficiência, bem como para a constante evolução que o conceito deve compreender, uma vez que o grande objetivo é a efetiva participação das pessoas com igualdade de oportunidades na sociedade. O novo entendimento dado pela Convenção mudou o olhar para a deficiência.

O Decreto n. 6.949 de 2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Além disso, recepcionou as normas ao ordenamento jurídico brasileiro, estabelecendo, no seu artigo 1, o propósito de promover o pleno exercício dos direitos humanos, sobretudo o respeito à dignidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2009a). Desse modo, o que passa a caracterizar a deficiência é a interação dos impedimentos estabelecidos pelas diversas barreiras sociais, que obstam a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Ainda que deficiência seja um conceito sem consenso na sociedade, o que prevalece, no entanto, é o conhecimento de sua complexidade, a partir do qual um corpo com lesão denuncia a opressão das estruturas sociais que não o reconhecem. Um recente movimento tem optado por utilizar o termo “deficiente” como uma forma de devolver os estudos sobre deficiência ao campo dos estudos culturais e de identidade” (Diniz, 2012, p. 11). Entendo, no entanto, que o que está em jogo é a compreensão sobre o reconhecimento da deficiência para além das questões biomédicas, na medida em que se configura como um instrumento de segregação e exclusão social. O desafio é reconhecer a deficiência “[...] como um estilo de vida, e em reconhecer a legitimação de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como da necessidade de cuidados biomédicos” (Diniz, 2012, p. 11). Desse modo, neste estudo, assumo a terminologia “pessoa ou estudante com deficiência”, mundialmente reconhecida pela Organização das Nações Unidas.

Para além da terminologia adequada, o tratado da ONU (2006) determina, de maneira explícita, em seu artigo 24, que os Estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os seus níveis, o que inclui a educação superior.

O olhar aos estudantes com deficiência na educação superior está intimamente ligado aos dados estatísticos que o nosso país apresenta em seus últimos censos. O ingresso de pessoas com deficiência na educação superior aumentou nos últimos anos, conforme apontam os indicadores da educação divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019, 2020, 2021, 2022). Os dados registrados, com base no censo da educação superior de 2022, demonstram que as matrículas de estudantes com deficiência na educação superior passaram de 43.633 para 79.262 de 2018 a 2022. No Rio Grande do Sul, o número de estudantes com deficiência matriculados em 2020¹¹ era de 3.517, sendo 1.375 em instituições públicas. Não é possível, no entanto, verificar o mesmo crescimento quando observamos o número de estudantes com deficiência que concluem a educação superior. Segundo os dados do último Censo¹², verificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010)¹³, no Brasil, 23,9% da população possui algum tipo de deficiência; dentre os mais de 45 milhões de brasileiros que apresentam alguma deficiência, 17,7% possuem ensino médio completo ou ensino superior incompleto e 6,7% ensino superior completo (IBGE, 2010).

Os dados divulgados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022 (INEP, 2022) informam sobre as condições de acessibilidade das instituições de educação do país. “Do total de cursos de graduação, em 2022, 93,9% (42.189) informam garantir condições de ensino aprendizagem para pessoas com deficiência” (INEP, 2022). Estes dados são relativos a instituições privadas e públicas de educação. Os gráficos apresentados no resumo assinalam que os quesitos mais comuns no atendimento à acessibilidade nos cursos são relacionados à oferta de disciplina em Libras (93% de cursos privados e 72% de cursos públicos), aos recursos de informática acessíveis (86% de cursos privados e 56% de cursos públicos) e à disponibilidade de tradutor de Libras (72% de cursos privados e 55% de cursos públicos). De acordo com os dados, é possível perceber que os cursos de graduação, especialmente os das instituições públicas, estão longe de garantir condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência, o que torna os estudos sobre a

¹¹ Dados referentes ao Censo 2020 (Inep, 2020), pois, no Censo 2022 (Inep, 2022), não foram divulgados dados regionalizados quanto às matrículas dos estudantes com deficiência.

¹² Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (Brasil, 2012).

¹³ Dados considerados do Censo Demográfico 2010, pois os dados do Censo 2022 não estão disponíveis no que diz respeito às pessoas com deficiência. Os dados do PNAD Contínua 2022 utilizam conceitos e metodologias diversas do Censo e, por isso, não estão especificados neste estudo.

temática fundamentais para a compreensão do que vem a ser a efetivação da garantia de direitos.

Quanto à acessibilidade das bibliotecas, 97% das instituições de educação privadas e 71% das públicas afirmam ter ambientes desobstruídos; 97% das instituições privadas e 74% das públicas dizem ter entradas e saídas com dimensionamento. Quanto ao percentual de bibliotecas que possuem acessibilidade de conteúdo, 92% das instituições privadas e 36% das públicas possuem portal da internet adaptado; 82% das instituições privadas e 16% das públicas possuem plano de aquisição de obras em formato especial e 42% das instituições privadas e 27% das públicas possuem acervo em formato especial. No que se refere à acessibilidade tecnológica, 90% das bibliotecas privadas e 26% das públicas registraram possuir *software* para pessoas com baixa visão; 89% das bibliotecas privadas e 26% das públicas informaram possuir teclado virtual e 21% das bibliotecas privadas e 8% das públicas declararam possuir impressora em Braille. Os dados informados no que diz respeito às bibliotecas corroboram a falta de acessibilidade nas instituições, sobretudo nas dimensões que podem afetar diretamente o currículo e o processo de aprendizagem dos estudantes.

As informações de produção sobre material ampliado, em Libras e em áudio também se destacam pela baixa disponibilidade nas instituições. Nas instituições públicas, apenas 33% possuem material em Libras, enquanto 38% informam disponibilizar material em áudio e 42% material ampliado. Ainda que os dados apurados digam respeito a questões que tangenciam o currículo, em nenhum momento do documento foi discutida a acessibilidade curricular.

Diante da perspectiva de um número tão baixo de estudantes com deficiência concluintes dos cursos de graduação e da falta de atenção ao currículo dos cursos de graduação no que se refere à acessibilidade, emergem questionamentos que me instigam e caminham ao lado do meu problema de pesquisa, impulsionando meus estudos sobre a temática da inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, sobretudo no campo dos estudos curriculares dos cursos de Direito. Por que esses estudantes que ingressam nos cursos de graduação não concluem a formação? Por que o número de concluintes não acompanha o crescimento do número de matriculados? De que maneira o currículo pode contribuir na permanência e no processo de aprendizagem destes estudantes? Esses são alguns dos questionamentos que faço para refletir, então, sobre a acessibilidade curricular no

campo dos estudos curriculares como possibilidade de efetividade de inclusão e justiça curricular.

No que tange às questões curriculares, são as Diretrizes Nacionais Curriculares as balizadoras dos projetos pedagógicos dos cursos de educação superior no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabelece, em seu artigo 53, II, que “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais”. Assim, a partir das mencionadas diretrizes, as Instituições de Educação Superior elaboram seus Projetos Pedagógicos, os quais são responsáveis por ditar, por exemplo, as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos exigíveis para a formação de seus graduandos. No âmbito dessas diretrizes, a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, instituiu as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito trazem uma série de exigências ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), assim como elementos que devem estruturá-los. Menciona, ainda, a inserção de conteúdos transversais, além do perfil que pretende que seja atingido por seus graduandos. Em que pese sejam observados requisitos a serem contemplados no PPC, em momento algum as Diretrizes se referem aos aspectos sobre acessibilidade curricular aos estudantes do curso, a fim de garantir, para além do direito à educação, a justiça curricular.

No que diz respeito ao exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, em 2015 foi sancionada a Lei n. 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Ainda, em seu artigo 27, XIV, determina o seguinte:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: 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 (Brasil, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito sequer fazem menção a essa importante matéria para a garantia do efetivo cumprimento legal do direito à educação.

Nesse contexto, é possível, portanto, elencar elementos que, além dos já mencionados, justificam a relevância da temática e da pesquisa, sobretudo do ponto de vista social que esta abrange:

- a) A garantia do exercício por todas e todos do direito fundamental à educação;
- b) o crescente número de estudantes com deficiência cursando a educação superior;
- c) a relevância do estudo sobre a acessibilidade curricular como pressuposto que colabora para a justiça curricular, o que possibilita a inclusão por meio do exercício do direito à educação por pessoas com deficiência;
- d) a inexistência de estudos acadêmicos no banco de teses da Capes, no SciELO Brasil e nas Revistas brasileiras focalizadas na educação especial, com Qualis A, que articulem a acessibilidade curricular, os estudantes com deficiência e a justiça curricular no ensino superior – no curso de Direito.

A partir dessa intersecção entre direitos, proponho ampliar as discussões entre Direito e Educação, haja vista que esta última é um direito social do nosso ordenamento jurídico, capaz de promover a inclusão e possibilitar a justiça social. Reforço que esta pesquisa se insere na educação superior, com desafios próprios que atravessam a efetivação de políticas e práticas inclusivas nesse nível educacional, sobretudo por historicamente se situar como um espaço homogêneo, meritocrático e excludente, voltadas à homogeneização do saber e à reprodução das elites sociais e culturais (Santos, 2009). Cabe dizer que a escolha pelo *lôcus* da pesquisa – Curso de Direito da UFPel – se dá em razão de minha formação acadêmica e atuação profissional. Os demais critérios de escolha são tratados na seção que aborda o caminho metodológico da pesquisa.

Apuradas essas questões introdutórias e de ordem legal sobre a temática, após identificado o problema da minha pesquisa e seu objetivo geral, apresento os objetivos específicos que me orientaram durante esta caminhada acadêmica. Assim, considerando (a) que a educação é um direito fundamental positivado constitucionalmente e que as Instituições de Educação Superior devem cumprir com

o disposto na legislação constitucional, especialmente quando trata de direitos fundamentais; (b) o que se compreende por justiça curricular, sobretudo para atender à necessidade daqueles que estão em vulnerabilidade social – neste caso os estudantes com deficiência; (c) que a acessibilidade permite que todos possam gozar de seu direito constitucional à educação; (d) que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito não dispõem sobre acessibilidade curricular, instituí os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar sobre a relação entre Direito e justiça;
- b) examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito enquanto política educativa e relacionar ao Projeto Pedagógico do curso investigado;
- c) analisar as representações dos estudantes com deficiência sobre o currículo do curso investigado e as práticas de acessibilidade curricular;
- d) relacionar a análise do currículo investigado com os estudos sobre acessibilidade curricular e justiça curricular.

Este estudo, portanto, é constituído por atravessamentos que estão presentes ao longo das abordagens epistemológicas e metodológicas. Os estudos de Santos (2003, 2005, 2007, 2011, 2019, 2020); Paraskeva (2010, 2016, 2021); Connell (2006), Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018); Hall (2016); Quijano (1992, 2005); Mignolo (2010, 2017); Walsh (2009); Walsh, Oliveira e Candau (2018); Haas e Baptista (2014, 2015); Silva (2014); Ponce (2016, 2018); Ponce e Neri (2017); Veiga-Neto (2002) e de Rodrigues (2020) são potentes para compreender a construção do conhecimento aqui proposta, assim como delinearam o percurso desta caminhada.

Esclarecidos os motivos que me estimulam a pesquisar sobre a temática, apresento a estrutura da presente tese. Esta primeira seção, de ordem introdutória, delimita o campo investigativo, justificando a temática a partir do que me constitui enquanto pesquisadora. Na segunda seção, aponto para a perspectiva metodológica percorrida para a elaboração da tese. Do ponto de vista metodológico, descrevo sobre o caminho que me auxiliou a desatar as amarras do processo investigativo, no sentido de compreender a construção do conhecimento a partir da “[...] compreensão crítica, reflexiva, criativa e configuracional das intenções, valores, motivações, postulados

epistêmicos e pressupostos epistemológicos que subjazem e configuram as práticas humanas¹⁴” (Ocaña; López; Conedo, 2018a, p. 175, tradução livre).

Este caminho “outro” permite que o conhecimento seja construído de maneira coletiva, não apenas sob o ponto de vista exclusivamente do pesquisador. Tal horizonte se configura como um conhecimento que olha para as realidades locais, construído coletivamente com a comunidade que a pesquisa pretende alcançar. Ao lançar mão dos teóricos que atravessam minha investigação, percebo que seus estudos vão ao encontro destas características. Boaventura Santos (2003, 2005, 2007, 2011, 2019, 2020), nesse sentido, propõe a produção do conhecimento a partir do diálogo e do reconhecimento das diferenças. Jurjo Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018), por sua vez, reflete sobre uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Com isso em vista, é possível acreditar que esta pesquisa seja influenciada por aspectos metodológicos que desviem das amarras da rigidez metodológica imposta por uma racionalidade colonial, normativa e universalizante, forjada no seio da modernidade ocidental, especialmente definida por conversas e imagens.

Nas palavras de Walsh (2009, p. 24), é “Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”. Assim, após percorrer sobre as minhas escolhas para esta caminhada, ofereço o aporte teórico sobre o qual me debrucei para fundamentar o que proponho.

A terceira seção apresenta a relação entre o Direito e a Justiça, ou seja, perpassa entre o arcabouço legal e teórico para problematizar a educação como um direito fundamental social e a justiça enquanto processo de reconhecimento e participação social que possibilita a efetivação de direitos. Ainda, proponho apresentar o conceito e discutir o que vem a ser a justiça curricular e o quanto ela pode contribuir com a efetivação do direito à educação aos estudantes com deficiência.

A teorização sobre justiça curricular, proposta a partir dos estudos de Connell (2006) e de Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018), com a finalidade do que vem a ser garantido pelo exercício do direito à educação, provoca uma reflexão sobre uma sociedade justa, inclusiva e democrática a partir de uma educação em que o currículo

¹⁴ “[...] la comprensión crítica, reflexiva, creativa y configuracional de las intenciones, valores, motivaciones, postulados epistémicos y supuestos epistemológicos que subyacen y configuran las prácticas humanas” (Ocaña; López; Conedo, 2018a, p. 175).

possibilita a valorização das diferenças. Nesse sentido, a abordagem sobre a Teoria Curricular Itinerante (Paraskeva, 2010) ganha espaço e, a partir dela, na quarta seção, sugiro discutir sobre concepções curriculares, especialmente acerca desta teoria democratizante. A seção cinco se dedica a considerar o currículo do curso de Direito da UFPel, juntamente com a análise das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito enquanto política educativa.

A sexta seção tem foco na acessibilidade curricular. Diante de inquietações e investigações no campo do currículo, a acessibilidade curricular se situa em uma perspectiva inclusiva, na tentativa de compreender o currículo como uma possibilidade de reconhecimento das diferenças, contribuindo para o que Connel (2006) chama de justiça curricular. A terminologia *acessibilidade curricular* emerge diante de normativas e de estudos (Haas; Baptista, 2014, 2015) que pretendem preconizar a inclusão dos estudantes com deficiência a partir da diversidade de práticas colaborativas, através das quais possibilite um currículo acessível e, portanto, menos adaptado.

A acessibilidade curricular se apresenta como uma alternativa para pensar de que maneira a justiça curricular permite que o conhecimento possa ser alcançado por todas e todos os estudantes e, aqui, especialmente estudantes com deficiência do curso de graduação em Direito da UFPel. A discussão sobre a acessibilidade curricular admite que se amplie as perspectivas curriculares que atendam à diversidade que compõe os ambientes educacionais. Durante a pesquisa, emergiram pistas que se constituíram em possibilidades de focalizar na acessibilidade nos estudos curriculares e, sobre elas, trago reflexões. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a diferenciação curricular, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o co-ensino são, então, aspectos que despontaram nesta caminhada e podem atender aos anseios do que pretendo ao problematizar a acessibilidade curricular.

Após a abordagem teórica, ofereço a produção dos dados, ou seja, o que foi produzido a partir das conversas com os estudantes e das imagens por eles desenhadas. Sobre isso, esclareço que os elementos gráficos que integram este trabalho contam com audiodescrições, feitas por mim. Embora eu não tenha preparo técnico adequado para essa tarefa, compus as descrições das imagens de modo a mostrar o que meus olhos estavam vendo e, ainda, observei as orientações do Ministério da Educação na Nota Técnica n. 21, de 10 de abril de 2012, que informa como devem ser elaboradas as descrições de imagens para materiais digitais (Brasil,

2012). Por fim, constam as minhas considerações que, ainda que finais, não encerram as discussões sobre o tema, mas apontam para a falta de acessibilidade curricular e a carência de articulação das políticas educativas com o contexto local, desconsiderando as heterogeneidades sociais. Apresentada a estrutura a partir da qual está alicerçada esta pesquisa, passo ao seu desenvolvimento.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele
(Paulo Freire, 1996).

2 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA [O CAMINHO E A CAMINHADA]

O caminho e a caminhada. Com o objetivo de refletir sobre o percurso escolhido para a pesquisa, escrevo acerca da perspectiva metodológica desta tese, momento que foi permeado por muitas dúvidas. Perceber as direções e como caminhar, alicerçada em autores que pudessem me conduzir nesse percurso, demandou, primeiramente, algumas incertezas. Acredito, no entanto, que a alternativa metodológica escolhida vai ao encontro do processo que construí e isso me traz algum conforto sobre as minhas escolhas.

Do ponto de vista metodológico, escolhi um caminho que me auxiliasse a particularizar as forças do processo investigativo para compreender a construção do conhecimento a partir de um transcurso que desviasse das bases metodológicas positivas da modernidade. Os atravessamentos teóricos que impulsionam esta tese dão conta de situar a pesquisa no campo de uma metodologia “outra”, que “[...] abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)” (Mignolo, 2017).

Ao longo desta pesquisa, optei por utilizar a expressão “metodologia outra” para designar um caminho investigativo que se distancia das lógicas rígidas, hierarquizantes e universalizantes que historicamente caracterizaram a ciência moderna ocidental. O uso do termo, contudo, não implica uma filiação direta e exclusiva ao campo dos estudos decoloniais, ainda que dialogue com algumas de suas proposições, especialmente no que se refere à crítica à colonialidade do saber e à valorização dos conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados. A escolha por esta terminologia decorre da necessidade de nomear uma postura metodológica que se constrói na travessia entre diferentes campos críticos — como os estudos com os cotidianos, as epistemologias do sul e as pedagogias críticas —, e que compartilha com esses referenciais o compromisso com formas de conhecer sensíveis, situadas, éticas e abertas à pluralidade. Trata-se, portanto, de uma metodologia “outra” não por sua adesão a uma corrente teórica específica, mas por sua recusa à neutralidade, ao distanciamento e à extração de dados como princípios fundantes do fazer científico. Este percurso metodológico se fez no entremeio entre escuta e escrita, entre experiência e análise, entre saberes

acadêmicos e saberes do cotidiano, sempre em diálogo com os colaboradores da pesquisa e de acordo com os compromissos éticos que orientaram esta investigação.

A perspectiva metodológica escolhida se situa comprometida com a justiça global, ao passo que se caracteriza por enfatizar o olhar para as realidades locais, possibilitando a construção do conhecimento de maneira coletiva com a comunidade. A emergência de uma nova concepção do conhecimento, para Quijano (1992), se posiciona de maneira crítica ao pensamento excludente proveniente da modernidade, fortalecido por bases que negam a diferença, excluindo outras possibilidades e que se assenta na noção de totalidade. Nessa ordem, acrescento que “A ideia da diversidade sociocultural do mundo se fortaleceu nas três últimas décadas, favorecendo o reconhecimento da pluralidade epistemológica como uma de suas dimensões” (Santos, 2007, p. 86). Desse modo, problematizar a produção do conhecimento é reclamar o direito a uma epistemologia que procura

[...] romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto na vida cotidiana como nas instituições sociais, um conviver de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade (Walsh, 2009, p. 41 – tradução livre)¹⁵.

A proposta de um pensamento “outro” converge para o que Boaventura de Sousa Santos entende como o conhecimento que está “do outro lado da linha,” que “[...] pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul’ (Santos, 2007, p. 85), a qual emerge como uma ecologia de saberes, que reconhece a pluralidade epistemológica. Acerca do pensamento pós-abissal, que se encontra “do outro lado”, Santos (2007, p. 83) defende que

[...] a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Como foi dito de início, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isso significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas: ela requer um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.

¹⁵ “[...] romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 2009, p. 41).

A colonialidade do saber diz respeito às perspectivas cognitivas e epistemológicas que são reproduzidas nas sociedades colonizadas. Essa colonialidade do saber é o resultado da epistemologia eurocêntrica, ou seja, uma maneira de produção de conhecimento que se impõe como única e verdadeira.¹⁶ (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução livre). Desse modo, a decolonização é vista como um processo a ser seguido, considerando paradigmas, sem impor qualquer forma dogmática no curso da produção do conhecimento. Essa ideia fundamenta a opção de não classificar este trabalho como pertinente a uma metodologia decolonial. Dessa maneira, entendo, trata-se de uma perspectiva, de concepções epistemológicas e de um processo de práticas investigativas decoloniais que identificam formas de pensamento para atuar na pesquisa. São práticas, formas de seguir um caminho, de reinventar a caminhada na busca da compreensão do que constitui um saber global, sem regras fixas, tampouco uma verdade absoluta.

Boaventura Santos argumenta que

[...] as epistemologias do Sul afirmam e valorizam assim as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias do poder. As epistemologias do Sul pretendem mostrar que aquilo que são os critérios dominantes do conhecimento válido na modernidade ocidental, ao não reconhecerem como válidos outros tipos de conhecimento para além daqueles que são produzidos pela ciência moderna, deram origem a um epistemicídio massivo, ou seja, de uma imensa variedade de saberes que prevalecem, sobretudo no outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociedades coloniais (Santos, 2020, p. 26 - 27).

As práticas socioculturais, portanto, não devem ser interpretadas de forma fragmentada. Ainda que valorizadas as diferenças individuais entre os sujeitos, elas constituem um saber que integra as relações biológicas e sociais, de maneira integradora, holística. Ao olharmos para a colonialidade do saber, é possível compreender o processo de decolonização tão urgente na educação. Significa reconhecer que não cabe mais “[...] pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo” (Paraíso, 2012, p. 27), uma vez que os desafios das lutas pelo reconhecimento dos diferentes grupos exigem estratégias distintas. Nessa ordem, Ocaña, López e Conedo (2018b, p. 200, tradução livre) enfatizam a relevância de “Reconhecer que os indígenas, campesinos, afros ou

¹⁶ “[...] *a la experiencia vivida de la colonización*” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

surdos veem à universidade não só para aprender e transformar, mas também para ensinar”¹⁷. Assim, o indispensável na educação está em compreender e reconhecer a importância dos saberes outros, os quais, no foco desta tese, residem no processo de acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência.

Os estudos direcionados às pessoas com deficiência me deslocaram para a compressão do processo de produção social que marca as identidades e diferenças e que, por sua vez, irão se reproduzir nos ambientes heterogêneos, como as instituições de educação. Nessa perspectiva, a diversidade social deve ser destacada a partir do sentido socialmente atribuído à identidade (Silva, 2014, p. 96), o que a caracteriza por não ser estática, fixa. Assim, reconhecer práticas diversas na produção do conhecimento também está diretamente relacionado ao reconhecimento do processo cultural que marca a representação social.

A declaração sobre quem pertence ou não a determinado grupo sociocultural, quem está incluído ou quem está excluído, ocorre diante da marcação da identidade e da alteridade. No campo epistemológico, quando discutimos perspectivas metodológicas, são as mesmas questões que se evidenciam. Isso ocorre de igual forma quando estamos refletindo sobre concepções curriculares, sobretudo a partir das diretrizes de um curso.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (Silva, 2014, p. 81).

A produção da heterogeneidade social, bem como a problematização em torno de um processo epistemológico “outro”, desponta a partir do reconhecimento da identidade e da diferença enquanto afirmação cultural e social. Nesse sentido, sugerir um estudo com outra perspectiva me faz perceber a necessidade de despojar o que possa ter influenciado em minha formação inicial e olhar para meu objeto a partir de uma construção coletiva, que me permita pensar novos caminhos e experiências para que a pesquisa não seja mais um reflexo da colonialidade do poder, contribuindo para problematizar de maneira afastada às regras da modernidade europeia capitalista.

¹⁷ *Reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vinan a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar* (Ocaña; López; Conedo, 2018b, p. 200).

O fazer metodológico “outro” se assenta no propósito da produção epistemológica na qual não apenas o pesquisador investiga. Antes, o grupo de sujeitos de estudo são também investigadores, o que se caracteriza por meio da conversa e de reflexões, as quais constituem o conhecimento. Assim, faz-se ciência via conhecimentos e práticas que geram conhecimentos outros (Ocaña; López; Conedo, 2018a). Nessa perspectiva, a conversa ganha o espaço da entrevista, enquanto procedimento de produção de dados. Se a entrevista pressupõe um método qualitativo ditado pelo entrevistador, a conversa implica a presença de um mediador. Este último, como sugere o termo mediação, ocupa o papel de intermediário na construção do conhecimento, situando-se em um ponto equidistante entre os saberes acadêmicos e os dos participantes colaboradores do estudo.

O caminho metodológico “outro” foi o proposto ao ter como problema de pesquisa a compreensão do currículo no curso de Direito da UFPel. A conversa atenta com os estudantes que atuam o currículo, ou seja, o levam às suas práticas, e as reflexões sobre o conhecimento que emergiram desses encontros é o centro desta caminhada metodológica. Adianto, sobre isso, que a proposta de conversar, e não meramente entrevistar, foi inovadora e o engajamento de todas e todos os estudantes foi fundamental para a tecitura dos resultados aqui apresentados, enriquecendo o processo de construção do conhecimento e que pode potencializar práticas inclusivas e democratizantes.

Ao lançar mão dos aportes teóricos que fundamentam esta tese, percebo que seus estudos vão ao encontro do aspecto metodológico em que me apoio. Ao passo que Boaventura Santos (2005, 2007, 2011, 2019) propõe a produção do conhecimento diante de uma ecologia de saberes, Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018) e Connell (2006) refletem sobre as relações entre a justiça social e o currículo, buscando uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Ainda, corroborando o que aqui defendo, João Paraskeva (2010, 2016) opera por uma teoria democratizante e Silva (2014) luta pelo reconhecimento das diferenças.

Esta tese, no entanto, não visa apresentar um método universal nem mesmo uma verdade científica, mas anseia transformar a realidade do local em que se insere a pesquisa. Trata-se de propor uma investigação na qual os elementos considerem as experiências dos sujeitos envolvidos, os estudantes, e, mais do que disso, permitam sua participação na produção do conhecimento. Assim, diante das questões que cercam o marco epistêmico, passo a situar a caminhada.

A pesquisa esteve situada em uma universidade do sul do Rio Grande do Sul/RS, a UFPel, com o propósito de compreender a elaboração do currículo do curso de Direito, especificamente no que diz respeito às suas práticas de acessibilidade curricular, que visem atender aos estudantes com deficiência, na perspectiva de possibilitar a justiça curricular. Nesse cenário, o estudo no citado ambiente sugere compreender a situação de um contexto em que se realiza a pesquisa que, nesta proposta, é delimitada no curso de atuação da pesquisadora, já que minha formação em Direito e minha atuação com o currículo desse curso me levaram a delimitar o *lócus* da pesquisa. Minha experiência como docente substituta, em duas oportunidades, nas disciplinas de Direito dos cursos de educação superior do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no campus CaVG, em Pelotas, também foram fatores preponderantes para as minhas escolhas.

A opção por pesquisar na UFPel se justifica por situar o meu local de formação, tanto de minha graduação quanto pós-graduação – mestrado e doutorado – além de caracterizar minha inserção social. Sou pelotense, residente e atuo profissionalmente como pesquisadora nesta cidade, o que me provoca a querer compreender a construção epistemológica de onde estou. A UFPel é uma universidade pública federal, ou seja, mantida pela União e que oferta cursos de ensino superior de maneira gratuita, bem como realiza pesquisas e projetos de extensão com atuação na comunidade.

Delimitado o espaço de atuação da pesquisa, cabe revisitar o problema que orienta esta tese e seus objetivos, tanto geral quanto específicos, que auxiliam a compreender o percurso que fiz. O problema que emerge dos questionamentos que me movem enquanto pesquisadora é o seguinte: como o curso de graduação em direito da UFPel elabora seu currículo com o objetivo de garantir a justiça e a acessibilidade curricular? Diante desse questionamento, proponho compreender como acontece a elaboração destes currículos, sobretudo tendo como aporte os teóricos que apresento ao longo desta escrita. Para me auxiliar na compreensão do objetivo geral, desenvolvi quatro objetivos específicos, explicitados na introdução desta tese, que, ao longo da caminhada, busquei atingir.

A fim de atingi-los, propus percorrer processos que julgo pluralizar a episteme, de modo a cruzar a linha de chegada sob a ótica de uma perspectiva “outra”. O início da caminhada aconteceu com o levantamento bibliográfico, o qual “andou de mãos dadas comigo” durante toda a escrita da tese. Os autores que me acompanharam no

percurso foram essenciais para atingir os objetivos que tracei no que tange à relação entre o Direito e a justiça, aos conhecimentos das teorias do currículo, fundamentalmente, a Teoria Curricular Itinerante. As bases teóricas que sustentam a acessibilidade e a justiça curricular, da mesma maneira, foram essenciais na articulação do que foi produzido no campo empírico.

Para compreender a produção do currículo do curso de direito da UFPel, foi preciso analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito atuam como uma política educativa. Nesse ponto do percurso, direcionei os estudos a partir de Ball, Maguire e Braun (2016) para entender como a política deve ser atuada, especialmente do texto para a prática. O estudo de políticas educativas, entendidas a partir de sua atuação, me levam a pensar num atravessamento da perspectiva decolonial, sobretudo quando consideramos os atores que envolvem tais políticas. Operar a política *para* e *com* os sujeitos me sugere trabalhar a partir de uma ótica decolonizadora, uma vez que a atuação pode contribuir para o desenvolvimento local onde se atua e, além disso, construir com eles uma proposta emancipadora, que, na pesquisa em questão, é tratada como acessibilidade curricular do curso.

Assim, examinei a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior e a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Embora a Resolução n. 5 de 2018 tenha revogado a Resolução n. 9 de 2004, o Projeto Pedagógico vigente do curso de Direito da UFPel é datado de 2011¹⁸. Ou seja, foi elaborado a partir da Resolução n. 9, o que me levou a necessariamente examinar o documento.

Paralelamente às DCNs, foi preciso percorrer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da UFPel. O PPC é o documento orientador das diretrizes dos cursos de graduação e é nele que verificamos a estrutura curricular, desde os objetivos do curso até o perfil dos egressos que aquele projeto pretende formar. Assim, compreender o PPC do curso é essencial para caracterizar a perspectiva epistemológica em que se situa o currículo. É o PPC que irá direcionar para os cenários a que se propõem, uma vez que este projeto também é uma política que será

¹⁸ Conforme consulta realizada via e-mail à Secretaria do Colegiado do Curso, existe a elaboração de um novo PPC, que está em tramitação na Universidade, o qual até o término desta escrita (dez/24), não havia sido aprovado, razão pela qual a construção da tese acontece a partir do PPC vigente no período da pesquisa e sua escrita.

atuada, já que se constitui de um texto que será posto em prática. Analisar o PPC, portanto, é compreender se seu contexto de atuação está ao encontro de um curso com uma compreensão democratizante, que pretende ser acessível a todas e todos os estudantes.

No que diz respeito ao currículo do curso, considerando o objetivo da pesquisa, a análise foi realizada com o propósito de compreender como acontece a produção curricular no tocante à acessibilidade curricular. Assim, tanto as resoluções que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto o PPC do curso de Direito da UFPel foram examinadas com o olhar voltado à acessibilidade curricular.

Outro passo da caminhada foi a conversa com os estudantes com deficiência matriculados no curso investigado. Para mim, esse foi o momento mais marcante da pesquisa, por diversos motivos. Certamente, foi o mais desafiador e o mais satisfatório deste percurso.

A conversa é uma das maneiras de valorizar os saberes no processo investigativo, tendo em vista que não pressupõe qualquer julgamento e permite que a comunidade seja parte constituinte da pesquisa. Desse modo, a investigação ocorre de acordo com as experiências locais, construindo o conhecimento de modo coletivo, sem um polo colonizador sobre o processo. Como já referido, não é apenas o olhar do observador que constitui o processo de pesquisa. Propor um estudo diante de uma perspectiva metodológica “outra” pressupõe refutar o domínio das regras capitalistas eurocêntricas, as quais, desde a modernidade, se impõem sobre como mecanismo de regulação social. As conversas, que se deram em estrita observação a tais perspectivas, foram momentos de escuta atenta e de construção coletiva do conhecimento. Como ensina Dwayne Huebner (2002),

É pela via da conversa e do debate que descobrem que a linguagem não é só uma actividade funcional: fazer e responder a perguntas. Uma discussão, e algumas conversas, pode ser um compromisso livre e fácil em que a fantasia se combina com pedaços de realidade e que condiz a nenhum sítio específico, mas leva sempre a laços mais estreitos entre aqueles que dialogam e a uma maior realização de quem somos e podemos tornar-nos (Huebner, 2002, p. 47).

Os encontros para as conversas foram os momentos mais marcantes da trajetória. A potência das falas, dos olhares, do conhecimento construído coletivamente, após momentos “sombrios” do caminho, iluminou e me trouxe fôlego para seguir. Assim, “[...] ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa,

abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 33). Os momentos de conversa, portanto, não se relacionam com a velha ideia de se colocar no lugar do outro, pois aquele é apenas o lugar do outro. Na verdade, “[...] o que a conversa habilita é a tentar narrar esse lugar, torná-lo mais profundo, quiçá mais transparente. E seguirá sendo, sempre, ‘o lugar do outro’” (Skliar, 2018, p. 13).

As conversas permitem que sejamos afetados, uma vez que a narrativa constrói e desconstrói. Afinal, “Diferentes experiências são narradas, e nas narrativas somos levados ora ao riso, ora às lágrimas, ora à indignação ou ao sonho. Quantas vezes paramos e dizemos: agora você me fez pensar outra coisa” (Serpa, 2018, p. 105). Assim, a ideia de compreender o currículo a partir das conversas permitiu a realização de um movimento em que as experiências e narrativas possibilitaram deslocar o conhecimento para o coletivo, a partir daqueles que atuam as políticas educativas e para quem estas devem ser elaboradas.

A escolha pela conversa talvez esteja, também, relacionada com o meu modo de agir frente ao que entendo sobre a democratização da educação.

“Uma conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida, o que farás de melhor com o mundo e como te tornarás responsável por tua vida” (Skliar, 2018, p. 12).

Se, de certa maneira, a pesquisa fala sobre o pesquisador, então é possível que eu busque caminhos que possam me identificar nos estudos.

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 36).

A partir das reflexões propostas no excerto anterior, entendi que as conversas, que se caracterizaram por momentos de escuta e de partilha, espaços de diálogo e da participação coletiva acerca da temática que orienta a pesquisa, seriam ocasiões oportunas para conhecer sobre o currículo do curso diante daqueles que são os atores a quem a produção curricular se destina. E assim foi, já que as “[...] conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses

sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude políticas de pensar com eles e não para ou sobre eles” (Ferraço; Alves, 2018, p. 52).

Mesmo com a clareza sobre o lugar fundamental e privilegiado das conversas na pesquisa, preciso dizer que este também foi o momento mais desafiador do percurso. Desde o início da minha caminhada no doutoramento, ainda que não tivesse claro como seria percorrido, a certeza era de que os estudantes com deficiência do curso de Direito constituiriam o grupo fundamental *na e para* a pesquisa desenvolvida. Essa certeza, no entanto, marchou em um caminho sombrio quanto à informação mais necessária: quem são os estudantes PCDs matriculados no curso de Direito?

Desde os semestres iniciais dos meus estudos de doutorado, busquei aproximação ao setor competente na Universidade sobre as demandas de inclusão e acessibilidade e sempre tive pronto apoio e respaldo para a pesquisa. Em meados de 2023, por reestruturações administrativas, houve mudanças que geraram entraves quanto às informações necessárias ao andamento da pesquisa. Foram momentos de incertezas e de medos. O setor não autorizou a informação de quem seriam os estudantes que constituiriam o grupo para a pesquisa, comunicando apenas que havia 15 estudantes matriculados como PCDs no curso de Direito e que aquele núcleo faria o contato com o grupo. Caso houvesse algum interesse na pesquisa, seria informado meu contato para retorno. Cabe dizer que meu projeto estava apto em seus aspectos éticos, tendo sido aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer 6.291.635 (Anexo A), o que não deixava dúvidas quanto aos cuidados que seriam – e foram – tomados durante os encontros.

Diante dos entraves burocráticos que se estabeleceram, a busca por esses estudantes se deu, portanto, após diversas visitas que realizei ao prédio em que se desenvolvem as atividades educacionais do curso de Direito e, diante da gentileza de estudantes e professores, após conversas, foi possível chegar ao contato e realizar o convite a oito estudantes PCDs devidamente matriculados no curso. Diante do engajamento, a partir da percepção da relevância e do alcance da pesquisa por parte dos estudantes, no segundo semestre do ano de 2023, realizei quatro encontros com os sujeitos de estudo, que prontamente aceitaram e se disponibilizaram a construir a pesquisa comigo. Os resultados e os relatos sobre essas as conversas, bem como seus desdobramentos, sobretudo no que tange à acessibilidade curricular do curso, são apresentados na seção 7 desta tese, intitulada *É preciso conversar*.

Ainda neste momento da caminhada, e atentando para a análise do currículo do curso e suas práticas de acessibilidade curricular, me apoiei em uma possibilidade de pesquisa que ainda é pouco explorada e se concentra no estudo de imagens. Minha participação como integrante do grupo de pesquisa Laboratório Imagens da Justiça, que tem como sede institucional a UFPel, e tem por objetivo analisar os currículos de cursos de graduação de Direito apoiado nos estudos de imagens, me provocou a investigar a partir desses elementos. Estudos recentes orientam para a carência de pesquisas sobre imagens da justiça, particularmente no campo jurídico. Em revisão de literatura¹⁹ realizada pelo grupo de pesquisa, ficou evidente que os estudos publicados são, majoritariamente, provenientes de investigações desenvolvidas no Laboratório Imagens da Justiça (Neves, 2019; Passos, 2019; Schmidt, 2019; Souza; Madruga; Leite, 2019). Simultaneamente, o conjunto das produções científicas enfatiza a potência do estudo de imagens no campo jurídico, sobretudo quanto aos aspectos curriculares.

Apesar de o campo do Direito constituir-se pleno de ritos, símbolos e imagens, observa-se que são relativamente pouco frequentes os estudos de abordagem qualitativa que se dediquem à análise de imagens nesta área e, especialmente raros, os que se proponham a articular tal análise ao estudo do currículo de cursos de formação jurídica (Leite, 2014, p. 15).

Para esse processo, os elementos imagéticos devem ser entendidos como produtores da realidade em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, constituindo as imagens a realidade social, e não apenas sua reprodução. A proposta de utilizar a ferramenta imagética na análise do currículo me possibilitou, assim, relacionar a ideia de justiça curricular compreendida pelos estudantes a partir de seus desenhos.

A análise das imagens está fundamentada nos estudos culturais e cultura visual, sobretudo diante dos estudos de Stuart Hall (2016), Mitchell (2009), Hernández (2012), Martins (2015) e Suzana Rangel Cunha (2015), a partir do conceito de cultura enquanto significados compartilhados. Tal abordagem considera que “[...] membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante” (Hall, 2016, p. 23). Nos estudos culturais, as imagens não são apenas compreendidas como representações visuais neutras, mas como construções culturais que carregam

¹⁹ Realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Eletrônica Científica (Scientific Electronic Library Online – SciELO).

significados múltiplos, ideológicos e historicamente situados. Conforme Mitchell (2009), não devemos perguntar apenas "o que uma imagem é", mas "o que uma imagem quer", deslocando o foco da análise para a imagem como agente cultural. As imagens, portanto, expressam sentidos e, ato contínuo, constroem significados que, diante da interpretação, emergem como uma potente possibilidade de compreensão sobre a elaboração dos currículos.

O processo de interpretação das imagens foi possível face à fundamentação teórica dos estudos da cultura visual, em confluência com os estudos sobre currículo, especialmente considerando o currículo como um artefato cultural, a partir da teoria curricular itinerante.

Dessa maneira a visão não é somente um ato de percepção, senão uma forma de expressão cultural e de comunicação humana, não redutível a ser explicada nos mesmos termos da linguagem falada e escrita. O visual atua como um espaço de interação social e de definição de subjetividades em termos de classe, gênero, sexo, etnia... Por isso, a cultura visual abarca um amplo espectro de experiências visuais (Hernández, 2012, p. 21, tradução livre)²⁰.

A análise diante da representação pela linguagem a partir das imagens reflete no compartilhamento de significados que os membros de um grupo podem expressar, já que a "[...] cultura se relaciona a sentimentos, a emoções e a um senso de pertencimento" (Hall, 2016, p. 20). Nesse sentido, olhar para as imagens produzidas pelos estudantes com deficiência do curso de Direito possibilitou compreender o quanto os signos visuais carregam sentidos que, a partir da interpretação, são construídos. Desse modo, das imagens emergem sentidos sobre o currículo do curso e direcionam o quanto o pertencimento à mesma cultura pode se relacionar ao mesmo universo conceitual.

Como ensina Stuart Hall (2016), o sentido é construído por um grupo que compartilha a mesma cultura. Dito de outro modo, conferimos sentido às coisas pelo modo que as representamos por meio das palavras ou das imagens. Assim, o "[...] sentido não é inerente à coisa, ele é produzido, construído" (Hall, 2016, p. 46).

²⁰ "De esta manera la visión no es sólo um acto de percepción, sino uma forma de expresión cultural y de comunicación humana, no reducible a ser explicada en los mismos términos del lenguaje hablado y escrito. Lo visual actúa como um espacio de interacción social y de definición de subjetividades em términos de classe, género, sexo, etnia,... Por eso, la cultura visual abarca um amplio espectro de experiencias visuales" (Hernández, 2012, p. 21).

Os desenhos produzidos pelos estudantes com deficiência carregam um sentido resultante do processo de interpretação social na sociedade, que são determinados a partir de momentos históricos e sociais vivenciados. Dessa maneira, todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura, o que não se caracteriza por uma relação fixa, ou seja, é uma produção que está continuamente em movimento, sujeita a modificações.

De modo mais frequente, as imagens se fazem presentes nas pesquisas científicas como um registro ou ilustração de algo que foi expresso de maneira verbal. Nos últimos tempos, no entanto, elas têm ganhado destaque na produção do conhecimento, em “[...] trabalhos que ousam utilizar as imagens para criar metodologias, considerá-las dados e outra possibilidade discursiva nos artefatos acadêmicos” (Cunha, 2015, p. 72). Nesta tese, pesquisar com imagens e propor uma discussão a partir delas é reconhecer o potencial que os desenhos têm na produção epistemológica, sobretudo de maneira a descolonizar o conhecimento. A cultura visual não aborda apenas o valor estético, mas, principalmente, a contribuição social das imagens na produção do sentido.

Além disso, é preciso considerar que, nas últimas décadas do século XX, a partir de aportes teóricos do campo da sociologia da educação e dos estudos culturais, foi identificada uma variedade de contextos de aprendizagem com características (multi)estratificadas, entre elas, a mídia, o cinema, a publicidade, a cultura popular, a publicidade, as comunicações de massa, as instituições religiosas, expandindo possibilidades de compreensão do pedagógico e do seu papel no exterior das instituições tradicionais de ensino-aprendizagem (Leite, 2014, p. 17).

A compreensão da importância dos estudos culturais e, sobretudo, da cultura visual no processo de interpretação de imagens possibilitou ampliar a relação e o diálogo com as pesquisas na interlocução do campo da educação com a cultura e as imagens, incorporando discussões acerca do papel social da imagem na cultura (Martins, 2015).

Analisar o currículo diante das imagens significa entendê-lo como uma porção da cultura que, por ter destaque em determinado tempo, é atuada na escola, de modo que o momento histórico vivido tenha direta influência nos conteúdos trabalhados e priorizados, bem como nos critérios de escolha que orientam as professoras e a comunidade escolar (Veiga-Neto, 2002). Isso tem total relação com a presença, ou não, da acessibilidade curricular no currículo do curso de direito da UFPel. A cultura

influência, diretamente, a atuação do currículo a partir das DCNs do curso e a construção do PPC. O currículo, portanto, emerge da relação entre cultura e a sua influência na universidade.

Nesse sentido, solicitei, então, aos estudantes que contribuíram com a pesquisa, durante os encontros para as conversas, que produzissem a imagem da justiça curricular. Esclareço que como produção imagética foi considerado o uso da imagem como desenho e também como produção textual, ambos interpretados a luz dos estudos culturais e da cultura visual, o que permitiu esta construção. Essa produção, assim como a discussão que emerge, é apresentada na seção 7.

Refletir sobre a justiça curricular, a teoria de um currículo itinerante e acessibilidade são questões fundamentais para a compreensão da proposta de uma tese que se propõe a problematizar questões curriculares tão emergentes, sob uma perspectiva outra, que percebe e reconhece as diferenças e, *com elas e a partir delas*, espera construir conhecimento em uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Diante das escolhas teóricas e com os dados produzidos, ou seja, com a realização das conversas e a produção das imagens, me resta compreender, então, como o currículo do curso de Direito da UFPel é produzido. Reside nesse ponto, talvez, o grande desafio de olhar para cada passo que foi dado e compreender a contribuição de cada um na produção do currículo a partir da teorização da justiça curricular.

É!

A gente quer viver pleno direito

A gente quer viver todo respeito

A gente quer viver uma nação

A gente quer é ser um cidadão

(Luiz Gonzaga Jr., 1988)

3 ENTRE O DIREITO E A JUSTIÇA

Neste momento, reflito sobre o direito à educação enquanto direito social constitucional posto em nosso ordenamento jurídico para, a partir disso, problematizar sobre a garantia de efetivação deste direito. Para tanto, é importante destacar sua positivação na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), assim como identificar sua proteção no âmbito internacional, especialmente quando recepcionada pelo ordenamento brasileiro. Após a compreensão da dimensão sobre o reconhecimento do direito à educação a todas as pessoas, convido a uma reflexão sobre justiça, particularmente acerca da justiça curricular, e sua articulação a partir do Direito.

Intitulei esta seção como *Entre o direito e justiça* porque é assim que o compreendo. O direito à educação me faz pensar em possibilidades de caminhar no sentido da justiça e, especialmente, da justiça curricular. A problemática do direito e da justiça, ou entre o direito e a justiça, me instiga a considerar que a justiça curricular pode ser o meio para a garantia do direito à educação, indistintamente, de maneira mais peculiar, aos estudantes com deficiência. Assim, o Direito se apresenta com a finalidade de alcançar a justiça, o que poderá, conseqüentemente, e através de meios que possibilitem tal movimento, garantir o direito à educação a todos.

3.1 ASPECTOS E MARCOS LEGAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação como direito social está constitucionalmente reconhecido no Brasil²¹. No entanto, para que seus efeitos sejam produzidos, é necessária a garantia de sua efetividade. A importância da lei pode ser assim verificada em sua aplicabilidade como instrumento social, que poderá garantir de maneira igualitária o acesso aos direitos positivados.

O Brasil se constitui em um Estado Social Democrático de Direito²², especialmente fundamentado no princípio da dignidade da pessoa humana e com o objetivo de construir uma sociedade livre, justa e solidária²³. Enquanto Estado Social, a realização de sua finalidade coletiva se sobrepõe aos interesses individuais de seus

²¹ Artigo 6º da Constituição Federal de 1988. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

²² Art. 1º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

²³ Art. 3º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

cidadãos. Nesse sentido, requer uma série de deveres do Estado para a proteção dos direitos, sobretudo no intuito de proteger os direitos coletivos através, por exemplo, de políticas públicas. “No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal” (Duarte, 2007, p. 694). Assim, o Estado Social impõe um caráter prestacional à positivação jurídica dos direitos sociais.

O Estado Democrático pressupõe refletirmos sobre a articulação entre democracia e educação e considerar suas consequências no âmbito da justiça social. Problematicar a educação democrática, portanto, é um exercício em defesa de uma educação que sirva para a justiça social, que busque construir um sistema educativo, considerando tanto a escola quanto a sala de aula e suas práticas como ambientes possíveis para a reflexão sobre uma sociedade justa, não focalizando apenas nos processos individuais de aprendizagem dos estudantes. A educação democrática, assim, não se volta para a formação individual de cada estudante, mas considera a educação como um sistema, que pretende colaborar contra as injustiças da sociedade, visando à justiça social (Belavi; Murillo, 2016).

As normas e garantias sobre os direitos fundamentais estão constitucionalmente postuladas a partir do que juridicamente denominamos de aplicabilidade imediata²⁴. Ou seja, geralmente, não é necessário qualquer movimento legislativo para a garantia de sua eficácia. Assim, o direito à educação é um direito social com garantia constitucional, que visa minimizar as desigualdades oriundas da sociedade, devendo ser realizado por meio de políticas públicas que possibilitem a todas e todos o acesso a ele.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), representa um avanço histórico sobre um sistema de princípios fundamentais universalmente aceito, no sentido de promover o respeito aos direitos humanos e liberdades.

Com essa declaração, um sistema de valores é — pela primeira vez na história — universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (Bobbio, 2004, p. 18).

²⁴ Art. 5º, §1º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, que se filia à DUDH, respalda, além dos fundamentos da dignidade da pessoa humana e a promoção do bem-estar de todas e todos, sem qualquer forma de discriminação, em seu artigo 5º, o direito à igualdade e, nos artigos 205 e subsequentes, o direito à educação. Para além da positivação do direito, a Carta Magna elenca o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola até os níveis mais elevados de ensino. Em matéria de direitos, nossa Constituição Federal é suficiente para que a garantia do direito à educação seja plenamente efetivada, em níveis de igualdade a todas as pessoas, já que, de acordo com Cury (2002, p. 246), “[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional”.

Do ponto de vista internacional, é o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²⁵, que, em conformidade com a DUDH, obriga o Estado a efetivar os direitos que decorrem da dignidade da pessoa humana. Quanto ao direito à educação, o Pacto Internacional “[...] representa um avanço em relação ao disposto na Constituição sobre a matéria, pois estabelece explicitamente que a educação (art. 13) deve visar o pleno desenvolvimento do sentido da dignidade humana, além do fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (Duarte, 2007, p. 704).

Sobre o direito à educação, outro marco legal importante, em nível internacional, é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990), conhecida como Declaração de Jomtien, elaborada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A Declaração de Jomtien tem como objetivo principal satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a partir de um enfoque abrangente, que visa à universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

Quanto à inclusão das pessoas com deficiência no campo da educação, é fundamental destacar a relevância da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) como marco inovador. Os representantes de governos e das Nações Unidas aprovaram, em Salamanca, na Espanha, esse texto legal, o qual apresenta orientações sobre políticas necessárias a uma educação inclusiva, baseada no princípio da integração e

²⁵ Decreto n. 591 de 06 de julho de 1992 (Brasil, 1992).

no reconhecimento da necessidade de ações que incluam no ambiente educacional todos os estudantes, reconhecendo, assim, suas diferenças (ONU, 1994).

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) está entre os mais relevantes documentos internacionais sobre a temática da inclusão social. É considerada inovadora porque abrange na estrutura da educação para todos, a Educação Especial, distinguindo, de maneira peculiar, o princípio da escola inclusiva, que se propõe a reconhecer as diversas necessidades dos sujeitos, com a superação de barreiras, a fim de garantir uma educação de qualidade e igualitária. Nesse cenário, o Brasil, ao tornar-se signatário da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), assumiu o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva, atento às necessidades de cada sujeito e com vistas a combater qualquer tipo de discriminação.

Em 2001, da mesma forma, a partir do Decreto n. 3.956 (Brasil, 2001a), o Brasil ratificou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, 1999), conhecida como Convenção da Guatemala. Essa legislação, que tem por objetivo eliminar as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, trata, essencialmente, de medidas de acessibilidade no sentido de garantir que os Estados Partes promovam o acesso e eliminem quaisquer formas de discriminação às pessoas com deficiência, seja no que se refere ao uso de bens e serviços, seja no que concerne aos seus direitos, como a educação.

O Brasil, ao recepcionar o Pacto Internacional e a Convenção da Guatemala em sua legislação interna, faz valer as normas jurídicas de proteção dos direitos acordadas, o que possibilita a cobrança ao Estado da efetivação dos direitos legalmente garantidos. No que tange ao direito à educação, tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes deve ser pauta das políticas públicas educativas, uma vez que o direito, em sua essência, está legalmente fundamentado, devendo o Estado garantir a sua prestação. Nesse sentido, a educação para todas e todos deve ser compreendida como direito e jamais confundida com qualquer concessão ou favorecimento (Duarte, 2007).

Ainda no que diz respeito aos marcos legais, no âmbito nacional, a Lei n. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), regulamenta o direito à educação às pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino, de maneira a garantir o acesso e a permanência aos estudantes desde a educação

básica até a educação superior. Essa legislação se oferece como o texto normativo de maior abrangência em matéria de direitos às pessoas com deficiência, legislando sobre a inclusão e a acessibilidade de tais sujeitos nos diversos ambientes sociais, dentre eles, os educacionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tende a contribuir com as políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, abordando aspectos que garantam seus direitos para o exercício efetivo da cidadania. O Estatuto da Pessoa com Deficiência impõe ao poder estatal o dever de garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos estabelecimentos educacionais, de forma a proporcionar a sua inclusão em relação ao processo regular de aprendizagem.

No âmbito da educação superior brasileira, O Programa Incluir, criado em 2005 pelo Ministério da Educação, constitui uma importante estratégia de efetivação da política inclusiva ao buscar institucionalizar práticas de acessibilidade nas universidades públicas federais. Com o objetivo de fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade, o programa visa garantir o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes com deficiência na educação superior. Sua execução ocorreu, especialmente até 2011, por meio do repasse de recursos financeiros às universidades para o desenvolvimento de projetos voltados à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como à formação de profissionais e aquisição de tecnologias assistivas.

Em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Programa Incluir atuou no sentido de estimular as universidades a assumirem a inclusão como um eixo estruturante de suas práticas acadêmicas. Contudo, a ausência de novos repasses desde meados da década de 2010 comprometeu sua efetividade e revelou a fragilidade das políticas de inclusão na educação superior frente às mudanças nos rumos da política educacional brasileira.

No mesmo sentido de compreender o direito à educação como dever prestacional do Estado, o jurista Ingo Sarlet (2012) demonstra a condição do direito à educação como direito humano, fortemente ligado ao princípio da dignidade da pessoa humana, o que fundamenta o caráter prestacional e a aplicabilidade imediata das normas. Assim, ele refere o seguinte:

Os direitos sociais (tanto na sua condição de direitos humanos, quanto como direitos fundamentais constitucionalmente assegurados) já pelo seu forte vínculo (pelo menos em boa parte dos casos) com a dignidade da pessoa humana e o correlato direito (e garantia) a um mínimo existencial, surgiram e foram incorporados ao direito internacional dos direitos humanos e ao direito constitucional dos direitos fundamentais como direitos referidos, em primeira linha, à pessoa humana individualmente considerada (Sarlet, 2012, p. 193).

Dessa maneira,

[...] o Estado social e democrático de direito veio acompanhada de uma série de avanços no campo dos direitos fundamentais. Pela primeira vez na história constitucional do país, a matéria foi tratada com o devido destaque, passando a contar com um regime jurídico diferenciado (Duarte, 2007, p. 695).

Da forma como os direitos fundamentais estão positivados, o Estado é o sujeito passivo que, fundamentalmente, deve prestar a garantia/efetivação desses direitos. Ainda, no entanto, que os direitos evoluam conforme o movimento de desenvolvimento social, o que não deixa de existir é o dever do Estado de sua prestação. Nesse sentido, Bobbio (2004), a seguir, aponta para a problemática da efetivação dos direitos:

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (Bobbio, 2004, p. 17).

Na perspectiva do reconhecimento do Estado como parte fundamental para a garantia dos direitos, sobretudo na perspectiva dos direitos fundamentais, é importante destacar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito. Como lembra Sarlet (2007), cada e todo ser humano é merecedor de respeito por parte do Estado, uma vez que que somos titulares de “[...] direitos e deveres que asseguram condições para garantir condições mínimas de existência para a vida saudável e participação ativa na vida em sociedade” (Sarlet, 2007, p. 383).

Nessa perspectiva, é possível compreender que não basta a construção de um direito positivado cada vez mais amplo, que constitua um enorme arcabouço legal, uma vez que a positivação do que de mais essencial em termos de direitos humanos e fundamentais já está posto em nosso ordenamento jurídico. “Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo

sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade” (Candau, 2012, p. 717).

O Direito, enquanto sistema que “[...] age organizando os mecanismos de interação do convívio social” (Bittar, 2018, p. 73), se desenvolve socialmente a partir da cultura, da história, dos costumes e de diversos outros fatores, até mesmo na forma de predominância do poder. Dessa maneira, o Direito é um fenômeno social que se constitui em um espaço e em determinado tempo histórico e que atua como instrumento de normatização (Bittar, 2018). Fundamentalmente, os direitos humanos, como afirma Bobbio (2004), se caracterizam por lutas em defesa de liberdades e, assim, nascem de maneira gradual. À medida que as condições históricas se modificam, os interesses mudam e os direitos garantidos se valem dessas transformações.

No mesmo sentido, para Dias e Scarabelot (2018, p. 181), “[...] o Direito é, sobretudo, uma ciência social, que estuda o desenvolvimento da sociedade, suas transformações através dos tempos históricos, a maneira como a sociedade influencia e é influenciada pela sua própria suposta evolução”. É inegável, portanto, que os movimentos de luta e mudança social têm efeitos sobre a esfera normativa. Desse modo, o Direito deve, primeiro, reconhecer e legitimar as diferenças, para, então, garantir uma política de igualdade.

A legislação, por conseguinte, acompanha o desenvolvimento da cidadania na sociedade. Sua importância, portanto, reside nas dimensões de luta por contextos democráticos, por justiça e por reconhecimento de todos os sujeitos. Em consequência disso, Cury (2002) destaca a importância do reconhecimento da lei entre os educadores, pois

[...] como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (Cury, 2002, p. 247).

Assim, enfrentar a necessidade de admitir os direitos como elementos sociais que se modificam conforme as condições históricas (Bobbio, 2004) é importante para o reconhecimento da dialética entre igualdade e diferença que constitui a nossa sociedade. Nesse contexto dialético, emerge a valorização da diversidade e a superação das desigualdades. “Consideramos que este desafio atravessa,

consequentemente, as questões relacionadas ao direito à educação” (Candau, 2012, p. 719).

A relação entre igualdade e diferença é um tema presente e bem argumentado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005, 2007, 2011, 2019, 2020), que afirma o seguinte: “[...] temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 56). A igualdade, portanto, enquanto princípio constitucional, não deve ser interpretada como medida para homogeneização e uniformização do sistema de educação. Respeitar as diferenças e, então, suplantar as desigualdades são ações que respaldam a garantia dos direitos a todas e todos, possibilitando uma sociedade inclusiva, democrática e justa. Nessa perspectiva, Jamil Cury (2002) defende que a dialética entre igualdade e diferença não é tão simples, como consta na sequência:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade (Cury, 2002, p. 255).

Assim, emerge a equidade como um princípio que visa articular a igualdade e diferença, reconhecendo e valorizando as diferenças sociais, culturais e históricas, em contraposição às desigualdades estruturais. Na perspectiva de Santos (2003), o modelo de igualdade produziu uma concepção de justiça ancorada na universalização abstrata, muitas vezes alicerçada na negação das particularidades culturais e sociais. Em sintonia com essa crítica, Fraser (2006) propõe uma concepção tridimensional de justiça e argumenta que a negação das identidades constitui uma forma de injustiça tão grave quanto a desigualdade. A equidade, nesse sentido, insurge como uma exigência de justiça, ao buscar corrigir desigualdades históricas por meio de práticas que considerem as especificidades contextuais dos grupos sociais, reconhecendo que o tratamento igualitário apenas é efetivo quando sensível às diferenças que configuram a experiência dos sujeitos na vida social.

A afirmação dos direitos universais, que reconhece todas e todos como sujeitos de direito, e sua positivação como movimento sobre a importância da eficácia de sua

proteção, estão intimamente ligadas à dignidade da pessoa humana enquanto sujeito livre de desenvolvimento e de sua personalidade. O direito à educação, nesse sentido, se fundamenta pela possibilidade de contribuir na constituição de sujeitos que se posicionam frente aos seus direitos, que compreendem sua importância no desenvolvimento social e, acima de tudo, permitem o desenvolvimento do senso de justiça, ou seja, do reconhecimento de todos os indivíduos enquanto participativos ativamente nas decisões sociais. Nesse sentido, “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (Cury, 2002, p. 246).

Nossa Constituição Federal, ao enunciar a educação como um direito fundamental, devido à sua relevância, não se limitou a reconhecer tal direito, mas também orientou (do artigo 205 ao 214) a sua instrumentalização (Brasil, 1988). Na medida em que o legislador cuidou de garantir o dever do Estado na prestação de um direito público e subjetivo, assim como primou pelo princípio da igualdade de acesso e permanência ao ensino e à aprendizagem, o constituinte apontou para a relevância em torno da efetivação desse direito, sobretudo como um direito livre de qualquer discriminação ou impedimento sobre sua efetividade. Desse modo, a partir do exercício do direito à educação, “[...] o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (Cury, 2002, p. 260).

Além dos princípios fundamentais norteadores das normas jurídicas, como o da dignidade humana, a Constituição Federal consagrou, nos artigos em que tratou da instrumentalização da educação, princípios que evidenciam a relevância das políticas públicas na temática, direcionando a atenção a questões como a democratização da educação, valorização dos profissionais e garantia de padrões de qualidade (artigo 206 e seus incisos) (Brasil, 1988).

No que tange à educação superior, que é objeto deste estudo, não se pode admitir prejuízos ao acesso e à permanência de determinados sujeitos em razão de quaisquer de suas condições, ainda que a legislação tenha se ocupado quanto a isso expressamente apenas para a educação básica. O arcabouço legal e principiológico a que é dedicado nosso sistema de normas jurídicas permite fazermos valor do direito da igualdade. Nesse sentido, devemos nos valer do direito da igualdade da maneira que Santos (2003, p. 56) indica, haja vista que “[...] temos direito de ser iguais quando

nossa diferença nos inferioriza”. Ademais, como explica Cury (2002, p. 261), “O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano”. Assim, a educação superior faz parte dessa disseminação enquanto um direito à cidadania, que possibilita a redução das desigualdades sociais enquanto instrumento que sinaliza a possibilidade de uma sociedade justa e igualitária.

O respeito à diferença é uma potente possibilidade de a sociedade caminhar em direção a conquistas enquanto seres sociais. “A diversidade de todos (as) e de cada um (a) é, pois, a maior grandeza da humanidade, pois diferentes se somam na complementaridade de seus seres” (Bittar, 2018, p. 91). Nessa perspectiva, o reconhecimento das diferenças se potencializa enquanto probabilidade de diferentes histórias de vida, de práticas e saberes se entrelaçarem e constituírem os ambientes sociais e permitirem que, a partir do reconhecimento dos direitos, tenhamos uma sociedade, de fato, justa.

A minha intenção ao discorrer sobre o campo do Direito, e especificamente sobre o direito social à educação, é possibilitar elementos para que se possa compreender a pertinência dessa normatização jurídica como direito de todas e todos, indistintamente, em especial como um direito aos estudantes com deficiência. Trata-se, nas palavras de Bittar (2018, p. 99), de compreender que “pessoa humana” é o sujeito universal dos direitos, portador de direitos na ordem interna e na ordem internacional”. O citado autor complementa:

[...] nesta medida que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) enquanto reação moral, política e jurídica à barbárie, passou a reconhecer, em nível internacional, e, a partir de então, a influenciar as ordens jurídicas nacionais esse tão elementar direito a toda pessoa qual seja: “Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei (art. 6º, DUDH, 1948)” (Bittar, 2018, p. 103).

Na qualidade de norma jurídica, o Direito se constitui em um instrumento social que possibilita, enquanto imbuído de normas de valor, caminhar em direção à justiça social, a qual

[...] está no horizonte, com função claramente normativa, orientadora e utópica. É enquanto guia de orientação da ação, que a justiça funciona como o horizonte do Direito. Para o Direito, a justiça é o valor dos valores, o que não significa que o Direito não esteja perseguindo outros valores, como a segurança, a ordem a liberdade, a diversidade, por exemplo (Bittar, 2018, p. 572).

Nesse caminhar entre o direito e a justiça, problematizo a justiça como valor de mediação das relações sociais, um interesse social a partir do qual podemos minimizar os reflexos das desigualdades sociais e, sobretudo, garantir direitos.

3.2 JUSTIÇA(S) EM SUAS PLURALIDADES

Esclareço, novamente, que, nesta tese, reconheço o uso das imagens como produtoras de cultura e das relações sociais, tendo em vista que essas produções determinam significados e constituem as identidades e subjetividades dos sujeitos. Nessa ordem, tirinhas (Figura 1), assim como os desenhos que foram produzidos pelos estudantes, não são meras ilustrações, pois “[...] elas estão pautadas no reconhecimento da imagem a partir da compreensão do seu papel na vida social, política e cultural” (Brum; Cunha; Leite, 2023, p. 9).

Figura 1 – Tira de Armandinho – Alexandre Beck



Fonte: Beck, 2017.

Na tirinha da Figura 1, o menino Armandinho, ao se referir à desatualização do nosso dicionário, propõe refletir sobre os significados ou sentidos que a justiça apresenta. A proposta é de grande relevância, tendo em vista que o movimento das relações sociais, a partir do reconhecimento da heterogeneidade que compõe a sociedade, é fundamental para a compreensão do que vem a ser a justiça. Como asseguram Dias e Scarabelot (2018, p. 176), diante da

[...] variada diversidade interpretativa que tais conceitos possuem e a imensa complexidade social, torna-se difícil que pessoas de realidades distintas entendam conceitos como moral e justiça da mesma maneira, já que como indivíduos únicos, criados em ambientes totalmente diversos, receberam informações e princípios diferentes em razão da diversidade cultural existente.

Sobre a justiça, os autores complementam que ela diz respeito a “[...] um conceito presente contemporaneamente em múltiplos contextos e discursos. O conceito de justiça, assim como outros de caráter mais abstrato, acaba por moldar as relações humanas e interpessoais humanas” (Dias; Scarabelot, 2018, p. 197). No mesmo sentido de reconhecer a pluralidade de sentidos da palavra justiça, Estêvão (2004, p. 44) admite a complexidade da problematização sobre ela, o que o possibilita tratar da temática diante de novas formas ou configurações, afirmando, até mesmo, que, “[...] o conceito de justiça é inseparável do de educação” (Estêvão, 2004, p. 35).

Ainda que tenhamos uma pluralidade de sentidos da justiça, enquanto conceito ainda indeterminado, aqui proponho refletir a justiça de maneira ampla, resultado de particularidades sociais e culturais da sociedade (Igreja; Rampin, 2021), como possibilidade de reconhecimento e de garantias de direitos, sobretudo como “[...] uma forma de mediação nas relações sociais que qualifica a interação humana, oferecendo contrapeso a aparição de poder nas interações humanas” (Bittar, 2018, p. 581), permitindo uma sociedade justa, humana e igualitária.

As discussões sobre a justiça, sobretudo no campo social, ganharam maior destaque a partir do século XX, especialmente a partir dos anos 1970. Após o agravamento das desigualdades, resultado do modo de vida globalizado, a justiça passou a ser vista para além da institucionalização imparcial do poder nacional, representada tradicionalmente pelo símbolo da balança. O que antes era analisado desde o aspecto interno passou a ser visto a partir do viés social globalizado, que se configurou diante das instabilidades que seguiram após a Guerra Fria (Fraser, 2012). Nesse contexto, percebendo a justiça com os olhos voltados às desigualdades, Fraser (2012, p. 11, tradução livre) assegura que “[...] a imagem tradicional da balança está a ponto de desaparecer. Os conflitos atuais sobrepõem seu desenho de simples dualismo de alternativas comensuráveis, e que as reivindicações de justiça atuais de ordinário tropeçam com outras reivindicações opostas”²⁶.

Bittar (2018) discorre sobre a justiça como um ato de prevenção ou de reparação, enquanto “[...] terapêutica social das interações humanas, atuando como cura possível do ato-de-injustiça, cobrindo o espaço vazio deixado pela desordem,

²⁶ “[...] la imagen tradicional de la balanza está a punto de desaparecer. Los conflictos actuales sobrepasan su diseño de simples dualismo de alternativas conmensurables, ya que las reivindicaciones de justicia actuales de ordinario tropiezan con otras reivindicaciones opuestas” (Fraser, 2012, p. 11).

dor, sofrimento, grito ou assombro” (Bittar, 2018, p. 581). Desse modo, ele explica que a justiça ou *está* ou *não está* nas relações sociais e, quando não está, é sentida a partir do que a sociedade denomina de injustiça, o que gera um inconformismo social. O Direito, por sua vez, opera como um caminho para a realização da justiça, de maneira que ele se envolve com a dinâmica da vida social, tutelando valores que, em determinada época e espaço, são relevantes para aquela sociedade. Desse modo, o Direito se esforça na direção da igualdade, em contraponto com as desigualdades sociais, como um instrumento para materializar a luta histórica por justiça, a qual, em diversas vezes, é argumentada em contraponto à injustiça, que é vivenciada (Estêvão, 2004, p. 73).

Acerca da justiça, a compreensão sobre as diferenças que constituem a sociedade impulsiona as lutas daqueles que, historicamente, estiveram em condições de vulnerabilidade, as chamadas minorias sociais. Os estudos e as teorias sobre a justiça tiveram, inicialmente, grande contribuição do filósofo estadunidense John Rawls, nascido em 1921 e falecido em 2002. Em sua teorização, conforme analisado por Estêvão (2004) a partir de uma perspectiva universalista, buscou compreender a justiça enquanto medida distributiva, em que seu objeto é “[...] a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social” (Rawls, 1997, p. 7-8). Para o citado filósofo estadunidense, a justiça estava assentada no princípio da igualdade, o que ele denominou de justiça enquanto equidade ou justiça distributiva. Assim, ele

[...] formulou uma teoria da justiça, abarcando, como tema central, uma proposta de justiça com equidade, calcada em princípios de justiça, quais sejam, a igualdade democrática e a igualdade equitativa de oportunidades, de forma a buscar, ao menos de forma hipotética, a construção de uma sociedade erigida sob uma liberdade igual (Bohnen; Luz, 2021, p. 289).

A teoria de Rawls (1997), no entanto, foi questionada e refutada, especialmente pelo fato de o autor não ter identificado a sociedade distribuída em grupos sociais, com características que os identificam e, ao mesmo tempo, distinguem de outros. Emerge, então o reconhecimento como uma dimensão na qual pressupõe estar assentada a justiça, o que Estêvão (2004) entende por uma perspectiva radical da justiça.

Para além da justiça distributiva, Nancy Fraser (2006, 2012) situou seu estudo a partir de questionamentos que o levaram a defender a justiça considerando o reconhecimento e, mais recentemente, a participação. A base da teoria de Fraser compreende que “[...] a justiça quer acordos sociais que permitam a todos participar como pares na vida social”²⁷ (Fraser, 2012, p. 2, tradução livre). Por outro lado, “[...] superar a injustiça significa dismantelar os obstáculos institucionalizados que impedem a alguns participar a par com outros”²⁸ (Fraser, 2012, p. 25, tradução livre).

Observando a teoria apresentada pela autora, considero coerente a concepção de justiça sobre a qual ela nos convida a refletir. Problematicar a justiça enquanto potencial para que possamos pensar na garantia do direito à educação a todas e a todos se assemelha aos vislumbres de Nancy Fraser ao propor uma teoria tridimensional que se fundamenta, essencialmente, em três questões, a saber: a dimensão econômica da distribuição, a dimensão cultural do reconhecimento e a dimensão política da representação (Fraser, 2012).

A primeira dimensão indicada vai ao encontro dos estudos de John Rawls (1997), que trata das questões de redistribuição econômica para obtermos uma justiça pautada na igualdade. Já a segunda dimensão propõe somarmos o reconhecimento à redistribuição. Esta última, vista isoladamente, não atinge os ideais de justiça, o contexto cultural social. A partir de tais rearranjos, é possível considerar a sociedade a partir de sua diversidade cultural, reconhecendo os diferentes grupos sociais que a constituem. A teorização de Fraser (2012), no entanto, pretende mais. A terceira dimensão destacada pela autora aborda as questões políticas, para além do reconhecimento dos grupos sociais. Assim, ela pretende que todas e todos tenham representação, ou seja, participação social.

A justiça distributiva tem o intuito de reparar a falta de participação, nas estruturas econômicas, das pessoas na sociedade, que a estratifica em classes. Desse modo, a distribuição visa reparar esse descompasso econômico com vistas à justiça. O impedimento de participação nos contextos culturais da sociedade, por outro lado, se mostra como uma injustiça de reconhecimento, haja vista que determinados grupos sociais não estão reconhecidos no que tange à garantia da efetivação de seus

²⁷ “[...] la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social” (Fraser, 2012, p. 2).

²⁸ “[...] superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros” (Fraser, 2012, p. 25).

direitos enquanto cidadãos. Seu status social não permite, assim, a efetiva participação da vida em sociedade.

Por um tempo, as dimensões distributiva e de reconhecimento foram suficientes para que se compreendesse a justiça social. Desde o processo de globalização, mais especificamente por volta dos anos 1970, no entanto, o movimento de transformação da sociedade não permitiu se satisfazer com o que estava posto. Como afirma Nancy Fraser (2012, p. 26, tradução livre), “[...] agora creio que já não é suficiente”²⁹. Nesse aspecto, a dimensão política, também chamada de representação ou participação, se caracteriza por um “[...] cenário onde se desenvolvem as lutas pela distribuição e pelo reconhecimento”³⁰ (Fraser, 2012, p. 26, tradução livre).

Assim, as dimensões sobre as quais se fixam os critérios de justiça permitem compreender quais os grupos ou pessoas estão excluídos/incluídos na justa distribuição e no recíproco reconhecimento, permitindo que a sua participação política enalteça a luta e contribua para a efetivação de uma sociedade fundamentalmente justa, na medida em que a representação permite que os grupos participem ativamente sobre as questões sociais.

Ainda no contexto da justiça social, Boaventura de Sousa Santos (2005) problematiza a questão compreendendo que a justiça social só é efetiva quando existe justiça cognitiva. Para mais, ele afirma o seguinte: “Por mais que se democratizem as práticas sociais, elas nunca se democratizam o suficiente se o conhecimento que as orienta não for ele próprio democratizado” (Santos, 2005, p. 111). O sociólogo português, ao abordar a ecologia dos saberes³¹ como uma base epistemológica fundamental para compreensão de seu pensamento, defende que a justiça social, para ser efetivada, necessita do reconhecimento dos saberes, ou seja, da ecologia dos saberes, fundamentada na pluralidade do conhecimento. Assim, assegura que, para além de justiça social, o que a sociedade carece é de uma justiça cognitiva (Santos, 2007).

Ao abordar a complexidade e a pluralidade de justiça, Estêvão (2004, p. 78), defende que a escola não deve ser um ambiente neutro, uma vez que ela é incapaz

²⁹ “[...] ahora creo que ya no es suficiente” (Fraser, 2012, p. 16)

³⁰ “[...] escenario en donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento” (Fraser, 2012, p. 26).

³¹ Para Boaventura, a “[...] monocultura da ciência moderna é confrontada com uma ecologia de saberes, na medida em que se fundamenta no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem que isso comprometa sua autonomia” (Santos, 2007, p. 85).

de “[...] se posicionar como indiferente face aos valores e, desde logo, à concepção de cidadão que se pretende para a nossa sociedade”. Desse modo, recorre aos atores da educação para que invoquem a justiça das políticas nas capacidades individuais dos estudantes, denunciando as formas de colonização e anunciando formas emancipatórias sociais. Ainda, com base nas contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu no que se refere ao conceito de violência simbólica aplicado ao contexto escolar, Estêvão (2004, p. 43) reflexiona o quanto a escola reproduz as desigualdades sociais através da transmissão de uma cultura imposta e de um discurso supostamente neutro, o que acaba por tratar formalmente de modo igual aqueles que são diferentes, tanto em direitos quanto em deveres, exigindo dos estudantes características que são desigualmente atribuídas a cada um. Nesse sentido, reforça a necessidade de reconhecimento das desigualdades e sugere, assim como Connell (2006), que as implicações sobre a justiça, particularmente no ambiente educativo, perpassem a justiça em nível curricular.

Os estudos de Connell (2006) foram canalizados considerando a justiça a partir da perspectiva da educação, evidenciando a necessidade de propor a justiça curricular como alternativa para relacionar a importância da justiça e da educação. “Isto nos obriga a considerar novamente o tema da justiça em educação, juntamente com o tema do currículo. Precisamos de um conceito distinto, a que chamarei de justiça curricular” (Connell, 2006, p. 28-29).

As abordagens que aqui apresento sob o enfoque da justiça trazem elementos para refletir de que maneira ela pode servir à efetivação do direito à educação aos estudantes com deficiência. Sendo assim, “[...] a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente” (Dubet, 2008, p. 391). A justiça social, considerando os critérios de distribuição, reconhecimento e participação, assim como a justiça curricular, são potentes para problematizar o direito e a justiça desde a perspectiva da efetivação do direito à educação a todas e todos. Desse modo, sigo a caminhada investigativa com a ideia de pensar sobre a justiça curricular, haja vista meu interesse em compreender esse processo da justiça a partir do currículo do curso de Direito.

3.3 PARA UMA JUSTIÇA CURRICULAR

Neste ponto do presente trabalho, aproximo os estudos acerca da justiça à problematização sobre como ela pode impactar os currículos, ou ser impactada por eles, e, então, garantir ou possibilitar que o direito à educação, de fato, seja usufruído por todos os estudantes, essencialmente pelos estudantes com deficiência. Para tanto, é necessário compreender a proposta de autores relevantes nesse campo de estudos, tais como Boaventura de Souza Santos, Branca Jurema Ponce, Jurjo Torres Santomé e R. Connell. Os estudos que aqui apresento atravessam a temática e permitem suscitar elementos a minha questão de pesquisa nesta tese.

Primeiramente, é importante entender o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chamou de ecologia de saberes. Em suas pesquisas, ele desenvolveu esse conceito para explicar que o conhecimento não deve ser dividido por linhas globais, as quais denomina de *linhas abissais*, de tal modo que o conhecimento considerado válido seja reconhecido pela sociedade como um todo, sem qualquer diferenciação quanto *ao outro lado da linha*. Nesse sentido, “[...] na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância” (Santos, 2007, p. 89). Assim, o sociólogo sugere que a ecologia de saberes pressupõe diversidade de epistemologias e pluralidade das formas de conhecimento, sem desmerecer ou deixar de reconhecer o conhecimento científico como método válido. A partir do desenvolvimento da construção do conhecimento sob tais argumentos, Boaventura desenvolveu a ideia de que a justiça social não terá êxito sem uma justiça cognitiva (Santos, 2007).

O conhecimento abissal moderno, único considerado válido para os critérios de cientificidade ditados pela Modernidade, não admite o reconhecimento das práticas e saberes que constituem e sustentam os sujeitos, ou seja, “[...] conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (Santos, 2007, p. 72-73).

É nesse contexto que o sociólogo português mencionado discute a ecologia dos saberes como alternativa para o reconhecimento de diferentes práticas, em diferentes lugares, uma vez que os conhecimentos são testemunhais, o que os reveste de pluralidade (Santos, 2007). Ainda assim, é importante dizer que a “[...] ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (Santos, 2007, p. 89). Ela se assenta na ideia de que é necessária uma “[...]”

reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade” (Santos, 2007, p. 90). No contexto da ecologia de saberes, o epistemicídio³² se ampara nessa ecologia para recuperar as contribuições culturais e sociais não reconhecidas pelo conhecimento hegemônico ocidental.

A partir dessas reflexões e conceitos, Santos examina a ideia de justiça, especialmente a cognitiva. Sua aposta, portanto, é de que a justiça social só irá se efetivar com a justiça cognitiva, pois é nesse encontro, mediante o reconhecimento de saberes plurais, que estaremos imersos em justiça, em uma sociedade democrática. “Enquanto as linhas abissais continuarem a ser traçadas, a luta por uma justiça cognitiva não terá êxito caso se apoie apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (Santos, 2007, p. 86), uma vez que a sociedade é heterogênea, constituída por culturas diferentes e sujeitos distintos, o que impossibilita que o conhecimento válido seja imposto como única maneira de conhecer a verdade. Isso se relaciona com a justiça curricular, sobre a qual passo a refletir.

A justiça curricular, como potência para o reconhecimento da pluralidade de saberes, revela que, socialmente, não há conhecimento posto como única verdade absoluta. Permitir que todas e todos acessem ao conhecimento e, além, o construam é ponto fulcral nos estudos sobre a justiça curricular, “[...] compreendida como a busca de um currículo escolar que contribui para a justiça social” (Ponce, 2016, p. 1156). Leite (2014, p. 16), no mesmo sentido, afirma que as sociedades, como pressuposto para a realização da justiça, “[...] não dependem apenas de seu sistema jurídico, mas igualmente de sua cultura, de processos de produção e transmissão cultural e de pedagogização de conhecimentos”. Na confluência dos estudos que aqui discuto, se articula o trabalho realizado por Silva (2018), apresentado na revisão de literatura na seção inicial desta tese. O artigo de sua autoria aborda a questão da justiça curricular concatenando a dimensão de reconhecimento em termos curriculares, a partir de um currículo que respeite e valorize as diferenças culturais.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, “[...] a concepção de justiça curricular se constitui como um conceito fecundo para refletir sobre o entrecruzamento dos temas educação, currículo e justiça social” (Leite; Schmidt, 2018, p. 144). A

³² Conceito atribuído a Boaventura de Sousa Santos, que trata da destruição do conhecimento, de saberes e culturas não consideradas válidas pela cultura eurocêntrica; invisibilização das contribuições culturais e sociais não reconhecidos pelo conhecimento ocidental.

articulação dos estudos sobre o currículo e da justiça contribui, assim, para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática. Dessa maneira, as concepções de currículo e justiça curricular articuladas pelo professor Jurjo Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018) evidenciam uma série de questões. Entre elas, consta que “O currículo é uma parcela da educação e é tudo o que vamos fazer dentro daquela aula, aquilo que consideramos que vale a pena que se estude e os modos como se trabalha” (Carvalho Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p. 28). Por outro lado, a

[...] justiça curricular é que vai olhar, aplicar, aprofundar em que medidas esses conteúdos que estão sendo abordados nos livros didáticos, nos materiais curriculares são justos ou não, quer dizer, de que forma essas culturas visíveis e invisíveis, que trabalhamos nas nossas pesquisas e publicações, são também elementos que perpetuam essas situações de desigualdade social (Carvalho Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p. 28).

A busca pela justiça curricular pressupõe caminhar em direção à justiça social para que os estudantes com deficiência sejam reconhecidos e tenham participação, possibilitando seu acesso e permanência nos ambientes educacionais, a fim de efetivar o seu direito à educação. No mesmo sentido, o conceito de justiça curricular foi centralizado na tese de Silva (2023), mencionada na revisão da literatura apresentada nas linhas introdutórias, considerando como alicerce os pressupostos da justiça social ao conhecer os direitos dos sujeitos, sobretudo diante da sua condição humana, como possibilidade para a elaboração de um currículo que pretenda formar para uma vida digna, justa e solidária. Como esclarecem Ponce e Neri (2017, p. 1.222), “O caminho de busca da superação das desigualdades se compõe da busca por justiça em vários âmbitos e dimensões, incluindo aqui o da justiça cognitiva”. Levar a efeito a garantia dos direitos de estudantes com deficiência quanto à educação possibilita que tenham acesso e permaneçam em seus ambientes estudantis. No entanto, para que isso seja possível, o currículo desempenha papel fundamental, como consta a seguir:

A prática de um currículo escolar justo implica um currículo que contemple conhecimentos que tenham significado para a vida do educando, de modo a proporcionar-lhe um caminho para o seu pleno desenvolvimento como sujeito de direitos e para que ele venha a intervir na realidade visando uma vida digna para todos. Isso implica considerar as experiências pessoais dos sujeitos do currículo como conteúdos relevantes (Ponce; Neri, 2017, 1.213).

A relevância da compreensão sobre justiça curricular está, justamente, no entendimento de que o currículo é

[...] o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

Para além de conteúdos e disciplinas, o currículo tem papel fundamental na formação humana dos estudantes, o que “[...] envolve reconhecer e desafiar as formas pelas quais o currículo foi moldado por ideologias colonialistas e imperialistas e buscar incluir perspectivas e histórias mais diversas” (Silva, 2023, p. 134). Por meio do currículo, as diferenças culturais se encontram, possibilitando o enriquecimento da formação dos sujeitos. “Assim, o currículo não apenas se materializa nas práticas pedagógicas, mas admite uma dimensão cultural e política que, por intermédio da valorização das diferenças e das pedagogias culturais, contribuem para uma sociedade mais justa” (Brum; Cunha; Leite, 2021, p. 9). Desse modo, o currículo produz efeitos em seus envolvidos, permitindo que a construção do conhecimento aconteça a partir da relação entre as pessoas.

Aqui, como trato na próxima seção, é possível pensar na descolonização do currículo, como propõem Ponce e Neri (2017). É diante do caráter questionador ao qual o currículo se propõe que estaremos, então, problematizando a justiça curricular,

[...] buscando ouvir os sujeitos a partir de suas experiências e contemplando diferentes dimensões educativas na construção do conhecimento (linguagem corporal, artística, oralidade, escrita, cálculo etc.) para que todos (incluindo os grupos tradicionalmente invisibilizados, como as vítimas de VDCA e VSI) possam se expressar e tenham suas necessidades consideradas nas mediações pedagógicas e nos produtos da escola (Ponce; Neri, 2017, p. 1.225).

Ainda sobre a temática da justiça curricular, os aportes teóricos de Jurjo Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018) provocam reflexões sobre uma sociedade justa, inclusiva e democrática a partir de uma educação mais sólida, de um currículo em que as diferenças sejam mais valorizadas. Assim, ele define o seguinte:

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver,

analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Torres Santomé, 2013b, p. 9).

A partir da teorização de Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018), é possível depreender que a educação que almeja uma sociedade justa e democrática necessita de políticas públicas que compensem e amenizem as desigualdades. No mesmo sentido, demanda que o sistema educativo esteja alicerçado na ótica de profissionais que atuem com respeito, justiça e solidariedade, com formação adequada e autonomia para atuarem as políticas. É nesse ponto que emerge a justiça curricular.

O exercício para almejar a justiça curricular exige dos atores que operam o currículo o entendimento da heterogeneidade que compõe a sociedade, ou seja, admitir, reconhecer os coletivos sociais e permitir que constituam os currículos. Assim, poderemos reconhecer “[...] se somos respeitosos, inclusivos e os reconhecemos no sentido de justiça, como povos iguais a nós, que podem ter diferenças, mas são iguais em relação a direitos” (Carvalho Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p. 29), tendo em vista que “[...] um currículo inclusivo tem que dar lugar para que todo estudante entre no sistema educativo e permaneça, sinta-se reconhecido, busque reconhecê-lo e tenha sucesso escolar” (Carvalho Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p. 37).

Para Torres Santomé, o currículo deve ser um espaço dialogante com as culturas e o pluralismo que constitui a sociedade. Assim, o currículo é uma prática que está em constante movimento, valorizando as diferenças e contribuindo para a emancipação social, indispensável para uma sociedade democrática. “Por isso, é preciso contemplar o currículo como uma seleção da cultura realizada com o fim de possibilitar a compreensão do passado e presente da nossa comunidade e de seus laços e interações com o resto da humanidade” (Torres Santomé, 2018, p. 26).

No que concerne à cultura, tendo em conta as contribuições de Hall (2016, p. 20), consideramos a produção e o intercâmbio de sentidos – “o compartilhamento de significados”. De acordo com o autor, “[...] os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (Hall, 2016, p. 20). Pensar na diferença cultural como atuante no currículo é propiciar exatamente o que Jurjo Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018) propõe para que o desenvolvimento social envolva a necessidade de todos os indivíduos.

Nesse sentido, é necessário contemplar as diferenças e reconhecer que elas são parte e constituem tanto o currículo quanto a sociedade. Isso exige que

[...] a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser de bom/boa cidadão/ã (Torres Santomé, 2013a, p. 155).

As reflexões acerca da justiça curricular permitem dialogar com as culturas dos grupos sociais minoritários, como os estudantes com deficiência, que, na maioria das vezes, são silenciados frente às políticas educativas. Nessa perspectiva, olhar para esses estudantes e problematizar o currículo perante a justiça, para que seja possível ponderar o exercício do direito à educação, é o que proponho nesta tese. Nas palavras de Torres Santomé (2013a), “Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda da reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais” (Torres Santomé, 2013a, p. 156). É nos ambientes escolares, portanto, que temos a possibilidade de discutir e refletir, de maneira crítica, sobre as injustiças e desigualdades sociais. Isso porque, em tais instituições, temos a oportunidade de mudança do contexto presente, o que acontece, essencialmente, a partir do currículo, da justiça curricular.

Ainda, considerando a justiça curricular como um reflexo da análise do currículo a partir da justiça social, os apontamentos teóricos de Connell (2006) também contribuem para o contexto desta pesquisa. Para Connell (2006), a justiça distributiva não é suficiente. Ela é incompleta se analisada sob ponto de vista da educação, haja vista a heterogeneidade dos estudantes que compõem a sala de aula. Não é cabível, portanto, em sua teorização, ofertar uma educação com modelos hegemônicos padronizados, uma vez que “[...] a educação é um processo social”³³ (Connell, 2006, p. 27, tradução livre) e, por isso, necessita que a intervenção aconteça no currículo, e não apenas nas questões distributivas. Após defender a importância da relação entre justiça e a educação, a mencionada autora considera a necessidade de apresentar uma concepção de justiça curricular que se constitua a partir de três princípios, os quais conduzirão o currículo a uma justiça social. Inicialmente, a cientista social sustenta que um currículo que tenha como propósito a justiça deve atender aos

³³ “[...] la educación es un proceso social” (Connell, 2006, p. 27).

interesses dos sujeitos excluídos e/ou vulneráveis socialmente. O currículo deve ser produzido a partir de um projeto contra-hegemônico (Connell, 2006), ou seja, que reconheça as diferenças e a diversidade que constitui a sociedade e os ambientes educacionais. “Um currículo contra hegemônico deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional, e garantir a todos os estudantes o acesso aos métodos e às descobertas científicas” (Connell, 2006, p. 66, tradução livre)³⁴.

A negação ao princípio dos desfavorecidos sugere práticas curriculares que coloquem alguns estudantes em situação de desvantagem. Os estudantes com deficiência, por exemplo, em dadas situações, podem ser prejudicados, em comparação a estudantes que não têm deficiências. Nesse sentido, é relevante pensar no currículo não enquanto prática que acentue essas desvantagens, mas, ao contrário, que compreenda a diversidade e seja acessível para todas e todos os estudantes. Essa questão se relaciona com a acessibilidade curricular, sobre a qual trato em momento oportuno desta tese.

Como segundo princípio, a autora destaca a necessidade do que entende por participação e escolarização comum (Connell, 2006, p. 66). Ao propor um currículo comum, defende que seja oferecido a todos os estudantes o mesmo currículo, sem qualquer mecanismo de distinção ou agrupamento (Connell, 2006, p. 67), pois, assim, é possível pensarmos em uma sociedade democrática, em que todos têm oportunidade de acesso ao conhecimento, podendo participar de forma ativa nas decisões sociais. Desse modo,

Como uma parte necessária dos conhecimentos e das habilidades de quem participa na democracia é a compreensão das culturas e os interesses dos outros participantes, este critério descarta também os currículos elaborados desde uma única posição socialmente dominante (Connell, 2006, p. 67, tradução livre)³⁵.

Negar a possibilidade de exercício da cidadania a todas e todos pressupõe a exclusão de participação de determinados grupos do processo democrático. Assim,

³⁴ “Um curriculum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del curriculum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos” (Connell, 2006, p. 66).

³⁵ “Como uma parte necessária de los conocimientos y las habilidades de quienes participan em la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes, este critério descarta también los currícula elaborados desde una única posición socialmente dominante” (Connell, 2006, p. 67).

tendo em vista que vivemos em uma sociedade democrática de direitos, não podemos permitir que o conhecimento esteja ao alcance apenas de algumas pessoas.

Ao cogitar a proposta de um currículo comum, com vistas a caminharmos em direção à justiça (social e curricular), é possível compreender que esse princípio apresenta grande proximidade com a proposta de acessibilidade curricular. Tornar o currículo acessível permite, assim, que a educação produza conhecimentos a partir da interculturalidade que constitui a sociedade. Em suma, é sobre isso que estamos refletindo.

O terceiro princípio descrito por Connell (2006) trata da produção histórica da igualdade, ou seja, “[...] de uma estratégia educativa para produzir mais igualdade em todo o conjunto das relações sociais a que está unido o sistema educativo” (Connell, 2006, p. 69, tradução livre)³⁶. Aqui, é preciso considerar o caráter histórico das estruturas que produzem desigualdades e como o currículo precisará acompanhar esse movimento para que possa atuar na busca pela justiça. “Através das práticas educacionais, dos conhecimentos, destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade” (Torres Santomé, 2013a, p. 163).

O reconhecimento deste terceiro princípio pressupõe não reduzir a capacidade de movimento da sociedade, no sentido de caminhar de acordo com os avanços históricos e culturais. É sobre reconhecer as diferenças e aceitar, também nas instituições acadêmicas, que a cultura não é única, pois ela é construída a partir dos grupos sociais e, como define Jurjo Torres Santomé (2013a, p. 166), “[...] educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos”.

Para a professora e filósofa Branca Jurema Ponce, referência nacional nos estudos sobre a justiça curricular, este é

[...] um processo contínuo, uma construção de currículo baseada em experiências históricas democráticas e significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola, e que pode vir a tornar-se mais uma ação de resistência às atuais propostas hegemônicas de currículo” (Ponce, 2018, p. 785).

³⁶ “[...] de una estrategia educativa para producir más igualdad em todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo” (Connell, 2006, p. 69).

Ainda, segundo Ponce e Araújo (2019, p. 1054), “A justiça curricular é um dos processos de busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste”. No mesmo entendimento dos demais autores estudados, a filósofa destaca a produção do currículo fundamentado nas experiências democráticas, tendo em vista a potencialidade de inclusão de todos os sujeitos afetados pela mencionada produção. Nesse sentido, Ponce e Araújo (2019, p. 1056) definem a justiça curricular a partir de três dimensões. A primeira delas, que denominam de dimensão do conhecimento, é compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, a qual orientará a seleção dos conteúdos do currículo.

A segunda dimensão, conforme as mencionadas autoras, é a da convivência escolar democrática e solidária, segundo a qual acolhe os conflitos e as divergências, considerando a heterogeneidade que compõe o ambiente educacional, tendo em vista a criação de uma cultura de debate e de respeito ao outro. A terceira dimensão diz respeito ao cuidado com todos os sujeitos a quem se dirige o currículo para garantir o acesso ao pleno direito à educação social, ou seja, que envolva a declaração de direitos. Assim, a proposta de justiça curricular desenvolvida por ela é no sentido de “[...] construir e de criar, coletivamente, o currículo, confiando nos sujeitos escolares e levando em conta as experiências históricas democráticas e emancipatórias, além de formadora da comunidade escolar” (Ponce, 2018, p. 796)

Fundamentada nas dimensões do conhecimento, convivência democrática e cuidado, Ponce e Araújo (2019) dialogam com as reflexões propostas nesta tese. A justiça curricular, nesse sentido, está compreendida diante da probabilidade da elaboração de um currículo que permita o exercício do direito à educação por todos os sujeitos a quem ele irá afetar.

Os preceitos de sociedade democrática, tão caros e evocados, sobretudo por estarem ditados pelo regime democrático da legislação brasileira, vão ao encontro da proposta de reflexão sobre o alcance que a justiça pode ter a partir do currículo. Nas palavras do professor Jurjo Torres Santomé, em entrevista a Carvalho Junior e Fetzner,

A justiça curricular e a justiça democrática são dimensões da mesma ideia. Não pode haver uma educação democrática se há injustiça curricular. Se há justiça curricular é porque esse conhecimento passa pelo diálogo, escuta e voz do outro, tem participação de todos e é para todos (Carvalho Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p. 37).

A questão que aqui proponho para uma justiça curricular é considerar como o currículo pode contribuir para alcançar a justiça social, sobretudo no que tange aos estudantes com deficiência, e, desse modo, possibilitar a efetivação do direito social à educação. À medida que o currículo é uma prática que atravessa a formação dos sujeitos, a justiça curricular pode proporcionar uma sociedade alicerçada em valores humanísticos, justa e democrática, com cidadãos conscientes de sua participação social.

A seguir, meu caminho vai ao encontro de uma teoria itinerante, ou seja, uma proposta de pensar o currículo contra o *teoricídio*, diante de outras formas de refletir a teoria, de maneiras alternativas que se afastem da zona de colonialidade.

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei (Gilberto Gil).

4 TEORIA CURRICULAR ITINERANTE (TCI): PARA UMA TEORIA CURRICULAR DEMOCRATIZANTE

Os estudos que se concentram no campo das ciências humanas e sociais, sobretudo a educação, são marcados pelo atravessamento das realidades históricas sobre suas produções. No campo curricular não é diferente. Como ensina Sílvio Gallo (2002), é preciso pensar e reconhecer a existência do que o professor e filósofo, inspirado em Deleuze e Guattari, denomina de uma *educação menor*, a qual nos permite sermos revolucionários, militantes, que provocam novas possibilidades a partir do que está estabelecido. A proposta de um currículo que seja itinerante possui, então, estreita relação com a possibilidade de uma teoria que ofereça caminhos diversos dos currículos impostos e dos fluxos instituídos, tão necessários diante de uma sociedade atravessada pela pluralidade.

Essa educação menor se caracteriza por ser rizomática, que está disposta a “[...] desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto” (Gallo, 2002, p. 175). O currículo, elaborado como um espaço de possibilidades, permite dialogar com abordagens direcionadas à realidade social da humanidade. “Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las” (Paraíso, 2015, p. 55). É nesse sentido que este trabalho se fixa ao abordar a teoria curricular itinerante como possibilidade de discutir o currículo, disposto a desterritorializar as políticas impostas que não se relacionam com a realidade de onde está atuando. Assim, como indica o professor João Paraskeva, que assina a introdução do livro *Mitografia da Abordagem Curricular Reconhecimento e Desafios*, de Dwayne Huebner (2002, p. 11), “O currículo tem de ser compreendido como um ambiente que incorporaria as formas dialéticas valoradas pela sociedade, um ambiente como este tem de incluir componentes que provocarão respostas dos alunos”.

A aposta nas multiplicidades e a viabilidade de alcançar novas possibilidades a partir das conexões é o que orienta Gallo (2002) a pensar em uma educação menor e, de certa forma, o que leva Paraskeva (2010, 2016, 2021) a defender a necessidade de trabalharmos com uma teoria curricular que se desenvolva *com* as pessoas e *para* as pessoas. Trata-se de uma teoria que reconheça a multiplicidade e direcione seus esforços pedagógicos para as questões sociais de onde está inserida; uma teoria que

respeite as individualidades e não ignore a dimensão humana das interações. Essa teoria do agora é abarrotada de uma força que, inspirada nas palavras de Paraíso (2015), conduz os movimentos de livrar o currículo da subordinação das formas e que, contrariamente, permite experienciar o currículo a partir das diferenças. É nesse passo que faço o meu caminhar.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Na subseção anterior, em que tratei da justiça curricular, evidenciei o quanto o currículo é capaz de contribuir para que tenhamos efetivada a justiça social e, consequentemente, o exercício do direito à educação a estudantes com deficiência. Frente a isso, passo a aproximar os estudos mencionados anteriormente a uma teoria curricular democratizante, que poderá trazer pistas de como compreender o currículo como prática que, ao lado dos textos das políticas educativas, colabore para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Os estudos curriculares, ou o campo de estudos em currículo, têm sua origem nos Estados Unidos, na segunda década do século XX, como campo profissional especializado (Silva, 2019). Ainda que o foco desta pesquisa não seja abordar as teorias de currículo, é importante compreender que elas fundamentam o processo histórico de construção sobre o que produz o currículo e como ele é produzido. Assim, como destaca Silva (2019, p. 15), “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”. Desse modo, ao longo do tempo, em uma perspectiva acadêmica, é possível classificá-las, como faz Silva (2019), em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. De certo modo, o que as distingue é compreender qual o conhecimento deve ser ensinado. Como afirma Young (2014, p. 194), “[...] a teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas, mas não podemos viver sem elas”.

As teorias curriculares tradicionais se centraram nos critérios de ensino e aprendizagem enquanto técnica. Consoante Silva (2019), tais teorias foram influenciadas pelos estudos dos educadores estadunidenses John Franklin Bobbitt e Ralph Winfred Tyler. Nesse modelo, “[...] as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (Silva, 2019, p. 24). Assim como o elemento técnico, outro destaque para as teorias tradicionais é o critério avaliativo, a partir do

qual é estabelecido “[...] um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação de rendimento dos alunos” (Lopes; Macedoa, 2011, p. 25).

Os movimentos históricos de independência da década de 1960 refletiram, também, no campo curricular. O contexto que se volta ao poder, portanto, será fundamental para separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. Assim, as teorias críticas invertem o fundamento das teorias tradicionais. Se, antes, o currículo estava preocupado com a técnica, a partir das teorias críticas, o objetivo principal passou a ser o de compreender o currículo a partir da reprodução cultural e social da sociedade, ou seja, conceber o currículo diante do conceito de ideologia e poder. Cabe esclarecer, ademais, que “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2019, p. 30). Nesse contexto, Tomaz Tadeu da Silva (2019), ao fazer um apanhado histórico sobre as teorias do currículo, menciona que esse campo recebeu robustas contribuições de Bourdieu e Passeron, Althusser, Paulo Freire, Basil Bernstein, Michael Young e Michael Apple.

As teorias pós-críticas, da mesma forma, rompem com as barreiras estabelecidas e passam a compreender o currículo como discurso, deslocando seu conceito para as questões sobre identidade e diferença, significação e discurso, representação e cultura (Silva, 2019). O uso da linguagem caracteriza, assim, a virada pós-estrutural, que “[...] implica dar destaque à linguagem na construção e circulação do significado” (Lopes; Macedo, 2011a, p. 197). O currículo, como defendem Lopes e Macedo (2011a), passou a ser visto como uma produção cultural, uma prática que produz significado, um discurso que constrói sentidos. Para Leite (2014, p. 18), os estudos da teoria curricular das últimas décadas impossibilitam os estudos no campo do currículo desarticulado da cultura, podendo ser “[...] examinado como um discurso, uma prática discursiva”.

Nesta tese, o currículo é considerado como um espaço que dialoga com as culturas e o pluralismo que se estabelece na sociedade. Nessa ordem, o currículo é uma prática que está em constante movimento, a fim de valorizar as diferenças e contribuir para a emancipação social, imprescindível para uma sociedade democrática. “Por isso, é preciso contemplar o currículo como uma seleção da cultura realizada com o fim de possibilitar a compreensão do passado e presente da nossa comunidade e de seus laços e interações com o resto da humanidade” (Torres Santomé, 2018, p. 26). Nesse sentido, os estudos culturais contribuem para o

entendimento acerca das concepções curriculares. Veiga-Neto (2002, p. 44), desse modo, afirma o seguinte:

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo.

Assim, o currículo não apenas se materializa nas práticas pedagógicas, mas também através da valorização das diferenças, incluindo e contribuindo para uma sociedade justa e humana. Como esclarecem Lopes e Macedo (2011a, p. 105), “[...] a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instancias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino”.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 188), o “[...] currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas”. Assim, o currículo, entendido como um artefato cultural, “nos constrói como sujeitos particulares” (Silva, 2013, p. 189). Ele se constitui através de uma intervenção social, sendo produzido através das diferenças que instituem a sociedade. O currículo é, portanto, uma atividade que produz e é produzido. “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (Silva, 2013, p. 189).

Os estudos de Ponce (2016) sobre políticas curriculares contribuem para o entendimento que aqui proponho. Segundo a autora, o currículo pode desempenhar um papel democratizante, que torna possível a boa convivência em sociedade, já que, por muito tempo, desempenhou papel autoritário, opressor e produtor de desigualdades sociais. Compreender o currículo, portanto, com base em uma teoria democratizante é relevante para o processo decisório sobre que sujeitos a universidade pretende formar. O currículo é “[...]uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades” (Ponce, 2018, p. 793). Sendo assim, inevitavelmente, se caracterizará por aqueles sujeitos que o colocam em ação, ou seja, por aqueles que o atuam.

Young (2014), revela que

[...] uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (Young, 2014, p. 201).

A consideração do autor é pertinente para esta pesquisa, pois a compreensão sobre o currículo é fundamental para perceber a garantia da justiça curricular e do exercício do direito à educação aos estudantes com deficiência. Dessa maneira, olhar para os interesses sociais, e, aqui, em razão do contexto desta pesquisa, para as necessidades dos estudantes com deficiência, dá sentido à proposta de refletir sobre uma teoria curricular democratizante.

Na mesma perspectiva, os estudos de James Beane (2003) sobre o currículo direcionam para a proposta de integração social democrática, que o autor denomina de integração curricular³⁷. Nessa ordem,

[...] pelo que diz respeito a esta teoria, a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-lo nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem (Beane, 2003, p. 95).

Mesmo com as alargadas discussões no campo, ainda é presente, em alguns espaços, o entendimento sobre o currículo como uma mera listagem de disciplinas ou de conteúdos a serem ministrados, sem qualquer consideração de diálogo com a cultura e as pluralidades que constituem os ambientes educacionais.

Deste modo, o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura acadêmica que as produz, as mantém e as sanciona. Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de alguma força sobrenatural (Beane, 2003, p. 92).

Ponce e Araújo (2019), nessa ordem, acrescentam que o currículo

³⁷ Ainda que a abordagem tenha essa nomenclatura, ressalto que em nada se assemelha com o princípio da integração, que, durante muito tempo, norteou os estudos da educação especial. O aspecto apontado pelo autor está ligado a uma proposta curricular a partir da integração das experiências dos estudantes.

Não é estático, não se presta a ser universal, nem pode ser reduzido a técnicas eficientes de implementação de uma base prescrita, ou, ainda, circunscrito a uma grade curricular que pretenda engessar os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimo (Ponce; Araújo, 2019, p. 1052).

No mesmo contexto, Freire (1996) aponta para o

[...] ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (Freire, 1996, p. 23).

A proposta, portanto, é refletir sobre como o “[...] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 31). Desse modo, dialogar sobre a necessidade dos estudantes, ou seja, uma “[...] dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela” (Freire, 1996, p. 31), faz com que o currículo seja acessível a todos os estudantes, possibilitando garantir a justiça curricular e o direito à educação. “Para isso é fundamental deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projecto, portador de identidades” (Pacheco, 2008, p. 181), com a esperança de introdução dos componentes regionais e locais bem como da possibilidade de recontextualização face às circunstâncias em que será atuado.

Os estudos sobre currículo e as teorias correspondentes, portanto, permitem entender que o currículo, para que seja um lugar de possibilidade para todos, que crie oportunidades justas, precisa romper com suas formas homogêneas e hegemônicas e dialogar com os sujeitos que participarão da construção do conhecimento. Revela-se, então, a teoria curricular itinerante, que é democratizante, proposta por João Paraskeva (2010).

4.2 TEORIA CURRICULAR ITINERANTE – A TEORIA DO AGORA

Diante do que foi apresentado sobre o contexto do currículo e suas teorizações, nesta subseção, destaco uma teoria democratizante, a qual João Paraskeva (2010) denominou de Teoria Curricular Itinerante, como uma possibilidade de problematizar o currículo a partir de uma teorização que desafia o campo tradicional da cientificidade.

A ideia de propor uma teoria de um currículo itinerante, segundo João Paraskeva (2010), partiu de inquietações e reflexões que emergiram do Grupo de Trabalho Currículo (GT Currículo) do encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 2007, em que os participantes do GT Currículo se mostravam insatisfeitos com os caminhos que essa temática e suas teorias estavam percorrendo. Desse modo, surgiu a proposta de refletir sobre um currículo que desafia a “[...] forma determinante do poder instituído sobre o campo” (Paraskeva, 2010, p. 53). Assim,

A TCI, neste quadro, revela-se como uma teorização que dialoga com o quadro político e social mais amplo, de maneira a fornecer ferramentas que viabilizem não só a simples contraposição aos elementos identificados nas teorias *mainstream*, mas que, sobretudo, permitam o rearranjo de estratégias, políticas, perspectivas e mesmo valores que estão submetidos a constante disputa (Godoy; Leite, 2024, p. 243, tradução livre)³⁸.

A proposta de uma Teoria do Currículo Itinerante (TCI) é um desafio aos estudos de currículo historicamente hegemônicos e contra-hegemônicos. Nesse sentido, o autor busca, a partir dos estudos desenvolvidos por Boaventura de Sousa Santos, especialmente do conceito de epistemicídio, apresentar uma teoria não abissal e não territorial. Ou seja, sugerir um currículo “do agora”. “Uma teoria de não-lugares e não-tempos é, em essência, uma teoria de todos os lugares e de todos os tempos” (Paraskeva, 2016, p. 126).

A concepção da Teoria do Currículo Itinerante denuncia as bases do pensamento crítico moderno e com elas tenta romper. Os caminhos epistemológicos que Paraskeva buscou para a concepção da TCI observa questões sobre a produção do conhecimento historicamente constituída, uma vez que o conhecimento científico, a partir da Modernidade, se transforma, e a nova episteme tem como ponto central uma ciência universal da ordem e da medida. “No lugar de uma verdade revelada pela fé, instituía a razão humana como princípio de construção do conhecimento e como promessa de melhor condução da vida humana” (Pereira, 2014, p. 3). O propósito da modernidade, portanto, era contrapor-se ao mundo medieval, rompendo com o passado assentado na religiosidade e na relação dos seres humanos com seu cosmo.

³⁸ “In this context, ICT, reveals itself as a theorization that dialogues with the broader political and social framework to provide tools that enable not only the simple opposition to the elements identified in mainstream theories but that, above all, allow the rearrangement of strategies and policies, perspectives and even values that are subject to constant dispute” (Godoy; Leite, 2024, p. 243).

Para a compreensão da dimensão proposta através da TCI, é importante contextualizar historicamente a produção do conhecimento, o que torna mais claro o entendimento sobre a ruptura proposta por essa teorização democratizante e, sobretudo, pela proposta que atravessa esta tese.

Historicamente, a modernidade assinala a ruptura do estado medieval e tem, no que diz respeito à produção do conhecimento, a característica marcante da racionalidade como (re)conhecimento da verdade. O conhecimento foi ditado como uma ciência geral da ordem e da medida, que buscou nas matemáticas o novo padrão de racionalidade. O modelo de racionalidade que caracterizou a Idade Moderna, constituído na revolução científica dos séculos XVI e XVII, também refletiu nas relações entre os sujeitos e a produção do conhecimento. A modernidade trouxe o ser humano para o centro das atenções do conhecimento, como um ser dotado de razão.

A construção do conhecimento enraizada na lógica racional, de verificação, impõe ao sujeito a certeza de seu domínio, haja vista que o modelo que segue os caminhos da ordem oferece a certeza do resultado científico. No lugar da verdade declarada pelo viés religioso, como na era medieval, na idade moderna, a racionalidade humana é o princípio da construção da verdade. Assim, essa nova forma de conceber o conhecimento foi se enraizando e consolidou-se no método experimental que desenvolveu a concepção racionalista como elemento determinante da produção científica (Santos, 2011).

O que se verifica, nesse sentido, é que a modernidade teve sólidos alicerces, que criaram o paradigma com promessas de igualdade a partir da centralização do humano. No entanto, o que se pode perceber é que esses alicerces, focalizados na racionalidade, sedimentaram valores que foram forjados pela própria modernidade. A ideia progressista apresentada a partir da ordem deu lugar a um modelo em que o ser humano central não representava a maioria dos indivíduos. Essa ideia progressista representa um processo dialético que, conforme Bittar (2018, p. 138), “[...] é o mesmo que alimenta os processos de acelerada destruição do mundo natural e exaustão do ambiente físico sobre o qual se lastreia a própria sobrevivência da humanidade”. Foi a partir desse progresso que a humanidade se tornou ameaçada pela degradação humana. Bittar (2018, p. 140), sobre isso, argumenta que “[...] o discurso moderno promoveu às alturas a ideia de que haveria a vitória da civilização, mas o que se vive é o começo do fim de uma barbárie, a exploração do homem pelo homem, o que

somente poderá se operar por meio da própria barbárie natural". No mesmo sentido, Santos (2011) defende o seguinte:

A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo (Santos, 2011, p. 56).

Os modelos racionalistas, pautados na centralidade da razão, e simplistas, que pretendiam o progresso sem enxergar o todo, não parecem cabíveis em uma sociedade contemporânea, em que é preciso pensar o ser humano a partir de um conjunto de relações sociais, bem como transformações sociais, econômicas e políticas. O modelo individualista tem origens no estado moderno, que, culminado com o capitalismo, provoca os sentimentos individualistas, que, contemporaneamente, podem ser percebidos na sociedade (Santos, 2011).

A perspectiva apresentada a partir da construção do conhecimento reconhecida pela modernidade suscita, portanto, questões que atravessam as teorias curriculares. Assim, diante das condições impostas como verdades científicas e legitimadas, o campo curricular é impactado e reflete as "certezas" atribuídas pelos currículos historicamente instituídos. É diante desse imbricado de verdades, certezas e conhecimentos legítimos que a Teoria Curricular Itinerante nos convida a problematizar o campo do currículo como um processo de lutas culturais e epistemológicas, propondo um currículo "outro", que exige refletirmos a partir de "[...] processos relacionados com a identidade, com a diferença e com o subjetivo" (Paraskeva, 2010, p. 57).

Para tanto, a Teoria Curricular Itinerante se fundamenta em três hipóteses (Paraskeva, 2010), quais sejam: a desterritorialização em consequência das novas soberanias; em razão dos novos desafios da sociedade contemporânea e, para pensar em uma Teoria Curricular Itinerante. A desterritorialização, em consequência das novas soberanias, emerge das concepções neoliberais do Estado, com fundamento mercantilizador, que se instituem a partir da globalização. As contribuições de Jarbas Vieira, Álvaro Hypólito, Madalena Klein e Maria Garcia (2007), reveladas no GT da 30ª Reunião do Grupo de Trabalho em encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 2007, e

anunciada por Paraskeva (2010), denunciam a preocupação sobre a reflexão em torno de reformas curriculares, haja vista o contexto da globalização orientada pelo neoliberalismo e conservadorismo. O movimento neoliberal que se solidifica nas pautas educativas, fazendo emergir o centro radical, tanto nos Estados Unidos quanto nos demais países, dão pistas de uma nova concepção de Estado com políticas de modernização de governo, fundamentada na mercantilização da educação, com “[...] excessiva submissão do campo à teoria da aprendizagem e ao modelo centrado em objetivos” (Paraskeva, 2010, p. 48).

No mesmo contexto, Paraskeva (2010) evidencia as preocupações de Veiga-Neto (2007) e seu grupo de trabalho na ANPEd, que contribuem na mesma pauta dos autores já citados. O capitalismo avançado e o neoliberalismo potencializam o avanço do império hegemônico, o que reflete de forma substancial na educação e, sobretudo, no currículo. Nesse sentido, sobrepõe a necessidade de uma teoria curricular que desafie as propostas a um currículo diferente do que está posto, dominante neste sistema imperial.

O enfrentamento aos desafios da sociedade contemporânea emerge enquanto segunda hipótese para a desterritorialização do currículo. A sociedade não se configura de maneira heterogênea, mas se constitui a partir da multiplicidade dos sujeitos. Nessa ordem, a questão que João Paraskeva (2010, p. 45) propõe para potencializar essa nova teorização é compreender como “[...] se posiciona a multiculturalidade crítica perante a persistência dos grupos dominantes que perante o emergir de novas soberanias teimam na defesa de uma escolarização ancorada na falácia de uma cultura comum?” Nesse sentido, o autor provoca a “[...] procura constante de uma posição que desafie a própria imagem que domina o pensamento curricular dominante, como também revele outras plataformas de abordar o fenômeno curricular” (Paraskeva, 2010, p. 56), ou seja, sobre a “[...] necessidade de lidar com um complexo novo em que se emaranham processos relacionados com a identidade, a diferença, com o subjetivo” (Paraskeva, 2010, p. 57).

Ao propor a desterritorialização da teoria curricular, Paraskeva (2010, p. 58) recorre à abordagem do filósofo francês Gilles Deleuze para conceituar o que seria a luta por uma teoria e prática que se afaste das normas dominantes. Desse modo, desterritorializar impõe um afastamento “[...] dos espaços regulados pelos sistemas dominantes de significação”. Isso seria, portanto, uma ruptura com as teorias

convencionais, uma luta das culturas e epistemologias que compreendem o currículo diante das diferenças.

A terceira hipótese que emerge, a proposta de uma Teoria do Currículo Itinerante, se assenta no campo epistemológico que diz respeito à luta contra o epistemicídio³⁹. Paraskeva, assim como Boaventura Santos, propõe que a produção do conhecimento, e aqui considerando as teorias curriculares, supere a perspectiva hegemônica eurocêntrica, com teor de verdades, e considerem, para além, “[...] outras formas de pensar, teorizar, fazer educação e currículo alternativamente” (Paraskeva, 2021, 24). Para a TCI, é necessário que sejam consideradas as epistemologias do Sul⁴⁰, ignoradas e negligenciadas neste campo do conhecimento.

A proposta apresentada por Paraskeva (2010), assim, tem fundamento e compromisso com uma ecologia de saberes emancipatória, que pretende promover a democratização dos saberes. O currículo, desse modo, deve lutar contra os epistemicídios curriculares, a partir do encontro com as práticas sociais e com as realidades que cercam os sujeitos. Assim, o autor assevera o seguinte: “Precisamos de uma teoria e prática do currículo que reflita equacionar suas próprias territorialidades, perfeitamente ciente de que uma nova ordem e contraordem devem ser contempladas a partir do novo escopo das relações de poder” (Paraskeva, 2016, p. 123). É nesse sentido que ele propõe uma teoria intrinsecamente itinerante, ou seja, “[...] há que lutar por uma desterritorialização da teoria curricular, caminhar no sentido de uma teoria dos não lugares” (Paraskeva, 2010, p. 59). É possível perceber, portanto, que se trata “[...] de uma teorização que não se apresenta de forma meramente instrumental, mas que de fato propõe uma revisão de premissas sobre as quais se desenvolve a atividade educacional e sua inserção nas dinâmicas, históricas e atuais, de poder” (Godoy; Leite, 2024, p. 243, tradução livre)⁴¹.

³⁹ É um conceito atribuído a Boaventura de Sousa Santos, que trata da destruição do conhecimento, de saberes e culturas não consideradas válidas pela cultura eurocêntrica.

⁴⁰ Conforme Boaventura Santos (2020, p. 26 - 27), “[...] as epistemologias do Sul afirmam e valorizam assim as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias do poder. As epistemologias do Sul pretendem mostrar que aquilo que são os critérios dominantes do conhecimento válido na modernidade ocidental, ao não reconhecerem como válidos outros tipos de conhecimento para além daqueles que são produzidos pela ciência moderna, deram origem a um epistemicídio massivo, ou seja, de uma imensa variedade de saberes que prevalecem, sobretudo no outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociedades coloniais”.

⁴¹ “*This is a theorization that is not presented in a merely instrumental way but proposes a review of the premises on which educational activity is developed and its insertion in the historical and current dynamics of power*” (Godoy; Leite, 2024, p. 243).

Diante desse contexto, a Teoria Curricular Itinerante, tal como proposta por João Paraskeva, é uma luta pelo (re)conhecimento totalmente itinerante, uma vez que propõe pensar em um currículo para o “agora”, desterritorializado, ancorado nas culturas e experiências locais, que reconheça outros conhecimentos. Nas palavras do autor, “A teoria do currículo itinerante é um exercício de cidadania e solidariedade, e sobretudo um ato de justiça social” (Paraskeva, 2016, p. 127).

A Teoria Curricular Itinerante revela questões fundamentais e que contribuem para a justiça curricular aos estudantes com deficiência. A proposta do currículo como um mecanismo de transformação social, tendo em vista que, a partir da TCI, é possível assumir o currículo como um artefato cultural e epistemológico, permite compreender novas práticas sociais e novos sentidos atribuídos à vida contemporânea, já que os sujeitos são produtores e atores do currículo, o qual prioriza e reconhece as diferenças, as identidades e as subjetividades. Uma vez que a TCI preza pela desterritorialidade, ela se mostra como uma teoria curricular baseada no movimento, assim como a sociedade. A Teoria Curricular Itinerante não é estática, pois acompanha a evolução social das experiências dos estudantes, dos docentes e da comunidade. Ela é, portanto, “[...] uma postura, um compromisso desbragado e ‘sem uma estrutura teórica fixa’ que ossifica e fossiliza processos hermenêuticos” (Paraskeva, 2010, p. 87).

A TCI, desse modo, pode colaborar para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos ambientes educacionais, uma vez que ela surge como uma teoria “do agora”, que considera interpretar as dinâmicas do cotidiano das salas de aula, relacionando a produção do conhecimento a partir das vivências e possibilidades dos estudantes. Assim, a “[...] garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida” (Torres Santomé, 2013b, p. 13).

A compreensão curricular, a partir da abordagem que esta tese assume, pretende valorizar o exercício de cidadania e solidariedade por meio do conhecimento, como um ato de justiça social e cognitiva, como propõe Paraskeva (2010). Assim, “O reconhecimento e a compreensão das forças que tencionam o currículo tornam possíveis o caminho da democratização da educação, entendido como acesso e permanência” (Ponce, 2016, p. 1157). No mesmo sentido, o currículo, enquanto itinerante, descolonizado dos teoriciídios hegemônicos, se apresenta como uma luta

pela ciência, ou um compromisso político para evoluir enquanto ciência. Desse modo, é possível entender que “[...] a democracia já é considerada como o modelo político mais justo que organiza a vida social das pessoas, das instituições e do governo e, portanto, também organiza o sistema de educação” (Torres Santomé, 2013b, p. 224). No mesmo contexto, Ponce (2018, p. 786) complementa:

Os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

É, então, sobre a oportunidade de construção de uma sociedade justa, humana, democrática, com reconhecimento e respeito às diferenças, que vislumbro a TCI, ou melhor, o currículo, como um meio para promover a justiça social. É como uma ecologia de saberes, na qual “[...] diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e com diferentes durações e ritmo” (Santos, 2007, p. 89). Para “[...] educar pessoas solidárias, autônomas, democráticas e livres nos obriga a torná-las conscientes de que precisam de uma ampla bagagem cultural que lhes facilite entender como é o mundo atual” (Torres Santomé, 2013b, p. 12). Acrescento que isso nos impele, portanto, a assumir o compromisso com a inclusão de todas e todos nos ambientes educacionais, oportunizando o acesso e a permanência ao direito à educação para que esses currículos, itinerantes, sejam postos em prática.

*Teu dever é lutar pelo Direito, mas no dia em que encontrares
em conflito o Direito e a Justiça, luta pela Justiça (Eduardo
Juan Couture).*

5 POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO

Na proposta desta pesquisa, analisar o currículo do curso de Direito da UFPel é, sobretudo, compreender como o currículo é elaborado, considerando a justiça e a acessibilidade curricular, especialmente no que diz respeito aos estudantes com deficiência. Para tanto, é preciso olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso, pois são elas, como políticas educativas, que balizam os projetos pedagógicos dos cursos de educação superior do nosso país. Antes de ter em vista as DCNs, faço uma breve contextualização do ensino jurídico brasileiro, uma vez que sua historicidade revela marcas encontradas até hoje nos currículos dos cursos.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CURSOS DE DIREITO

O ensino jurídico brasileiro, em sua implantação, visava à formação técnica de sujeitos da elite econômica do país, com objetivos relacionados ao desenvolvimento de um pensamento nacionalista para a governança política e administrativa (Brigagão, 2020, p. 44). As Escolas Jurídicas de Ensino Superior se voltavam ao fortalecimento e à garantia dos privilégios sociais, tanto no período colonial quanto no período imperial. Nesse sentido, cabe observar o seguinte:

Os cursos jurídicos no Brasil foram criados por meio da Lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu as academias de Olinda e de São Paulo, com o objetivo de formar bacharéis em Direito para suprir as necessidades do Império, sob a égide de princípios do liberalismo econômico e do individualismo político (Leite, 2003, p. 53).

O currículo dos cursos de Direito seguiu o exemplo da Universidade de Coimbra, fundamentado no modelo jusnaturalista. A partir do novo Império, o ensino jurídico passou a se “[...] caracterizar por uma orientação epistemológica positivista, inspirada no movimento que ganhava enlevo em toda a Europa” (Caldas; Volpato, 2023, p. 18882). Durante a República Velha, em 1891, foi promulgada a primeira Constituição da República brasileira, descentralizando a estrutura legislativa e administrativa do país que caracterizava o Império. Um significativo aumento das universidades de ensino jurídico no Brasil impulsionou um novo perfil dos estudantes,

tanto pelas novas aspirações quanto pela classe econômica que passou a frequentar a educação superior no Brasil (Brigagão, 2020).

O período compreendido entre 1946 e 1964, denominado de república populista, ainda que caracterizado pela reforma do currículo mínimo, foi marcado por disciplinas que reforçaram o controle estatal e, assim como desde o período imperial, esteve assinalado por disciplinas dogmáticas no ensino jurídico brasileiro.

A transição do regime ditatorial para redemocratização do Brasil foi um marco dos anos 1980, momento em que os movimentos estudantis se apresentaram como força e resistência no país. Por outro lado, “[...] a globalização e o uso da informática produzirão grandes mudanças sociais e também no mercado de trabalho, exigindo dos profissionais juristas uma amplitude em sua formação para o correto manuseio das práticas forenses” (Brigagão, 2020, p. 49).

Mesmo com toda transição para o período democrático, o ensino nos cursos jurídicos ainda permanecia estagnado, como o modelo lusitano, em aulas expositivas nas quais “[...] o discente posiciona-se como figura passiva, neutra e ausente de conhecimento, enquanto o docente posiciona-se com único detentor do conhecimento em uma figura ativa de explanação de conteúdo em uma sala de aula” (Brigagão, 2020, p. 50). Assim como a característica de uma educação positivista, baseada no direito positivo, o modelo de ensino também tem suas raízes europeias, o que pode ser verificado até os dias de hoje nos cursos de Direito.

As décadas de 1980 e 1990 foram assinaladas por movimentos em prol de mudanças no ensino jurídico. A luta pela reformulação estava voltada à observação do positivismo jurídico dos cursos e à introdução de uma formação humanística aos estudantes, tendo em vista a solução de conflitos e a paz social como imperativos da educação jurídica brasileira (Brigagão, 2020, p. 54). Desse modo, a reforma de 1994, designada através da Portaria do MEC n. 1.886/1994, foi marcada como um divisor na educação jurídica brasileira, incluindo no currículo as disciplinas obrigatórias e fundamentais, tais como Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado), além de dar destaque ao estágio supervisionado e incentivar a pesquisa e a extensão (Brigagão, 2020, p. 55).

A reforma de 1994 teve seus avanços, mas não passou incólume às críticas. O currículo mínimo, portanto, estava fortemente questionado frente às diferenças regionais existentes no país e a impossibilidade de autonomia na elaboração de seus

currículos por parte das instituições de educação. Nesse contexto, emergiu a Resolução n. 9 de 2004 do CNE/ CES, com vistas à reestruturação do Curso de Graduação em Direito (Brasil, 2004).

A Diretriz Curricular que passou a orientar os cursos de graduação em Direito, portanto, passou a prever que o currículo apresente modos de integração entre teoria e prática, proporcionando o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício do Direito, diante da pluralidade de conhecimentos e saberes a serem trabalhados durante o processo formativo do curso, bem como conectando ao exercício da profissão e da formação continuada do profissional. Desse modo, como assegura Cláudia Brigagão,

[...] há necessidade de incrementar, pedagogicamente, e de forma conjunta, a pesquisa científica avançada e o estudo da teoria dos valores morais em uma formação técnico-humanístico em que o egresso seja capaz de refletir, criticamente, sobre as normativas que regem os fenômenos sociais da comunidade que pertence gerando, assim, mudanças no que tange a justiça e exercício da cidadania adequando, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior Nacional (Brigagão, 2020, p. 58).

As revisões previstas pelas reformas de 1994 e 2004 evidenciaram a preocupação, de maneira geral, na formação dos bacharéis em Direito do Brasil, buscando fortalecer uma concepção menos positivista, mais plural. No entanto, nas realidades vivenciadas, ainda nos deparamos com cursos extremamente dogmáticos e tecnicistas. A esse respeito, saliento estas considerações:

Ocorre que, historicamente os cursos de Direito brasileiros reproduzem um modelo de ensino com baixa integração entre as disciplinas e ênfase nos conteúdos dogmáticos clássicos do Direito, de origem positivista. Este cenário é reconhecido no meio acadêmico e coaduna com a dificuldade dos cursos de Direito em realizar a integração das três perspectivas formativas, técnica, geral e prática, proporcionando aos estudantes uma formação crítica e reflexiva (Caldas; Volpato, 2023, p. 18880).

Ao realizar estudos que visitam a construção histórica do curso de Direito, é possível constatar que eles reproduzem os momentos culturais e sociais de cada época e isso acontece porque a educação também se constitui como um fenômeno social. A ordem hegemônica que marca o desenvolvimento da sociedade fica evidente, também, nos processos formativos. E, nos cursos de Direito, não acontece de maneira diferente.

Portanto, como se aprecia o curso de Direito no Brasil perpassa por várias etapas e momentos que refletem a cultura e história de cada época, porém, mostra-se necessário uma análise mais profunda acerca das diretrizes curriculares do ensino do Direito, haja vista que as preocupações e críticas que decorrem do processo de formação deste profissional situam-se de longa data e, nesse sentido, não houve tanto progresso (Brigagão, 2020, p. 51).

O currículo, portanto, se apresenta como uma potente possibilidade para a formação de estudantes em condições de atuarem como sujeitos críticos e capazes de agirem em prol das transformações sociais, “[...] pois é através da seleção dos conteúdos que ele se apresenta como um mediador nestes processos educacionais, já que se manifesta como um agrupamento de orientações teóricas e pedagógicas” (Brigagão, 2020, p. 51). Assim,

Um dos grandes desafios hoje, para o ensino jurídico, é formar alunos capazes de contribuir para a resolução dos problemas de justiça social, para a melhoria da gestão pública, para a produção de conhecimento jurídico e institucional indispensável para que a sociedade brasileira possa qualificar o seu processo de desenvolvimento. O ensino jurídico tem que ser capaz de debruçar-se sobre problemas complexos de nossa realidade para resolvê-los com apurado senso crítico. Com esse desafio, não é possível prescindir de uma articulação entre realidade prática e reflexão teórica (Verbicaro; Simões; Homci, 2020, p. 255).

Pesquisas como esta, que se dedicam a estudar o currículo dos cursos de Direito e como eles atuam frente as diretrizes curriculares, podem contribuir com a emancipação dos processos educativos em vista de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

5.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUA ATUAÇÃO NO CURRÍCULO

A LDBEN estabelece, em seu artigo 53, II, que cabe às universidades elaborarem os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais. Desse modo, a partir das diretrizes, as Instituições de Educação Superior elaboram seus Projetos Pedagógicos, o instrumento responsável por caracterizar o curso, apresentando suas finalidades, bem como os conteúdos curriculares exigíveis para a formação de seus estudantes. No que tange aos cursos de Direito, é a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (Anexo B), que está vigente para instituir suas Diretrizes Curriculares Nacionais. A presente

resolução revogou a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004 (Anexo C), a qual fixava as diretrizes dos cursos de Direito no Brasil e, em que pese sua necessária reformulação, foi ela que buscou aproximar as orientações dos cursos de Direito à LDBEN, redirecionando o ensino jurídico brasileiro.

A proposta desta tese é compreender como o currículo do curso de Direito da UFPel é elaborado, no que diz respeito à acessibilidade curricular e, em vista disso, atentar para as DCNs é fundamental. O PPC vigente do curso investigado, no entanto, é datado de 2011 (Anexo D), o que faz com que a compreensão aconteça a partir das diretrizes fundamentadas na Resolução n. 9 de 2004. Em que pese seja realizado este exercício, compreendendo a relevância da Resolução n. 5 de 2018 e a elaboração de um novo PPC que se encontra em fase de tramitações internas na Universidade⁴², trago a análise das duas normativas no sentido de ampliar as discussões e a compreensão de como a política educativa é atuada no contexto da UFPel. Cabe ressaltar que a análise acontece com o foco na inclusão dos estudantes com deficiência, considerando a garantia do exercício do direito à educação, especialmente a partir da acessibilidade curricular.

A Resolução n. 9, de 2004, trouxe inovações para o ensino jurídico, sobretudo no sentido de mencionar no perfil do graduando (Art.3º) a ideia de “[...] sólida formação humanística, a capacidade de valorização dos fenômenos jurídicos e sociais e postura reflexiva e visão crítica” (Brasil, 2004). No mesmo sentido, evidenciou a importância do curso na solução dos conflitos e dos problemas sociais, salientando a relevância do diálogo na busca pelo desenvolvimento social.

A Resolução n. 5, de 2018, igualmente, incluiu no perfil do graduando (Art. 3º) a relevância do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, além de renovar a necessidade de “[...] sólida formação humanística, com valorização dos fenômenos jurídicos e sociais e postura reflexiva e de visão crítica” no desenvolvimento da cidadania (Anexo B).

As duas normativas, analiso, buscaram possibilitar a elaboração de um projeto pedagógico e, por conseguinte, um currículo menos dogmático, como uma preocupação para além das linhas positivas de suas normas jurídicas. Ambas as reformas, como analisa Schmidt (2019, p. 107), “[...] efetivaram reconhecimento de

⁴²Até o momento de escrita desta tese, meados de dezembro de 2024, conforme consulta ao Colegiado do Curso de Direito da UFPel, não havia sido aprovado o novo Projeto Político Pedagógico do curso.

relações necessárias entre modos de produção do saber jurídico e as implicações pedagógicas de uma sociedade que se reorganiza em termos de democracia e afirmação de direitos fundamentais”. É preciso ponderar, no entanto, o que alegam Caldas e Volpato, a saber:

Ocorre que, as estruturas do campo jurídico são mantidas por mecanismos históricos como o positivismo que permeia a ciência do Direito, bem como, pela formação jurídica objetivamente determinada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que historicamente privilegia o conteúdo clássico do Direito em detrimento do desenvolvimento crítico e humanístico dos bacharéis (Caldas; Volpato, 2023, p. 18891).

A Resolução n. 9/2004, no parágrafo único do Art.9º, determina que os planos de ensino sejam entregues antes do início de cada período letivo, contendo os conteúdos, as atividades, as metodologias, além dos critérios de avaliação (Brasil, 2004). Já na Resolução n. 5, de 2018, esta exigência foi suprimida, tendo os planos de ensino mencionados apenas no parágrafo único do artigo 3º para marcar a sua contribuição na formação do graduando, conforme o perfil desejado pelo curso (Brasil, 2018).

Os planos de ensino podem compor elementos relevantes para as questões de acessibilidade e justiça curricular no curso. Debater com os estudantes sobre a constituição dos elementos do plano, especialmente sobre suas metodologias e critérios avaliativos, pode contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, através de uma construção coletiva, o que manifesta o respeito pela diversidade que constitui os ambientes acadêmicos. A supressão da exigência na Resolução n. 5 (Brasil, 2018) pode representar um avanço no que se refere à justiça curricular.

A Resolução n. 5, de 2018, diferente da resolução anterior, foi enfática ao priorizar expressamente a interdisciplinaridade e a articulação de saberes (Art.2º, V e Art.5º). Do mesmo modo, estabeleceu a necessidade, no PPC, das formas de tratamento transversal de conteúdos (Art.2º, § 4º).

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:
§ 4º O PPC deve 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 (Brasil, 2018).

O tratamento transversal visa oportunizar aos estudantes a abordagem de temáticas que se relacionem com o seu contexto local ou regional, bem como aquelas com diretrizes nacionais específicas, caracterizadas por sua relevância para a formação integral dos estudantes. No entanto, é preciso atentar para o que Caldas e Volpato consideram, uma vez que a

[...] transversalidade prevista para conteúdos abordados por legislações específicas e para as atividades de extensão, sem eventual aumento de quadro docente ou capacitação adequada, enseja a possibilidade de que tais conteúdos sejam relegados à mera citação no PPC, apenas para cumprimento dos preceitos regulatórios (Caldas; Volpato, 2023, 18889).

Rodrigues (2020) também manifesta preocupação com as inovações apresentadas na resolução n. 5/2018:

Esses, e outros direitos aqui não lembrados, são importantes sim; mas é cada curso, em seu PPC, que deve decidir quais incluir (como obrigatórios ou optativos), considerando o perfil proposto para o seu curso específico. É o que se espera ao garantir a flexibilidade: a individualização dos PPCs, oferecendo diferentes alternativas formativas àqueles que desejarem cursar Direito. O inchaço de conteúdos obrigatórios impede isso; na prática, torna a flexibilidade impossível, uniformizando as matrizes curriculares (Rodrigues, 2020, p. 209).

Na mesma perspectiva, situa-se o entendimento do professor Jurjo Torres Santomé (2018, p. 34), ao afirmar que “[...] não se especifica nada sobre a forma de concretizar estas dimensões transversais enquanto responsabilidade do professorado. Parece que esta tarefa fica a margem do currículo escolar diário, para se transformar em objeto de alguma ação pontual”. Na prática, pode restar aos temas transversais é a sua manifestação vinculada a determinada questão ou disciplina isolada.

Assim, tal forma de tratamento aos conteúdos pode se manifestar como um dos perigos da norma. É necessário refletir sobre o fato de a diretriz incluir os tratamentos transversais e não fazer com que eles sejam agentes meramente figurativos do projeto pedagógico do curso. Do mesmo modo, o rol de exemplos contido na norma não parece adequado à garantia da flexibilidade dos currículos, tema discutido e gerador de questionamentos em momentos históricos passados, como já aqui esclarecido.

No mesmo sentido, cabe observar o preceito do § 3º do art. 5º da Resolução n.05/2018:

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (Brasil, 2018).

A diversificação e a flexibilidade curricular podem ser consideradas um avanço nas diretrizes curriculares, haja vista que possibilitam o reconhecimento da diversidade local e regional do nosso país, permitindo que cada curso insira conteúdos curriculares que caracterizem seus objetivos e contextos. “Se o objetivo é incentivar a aderência dos currículos às realidades e escolhas de cada IES, devidamente identificadas e incluídas no PPC, nenhum sentido há em inserir uma lista exemplificativa de conteúdos” (Rodrigues, 2020, p. 211).

Outra reflexão a ser considerada são os modelos de avaliação externa e algumas medidas e reformas que, em certo nível, podem influenciar os currículos dos cursos de Direito. Trata-se do que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de contexto externos. O exame da Ordem dos Advogados do Brasil, os diversos concursos no âmbito jurídico (magistratura, promotorias, defensorias públicas, entre outros), bem como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), são alguns dos exemplos que me ocorrem. Ainda que sem entrar no mérito de análise de cada uma das medidas, e entendendo a relevância de várias iniciativas, parece que, em algum momento, elas podem trazer influências, talvez de maneira bastante dogmática, para a elaboração das diretrizes e dos currículos. Nessa ordem, cabe observar estas reflexões de Cordeiro (2019, p. 136):

De forma geral os cursos de Direito, por meio de seus projetos pedagógicos, se voltam para a atuação profissional do futuro bacharel, o que condiciona todo planejamento educacional à prova da OAB e aos concursos jurídicos. O modelo de avaliação vai reproduzir o que é cobrado nessas provas, exigindo dos futuros profissionais o domínio dos saberes e técnicas jurídicas e suas aplicabilidade prática. O problema reside no fato de que esses exames são elaborados, de maneira evidente, a partir de uma visão positivista de mundo, que se contenta com a mera reprodução e aplicação dos saberes normativos.

Ainda que as normativas que instituem as diretrizes dos cursos de Direito aqui analisadas sejam consideradas marcantes quanto à formação geral e humanística dos graduandos, bem como exijam posturas reflexivas e visão crítica dos profissionais, o que se percebe, ainda no ensino jurídico atual, são marcas deixadas pela formação

histórica dos cursos de Direito. Aquele “[...] modelo de ensino do início dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, que já funcionava sob essa lógica, permanece sendo utilizado nas salas de aula, produzindo reprodutores da norma e não indivíduos com capacidade de enxergar criticamente o sistema em que estão inseridos” (Cordeiro, 2019, p. 136) como previsto nas Resoluções n. 09/2004 (Brasil, 2004) e n. 05/2018 (Brasil, 2018), de cidadãos capazes de valorizar os fenômenos jurídicos e sociais de onde atuam.

A crítica, no entanto, não se revela estritamente às avaliações, mas às consequências que delas decorrem nos currículos dos cursos, sobretudo em razão da maneira como a política educativa resta atuada no seu contexto de influência e prática, ou seja, como os currículos são elaborados tendo em vista os critérios estabelecidos.

Ocorre que os saberes profissionais requeridos na contemporaneidade ainda assumem uma tônica positivista que impõe ao futuro bacharel uma atuação calcada na aplicação da norma. Só que esse tipo de atuação deve estar ligada à ideia de emancipação humana, do conhecimento dos sujeitos sociais do sistema em que se inserem e de sua história. Esse cenário poderia ser modificado se as comissões de ensino jurídico tivessem lançado um novo olhar para a esfera pedagógica, reconhecendo a necessidade de mudança nos valores que estão na base do curso ainda hoje (Cordeiro, 2019, p. 136).

A questão destacada não se volta de maneira isolada contra o modelo regulatório que ainda assinala os cursos de Direito. Este não me parece ser um elemento dispensável, sobretudo quando tratamos de diretrizes de um curso de Direito, o qual atua a partir dos preceitos da norma jurídica. No entanto, o que parece estar em pauta é o modo pelo qual os currículos são elaborados, considerando as influências dos movimentos do campo jurídico e, sobretudo, a positivação, em contraponto ao que acontece nos exames e avaliações. Assim, como reconhece Rodrigues (2020, p. 204),

É necessário formar sujeitos com: domínio técnico e dogmático; consciência política e ambiental; compromisso ético com os direitos humanos, respeito à diversidade e ao pluralismo cultural e o futuro da humanidade; capacidade de utilização das novas ferramentas tecnológicas, em especial as disponibilizadas pela robótica e pela inteligência artificial. Sujeitos dotados de autonomia e criatividade, capazes de auxiliar na construção de um mundo melhor e mais humano.

Para que seja possível reconhecer a pluralidade, as identidades e diferenças, que constituem os espaços sociais, bem como apresentar postura social crítica e reflexiva, é preciso não apenas compreender o direito positivado. É necessário, sobretudo, respeito à heterogeneidade social, valorização do diálogo e domínio das formas consensuais de resolução de conflitos. Para que tenhamos uma sociedade justa, inclusiva e democrática, portanto, os cursos, especialmente a partir de seus currículos, carecem identificar suas realidades locais e atuarem as políticas de maneira a possibilitar a prestação da justiça e o desenvolvimento social de cidadania.

Assim entendemos a autonomia em torno dos projetos pedagógicos e da metodologia de ensino que definam coletivamente para, dessa forma, com a assunção do lugar de liberdade dos cursos e que acreditamos poder sustentar o verdadeiro papel da educação no desenvolvimento de valores e não na sua alienação, possamos formar juristas aptos a transformarem a sua realidade (Verbicaro; Simões; Homci, 2020, p. 277).

As resoluções que estabelecem as diretrizes do curso, tanto a de 2004, já revogada, quanto a de 2018, vigente e que orienta a elaboração dos projetos pedagógicos, em momento algum se referem expressamente aos aspectos de acessibilidade curricular aos estudantes do curso para tornar possível o exercício do direito à educação aos estudantes com deficiência e, sobretudo, abordar a temática da justiça curricular. Um adendo relevante, a título de esclarecimento, diz respeito à ideia de que legislações e normativas devem estar de acordo com a Constituição Federal Brasileira, mas isso não quer dizer que as políticas devam abranger tudo que a CF traz. O que acontece, aqui, é que as resoluções que tratam dos currículos dos cursos não se preocuparam com o tema dos PCDs. Sendo assim, tendo em vista que se trata de um tema cuja abordagem é necessária, entendo que cabe aos atores das políticas as respectivas recontextualizações à prática, ou seja, via PPC do curso.

Isso me faz refletir sobre o quanto tal política está influenciada pelo contexto de sua produção (Ball; Maguire; Braun, 2016). Mas será, em contrapartida, que a falta de previsão expressa dispensa as instituições de educação de tratarem dessas temáticas em seus currículos? A teorização de Ball, Maguire e Braun (2016), sobre políticas educativas, especialmente no que diz respeito ao entendimento sobre o ciclo de políticas, é fundamental para a compreensão do que é produzido no que concerne ao currículo dos cursos.

Assim, ao direcionar meu olhar ao currículo do curso de direito da UFPel, considero sua elaboração diante da atuação de uma política, que deverá levar em conta o contexto e a realidade de onde será atuada, a qual envolve um processo de interpretação e recontextualização do que está posto no panorama da produção de textos. Desse modo, analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito atuam como política educativa traz sugestões ao terceiro objetivo específico instituído nesta tese.

Segundo Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), o processo de tradução das políticas é extremamente complexo. É necessário que os atores do processo transformem a escrita em ação, o que não é algo simples. Nesse sentido, afirma o autor, as políticas passam por um processo de atuação, ou seja, a efetivação da política *na prática e por meio da prática*. “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. [...] a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Os textos das políticas, segundo a teoria de Ball, Maguire e Braun (2016), não são simplesmente implementados, aludindo a uma ideia de linearidade que desconsidera a complexidade desse processo. O autor argumenta que tais textos são atuados, colocados em prática, considerando o contexto, a história e os recursos disponíveis. Dessa forma, a política passa por um processo de interpretação, sendo atuada de maneira criativa, conforme seu contexto e seus recursos, mas limitada por sua possibilidade de discurso.

A atuação das políticas requer, portanto, um conjunto de condições a fim de que seja bem compreendida e, para que isso aconteça, o sociólogo inglês Stephen Ball, na mesma entrevista anteriormente mencionada, sugere que sua análise esteja embasada no que ele chama de ciclo de políticas, em que estabelece contextos que se relacionam e possibilitam perceber este modelo como um ciclo não hierárquico e contínuo. Nesse sentido, “[...] a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 36), fazendo com que o ciclo se retroalimente e não seja linear.

As resoluções de 2004 e de 2018 trouxeram, enquanto política, inovações e relevantes contribuições ao ensino jurídico. O projeto de ensino jurídico previsto a partir da Resolução n. 9/2004 se contextualiza pela busca do diálogo e da inserção do bacharel em direito como um sujeito que compreende a realidade social e seja capaz

de intervir para o desenvolvimento da cidadania. Da mesma forma, o incentivo à pesquisa e à extensão e as atividades práticas manifestam preocupação quanto à compreensão social. Na mesma esteira, a Resolução n. 5/2018, ao tratar da interdisciplinaridade e da possibilidade de tema transversais, se articula para um currículo, talvez, menos dogmático e que tenha maior articulação com os contextos de atuação (Brasil, 2004, 2018).

A falta de previsão nas DCNs do curso de Direito à acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência pressupõe, no entanto, um discurso sobre a temática daqueles que elaboraram essa política educativa. Não obstante, com base nas considerações propostas por Ball, Maguire e Braun (2016), é possível entender que as teorias educacionais não se limitam apenas à atividade estatal, sem qualquer articulação com as demandas sociais que envolvem o assunto. Nesse sentido, invertendo a hierarquia, é que o ciclo de políticas proposto permite voltar-se para os contextos de produção da política e, sobretudo, compreender como aqueles que a atuam, fazem ou podem fazer, de modo a ponderar os contextos em que estão sendo atuados.

O ciclo de políticas pode superar a lógica da produção e implementação das políticas (Lopes; Macedo, 2011b) e transferir sua preocupação para a recontextualização delas. Os contextos – de influência, de produção do texto, da prática, de resultados e de estratégia política – compõem o ciclo. Ainda que não seja um modelo hierarquizado, o contexto da influência geralmente é o primeiro, uma vez que prescreve em que espaços os discursos políticos constroem as políticas públicas (Mainardes, 2006). O contexto de influência assume o discurso do território de origem da política educativa, a qual será recontextualizada em outras conjunturas. Para Lopes e Macedo (2011b, p. 256), no contexto da influência,

[...] são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto de luta por hegemonia.

O contexto da produção do texto representa a política consubstanciada, em textos políticos, legais oficiais e pronunciamentos, entre outros, marcada pela noção de representação. Assim, enquanto “[...] representação, as políticas são textos

complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações” (Lopes; Macedo, 2011b, p. 257). Em razão da pluralidade de leitores, a política terá em seu texto uma pluralidade de leituras, o que faz dela o produto da interpretação de seus atores, considerando o contexto em que estão inseridos. “Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (Lopes; Macedo, 2011b, p. 259). Desse modo, refletindo sobre o texto das DCNs, é possível interpretar que a Resolução n. 09/2004 (Brasil, 2004) não oportunizou qualquer discussão acerca da acessibilidade curricular. Já a Resolução n. 05/2018 parece ter deixado margens para que a temática da acessibilidade curricular, por exemplo, seja abordada, já que o tratamento transversal pode estar focado em políticas de acessibilidade e nos direitos aos estudantes com deficiência, cabendo aos atores tais leituras. Assim, quando o artigo 2º, parágrafo 4º da Resolução n. 05/2018 (Brasil, 2018) prescreve que o Projeto Pedagógico dos cursos de Direito deverá prever formas de tratamento transversal dos conteúdos e, para tanto, não apresenta uma lista exaustiva, já que termina com a expressão “entre outras”. É possível entender, portanto, que caberá aos atores da política educativa recontextualizarem o texto no âmbito de seus locais de atuação.

A prática, por sua vez, é o contexto no qual a política produz seus efeitos, ou seja, é “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências” (Mainardes, 2006, p. 53). É na prática que os atores estarão imersos, interpretando os discursos que produziram os textos e, no entanto, a discursos que serão dominadores. Nesse sentido, novamente, caberá aos atuantes da política contextualizar seus efeitos a partir do cenário em que ela atua.

A relevância desse contexto está em possibilitar que cada instituição de ensino assuma sua postura frente às temáticas que são objeto da política. Diante de cada realidade, de cada contexto, será possível perceber as particularidades das instituições e seu modo de atuação frente às questões orientadas pelos textos.

O contexto dos resultados, dos efeitos, “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (Mainardes, 2006, p. 54). Nessa perspectiva, as políticas devem ser compreendidas a partir das decorrências que sua atuação produz com as desigualdades que existem. Conforme Mainardes (2006, p. 55), Ball, Maguire e Braun (2016) se referem a esse contexto considerando dois tipos de efeito, um de primeira e outro de segunda ordem. O de primeira terá relação com as

alterações na prática ou na estrutura. Já os de segunda ordem se relacionam com os efeitos das mudanças nos padrões de oportunidades e justiça social.

Novamente, nesse contexto, é possível relacionar a política educativa instituída pelas DCNs dos cursos de Direito e refletir sobre os resultados que dela se relacionam com as questões de justiça e, especialmente no âmbito desta tese, da justiça curricular. Tanto os efeitos de primeira ordem, considerando as mudanças estruturais, quanto os de segunda ordem, poderão ser observados, ou não, de acordo com a atuação da política. Assim, a conversa com os estudantes e as imagens por eles produzidas indicam pistas sobre este contexto no âmbito do Direito da UFPel.

O quinto e último contexto relacionado no modelo do ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016) é chamado de estratégia política, que se relaciona com as possíveis desigualdades criadas ou reproduzidas pela atuação da política. É nesse espaço que se visa disseminar estratégias para colaborar com a contenção dos efeitos identificados como “problemas” na política. Nesse sentido, entendo que esse contexto pode apresentar potencialidades para a emergência de novas políticas.

De acordo com as contribuições da análise das políticas através do ciclo proposto por Ball, Maguire e Braun (2016), considero que aqueles que atuam a política, sejam eles gestores ou docentes, personalizam, de acordo com cada contexto, os textos que carregam os discursos políticos. A relevância desta investigação, portanto, não é apenas reconhecer a importância do papel do Estado, mas, para além, compreender o compromisso fundamental daqueles que atuam as políticas, invertendo a atribuição preponderante estatal sobre os caminhos das questões educacionais.

As políticas educativas, como mostram estudos de Stephen Ball, Maguire e Braun (2016), raramente determinam a prática, mas orientam para que os atores coloquem em ação o que os textos prescrevem, de acordo com seus contextos e suas particularidades. A atuação das políticas, portanto, levará em consideração as circunstâncias, o contexto de onde ela será atuada, possibilitando estratégias que contribuam para a necessidade daquele local – no âmbito desta tese, a UFPel.

5.3 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CURSO DE DIREITO DA UFPel: O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Esta subseção dedica-se à compreensão da atuação da política educativa que orienta a elaboração do currículo dos cursos no âmbito da UFPel. Assim, a partir do ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016), neste momento, observo como o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFPel coloca em prática o texto previsto pelas DCNs.

Esta tese se ocupa, e entendo que não é possível ser diferente, da compreensão do currículo a partir do que estava posto no período de sua construção. Assim, durante o meu doutoramento, houve edição de nova DCN do curso de Direito, a Resolução n. 5/2018 (Brasil, 2018). O prazo inicial para implantação das novas diretrizes era 19 de dezembro de 2020. Em razão do estado de calamidade pública provocada pela pandemia da Covid-19, o prazo foi dilatado em um ano⁴³. Assim, coube às instituições de educação superior adequarem seus projetos pedagógicos em face das novas diretrizes curriculares. O curso de Direito da UFPel, no entanto, conforme consultas reiteradas ao seu colegiado, ainda tem vigente o PPC datado de 2011, elaborado à luz da Resolução n. 04/2009 (Brasil, 2009b). Faço, portanto, a análise deste instrumento tendo em vista que novo PPC, segundo informações do colegiado, está em tramitações internas na Universidade, não tendo sido aprovado até a presente escrita.

O PPC vigente do curso de direito da UFPel é datado de 2011 e está organizado em dois capítulos. O primeiro versa sobre a identificação da instituição; o segundo, denominado de Projeto Pedagógico, aborda justificativa, concepção do curso, estrutura curricular, quadro docente e técnico-administrativo, condições de oferta do curso, dimensões da avaliação, formas de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática, cursos de pós-graduação *lato sensu* e de aperfeiçoamento, incentivo à pesquisa e como instrumento para a iniciação científica, concepção e composição das atividades de estágio e atividades complementares e anexos (ementas, grade curricular e atividades complementares) (Anexo D).

⁴³ Conforme Resolução CNE/CES n. 1, de 29 de dezembro de 2020, que dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020).

A Faculdade de Direito da UFPel foi fundada em 12 de setembro de 1912, incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1969, na forma do Decreto-Lei n. 750, passou a integrar a Universidade Federal de Pelotas (Brasil, 1969).

Integrada com os objetivos da universidade pública, a Faculdade de Direito, diante do respeito à dignidade humana e dos seus direitos fundamentais, tem como finalidades principais ministrar o ensino do Direito no campo do conhecimento aplicado; promover a formação de profissionais qualificados para o exercício pleno da cidadania; realizar cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação; difundir de forma generalizada o conhecimento jurídico através de cursos de extensão e desenvolver de forma coordenada projetos de pesquisa no campo do direito. Além disso, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da cidade de Pelotas, bem como do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil, através da indissociabilidade, quanto à prática pedagógica, entre o ensino, a pesquisa e a extensão (PPC, 2011, p. 3) (Anexo D).

A estrutura organizacional é composta por uma direção, uma secretaria, um órgão colegiado de administração superior, o Conselho Departamental, com funções normativa, consultiva e deliberativa, e o Colegiado, a quem cabe a coordenação didático-científica do curso. Dispõe de três Departamentos com organização administrativa e didático-científica. A Faculdade de Direito possui um Serviço de Assistência Judiciária com caráter extensionista, a partir do qual são realizados atendimentos à população vulnerável e de baixa renda, cujas atividades integram a parte do estágio supervisionado. Ao longo dos anos, constituiu o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão, além do Grupo de Incentivo à Pesquisa. Atualmente, na Faculdade de Direito, é desenvolvido o curso de graduação, destinado à formação de bacharéis em Direito, e o Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito (PPC, 2011, p. 5) (Anexo D).

Na seção 2 do mencionado documento, é exibido o Projeto Pedagógico do Curso. Ao apresentar a justificativa, o PPC logo assinala as necessidades de atualização dos currículos dos cursos de Direito diante das mudanças sociais e as crescentes problemáticas frente ao ensino jurídico tradicional, eminentemente dogmático (PPC, 2011, p. 5) (Anexo D). O documento reconhece fundamental ter vistas para as novas metodologias de ensino jurídico, bem como o imperioso comprometimento docente de fomentar discussões no âmbito de sala de aula, para

além de ministrar os conteúdos e considerá-los finalizados. Aponta, ainda, para a urgência de elaboração de um Projeto Pedagógico que possa formar bacharéis conscientes da importância de sua atuação social, prontos para oferecer à sociedade respostas à solução dos conflitos que enfrenta. Nesse sentido, salienta para a carência de formação básica apresentada pelos estudantes ao chegarem à educação superior (PPC, 2011, p. 6) (Anexo D).

Logo após as linhas introdutórias que qualificam e justificam o projeto, o documento aborda a concepção do curso, situando a Faculdade de Direito no contexto do município de Pelotas. Antes de apresentar o perfil do profissional a ser formado pela Faculdade de Direito, o PPC deixa claro que a formação oferecida por essa faculdade pretende estar integralmente em sintonia com a proposta da UFPel, na condição de agente no processo de transformação social, baseada nos valores da solidariedade social, à disposição da coletividade para seu desenvolvimento, ou seja, com foco na cidadania, sobretudo assegurando a importância fundamental do papel do professor como agente responsável pela motivação para o crescimento dos estudantes na valorização da cidadania (PPC, 2011, p. 9) (Anexo D).

O perfil do bacharel formado pela Faculdade de Direito da UFPel descrito no PPC vai ao encontro dos requisitos impostos pela Resolução n. 9/2004 (Brasil, 2004), revelando as habilidades necessárias no processo formativo. Expressa, também, que o curso não está voltado a uma formação específica, embora tenha inclinação para o aprofundamento na seara pública, oportunizando ao estudante aprofundamento de estudos em área de seu maior interesse (PPC, 2011, p. 10). (Anexo D).

O curso de Direito da UFPel tem a duração de seis anos, desenvolvido através do sistema seriado e está constituído em três ciclos, a saber: básico, que abrange as disciplinas fundamentais, de caráter propedêutico e interdisciplinar; o institucional, considerando profissionalizante, que envolve disciplinas com o conteúdo técnico-jurídico de caráter teórico e prático; e o ciclo de complementação temática, que se caracteriza pelo núcleo flexível e permite a especialização do estudante diante das disciplinas eletivas e optativas (PPC, 2011, p. 11) (Anexo D). Ao discorrer sobre a estrutura curricular do curso, o PPC alega que “Haverá, ainda, procedimento de acompanhamento especializado, conforme reste comprovada a existência de necessidade” (PPC, 2011, p. 11) (Anexo D).

A inserção desta frase me faz refletir sobre a possibilidade de o documento abordar a acessibilidade curricular a partir de um artifício utilizado para tentar

expressar a "preocupação" com eventual necessidade específica dos estudantes. Não me parece, contudo, que seja efetivamente uma preocupação, e sim uma mera formalidade em dizer que tratam da temática da inclusão, mesmo que, assim como nas Diretrizes Nacionais Curriculares que orientam o projeto, nada tenha sido abordado sobre os estudantes com deficiência ou acessibilidade curricular do curso.

O próximo item sobre o qual versa o PPC diz respeito ao quadro docente e técnico-administrativo do curso no que se refere às suas habilidades essenciais enquanto partes do processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, o PPC se ocupa de elencar um rol de deveres que qualificam o professor, assim como a postura esperada de seus servidores técnico-administrativos (PPC, 2011, p. 12) (Anexo D).

Quanto às condições objetivas de oferta do curso, o curso de Direito da UFPel é ofertado na modalidade presencial, sendo possível que algumas disciplinas e atividades curriculares sejam oferecidas na modalidade a distância, conforme autorização legal. São reconhecidas fragilidades apontadas pelas avaliações externas, com a necessidade de adequações e melhorias, especialmente no que diz respeito às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Algumas delas, conforme descrito no documento, já foram realizadas. Ao final das condições de oferta, está observada a frequente distinção do curso de direito da UFPel com o selo de qualidade da OAB (PPC, 2011, p. 13) (Anexo D).

Nas dimensões de avaliação, são destacados os bons índices de desempenho dos egressos do curso nos concursos públicos, assim como no Exame Nacional da OAB. Na forma de avaliação, é considerado o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e a frequência nas atividades curriculares. O desempenho acadêmico é avaliado diante de um conjunto de procedimentos e instrumentos para essa finalidade, com critérios propostos pelos professores e referendados pelo plano de trabalho aprovado pelo Colegiado do Curso. Desse modo, o estudante deve obter, no mínimo, aproveitamento equivalente a 70% dos conteúdos ministrados, mensurados pelos instrumentos de avaliação. O Trabalho de Conclusão do Curso, segue o documento, é uma atividade curricular que permite a sistematização do conhecimento através do estudo em dada temática, apresentada em forma de monografia, com observância ao adequado método científico, espírito crítico do autor, aprofundamento da pesquisa, representando contribuições ao aprendizado do Direito pelo estudante (PPC, 2011, p. 15) (Anexo D).

Ainda no que diz respeito à avaliação, o PPC do curso de Direito desconhece a possibilidade de construção coletiva do processo, sem dizer da possibilidade de consulta aos estudantes sobre os métodos avaliativos, ou até mesmo de oportunizar formas múltiplas dessa avaliação. No mesmo sentido da Resolução n. 9/2004, que determina que os planos de ensino sejam entregues antes do início de cada período letivo (Brasil, 2004), o texto não avalia reconhecer a heterogeneidade presente em cada turma e tampouco oportunizar o desenvolvimento do processo de aprendizagem pautada pela acessibilidade aos estudantes. Não é perceptível, portanto, a partir dos ensinamentos de Ball, Maguire e Braun (2016), a recontextualização da política para atuar conforme as especificidades de cada contexto.

Sobre as formas de realização da interdisciplinaridade, o Projeto Pedagógico aqui analisado reforça a responsabilidade do professor pela efetividade de sua implementação, a partir de um ambiente saudável de cooperação, com troca de experiências, ideias e conhecimentos. Desse modo, recomenda que dois ou mais professores ministrem em conjunto os conteúdos afins de suas disciplinas. Sugere a extensão e a pesquisa como possibilidades de fomentar projetos que oportunizem a reflexão e a busca de respostas que almejem a realidade local e regional (PPC, 2011, p. 15) (Anexo D).

Dos modos de integração entre teoria e prática, são mencionados o Serviço de Assistência Judiciária e o Laboratório de Prática Jurídica como potencialidades para suprir eventuais lacunas nas disciplinas teóricas, em que teoria e prática se complementam. Por outro lado, são destacados os projetos de extensão como possibilidade de integração entre a teoria e a prática (PPC, 2011, p. 16) (Anexo D).

No quesito cursos de pós-graduação, o PPC analisado é datado de 2011 e, portanto, à época, não havia em sua estrutura o Programa de Pós-Graduação em Direito – curso de Mestrado. Desse modo, a referência no PPC é quanto ao curso de especialização em Direito Ambiental, que não é ofertado desde o ano de 2016 pela Faculdade de Direito. Do mesmo modo, o incentivo à pesquisa se manifestava de maneira incipiente, em decorrência da qualificação do quadro docente e da implementação de instrumentos de fomento (PPC, 2011, p. 17) (Anexo D).

As atividades de estágio curricular supervisionado estão divididas em dois segmentos. O primeiro, o Laboratório de Prática Jurídica, é voltado para simulações das atividades profissionais dos operadores do direito. O segundo, o Serviço de Assistência Judiciária, é voltado à prática das atividades específicas dos advogados.

O Serviço de Assistência Judiciária, além de constituir atividade obrigatória no currículo do curso, se apresenta como atividade extensionista, tendo em vista a característica de atuação na comunidade em que se insere (PPC, 2011, p. 17) (Anexo D).

Sobre a concepção e composição de atividades complementares, o PPC determina o desenvolvimento de sua obrigatoriedade com o objetivo de proporcionar a formação dos estudantes em temáticas que não estão contempladas no currículo do curso, desenvolvidas através da participação em seminários, simpósios, cursos de extensão, congressos, assim como em atividades de pesquisa e de monitoria (PPC, 2011, p. 18) (Anexo D).

Nos anexos do PPC, consta o rol das disciplinas obrigatórias distribuídas durante cada ano letivo, além das disciplinas optativas, bem como as ementas de cada uma delas. Dispõe, ainda, do Regulamento do núcleo flexível do currículo do curso de graduação em Direito (Anexo D).

A grade curricular do curso sofreu alteração, vigente a partir de 2019, conforme informações prestadas pela secretaria da Faculdade (Anexo E). Assim, verificando o rol de disciplinas, é possível perceber a organização curricular composta com as disciplinas do eixo de formação fundamental, do eixo de formação profissional e do eixo de formação prática, previstas nas Diretrizes Curriculares, sem qualquer observação a conteúdos que possam envolver discussões relacionadas às emergências sociais. Quanto à acessibilidade curricular para os estudantes com deficiência matriculados no curso, nada consta.

Por outro lado, é possível identificar a disciplina optativa *Direito das minorias*, cujo objetivo geral é “Analisar de modo crítico a relação entre a proteção do Direito e a ação dos profissionais do Direito frente a ditames legais direcionados a minorias sociais. Possibilitar a integração com os atores sociais que façam parte de minorias sociais” (Anexo F). Sua ementa dispõe sobre a

Compreensão de conceitos, características, como também de leis direcionadas a minorias sociais no ordenamento jurídico brasileiro, a partir da análise crítica. Análise de leis que busquem a proteção de direitos garantidos a pessoas de baixa renda, minorias religiosas, **pessoas com deficiência (grifo nosso)**, crianças e adolescentes, mulheres, idosos, povos indígenas, diversidade sexual, refugiados, minorias étnicas e raciais, outras minorias (Anexo F).

A inserção da oferta da disciplina optativa de Direito das minorias pode revelar a inquietude por parte de atores – talvez docentes – em propor reflexões e, sobretudo, manifestar interesse em despertar a visibilidade para questões sociais emergentes. A falta de previsão de temáticas relacionadas à acessibilidade, sobretudo em um curso de formação jurídica, instiga sobre o modo de tradução das políticas educativas. Ainda que as Diretrizes Nacionais nada tenham descrito sobre acessibilidade ou os estudantes com deficiência, cabe aos atores que interpretam e traduzem as políticas considerarem seus contextos de atuação, que “[...] são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 103).

Ao trabalharmos com políticas educativas, sua interpretação e recontextualização são de extrema relevância e a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as instituições de educação (Ball; Maguire; Braun, 2016), neste caso, a Faculdade de Direito da UFPel. Desse modo, “[...] fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação da política e os ajustes da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 16).

Considerando os estudantes com deficiência que cursam o bacharelado em Direito na UFPel e a política educativa atuada a partir do PPC do curso, o que percebo é a falta de atenção direcionada a esses estudantes, sobretudo ao processo formativo de aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, observo o seguinte:

[...] os interesses pessoais do campo universitário coadunam com os interesses do Estado, que sob a égide do marco regulatório e por meio dos agentes interessados em manter suas posições e os seus lucros no campo universitário, mantém uma proposta de formação em Direito que privilegia conteúdos e saberes clássicos em prejuízo de demandas sociais emergentes (Caldas; Volpato, 2023, p. 18893).

Diante do que foi analisado, considerando o Projeto Pedagógico, é possível afirmar que a atuação da política que constitui o currículo do curso de Direito da UFPel não considera a heterogeneidade que compõe o ambiente educacional em estudo e, sobretudo, não se ocupa da temática da justiça curricular.

Face a tais constatações, na próxima seção, discorro sobre a acessibilidade curricular, prática que considero como uma potente possibilidade para a garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência.

Assim, enquanto forem induzidas concepções intuitivas e negativamente discriminatórias sobre deficiências, identidades e diferenças; enquanto o ato de prover recursos isolados de acessibilidade acomodar o sistema; enquanto não forem superadas barreiras atitudinais individuais e coletivas; e enquanto não houver efetiva cooperação entre os atores dos respectivos cenários, a materialidade do que atualmente é versado como inclusão será impalpável e continuará utópica (Leonardo Santos Amâncio Cabral, 2021).

6 ACESSIBILIDADE CURRICULAR – UM CAMINHO PARA A JUSTIÇA CURRICULAR

No caminho percorrido até este momento, aproximei as questões relacionadas ao direito à educação e à justiça curricular para estudantes com deficiência, especialmente dos cursos de Direito, a partir da fundamentação entre o direito e a justiça e de uma teoria curricular democratizante. Além disso, foi possível olhar para a política educativa que orienta os currículos dos cursos de Direito e, especialmente, compreender como o curso de Direito da UFPel atua essa política. Agora, me proponho a caminhar no horizonte da acessibilidade curricular como uma potente possibilidade de refletir sobre práticas que permitam elaborar currículos acessíveis, afastada a concepção reducionista, diante de uma possibilidade de construção coletiva, reconhecendo as diferenças que constituem os estudantes e permeiam os ambientes educacionais.

A acessibilidade curricular emerge, nesta tese, como uma oportunidade de reflexão, a partir das orientações dos documentos norteadores da educação especial⁴⁴, de perceber a produção do currículo a partir das diferenças dos sujeitos e da necessidade, portanto, de responder a esta questão no que tange às condições de aprendizagem. Desse modo,

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI (Prieto, 2022, p. 33).

Diante dessa compreensão, proponho a seguinte problematização: entender como a acessibilidade pode contribuir para o exercício do direito à educação aos estudantes com deficiência, suscitando a justiça curricular. Nesse sentido, cabe observar o exposto por Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018) que, amparados em Connell (2006) e Silva (2018), afirmam o seguinte:

[...] o movimento que envolve a tomada de decisões sobre o currículo, desde a elaboração até sua atuação nas práticas curriculares, como a possibilidade

⁴⁴ Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto Federal 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Brasil, 2009b).

de desenhar um currículo contra-hegemônico, que vise minimizar as desigualdades presentes nos percursos de escolarização dos alunos, especialmente, dos que apresentam deficiência (Pereira; Lunardi-Mendes; Pacheco (2018, p. 36-37).

Sobre a produção do currículo, a perspectiva adotada nesta pesquisa vai ao encontro de uma teorização que sugere o currículo “do agora” (Paraskeva, 2010), ou seja, um currículo que considera as condições e as necessidades dos estudantes, tendo em vista suas diferenças e subjetividades. Em outras palavras, trata-se de um currículo itinerante, que assume os sujeitos como seus produtores, traduzindo os interesses que apontam em determinado momento.

Esse tipo de currículo, como um artefato epistemológico, prioriza as diferenças, os saberes e as identidades e, enquanto dispositivo cultural, requer a interpretação das dinâmicas que desafiam o cotidiano dos ambientes escolares. Conforme Mantoan (2015, p. 21),

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos.

A teoria itinerante provoca um currículo que viaje para além dos limites, que se expanda, que seja, portanto, acessível a todos. Conforme Magalhães e Soares (2016, p. 1126), o projeto de um “[...] currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes”.

Nessa perspectiva, é preciso conhecer que não existe um currículo estável, uma vez que as diferenças daqueles que o produzem, o fazem estar em constante movimento. Em uma abordagem inclusiva⁴⁵, a que se propõe este estudo, refletir sobre o currículo é compreendê-lo como produto cultural, que se concretiza a partir de lutas pela produção do seu significado (Lopes; Macedo, 2011a). É entender, portanto, que a produção curricular se dá a partir das relações entre aqueles que constroem o cotidiano escolar.

Para Mantoan (2015, p. 16), “Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos

⁴⁵ A abordagem, neste trabalho, está relacionando a educação inclusiva aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, ver Bueno (2008).

desprender desse aprendizado”. Isso reforça a necessidade de problematizarmos os estudos no campo curricular a partir de teorias outras, como sugere João Paraskeva (2010), com a Teoria Curricular Itinerante.

O currículo se constitui como um elemento político e social, produzido pela cultura por meio de experiências, saberes e conhecimentos. Ele “[...] é cultural na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 186). Nesse sentido, é relevante apontar para a TCI como uma proposta capaz de reconhecer a heterogeneidade do ambiente educacional e considerar a compreensão do currículo como alternativa para reagir às teorias hegemônicas que insistem em formar sujeitos para produzir e serem eficientes.

Refletir sobre o currículo na perspectiva de prática inclusiva exige pensar nos estudantes com deficiência, que é o foco desta tese, como sujeitos de direito que, já por esta razão, possuem o direito à educação e, para além disso, à aprendizagem. O paradigma da educação na perspectiva inclusiva se constitui na valorização da diversidade como enriquecedora das relações entre os indivíduos. “Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas” (Mantoan, 2015, p. 16). No mesmo sentido, Prieto (2022, p. 40) afirma que

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino.

Desse modo, propor a educação inclusiva requer reconhecer as diferenças e a heterogeneidade presentes no ambiente escolar e, então, compreender a necessidade de práticas acessíveis a todos para “[...] reconhecer outras formas de entendimento e aproximar-se delas, perdendo a posição hegemônica” (Mantoan, 2015, p. 22). É nesse sentido que penso a acessibilidade curricular, já que, se a pretensão “[...] é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2015, p. 24). O fundamento para aproximar-se da acessibilidade, portanto, diz respeito às questões políticas, culturais históricas e pedagógicas essenciais para a participação de cada um dos estudantes

com autonomia no exercício de seus direitos perante a sociedade (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023). No entendimento de Rosa (2022), apresentado em sua tese, a construção de práticas colaborativas no contexto educacional se mostra potente para proporcionar acessibilidade curricular como possibilidade de romper com as marcas históricas que inviabilizam currículos acessíveis e dificultam a escolarização.

Torres Santomé (2013b, p. 226), nessa ordem, observa que a “[...] diversidade atual dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pensadas para a uniformização e imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar”. Sua reflexão vai ao encontro da problematização em torno da educação inclusiva, tendo em vista que o debate sobre as práticas que permitam o olhar a essa diversidade ainda é pouco estimulado entre aqueles que discutem sobre os rumos da educação.

Para tecer ponderações acerca das práticas inclusivas, Mantoan (2015) sugere que seja observada uma questão fundamental: a produção da identidade e da diferença, aqui já destacadas. Valorizar as diferenças vai muito além de respeitá-las. Segundo a autora, a diferença diz sobre o que o outro é; já a identidade, sobre o que se é. Nesse sentido, o “[...] direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista” (Mantoan, 2015, p. 35). A acessibilidade curricular, nesse sentido, pode ser um mecanismo de compreensão sobre a produção da diferença, já que através dela é possível adotar a ecologia de saberes (Santos, 2007) e possibilitar a construção do conhecimento, operando com

[...] equilíbrio entre as dimensões coletiva e individual que devem estar presentes na escolarização de um estudante com deficiência, de modo que sua trajetória seja individualizada, mas ao mesmo tempo possa ser reconhecida como parte da história coletiva construída na sala de aula com seus pares (Haas; Baptista, 2015, p. 14).

Da consulta realizada nos repositórios de pesquisas acadêmicas, relatada na introdução desta escrita, emergiram trabalhos que se aproximam do meu estudo exatamente neste ponto da pesquisa. Em investigações sobre a temática que permeia a conceituação norteadora das políticas públicas, a partir das perspectivas da flexibilização, adaptação e adequação curricular, Xavier (2018, p. 53) observou que tais termos “[...] são entendidos como ‘ajustes’ realizados em diferentes esferas do

campo pedagógico que levam em conta as individualidades apresentadas pelos alunos”.

Favacho (2021, p. 61) apresentou em sua pesquisa observações quanto às perspectivas que se voltam ao currículo no que tange às práticas pedagógicas aos estudantes com deficiência. “Os resultados das buscas mostram que a prática da acessibilidade curricular se apresenta com outras nomenclaturas como adaptação / diferenciação / adequação curricular em diversas faces nas produções acadêmicas e científicas”. Ele adverte, portanto, que “[...] a acessibilidade curricular também não pode ser entendida e concretizada apenas como simples ajustes nos conteúdos que são ensinados na sala de aula comum” (Favacho, 2021, p. 64).

Haas e Baptista (2015, p. 4), ao analisarem as imagens dos cotidianos para fins de compreensão do currículo, consideraram que, a partir dos termos adaptação, adequação ou flexibilização curricular, “[...] torna-se possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, por meio da limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados”. Nesse sentido, o que se depreende da conceituação desta terminologia são currículos que se forjam de modo hegemônico, revestidos de uma enganadora inclusão. Assim, como escreve Xavier (2018, p. 55), “Entende-se que toda a prática de diferenciação curricular acarreta prejuízos no acesso do aluno ao conhecimento, sendo, conseqüentemente, negativa”.

Essas orientações, portanto, potencializam práticas excludentes, já que fortalecem as práticas individuais, sem problematizar o currículo como uma produção cultural coletiva. As medidas pontuais, ainda que justificadas sob a ótica de uma possível inclusão, propõem, na verdade, um processo de segregação, colocando o estudante com deficiência em situação de inferioridade. Dessa maneira, as reflexões se dão, exclusivamente, a partir das dificuldades enfrentadas pelo estudante, situação em que o olhar é voltado para os critérios biomédicos, e não para o estudante enquanto sujeito biopsicossocial.

Existindo a possibilidade de serem realizadas modificações em diferentes níveis para os alunos, especialmente envolvendo a alteração de objetivos e conteúdos de ensino, não se pode desconsiderar o significado destas ações como prática de diferenciação curricular. Essa diferenciação se dá quando se modifica a proposta pedagógica de forma específica ao aluno com deficiência. Dessa forma, há alterações significativas no âmbito dos conteúdos e objetivos a serem alcançados, aproximando-se da construção de um currículo paralelo em razão da diferença (Xavier, 2018, p. 54).

Compreender a deficiência apenas voltando-se para as necessidades de ordem médica, sem considerar o ambiente social e as barreiras que ele impõe, é aceitar, de forma rasa, que adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares são suficientes para considerar o estudante incluído. Haas e Baptista (2015, p. 8), ao destacarem os estudos de Garcia (2005), Lunardi (2005a), Lunardi (2005b), Buytendorp (2006), Silva (2010), Effgen (2011) e Vieira (2012), apontam para uma forte crítica realizada pelos autores acerca de políticas⁴⁶ e práticas que se voltam aos estudantes com deficiência. Assim, concluem que adaptações, adequações ou flexibilizações “[...] tratam do empobrecimento curricular a que estão submetidos esses estudantes por meio das práticas pedagógicas nas quais a deficiência seria a base para justificar a simplificação curricular” (Haas; Baptista (2015, p. 8). A análise exploratória dos documentos e políticas que sinalizam para as adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares, atuam, portanto, como centrais para corroborar a ideia de que esses significados levam ao empobrecimento das vivências no âmbito pedagógico.

Por conseguinte, a maneira de propor adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares, a qual, na maioria das vezes, perpassa por dilatar o tempo das atividades ou reduzi-las em sua quantidade, reforça a ideia de incapacidade do estudante com deficiência. Nesses casos, os olhares estão concentrados apenas nas limitações dos sujeitos, o que acaba por reforçar as diferenças e, conseqüentemente, revelar processos de exclusão. Vale lembrar que a opção por agrupamento de conteúdos e diferenciação de tarefas em razão da capacidade dos estudantes é uma das formas mais antigas de segregação na educação (Torres Santomé, 2013b).

O que proponho ao pensar em acessibilidade curricular é, justamente, reconhecer as diferenças e, a partir delas, oportunizar um ambiente inclusivo, com a participação de todos os estudantes, o que reforça a heterogeneidade do ambiente educacional, enriquece e potencializa as relações sociais. Assim, “Não se pode mudar o fato de o sujeito ter uma deficiência, mas se pode operar no sentido de buscar ampliar suas vivências, potencializar sua relação de ser e estar no mundo” (Xavier, 2018, p. 55).

Conforme o entendimento de Clarissa Haas e Carolina Sozo (2020),

⁴⁶ Como a Resolução Nacional CNE/CEB 02/2001, que trata Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b).

[...] o caminho de investimento deva ser a acessibilidade curricular, a qual entendemos como o trabalho pedagógico concebido em uma dimensão simultaneamente individual e coletiva. Envolve estratégias pedagógicas individualizadas referendadas na proposta coletiva para a turma, a vigilância para que todos os estudantes participem do projeto educativo a partir de suas potencialidades e necessidades. A definição do plano de acessibilidade curricular não pode preceder o encontro com o estudante e as incertezas do processo pedagógico devem ser valoradas como elementos para avançar qualitativamente na aposta da educabilidade do outro (Haas; Sozo, 2020, p. 66)

Para Lima (2020, p. 114), “Trabalhar a acessibilidade curricular significa cuidar do aprendizado e também da formação social”, compreendendo o currículo como um lugar de validação da própria identidade dos estudantes, um artefato cultural que se constitui através das diferenças entre o corpo discente. “O currículo, nesse contexto, deveria aproximar os estudantes das relações sociais, culturais, na sua vida concreta. Ele pode ser um caminho para que o estudante sinta o seu lugar de origem, seu espaço de pertencimento, sua cidade” (Rosa, 2022, p. 115).

Na acessibilidade curricular, ocorre um deslocamento conceitual, como analisam Haas e Baptista (2015, p. 12). Os autores entendem que, em alguns casos, “[...] deixam de ser admitidos os ajustes e as adaptações que possam se colocar como ‘barreira’ para o acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência”. Eles complementam o exposto com estas palavras:

[...] entendemos que o olhar que associa as adaptações curriculares restritamente à redução de conteúdo ou alargamento do tempo dedicado à tarefa se aproxima daquele que conceitua currículo escolar como listagem de conteúdos e que trata a deficiência como uma barreira preponderantemente orgânica, intrínseca ao sujeito, descaracterizando a influência do contexto social (Haas; Baptista, 2015, p. 9).

Em contraponto às medidas de adaptação curricular, que pretendem ajustes aos currículos, a acessibilidade curricular “[...] aposta no acesso ao currículo para todos, sem reservas, abarcando as relações com o conhecimento como aspecto fundamental do processo de humanização” (Haas; Baptista, 2015, p. 12).

Nesse sentido, a acessibilidade curricular como prática inclusiva se propõe a pensar no currículo. Isso deve ser feito, no que se refere ao contexto da educação superior, a partir de políticas públicas que já orientam quanto à acessibilidade, como acontece na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b) e no Decreto Federal 7.611/2011 (Brasil, 2011). Nesta pesquisa, chamo a atenção, em especial, para a necessidade de observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos

de graduação em Direito, que preconizam a reflexão sobre a elaboração de currículos mais abertos, que prevejam práticas pedagógicas acessíveis (Brasil, 2018).

Na Educação Superior, infelizmente, pratica-se mais avaliações do que análises, replicando condutas decorrentes do abuso dos exames que enfrentamos em nossas vidas. Importa, portanto, romper com essa lógica e compreender o ato de analisar como oportunidade de investigação, para compreender, descrever e qualificar as condições prévias do contexto para fundamentar as intervenções necessárias (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023, p. 988).

A ideia, portanto, é afastar o currículo da concepção reducionista e enxergá-lo como uma possibilidade de construção coletiva. Assim, quanto mais acessibilidade proporcionada através de metodologias, menos adaptado será o currículo (Correia, 2016). A proposta de desenvolver estudos voltados à acessibilidade curricular está pautada no paradigma que busca compreender as mudanças que devem ser realizadas no ambiente, ou seja, no currículo, com o objetivo de favorecer a inclusão. Desenvolver currículos individualizados e reducionistas vai de encontro a essas ideias, já que a individualização pressupõe a exclusão.

A acessibilidade curricular tem por objetivo promover o acesso à aprendizagem, proporcionando a inclusão dos estudantes nos ambientes educacionais e, sobretudo, com vistas a favorecer a permanência de todos nesses ambientes. As práticas pedagógicas acessíveis reconhecem as diferenças e as limitações dos estudantes, mas não supõem um currículo que se orienta pela impossibilidade de aprendizagem. Pelo contrário, reconhecem “[...] práticas dinâmicas, com a participação de todos os atores da comunidade acadêmica e da sociedade” (Scott Júnior; Munhóz, 2015, p. 34).

Nesse sentido, os estudos que visam à acessibilidade curricular objetivam reconhecer a complexidade humana e incluir as pessoas com deficiência em um ambiente acadêmico que efetive seus direitos, com a garantia de uma justiça curricular que sugere a valorização da diferença, em contraponto às injustiças estruturais que incidem na condição de vida destes em situação de vulnerabilidade. Do mesmo modo, argumenta Jurjo Torres Santomé (2013b, p. 226-227):

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou

suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior.

A abordagem no contexto da acessibilidade curricular conflui com a perspectiva de teoria curricular compreendida nesta tese, bem como do que vem a ser a justiça curricular aos estudantes com deficiência. Além disso, compreende a circunstância do contexto social, enfatizando a identidade e as diferenças na atuação curricular. A acessibilidade curricular, assim, emerge diante das políticas que orientam a educação especial e dos estudos (Haas; Baptista, 2015) que pretendem preconizar a inclusão dos estudantes com deficiência a partir da diversidade de práticas pedagógicas, através das quais possibilite um currículo mais acessível e, portanto, menos adaptado.

Nesse imbricado entre direito, justiça, currículo e acessibilidade, considero ponderar figuras que se apresentam como pistas para favorecer a inclusão – acesso e permanência para a aprendizagem – dos estudantes com deficiência a partir da acessibilidade curricular na educação superior. Tenho como objetivo apresentar essas figuras e descerrar a trilha para futuras reflexões sobre a acessibilidade curricular e sua aplicação nas práticas do curso que investigo. O caminho e o olhar para a justiça curricular, de modo algum, se encerram com a abordagem que passo a apresentar.

6.1 PISTAS NO CAMINHO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Ao longo da caminhada, me deparei com questões que suscitaram reflexões, especialmente no que diz respeito aos modos de promover a acessibilidade curricular no ensino superior. O caminho, para tanto, acabou por me levar para rumos que, de certo modo, entendi como potentes para aquilo que estava propondo. Assim, à medida que as leituras foram amadurecendo, percebi que algumas pistas estavam ao meu redor. Isso aconteceu quando me deparei com a diferenciação curricular como uma estratégia pedagógica possível.

Nos estudos apresentados por Pacheco (2008), Pletsch, Souza e Orleans (2017), Cabral (2021) e Cabral, Mendes e Ebersold (2023), a diferenciação se apresenta como uma possibilidade de materialização da legitimação dos direitos humanos (Cabral, 2021) diante de estratégias, percursos e modos de organização que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem (Pletsch; Souza; Orleans, 2017), pressupondo que os estudantes tenham o mesmo percurso, ou seja, o mesmo

currículo, mas que, diante da heterogeneidade da sociedade, possam seguir por alguns caminhos diferentes (Pacheco, 2008).

A diferenciação curricular, ao lado de outras figuras estudadas ao longo da pesquisa, emerge como um instrumento capaz de legitimar a acessibilidade como medida que orienta os currículos. Por um lado, a proposição de currículos que se afastam da perspectiva biopsicossocial, ou seja, que ignora a diversidade presente nos ambientes educacionais e não considera a autonomia e a participação social dos estudantes, tende a excluí-los do processo de aprendizagem. A partir da diferenciação, por outro lado, parece possível, mediante atuação cooperativa dos professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo, um planejamento do currículo de maneira coletiva, democrática e inclusiva (Cabral, 2021). Assim, a Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC), como denomina Cabral (2021), pode ser compreendida como “[...] a legitimação de direitos formais e materiais dos estudantes com deficiências, parte do (re)conhecimento biopsicossocial de suas identidades e diferenças e das dinâmicas institucionais nas quais estão inseridos” (Cabral, 2021, p. 156).

A DAC, conforme Cabral, Mendes e Ebersold (2023), envolve a materialização de uma dinâmica cooperativa entre os atores curriculares, ou seja, docentes, estudantes, equipes multiprofissionais, no sentido de consolidar o planejamento, os recursos, as estratégias de ensino e avaliação acadêmicas para que possam eliminar possíveis barreiras e que se apresentem como facilitadores do processo de aprendizagem. Desse modo, “[...] o fundamento da acessibilidade denota a materialização das condições políticas, históricas, econômicas, culturais, relacionais e pedagógicas fundamentais para a autonomia participativa individual e coletiva” (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023, p. 985) em uma sociedade que pretende ser justa, democrática e inclusiva. Como entendem Oliveira e Delou (2023, p. 13), nesse sentido em que se apresenta, “[...] a diferenciação curricular ou o ensino diferenciado têm sido concebidos como propostas alinhadas, de certa maneira, à perspectiva da acessibilidade curricular, levando em consideração as diferenças dos estudantes e suas realidades no ato de planejar o currículo regular”.

Pacheco (2008, p. 181) considera essencial a compreensão do currículo como um “projeto portador de identidades”. O currículo, portanto, não deve ser um simples plano. Pelo contrário, deve permitir a autonomia do professor e dos estudantes frente ao processo de aprendizagem. A abordagem da diferenciação curricular sobre a qual

quero refletir como manifestação da acessibilidade curricular se aproxima dos estudos curriculares no campo da Teoria Curricular Itinerante, que insiste em valorizar o currículo “do agora”, considerando as diferenças que compõem os espaços educacionais em determinado momento. Da mesma forma, Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 271) argumentam sobre a necessidade de práticas diversificadas e currículos mais flexíveis e assinalam que a “[...] diferenciação curricular diz respeito a modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem”, como uma concepção que acolhe a diversidade dos estudantes nos ambientes educacionais e reconhece os diversos percursos e contextos por eles vivenciados.

A proposta de diferenciação acatada nesta pesquisa em nada se relaciona ao empobrecimento dos conteúdos ou objetivos curriculares, tampouco a limitações ou dúvidas quanto à capacidade dos estudantes com deficiência. São, por outro lado, estratégias ou recursos acatados pela proposta coletiva a serem utilizados no sentido de pretender a acessibilidade curricular. A mesma ideia prevalece para as demais pistas que julgo relevantes para o processo de inclusão e estão apresentadas a seguir.

Diante da diferenciação curricular, emerge uma possibilidade indicada em pesquisas (Pletsch; Souza; Orleans, 2017) como uma forma dessa materialização de uma dinâmica cooperativa, um material colaborativo, que é a elaboração do plano educacional individualizado (PEI). De acordo com estudos de Costa, Schmidt e Camargo (2023), O PEI é um instrumento que tem sido muito utilizado no cenário internacional, essencialmente em países da Europa e da América do Norte. Por outro lado, sua utilização no Brasil ainda se constitui como uma prática embrionária, empregada em iniciativas isoladas.

O PEI é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, que tem o objetivo de viabilizar as condições apropriadas ao processo de inclusão destes estudantes, podendo ser “[...] compreendido como uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada” (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 3).

A elaboração desse plano possibilita o apoio à aprendizagem dos estudantes com base no currículo comum desenvolvido no curso. Não se trata de uma ferramenta, portanto, de exclusão. Ele permite o monitoramento do progresso do estudante e influencia a sua participação no currículo, oportunizando os benefícios do trabalho

colaborativo, o que se relaciona diretamente com o processo de inclusão. O PEI pode, por outro lado, aumentar o atendimento às necessidades educacionais especiais de cada estudante, o que, de alguma maneira, se relaciona com outra figura que será tratada em linhas seguintes, o Atendimento Educacional Especializado.

Com uma forte característica de atuação multidisciplinar, o PEI se baseia na construção coletiva como pressuposto para o trabalho colaborativo e, portanto, inclusivo. O plano é elaborado por uma equipe multidisciplinar, considerando os aspectos pedagógicos, metodológicos e informações suplementares que darão apoio ao processo de aprendizagem de cada estudante (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Nesse sentido, a ideia de um plano que possa atender às necessidades individuais se relaciona com uma estratégia de aprendizagem coerente com os imperativos dos estudantes. Dessa maneira, permite a acessibilidade curricular e contraria a segregação educacional.

Ainda sobre as pistas para a acessibilidade curricular, durante meus estudos, atravessou o caminho uma proposta bastante inovadora e com potencial educacional inclusivo no contexto da educação superior. O projeto dos professores Pablo Rodríguez Herrero, Pablo José Garcia Sempere e Andres Cabrera Garcia (2023), desenvolvido na Universidad Autónoma de Madrid (UAM) e denominado de co-ensino inclusivo, converge com a proposta de acessibilidade curricular a que proponho nesta tese. O modelo foi aplicado com professores com deficiência intelectual, buscando complementar a formação teórica e prática com as experiências de vida.

Tradicionalmente, o co-ensino se constitui por dois, ou mais, professores trabalhando de maneira conjunta em salas de aula com estudantes com deficiência (Jurkowski; Ulrich; Müller, 2020). Especialmente no projeto desenvolvido por Rodríguez Herrero, Garcia Sempere e Cabrera Garcia (2023), a proposta prevê que um dos docentes seja PCD. O projeto se fundamenta, portanto, no potencial educacional no contexto universitário de sentido de reconhecer ativamente a expertise das pessoas com deficiência e valorizar suas experiências de vida, considerando um processo educacional mais amplo e descolonizado.

O co-ensino inclusivo pode compor uma forte construção do exercício da acessibilidade curricular, levando em conta a sua possibilidade de inclusão das PCDs nos ambientes educacionais, sobretudo na diversidade das possibilidades de práticas pedagógicas e metodológicas no currículo.

O movimento pela inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, contudo, não acontece a passos largos. A temática, que ainda é pouco abordada nesta seara de ensino, carece de políticas públicas para que tenham efetivadas suas normativas. Esclareço que o Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011), já mencionado, dispõe sobre a educação especial e o AEE, possibilitando compreender que este deve estar presente em todas as esferas de ensino. Na prática, no entanto, não é isso que se percebe.

Os estudos acerca de ações inclusivas na educação superior ainda são insuficientes para favorecer, de fato, a inclusão. O que corrobora essa afirmação são as buscas nas bases de dados científicos, conforme levantamento realizado e apresentado no texto introdutório desta tese. Assim, esta pesquisa se propõe, como já fundamentado, alargar as discussões que possam contribuir com a perspectiva inclusiva da educação, sobretudo na educação superior, a fim de garantir o direito social à educação aos estudantes com deficiência.

Na mesma esfera de pensamento, autoras como Zerbato e Mendes (2018, 2021) compartilham do sentimento de que é necessário utilizar diferentes estratégias como formas de requerer a reestruturação do ensino e de ensinar, pois, do contrário, corremos o risco de produzir um currículo deficiente, simplificado ou até mesmo descontextualizado. Uma vez que a educação, na perspectiva inclusiva, tem como propósito o “[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008) dos estudantes com deficiência, “[...] mais do que agir sobre o estudante diferente, as pesquisas em Educação Especial começaram a mostrar que as políticas inclusivas deveriam visar à reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas, contemplando a diversidade dos alunos” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 3).

No contexto histórico, a educação especial se organizou como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais (Brasil, 2008). Ao longo dos anos, as normativas que orientam e regulamentam o ensino da educação especial no Brasil foram ganhando espaço e caminhando no sentido de uma perspectiva inclusiva, como prescreve a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a qual deu um passo importante no que tange à inclusão dos estudantes com deficiência, evidenciando a escolarização em todos os níveis de

ensino por meio do AEE como complementar e suplementar ao ensino comum e não substitutivo a este.

O AEE está previsto, dentre outras normativas, no artigo 208, III da CF/88 (Brasil, 1988), na Resolução n. 2/01 (Brasil, 2001b; Anexo H), na Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009b) no Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011) bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), segundo a qual, em suas diretrizes, o AEE “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008). Assim, nesta tese, opero com o AEE como mais uma pista para a acessibilidade curricular.

A Resolução n. 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, articula a figura do AEE ao currículo escolar. Considerando que a normativa atribui funções ao professor do AEE que se relacionam com as práticas da classe comum, é possível compreender o “[...] investimento na articulação com o currículo escolar, à medida que se lê que sua atribuição deve desenvolver as condições para que os estudantes com deficiência possam avançar em seus percursos, participando plenamente das atividades escolares” (Haas; Baptista, 2014, p. 6).

A legislação, ao contemplar a figura do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

[...] abre-se para o diálogo com a diferença e, sobretudo, com a instituição escolar, compreendida como um sistema complexo, que se estabelece por meio das relações, das situações planejadas, previsíveis e imprevisíveis que habitam cotidianamente este espaço (Haas; Baptista, 2014, p. 2).

Os dispositivos normativos que tratam da figura do AEE preconizam sua atuação como atividades que complementam e suplementam a formação dos estudantes com deficiência, com o objetivo especialmente de promover o acesso e a permanência ao ensino, garantindo o direito à educação e à aprendizagem a todos.

Enquanto atuação na educação superior, segundo a Política na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência devem acontecer de maneira que envolvam a organização de recursos e serviços para a acessibilidade no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Observando os indicadores dos estudantes com deficiência na educação superior, é possível sugerir a necessidade de políticas de permanência a esse público, já que os dados indicam, como já apontado na introdução deste trabalho, para um crescimento de estudantes matriculados, o que, no entanto, não se observa em relação ao número de concluintes. Nesse sentido, o

[...] conjunto de desafios identificados nas pesquisas torna ainda mais evidente que, para além da garantia de acesso à escola, é desafio da política educacional brasileira garantir a permanência destes estudantes, o que traduzimos como a construção de um percurso escolar de apropriação progressiva de novas aprendizagens (Haas; Baptista, 2014, p. 4).

Nessa perspectiva, é possível perceber a falta de políticas ou práticas que permitam a tais discentes a permanência no ambiente educacional. É com vistas a esse desafio que compreendo que a figura do AEE pode atuar, haja vista sua previsão legal, com o objetivo de que os estudantes com deficiência permaneçam na educação superior. O AEE, portanto, pode oportunizar a acessibilidade curricular.

A atuação do AEE, segundo a Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009b), deve, prioritariamente, acontecer na sala de recursos multifuncionais, em turno inverso ao da classe comum, por professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e com formação específica para a Educação Especial. O trabalho do AEE, realizado em conjunto com docentes de cada componente curricular, pode oportunizar uma experiência de aprendizagem que, conseqüentemente, irá refletir na permanência dos estudantes nos cursos de educação superior.

O desenvolvimento da proposta pedagógica a partir de um currículo acessível, em que as barreiras do meio em que o sujeito está incluído sejam superadas através e em conjunto com o AEE, permite atribuir ao processo de ensino e aprendizagem uma formatação inclusiva, na perspectiva de garantia do direito à educação a todas as pessoas, tão em voga nos últimos tempos.

Algumas questões emergem quando os estudos, que ainda são escassos, se voltam ao AEE na educação superior. Brizolla e Martins (2016, p. 5) denunciam perguntas que são evocadas quando abordada a temática, tais como as seguintes: “em qual/ais espaço/s, local/ais ou segmento/s da universidade pode/deve ocorrer esse atendimento? Quais recursos humanos (servidores) devem ser disponibilizados para o atendimento especializado dos alunos?”

No âmbito da educação universitária, o AEE perpassa pelos núcleos de acessibilidade, igualmente regulamentados pelo Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011). Os núcleos foram institucionalizados com o intuito de eliminar barreiras e, assim, promover a inclusão dos estudantes com deficiência. A figura do AEE, inserida em um processo de prática que possibilita o processo de aprendizagem, é, portanto, uma medida que visa apoiar a perspectiva da educação inclusiva. Assim, pensar em práticas pedagógicas inclusivas é propor alternativas para que se tenha sucesso na aprendizagem de tais estudantes.

Segundo pesquisa realizada por Brizolla e Martins (2016), a oferta e a prática do AEE para os estudantes com deficiência no ensino superior está vinculada às demandas pontuais de necessidades individuais requeridas nos núcleos de acessibilidade. Afirmam, também, que existe “[...] uma tendência da vinculação da concepção de atendimento educacional especializado na Educação Superior como mera disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, produção de material acessível e apoio ao professor quanto ao planejamento” (Brizolla; Martins, 2016, p. 16). A proposta do AEE, no entanto, não se reduz a demandas pontuais. As medidas a serem implementadas pelo AEE em conjunto com o professor de cada componente curricular servirão de apoio ao processo de inclusão favorecido às/aos estudantes.

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

A proposta de trabalhar com o AEE está propriamente relacionada ao sentido de evitar que as estratégias de ensino reduzam o currículo e simplifiquem o processo de aprendizagem. Pelo contrário, o objetivo oferecido é refletir sobre possibilidades de promover a inclusão através de práticas que se direcionem para os sujeitos, mas, para além, percebam alternativas para que barreiras sejam superadas e os estudantes tenham o devido acesso ao currículo, contribuindo, assim, para a própria constituição deste currículo.

Articulando as pesquisas que emergiram na consulta realizada ao banco de Dissertações e Teses da Capes, o estudo defendido por Maiandra Pavanello da Rosa (2022) aborda reflexões acerca do AEE como potente no processo de inclusão e garantia do exercício de direitos aos estudantes com deficiência. Para ela, “[...] a

prática do professor de educação especial expande-se para além da sala de recursos, funcionando como um articulador no processo de inclusão, em todo contexto escolar” (Rosa, 2022, p. 120). Assim, prossegue a autora, o AEE, como parte integrante da escola, “[...] deve priorizar no seu planejamento as aprendizagens dos alunos, articuladamente às vivências da sala de aula, do currículo escolar, sem substituir o ensino comum” (Rosa, 2022, p. 127).

Ainda na perspectiva de questionar alternativas para a prática de um currículo acessível, outra figura, ou pista, que emerge é o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Assim como Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 271), “[...] intencionamos trazer reflexões em diálogo com o conceito de desenho universal na aprendizagem para ampliar as possibilidades de participação, interação, aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento desses sujeitos”. Acompanhando a tendência internacional, o Brasil dispôs, em sua legislação⁴⁷, a figura do DUA, originalmente articulado à área do desenvolvimento arquitetônico. Cabe esclarecer, nesse sentido, que a origem dessa ideia é de Ronald Mace, um arquiteto estadunidense que criou, em 1989, o The Center for Universal Design (CUD), o Centro para o Desenho Universal. Trata-se de um centro de pesquisa que avalia, desenvolve e promove um desenho acessível e universal (Heredero, 2020).

O Centro de Design Universal, cabe esclarecer, era um centro nacional de pesquisa, informação e assistência técnica da Universidade Estadual da Carolina do Norte, que avaliava, desenvolvia e promovia o design universal em habitações, instalações públicas e comerciais e produtos relacionados. O Centro desenvolveu um programa bem-sucedido de reunir e disseminar informações existentes e criou novos materiais de referência sobre moradias acessíveis. Atualmente, não está mais ativo devido a dificuldades de financiamento (NC State University, 2025).

O movimento, que nasceu nos anos 1980 nos Estados Unidos, teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que pudessem ser utilizados pelo maior número de pessoas possível. Assim, no Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e no Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos, os pesquisadores investiram esforços no sentido

⁴⁷ A Lei Brasileira da Inclusão, Lei n. 13.146/2015, conceituou o desenho universal como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

de proporcionar uma referência para entender como criar currículos que atendam às necessidades de todas e todos estudantes. O objetivo era, então, investigar os processos de aprendizagem (Heredero, 2020). Assim, O CAST deu início à investigação e articulação dos princípios e práticas do DUA, a fim de compreender como as limitações do currículo incapacitam os estudantes e, a partir disso, desenvolver estratégias para que o currículo seja flexível para atender às necessidades discentes. É, portanto, uma inversão da lógica na qual o estudante deve se adaptar ao meio e, assim, compreende que o currículo deve ser elaborado no sentido de atender às diferenças dos sujeitos.

O DUA se configura diante de uma perspectiva principiológica que valoriza os aspectos de aprendizagem, concentrando diferentes práticas para pensar e ensinar o currículo (Heredero, 2020). Conforme o citado autor, “[...] o DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos” (Heredero, 2020, p. 735). Ainda segundo ele, é justamente a inflexibilidade do currículo que gera barreiras para o acesso ao aprendizado. Nessa esfera, o DUA se propõe como ferramenta inclusiva que favorece a acessibilidade curricular.

Adotar o DUA como forma de favorecer a inclusão é entender que o meio social e de aprendizagem não é um ambiente estanque, mas que está em constante movimento. Enfatizo, nessa ordem, que

Não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa atual que, infelizmente, ainda parece apontar para um antagonismo fundamental entre a população estudantil atendida atualmente e o currículo (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

O DUA se constitui através de um conjunto de princípios, que se propõe a maximizar as possibilidades de aprendizagem para a integralidade do corpo discente, sejam eles pessoas com deficiência ou não (Zerbato; Mendes, 2018). Seus pressupostos teóricos baseiam-se na neurociência moderna (Heredero, 2020) e, desse modo, seus princípios se conectam com as redes que nosso cérebro utiliza para o processo de aprendizado. Os princípios do DUA se caracterizam por partirem de questionamentos, a saber: o porquê, o quê e o como da aprendizagem. Com base nos princípios, ligados, respectivamente em nossas redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas, o DUA orienta para meios de como engajar os

estudantes e motivá-los para a aprendizagem, além de proporcionar maneiras diferentes de apresentação dos conteúdos, bem como incentivar os diferentes modos de como os estudantes expressam suas ideias.

Herederó (2020), didaticamente, expõe os princípios do DUA e seus objetivos. O primeiro se caracteriza por proporcionar modos múltiplos de apresentação e, dessa forma, pretende responder ao “o quê” da aprendizagem. Considerando que os estudantes percebem e compreendem as informações de maneiras diferentes, é justo que os modos de apresentação dos conteúdos sejam múltiplos, possibilitando a todos, portanto, o processo de aprendizagem.

O segundo princípio norteador do DUA visa promover modos múltiplos de ação e expressão e, assim, reconhecer o “como” da aprendizagem. A percepção desse princípio se volta às diferentes maneiras de como os estudantes buscam o conhecimento e expressam aquilo que compreendem. Alguns estudantes se expressam melhor por meio da forma escrita, outros, da forma oral. Para alguns, as imagens facilitam o processo de aprendizagem, enquanto outros se beneficiam dos elementos textuais verbais. É sobre essas peculiaridades que o princípio pretende atender.

Proporcionar meios múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento é o terceiro princípio que caracteriza o DUA, a fim de responder ao “porquê” da aprendizagem. Nessa seara, o que está em voga são as emoções e a afetividade dos estudantes, tendo em vista que cada um tem um modo diferente de ser provocado para aprender. Assim, alguns estudantes irão se interessar de maneira espontânea pelos processos de aprendizagem, mas outros terão de ser provocados a sair de suas zonas de conforto e serem atraídos ao novo.

A reflexão a partir do DUA como alternativa para olhar ao currículo dos cursos pode representar um avanço no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior. Ainda, fundamentado no DUA, os estudantes podem ter garantido seu direito à aprendizagem, tendo em vista o rol de possibilidades e estratégias que os princípios evocam. Os princípios que fundamentam as diretrizes para o desenho universal da aprendizagem, portanto, visam proporcionar modos múltiplos de apresentação, com maneiras múltiplas de ação e expressão e com possibilidades diversas de engajamento, ou seja, de motivação para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o DUA

[...] pode representar um avanço no processo de escolarização de pessoas com deficiências, na medida em que possibilita acesso de todos ao currículo geral, diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para alunos com deficiência era diferente daquele oferecido aos demais alunos (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 273).

O DUA, fortalecido a partir de sua base principiológica, tende a contribuir com os profissionais da educação no sentido de trazer possibilidades para a compreensão, para a linguagem a ser utilizada e para as percepções dos estudantes com deficiência. Assim, o objetivo, ao propor o DUA como mecanismo de favorecimento da inclusão na educação superior, visa

[...] auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Quanto à esfera docente, reconheço que esta tese pode suscitar questões que evocam a formação continuada das professoras e dos professores e assinalo que não ignoro esse entendimento. No entanto, no escopo desta pesquisa, não contemplo essa temática, pois, apesar de considerá-la extremamente relevante, entendo que a interpelação do tema exige um delineamento teórico-metodológico exclusivo a esse fim. Esse fato, no entanto, não me exime de reconhecer a relevância da necessidade de aperfeiçoamento contínuo e a fragilidade com que o sistema educacional, não raras vezes, se volta a esta temática. Assim, em consonância com Torres Santomé (2013b, p. 226), entendo que os docentes merecem estar em permanente aperfeiçoamento

[...] no desenvolvimento e na avaliação de projetos curriculares, ter possibilidades de se envolver com propostas de inovação curricular, de se comprometer com propostas de trabalho em aulas que respeitem a diversidade cultural e as diferenças entre grupos e indivíduos.

Reconheço as pistas como possibilidades emergentes ao currículo do agora. Hoje, parecem alternativas cabíveis. Amanhã, talvez, o cenário se modifique, pois o currículo é movimento na proporção em que a sociedade evolui. Esta pesquisa, reforço, não objetiva uma verdade absoluta e, sequer, constitui manual de práticas. Meu objetivo é contribuir para a produção do conhecimento e para o enriquecimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que, considerando o hoje, o agora,

reconhece a potencialidade de todas e todos enquanto sujeitos de direitos, merecedores de dignidade, respeito e de garantia do exercício de seus direitos.

Enquanto pesquisa, minha proposta é entender como emerge a acessibilidade curricular como potência para a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior e como esse processo pode ser idealizado a partir de possibilidades, inclusive algumas previstas em nosso ordenamento jurídico.

Diante das reflexões teóricas que propus, passo a discorrer sobre a acessibilidade curricular e a justiça curricular a partir do que foi produzido com os estudantes.

Uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina enquanto a memória tende, fragilmente, a recompô-la ou reconstruí-la em pedaços que nunca serão transparentes com o dito (Carlos Skliar, 2018).

7 É PRECISO CONVERSAR!

Uma mesa com café, chá e balas. Cadeiras dispostas lado a lado, em formato de roda. Olhares atentos, coração aquecido e uma escuta profunda. É assim que descrevo os encontros com os colaboradores da minha pesquisa. Após o desafio de descobrir quem eram os estudantes com deficiência matriculados no curso de Direito da UFPel, diante da contribuição generosa de algumas professoras e professores e dos próprios estudantes, obtive o contato de oito discentes e o aceite do convite para que comigo participassem da pesquisa. Estávamos no segundo semestre de 2023. Foram quatro encontros, de mais de duas horas cada um deles, em uma sala de aula gentilmente cedida pela Faculdade de Direito da UFPel. Assim, o “[...] conversar foi possibilitando, então, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e à singularidade constitutivas do próprio encontro” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 30).

Ao projetar essas conversas como procedimento de produção de dados, optei por um “[...] modo diferente de pensar, sentir e viver a pesquisa” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018). Nesse cenário, não havia qualquer previsão do que iria acontecer, apenas a certeza de que estaria lá para compreender, junto com o grupo, como o currículo do curso de Direito da UFPel está elaborado, considerando as questões de acessibilidade e justiça curricular. Nessa escolha, não tenho a pretensão de apresentar uma pesquisa melhor, mais eficaz ou eficiente, e sim de “[...] abrir horizontes de possibilidades para que possamos vivenciar o assombro, a dúvida, o estranhamento, a indagação e o encantamento na pesquisa” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 37).

Ao propor a conversa como parte do meu caminho, escolhi uma forma de fazer pesquisa marcada por deslocamentos epistemológicos e éticos. Conversar, nesse sentido, é criar um campo de relação, de presença e de partilha com aqueles que aceitaram participar comigo da pesquisa. A conversa carrega uma potência própria de insurgência contra os modelos hegemônicos da pesquisa acadêmica e, por isso, interessa particularmente em contextos nos quais a escuta de sujeitos historicamente silenciados é central.

Nos encontros realizados com os estudantes com deficiência, a conversa foi compreendida como um espaço aberto de troca e construção coletiva. Essa escolha metodológica, longe de fragilizar a pesquisa, fortaleceu a possibilidade de escuta,

diálogo e respeito à autonomia dos participantes. O não comparecimento dos participantes a todos os encontros, por exemplo, foi acolhido como dado significativo, sem ser interpretado como falta ou fracasso, mas como expressão das condições e dos desafios vividos por esses estudantes no cotidiano universitário.

A conversa foi conduzida por meio da realização de quatro encontros. Participaram, ao todo, oito estudantes, com variação na presença ao longo dos encontros: no primeiro, estiveram presentes seis estudantes; no segundo, quatro; no terceiro, quatro; e no quarto, também quatro participantes. Nenhum deles esteve presente em todos os encontros. Três estudantes participaram de três encontros; quatro estiveram presentes em dois; e um estudante participou de apenas um encontro. As ausências e presenças foram consideradas elementos significativos da pesquisa, pois revelam, por si mesmas, aspectos importantes da vivência acadêmica desses sujeitos, tais como barreiras de acessibilidade, condições de saúde, disponibilidade de tempo e outras demandas cotidianas que impactam na permanência estudantil.

Os encontros foram assinalados por momentos de diálogo e escuta sensível. O convite à conversa, ao início de cada encontro, acontecia com o intuito de conversarmos sobre acessibilidade curricular e justiça curricular, sobretudo vivenciadas pelos estudantes durante sua trajetória acadêmica naquele curso de graduação. Durante as conversas, não houve qualquer gravação do que foi dito, a fim de me situar mais como integrante do grupo e menos como uma pesquisadora que está meramente *coletando* dados para estudo. A decisão de não registrar os encontros por áudio ou vídeo foi deliberada e se baseou na compreensão de que a natureza da proposta metodológica não exigia esse tipo de rigor técnico, priorizando, em vez disso, a construção de um espaço acolhedor, ético e horizontal. Em todos os encontros, mantive um caderno de registros, no qual, de forma simultânea ao desenvolvimento das conversas, anotava os conteúdos discutidos, destacava aspectos relevantes das falas e transcrevia literalmente trechos ditos pelos estudantes. Esses excertos foram posteriormente inseridos na tese entre aspas, preservando o caráter literal das falas. O caderno de registros, no entanto, não foi disponibilizado como material de consulta, em razão dos critérios éticos da pesquisa, uma vez que contém observações e comentários que poderiam comprometer o anonimato dos colaboradores.

O caderno de registros, nesse sentido, não foi apenas um suporte auxiliar, mas parte constitutiva da conversa, um lugar em que anotei falas literais, expressões, hesitações e também minhas próprias impressões e afetos. Tal prática desloca a ideia de neutralidade da escrita científica, ao reconhecer que toda escuta é atravessada por quem escuta, e que a produção do conhecimento se dá também naquilo que escapa às formas codificadas.

Importa destacar que minha atuação não se deu apenas como observadora, mas como partícipe dos encontros, onde me envolvi ativamente nas discussões, incluindo o compartilhamento de experiências pessoais, também enquanto fui estudante daquele curso em período anterior, o que contribuiu para estabelecer um vínculo de confiança, horizontalidade e reconhecimento mútuo. Essa postura implicou a adoção de uma ética do encontro, na qual a produção do conhecimento foi entendida como construção coletiva, situada e atravessada pelas vivências dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, o que aqui apresento não são conclusões, e sim um movimento de expansão, que possibilita uma tessitura em redes (Ferraço; Alves, 2018), um movimento que conduz a reflexões acerca dos saberes que constituem o conhecimento. As conversas fazem colocar sob suspeita qualquer verdade e nos estimulam a pensar em acontecimentos vividos, em movimentos, na heterogeneidade que nos compõe e compõe os ambientes sociais, possibilitando um exercício de partilha e de criação coletiva.

O que trago, portanto, é uma partilha do que escutei e senti, a partir do que “[...] cada um vive e narra naquilo que lhe é possível e, com isso, contribuímos para a superação de injustiças cognitivas que realimentam injustiças sociais” (Reis; Oliveira, 2018, p. 78). Se todo conhecimento é autoconhecimento (Santos, 2011), não há como não resgatarmos as nossas vivências, a nossa trajetória e o nosso conhecimento ao que estamos sentindo. Acerca desse modo de interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, observo:

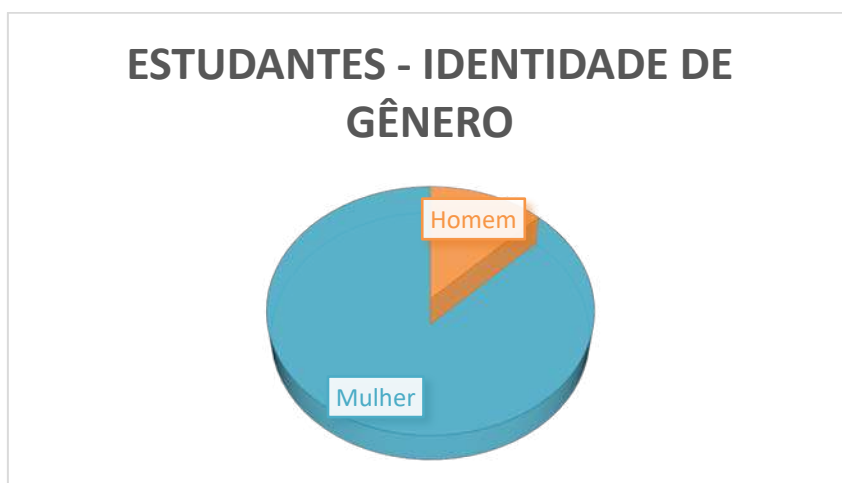
Sem caminhos rígidos a serem percorridos, sem margens, sem fronteiras, as conversas nos levam para lugares – e saberes – insuspeitáveis, exatamente por isso revela o novo, o que ainda vai latente em nossos corações, as incertezas que nos moverão para o desconhecido (Serpa, 2018, p. 113).

Na conversa, as pessoas são afetadas, atravessadas pelo que é dito, o que também ocorreu comigo: fui atravessada pelo que eles disseram e pelo que eu ouvi, constituída pelo que ouvi e pelo que já vivi, até mesmo dentro daquela Faculdade de Direito. E assim conversamos.

7.1 AS CONVERSAS

Posso dizer que foram momentos potentes para o objetivo que me proponho nesta tese. Entendo que, primeiramente, é importante caracterizar o grupo que realizou a pesquisa comigo. Ainda que a deficiência não defina esses estudantes⁴⁸, ela pode apontar para alguma necessidade específica do grupo e, até mesmo, para justificar alguma lacuna que possa não ter sido tema de nossas conversas. O grupo de oito estudantes foi por eles identificado como sendo composto por um homem e sete mulheres, como mostra o gráfico da Figura 2.

Figura 2 – Gênero dos estudantes que participaram do estudo

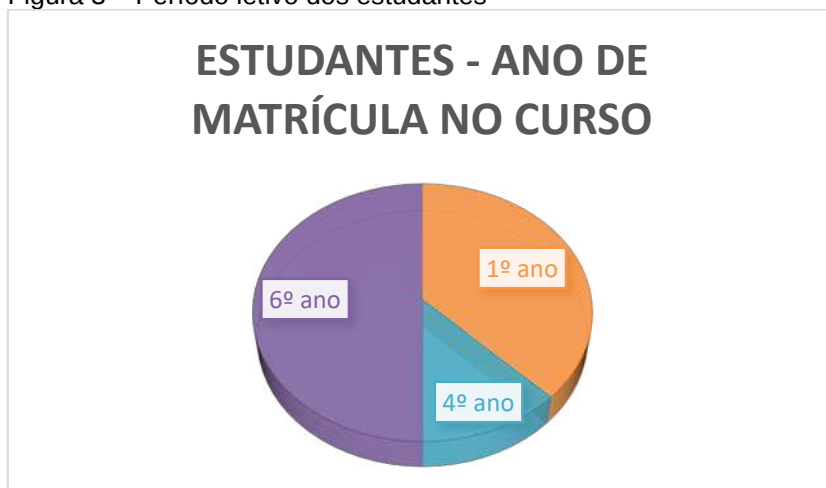


Fonte: a autora.

Quatro estudantes estavam matriculados no 6º ano da graduação, todos no turno da manhã, um estudante no 4º ano, no turno da noite, e três estudantes no 1º ano, sendo um no turno da manhã e dois no turno da noite (Figura 3).

⁴⁸ Optei por utilizar o termo estudantes flexionado com gênero masculino no decorrer da tese para não utilizar a simbologia a/o, que entendo não ser acessível aos *softwares* de leitura de tela.

Figura 3 – Período letivo dos estudantes



Fonte: a autora.

Sobre as deficiências, três estudantes apresentavam deficiência visual, quatro estudantes deficiência física e um estudante deficiência auditiva. Dos três estudantes com deficiência visual, um era cego, um apresentava baixa visão e o outro visão monocular (Figura 4).

Figura 4 – Tipos de deficiência do grupo de estudantes



Fonte: a autora.

A partir dos gráficos, é possível identificar que a maior parte do grupo foi composta por mulheres. Quanto ao período matriculado no curso, a maioria estava cursando o 6º ano, ou seja, o último ano da graduação em Direito. Essa informação é relevante, uma vez que os estudantes participantes do estudo estavam finalizando a graduação e, diante das conversas, percebi que esta foi a primeira oportunidade em que participaram de discussões relevantes para as temáticas de inclusão,

acessibilidade e justiça curricular. As conversas revelaram práticas desenvolvidas durante toda a formação dos bacharelandos, o que evidenciou a precariedade de atenção à acessibilidade curricular no curso. Outro grupo expressivo de estudantes cursava o 1º ano da formação e pude notar o quanto as conversas foram significativas aos ingressantes no que tange aos seus percursos formativos.

A deficiência física foi a que mais se destacou entre os estudantes da pesquisa e algumas relações quanto às questões de acessibilidade relatadas se relacionam diretamente com as necessidades específicas do grupo, sobretudo por estar o curso de Direito situado em um prédio histórico da cidade de Pelotas, datado de 1929 e com muitas adequações a serem realizadas.

Cabe destacar que nem todos os estudantes estiveram presentes em todos os encontros. A caminhada até o primeiro contato com eles foi bastante difícil, como relatei anteriormente, e alguns dos estudantes foram informados sobre a pesquisa pelos próprios colegas participantes, unindo-se, assim, ao grupo nos encontros posteriores.

A primeira conversa contou com a presença de seis graduandos. Inicialmente, expliquei a pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo G) a eles, esclareci os objetivos do estudo e me coloquei à disposição, de forma extremamente receptiva, para falar sobre qualquer indagação ou ouvir críticas. Contextualizei brevemente o aporte teórico em que me apoio. Após, me apresentei. Relatei a minha formação jurídica e a trajetória acadêmica, bem como o motivo que me levou a iniciar minhas pesquisas sobre acessibilidade às pessoas com deficiência. Percebi, naquele momento, um certo conforto por parte deles, que, até então, não me conheciam nem sabiam das minhas vivências e de meus objetivos enquanto pesquisadora. Falei sobre a proposta metodológica das conversas e da produção de imagens. Após essa exposição inicial, convidei-os para a nossa conversa, sobretudo a partir do que eles vivenciavam na faculdade sobre acessibilidade curricular e justiça curricular.

O primeiro ponto de conversa que emergiu foi em torno do legado histórico e cultural que caracteriza a Faculdade de Direito da UFPel. A manifestação dos estudantes, nesse momento, era no sentido de dizer que, para além de um prédio histórico, a faculdade é arraigada em uma cultura “engessada”, com dificuldade de reflexões e proposições sobre os movimentos de transformação social. Para eles, essa questão é fundamental e reflete, de maneira significativa, nas ações de

acessibilidade curricular e de justiça curricular. O prédio histórico que sedia a Faculdade de Direito é uma construção muito aquém do ideal quanto aos quesitos de acessibilidade arquitetônica. Isso, de certa forma, acaba interferindo no processo formativo desses discentes. Os estudantes que apresentam deficiência física foram enfáticos quanto a essa questão. Daniel Dias⁴⁹, estudante com deficiência física, relatou que, em diversas vezes nas quais precisou utilizar a plataforma de acessibilidade existente no prédio, ficou preso entre os pavimentos, sendo necessário acionar os funcionários para que destravassem o equipamento. André Brasil, outro estudante com deficiência física, expôs que já solicitou ao curso a análise de viabilidade de colocação de um corrimão no meio da escada, que possui uma largura considerável, o que não permite com que as pessoas se apoiem com as duas mãos.

No mesmo sentido, a conversa revelou outros aspectos relacionados à acessibilidade que impactam na rotina e, consequentemente, na aprendizagem dos estudantes. Questões como subir escadas, banheiro no primeiro andar do prédio, falta de acessibilidade na biblioteca do curso, a localização do Serviço de Assistência Judiciária em outro prédio da Universidade, sem elevador e sem banheiro acessível, são alguns dos entraves relatados pelo grupo. Tais apontamentos se relacionam intimamente ao currículo do curso, sobretudo porque refletem no processo de formação dos estudantes. O currículo, como já descrito, não se resume ao rol de disciplinas em uma grade curricular. Ele envolve tudo que pode refletir na formação dos estudantes e essas particularidades ecoam no desenvolvimento acadêmico dos sujeitos.

Ainda no que tange à inflexibilidade a mudanças, conversamos sobre a falta de preparo docente ou para a vida docente. Os colaboradores deste estudo expuseram o caso de um professor que “esquecia” de utilizar o microfone necessário para que um estudante com deficiência auditiva pudesse ter as aulas acessíveis. Conversamos sobre essas questões e as relacionamos à dogmática do ensino jurídico, pautado no tecnicismo, o que se observa desde a origem dos cursos jurídicos no Brasil e que, por vezes, deixa esquecida a formação de profissionais com compromisso social, plurais e críticos (Marocco, 2014). Consideramos, de certa maneira, que o ensino jurídico se encontra estagnado há muitos anos, o que faz com essas observações sejam recorrentes quando discutimos a elaboração dos currículos dos cursos de direito. Os

⁴⁹ Os nomes são fictícios, em respeito ao sigilo da pesquisa e aos estudantes. Os nomes utilizados são de atletas paralímpicos brasileiros.

relatos, nesse sentido, em muito se aproximam aos estudos que apoiaram esta tese, sobretudo explorados na seção cinco em que trato da contextualização dos cursos de Direito e das reflexões sobre suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A reflexão seguinte recaiu sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade. Esse Núcleo se constitui⁵⁰ como local de referência para os aspectos relacionados à inclusão e à acessibilidade dos estudantes com deficiência na UFPel. A conversa tangenciou assuntos relacionados à falta de contato para acompanhamento discente e à falta de um plano de acessibilidade, já que o último plano datava a política de 2016 a 2020. Os graduandos também falaram sobre a precariedade da entrevista inicial feita com estudantes PCDs assim que ingressam na Universidade. Conforme alegaram, esse contato se direcionou muito aos questionamentos quanto à capacidade dos estudantes quanto à aprendizagem e pouco às reais necessidades ligadas ao curso e ao currículo.

A conversa se direcionou para um aspecto fundamental, que é o reconhecimento da heterogeneidade que compõe os ambientes educacionais, especialmente as salas de aula, sobretudo ao olharmos para a individualidade de cada discente. Em certo momento, foi apontado que, no grupo, tínhamos diversas pessoas com deficiência física, até mesmo com a mesma deficiência, mas que ambos tinham necessidades específicas diferentes. A falta dessa compreensão faz com que indivíduos não se aproximem das pessoas com deficiência. Quanto aos docentes, os participantes da conversa disseram que muitos professores se posicionam, perante a turma, como figuras centrais e hierarquicamente superiores, o que gera um distanciamento. Na conversa, aludimos que este fato também se relaciona com as origens e características marcantes do ensino jurídico, evidenciadas pela presença de um palco em diversas salas de aula da Faculdade de Direito da UFPel, o que remete a uma posição de destaque dos docentes.

Ainda nessa seara, uma frase muito marcante foi dita por um estudante nas nossas conversas: “a deficiência diz sobre mim, mas ela não me define”. Essa declaração entoa o sentimento do grupo quando conversamos sobre os distanciamentos, pois, em suas vivências, estão muito relacionados ao capacitismo, ou seja, o julgamento de que as pessoas com deficiência não são capazes, mas, já

⁵⁰ O NAI, à época da pesquisa, era o setor responsável pelas ações de acessibilidade da UFPel. A nova gestão da Universidade foi empossada nos primeiros dias de janeiro de 2025, fazendo alterações administrativas, especialmente relacionados à acessibilidade e inclusão na UFPel.

que estão ali, ocupando aquele espaço, elas precisam se enquadrar aos modelos estruturados, neste caso, do curso de graduação em Direito. Sobre isso, abordamos um ponto central, especialmente quando focamos em acessibilidade e justiça curricular. O que emerge nestas situações é que os estudantes com deficiência são invisibilizados nesses contextos e, em razão disso, acabam por se adequar (ou tentar) aos padrões impostos socialmente. Assim, segundo Terezinha Guilhermina, também participante do estudo, “este é o problema de sempre dar um jeito de fazer acontecer”. Emergiu, assim, a acessibilidade curricular como centralidade na conversa.

As políticas de acesso estão visíveis, como o sistema de cota para ingresso nos cursos, bem como a garantia de acessibilidade nos exames de seleção para os cursos de graduação na UFPel, a exemplo do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE). No entanto, é possível observar que os estudantes não possuem suporte durante o curso e, assim, acabam por evadir ou reprovar. As diferentes rotinas e necessidades específicas de cada uma e cada um ganhou destaque na conversa. As demandas de deslocamentos, envolvimento familiar e terapias, por exemplo, refletem no gasto de energia dos estudantes, o que se manifesta pelo esgotamento físico e mental, que, consequentemente, irá atingir o processo de aprendizagem e formação. Terezinha Guilhermina, por exemplo, discorreu sobre sua exaustão física. A estudante tem deficiência física, reside em uma cidade distante aproximadamente 70 km de Pelotas, desloca-se diariamente de ônibus e a rotina acadêmica não permite que realize as sessões de fisioterapia necessárias. Por essa razão, sofre com dores.

Considerando a acessibilidade curricular uma possibilidade de reconhecimento e construção coletiva diante das diferenças que constituem os ambientes educacionais, a partir de toda narrativa apresentada pelos graduandos durante a conversa, depreendo que esse mecanismo pode ser fundamental para o exercício do direito à educação para estudantes com deficiência. Ao ponderar sobre o meu problema de pesquisa, eles foram efusivos ao dizer que o curso de Direito da UFPel não elabora seu currículo refletindo na acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência.

Os estudantes destacaram a necessidade de visibilidade e afirmaram que a defesa dos seus direitos impacta substancialmente no currículo do curso, assegurando que aqueles que se fazem presentes e se envolvem com essa luta passam a ser considerados porta-vozes de todos. Para que haja conquista no

exercício dos direitos, todavia, é preciso o envolvimento de todo o corpo discente. Assim, encerramos o primeiro encontro. Com um abraço acolhedor, cheios de questionamentos e incertezas, mas sem dúvidas de que, naquele momento de conversa, estávamos contribuindo para uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

O segundo encontro aconteceu com a presença de quatro estudantes. Retomamos a temática que nos envolvia e o primeiro tema que aflorou foi a saúde mental em decorrência da ausência de acessibilidade. Naquele momento, lembrei exatamente da mesma reflexão que emergiu em minha pesquisa de mestrado e que sequer tinha sido tratada no início daquele estudo. Percebi, então, que a acessibilidade, aqui a curricular, é pujante para o exercício dos direitos dos PCDs e o quanto ela pode refletir na saúde dos discentes.

Na conversa, notei que há um ponto em comum entre eles. Todos asseguram que, na maioria das vezes, para não dizer sempre, os estudantes “se calam” frente às dificuldades que encontram, já que “sempre foi assim”. “Tentamos fazer igual aos outros para sermos iguais, porque eles [os professores] não vão mudar”, disse Terezinha Guilhermina. As vivências os treinaram para aceitar as realidades impostas e com o currículo do curso não foi diferente. Questiono o porquê de não falarem aos professores sobre as dificuldades que estão enfrentando e a resposta de todos foi a mesma: “porque eles sabem”. Em certo momento, chegaram a manifestar o seguinte: “não vamos nos indispor, pois sabemos que não vai resolver!”.

O medo os distancia até mesmo dos demais colegas. Durante as falas, os estudantes relataram a dificuldade de constituir amizades que não sejam PCDs e o receio de questionar práticas pedagógicas. O temor, conforme disseram, é de serem mal interpretados, como se estivessem se vitimizando ou requerendo práticas facilitadas nas avaliações, por exemplo. A participante Terezinha Guilhermina, nesse sentido, relatou que, face à sua deficiência física, determinadas vezes tem muita dor e dificuldades para escrever. Ao expor a um professor tal restrição, ouviu isto dele: “mas escreve só cinco linhas”.

Neste momento, volto meu olhar às Diretrizes Nacionais Curriculares e o PPC do Curso de Direito da UFPel para refletir sobre como esses documentos, os quais orientam uma política educativa, são colocados em prática. Diversas passagens dos textos abordam a formação social dos futuros profissionais, assim como o exercício da cidadania dos bacharéis. Ao ouvir as falas dos estudantes, passei a ponderar sobre como tal política está sendo atuada no contexto da prática.

Durante a conversa, surgiram, ainda, relatos de práticas rotineiras que não demandam investimentos significativos, mas que interferem de forma expressiva no processo de aprendizagem dos estudantes. Os estudantes Ádria Santos e Petrúcio Ferreira destacaram, por exemplo, a cor da caneta utilizada na lousa branca. Para eles, em razão da deficiência visual, as cores claras não ficam visíveis, o que torna o conteúdo inacessível. Mesmo relatando isso aos professores, eles “esqueciam” e continuavam utilizando as canetas inadequadas. O mesmo vale para a prática de um professor de passar uma folha pautada para os estudantes assinarem o registro da presença durante a aula com a luz apagada, em razão da utilização do projetor. Conforme o estudante, que possui visão monocular, tal procedimento o impossibilitava de enxergar a linha do papel para assinar seu nome.

Ainda sobre práticas que interferem na acessibilidade e, sobretudo, acabam por incorrer na falta de acessibilidade curricular do curso, Clodoaldo Silva, também integrante ao grupo de colaboradores deste estudo, observou a falta de oferta de tutores, o que poderia auxiliar os estudantes com deficiência em diversos aspectos, contribuindo de maneira significativa para a acessibilidade curricular. O participante André Brasil destacou a fala acelerada de muitos docentes, o que dificulta o entendimento para os estudantes. As práticas aqui citadas não exigem investimentos financeiros, e sim empatia daqueles que estão à frente de um processo de aprendizagem, em um ambiente que se constitui heterogêneo.

A dinâmica das aulas expositivas do curso de Direito me faz pensar sobre como alguns detalhes podem ser significativos no processo de aprendizagem e formação dos estudantes. A escolha da cor da caneta, o ajuste da luminosidade da sala e a clareza na fala, por exemplo, são ações que podem tornar o currículo do curso acessível e, portanto, impactar na formação dos estudantes.

Os aspectos discutidos ainda me fizeram refletir acerca das pistas que encontrei durante esta pesquisa, as quais podem colaborar para a garantia da justiça curricular, especialmente diante da acessibilidade curricular. No contexto de prática, portanto, é possível observar o quanto tais pistas podem favorecer o processo de formação dos estudantes e o quanto a acessibilidade curricular é favorável ao processo de inclusão e, especialmente, de garantia da efetivação do direito à educação.

O segundo encontro encerrou com a conversa em torno do novo PPC do curso, que estava em elaboração e, atualmente, segundo informações do colegiado do

curso, está em fase de tramitações internas para aprovação. Os estudantes manifestaram a preocupação frente à necessidade de participação na elaboração do Projeto Pedagógico para que temas como a acessibilidade curricular sejam discutidos e implementados.

O terceiro encontro foi marcado pela produção das imagens pelos estudantes. Com a presença de quatro graduandos, primeiramente, os contextualizei acerca da minha inserção no grupo de pesquisa *Laboratório Imagens da Justiça*, no qual pesquisamos a partir da análise de imagens da justiça de docentes e discentes de cursos de Direito de instituições públicas, nacionais e estrangeiras e, diante delas, relacionamos os desenhos com os currículos dos cursos. Expliquei que meu objetivo com a produção imagética era compreender como eles reconheciam a imagem da justiça curricular e propus, então, que desenhassem a sua imagem da justiça curricular e descrevessem o que o desenho significava, por meio de palavras que definiam a imagem. A análise dessas imagens é apresentada na próxima subseção desta tese.

No quarto encontro, quatro graduandos estiveram presentes e, logo no início da conversa, emergiu este questionamento: será que é possível o currículo ser acessível? O questionamento da participante Carol Santiago gerou inquietações no grupo. A estudante relatou sua situação de reprovação de ano no curso durante o período da pandemia da Covid-19 devido à falta de acessibilidade, uma vez que, em decorrência de sua deficiência auditiva, não compreendia as aulas, já que a plataforma virtual de aprendizagem utilizada não dispunha de legenda. Durante a conversa, a estudante se dizia constrangida diante da situação e, ainda assim, entendia que o curso e a Universidade não tinham nada a fazer sobre aquela conjuntura.

Nesse momento, o grupo divergiu, já que os demais participantes afirmavam que havia, sim, muito a ser feito e que a questão orientadora da falta de acessibilidade, neste caso, é o legado cultural arraigado da inflexibilidade às mudanças. A falta de reconhecimento e de sensibilidade às transformações sociais são aspectos identificados durante a conversa que se dirige para a responsabilização do curso e da Universidade à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência. O encontro foi caracterizado pela discussão em torno desse questionamento.

Diversas práticas curriculares relacionadas à falta de acessibilidade curricular foram relatadas. A estudante Carol Santiago descreveu que ela comprou o microfone

que permite a captação de voz para o aparelho auditivo para garantir acessibilidade durante as aulas. Em diversas ocasiões, no entanto, os professores esqueciam de utilizar o acessório. Quanto às atividades complementares, a estudante disse que assiste a palestras estritamente com o objetivo de cumprir a carga horária exigida pelo curso, tendo em vista que, na maioria dos eventos, para não dizer todos, não há acessibilidade e ela acaba por não escutar os ministrantes. Ainda assim, a estudante afirmava que, em seu entendimento, o curso não tinha responsabilidade sobre a situação e declarou: “como minha deficiência vai atrapalhar outra pessoa?”. O assunto foi debatido e controverso durante todo o encontro. Os demais integrantes do grupo não concordaram com o posicionamento da colega e foram enfáticos em argumentar que a acessibilidade curricular é uma obrigatoriedade para a garantia do exercício do direito à educação.

Novamente, a conversa tangenciou a temática da centralidade dos PCDs enquanto pessoas com o dever de se adequarem às regras impostas, invisibilizadas no modelo educacional tradicional e ainda muito presentes no ensino jurídico. Nesse sentido, os estudantes asseguraram que estão habituados a “darem um jeito”, como se cada um deles fosse responsável pela heterogeneidade social. Neste momento, Ana Carolina Moura afirmou que, em razão de sua deficiência física, ela sai de sala antes do término da aula para não ser “atropelada” na escada.

A conversa sobre a responsabilidade dos sujeitos pelos desdobramentos que se dão em razão de suas deficiências me inquietou. Os estudantes foram unânimes em declarar que “sempre foi assim”, em todos os ambientes sociais frequentados, e não é diferente nos espaços da Universidade. A minha inquietude estava ainda maior por estarmos em um local de formação jurídica, sob a ordem de uma Constituição Social Democrática de Direitos. A lógica estava invertida e, ainda que dúvidas permaneçam no caminho, a certeza é de que possibilitar essas reflexões e produzir conhecimento com esses estudantes pode, em algum momento e em algum lugar, fazer a diferença para o futuro da nossa sociedade, para que se torne justa, inclusiva e democrática. Nesse sentido,

Não é plausível que falemos de justiça e liberdade, por exemplo, em ambientes acadêmicos nos quais seja estimulada a indiferença entre professores e alunos ou nos quais os projetos pedagógicos sejam apenas peças de uma retórica vazia articulada para enfrentar formalidades regulatórias (Verbicaro; Simões; Homci, 2020, p. 276).

Diante de muita conversa, oportunizei, então, aos estudantes que produzissem a imagem da justiça curricular e, assim como no encontro anterior, contextualizei a pesquisa que aborda essa temática. Após a produção das imagens, realizamos o encerramento dos encontros, com a certeza de que tivemos tardes extremamente reflexivas, nas quais construímos saberes e conhecimento, com dezenas de questionamentos, mas com a certeza de estarmos contribuindo com o desenvolvimento social.

7.2 IMAGENS QUE EMERGEM

Nesta subseção, apresento as imagens produzidas pelos estudantes com deficiência durante os encontros que realizamos para conversar sobre acessibilidade e justiça curricular no curso. A análise das imagens foi realizada a partir dos estudos culturais, sobretudo da cultura visual, conforme aludido na contextualização metodológica. A opção, como dito anteriormente, foi pela utilização deste artefato visual como caminho metodológico que vai além dos elementos textuais verbais.

Esclareço que consultei os participantes, sobretudo os que têm deficiência visual, sobre como preferiam desenvolver seus desenhos, a fim de verificar as maneiras pelas quais se sentiriam confortáveis diante da proposta de pesquisa. Assim, mencionei algumas opções, como a utilização de computador com recursos de acessibilidade. O estudante com cegueira optou por descrever o que gostaria que fosse desenhado e eu, assim, reproduzi. Os demais se sentiram confortáveis em utilizar folha e lápis colorido, materiais disponibilizados para a produção das imagens.

As últimas décadas do século XX se caracterizaram por um período no qual as imagens ganharam destaque na reflexão sobre a cultura contemporânea (Martins, 2010). Assim, “[...] a cultura visual se preocupa com as possibilidades de percepção que se irradiam através de imagens de arte, de informação, de publicidade e de ficção, traspassando o mundo simbólico em muitas direções” (Martins, 2010, p. 23). Ao considerarmos a produção de imagens no campo da educação, sobretudo curricular, podemos identificar experiências visuais a partir das quais os estudantes irão criar espaços sobre vivências que os constituíram, refletindo no processo transformador da aprendizagem (Martins, 2010).

O movimento que destaca a cultura como foco dos debates contemporâneos tende a romper com a apreciação estática da arte e proporciona uma compreensão

crítica a partir das práticas sociais da representação visual, diante das relações sociais e de poder que se conectam (Martins, 2010). Face ao processo de interpretação, os seres humanos utilizam diversos significados para definir e dar sentido às coisas. “Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’” (Hall, 1997, p. 16), contribuindo para afirmar que toda prática social é, em essência, cultural e expressa um significado. Se a cultura se relaciona a significados compartilhados, a linguagem é nada mais do que o meio pelo qual damos sentido às coisas, ou seja, o lugar em que o significado é produzido. Assim, os significados são compartilhados quando estamos diante do acesso comum à linguagem, em contextos sociais e históricos específicos (Hall, 2016).

Desse modo, no processo de interpretação, os sujeitos são influenciados pelo meio cultural em que estão inseridos e, do mesmo modo, exercem influências sobre esse meio, o que os insere em um processo de construção de sentidos e significados. A virada cultural, assim, aproxima a compreensão da linguagem para a vida social (Hall, 1997). Nesse sentido, as questões pertinentes ao campo da cultura com os estudos sobre currículo:

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (Veiga-Neto, 2002, p. 44).

A análise das imagens por meio da compreensão da cultura visual tende a suscitar questões a partir dos significados partilhados daqueles que atuam o currículo do curso de direito da UFPel, uma vez que temos membros de uma mesma cultura, que compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias, o que os faz interpretar o mundo de forma semelhante (Hall, 2016).

A produção de imagens logo após as conversas pode ter sido fundamental para a compreensão desses significados partilhados. Ouvir e interagir com os estudantes me permitiu ter a percepção da cultura que, via produção imagética, eles compartilham.

A proposta de análise de imagens possibilita que os estudantes produzam desenhos ou escrevam o que entendem pela imagem da justiça curricular e, querendo, identifiquem o desenho com palavras. Na produção a seguir (Figura 5), o estudante optou pela produção textual para abordar sua compreensão da justiça curricular e o destaque recai sobre palavras ou expressões que orientaram o levantamento bibliográfico que acompanha este estudo.

Figura 5 – Desenho produzido por estudante

A meu ver, a justiça curricular se refere a um currículo diverso, inclusivo, acessível, que alcança a todos respeitando as especificidades de cada um. Justiça curricular é a dimensão de justiça que leva em conta o processo educacional do sujeito, tornando-o como elemento ativo e central do processo de ensino-aprendizagem. A justiça curricular preza pela autonomia daqueles que ensinam o currículo. Justiça curricular é aquela que dá a diferença - e o respeito a ela - como um pilar. Assim, não existe justiça curricular sem acessibilidade, assim como não se pode falar em inclusão sem considerar a acessibilidade mais das diversidades. Em suma, para alcançarmos a justiça curricular é preciso, primeiro, antes e depois, não como algo que afasta/reegru e, sim, como algo que enfrenta. Então, para que tenhamos uma, afinal, todos somos diferentes. Então, para que tenhamos uma experiência verdadeiramente inclusiva, é necessário olhar o outro, percebê-lo na sua singularidade, pois, INCLUSÃO É RELAÇÃO!

Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

A fim de possibilitar a leitura e compreensão da produção, apresento a transcrição do texto manuscrito na Figura 5.

A meu ver, a justiça curricular se refere a um currículo diverso, inclusivo, acessível, que alcança a todos respeitando as especificidades de cada um. Justiça curricular é a dimensão da justiça que leva em conta o processo educacional do sujeito, tornando-o como elemento ativo e central do processo de ensino-aprendizagem. A justiça curricular preza pela autonomia daqueles

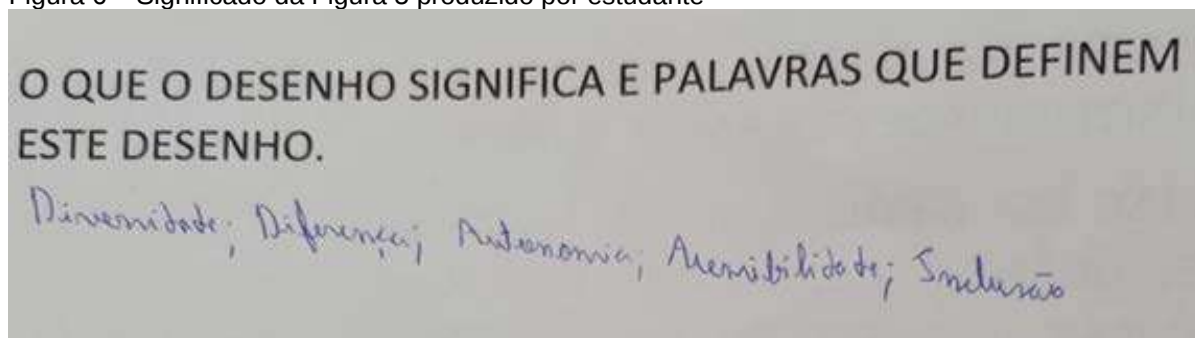
que vivenciam o currículo. Justiça curricular é aquela que tem a diferença – e o respeito a ela – como um pilar.

Assim, não existe justiça curricular sem acessibilidade, assim como não se pode falar em inclusão sem considerar a acessibilidade nos seus mais diversos âmbitos.

Em suma, para alcançarmos a justiça curricular é preciso, primeiro, entender a diferença não como algo que afasta / segrega e, sim, como algo que nos une, afinal, todos somos diferentes. Então, para que tenhamos uma experiência verdadeiramente inclusiva, é necessário olhar o outro, percebê-lo na sua singularidade, pois INCLUSÃO É RELAÇÃO!

Para esse estudante, a justiça curricular se relaciona com um currículo “diverso, inclusivo, acessível que alcança a todos respeitando as especificidades de cada um”, confluindo com a proposta desta tese. As palavras utilizadas para descrever seu entendimento (Figura 5) me remetem a uma profunda aproximação aos estudos de João Paraskeva (2010, 2016, 2021) sobre a Teoria Curricular Itinerante que acompanha esta tese. O reconhecimento das diferenças é uma expressão marcante na escrita do estudante. Do mesmo modo, a percepção do professor Jurjo Torres Santomé (2018, 2013a, 2013b) sobre a justiça curricular alude à necessidade de reconhecimento das diferenças em face de sociedades justas, inclusivas e democráticas.

Figura 6 – Significado da Figura 5 produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

A produção imagética a seguir (Figura 7) oferece um desenho que ocupou a totalidade da folha, fazendo menção ao *campus* do curso de Direito, o qual o estudante denominou de *campus inclusão*, escrito com letras grandes. Na metade inferior da folha, o estudante desenhou o que parece ser a fachada do *campus inclusão*, com os dizeres “aqui tem acessibilidade”, sob um sol com nuvens. A fachada desenhada traz elementos que evocam o prédio do curso de direito da UFPel.

Figura 7 – Desenho produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

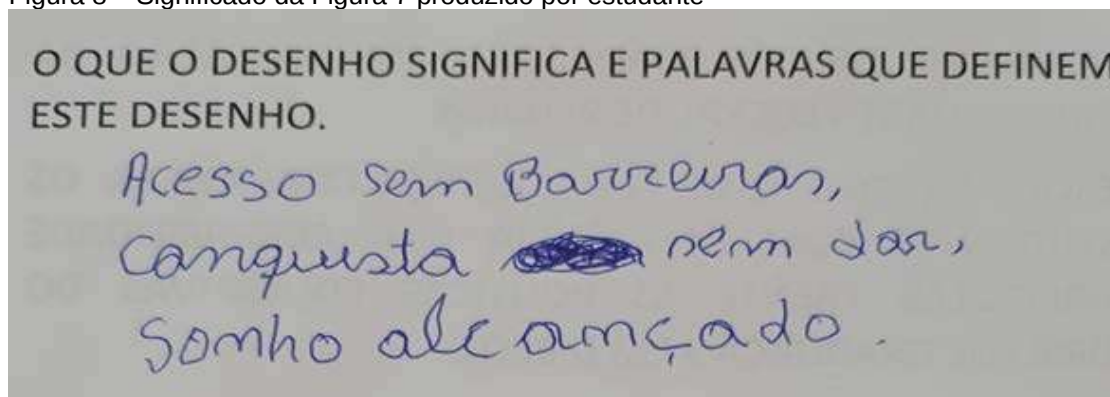
O que chama a atenção na produção da imagem é a relação estabelecida entre a justiça curricular e a acessibilidade. A presença da palavra inclusão para denominar

o *campus* e a expressão acessibilidade na fachada do prédio indicam o vínculo dessas temáticas com a justiça curricular, o que, de certo modo, faz analogia aos temas suscitados e emergentes nas conversas que realizamos.

No mesmo do sentido do que foi discutido na subseção em que trato da justiça curricular, o que emerge do desenho é a busca pelo reconhecimento por parte dos estudantes com deficiência diante das barreiras que os ambientes, e no foco desta pesquisa, o educacional, impõem a estes estudantes. Denominar o *campus* de inclusão e registrar, expressamente, os dizeres “aqui tem acessibilidade” provoca a uma reflexão muito próxima do que Ponce e Neri (2017) e Torres Santomé (2013a, 2013b, 2018) fazem ao conceituar a justiça curricular e relacionar a valorização das diferenças nos currículos. A acessibilidade curricular, portanto, pode ser determinante para possibilitar a construção do conhecimento, na imagem marcada pela presença do canudo para o diploma desenhado em vermelho, com a inserção do símbolo da balança, tradicional dos cursos de Direito.

Do mesmo modo, a presença da palavra inclusão na produção imagética evidencia o que Mantoan (2015) salienta ao discorrer sobre uma educação inclusiva, ou seja, que se volte à liberdade de preconceitos e à valorização e reconhecimento das diferenças. As palavras selecionadas para definir a imagem foram “acesso sem barreiras”, “conquista sem dor” e “sonho alcançado” (Figura 8) e, de certo modo, podem aludir a vivências do estudante.

Figura 8 – Significado da Figura 7 produzido por estudante



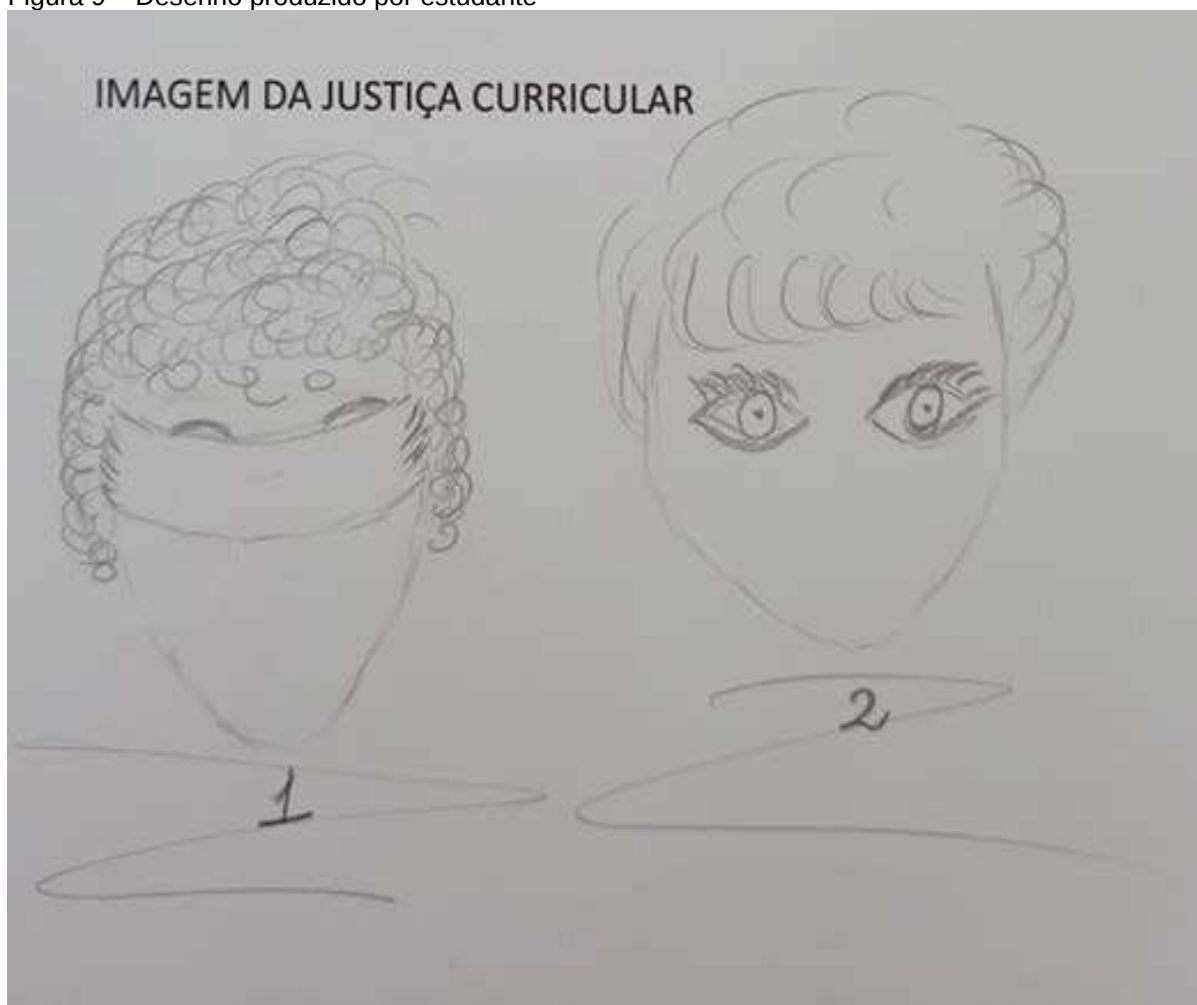
Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

O acesso sem barreiras me remete à acessibilidade, temática que, sob diversos aspectos, foi discutida nas conversas. Na imagem (Figura 7), a porta do prédio está representada por um vão aberto, o que pode, de certa maneira, também se relacionar

com o acesso sem barreiras. Já a conquista sem dor me direciona às falas sobre as rotinas dos estudantes e suas necessidades específicas, por diversas vezes arrebatadas face à jornada acadêmica. Por fim, o sonho alcançado me faz refletir sobre os obstáculos que esses estudantes tiveram de superar para que obtivessem êxito no processo de aprendizagem durante o curso, os quais foram fortemente destacados nas conversas. As palavras e a imagem me inquietam, portanto, sobre o quanto a acessibilidade curricular pode contribuir para a garantia do exercício dos direitos e na busca pela justiça, já que tudo que foi evocado no meu processo interpretativo envolve o currículo do curso e, conseqüentemente, o processo formativo dos estudantes.

A imagem que apresento na sequência (Figura 9) revela o rosto de duas figuras humanas, um deles com os olhos vendados e o outro com os olhos descobertos.

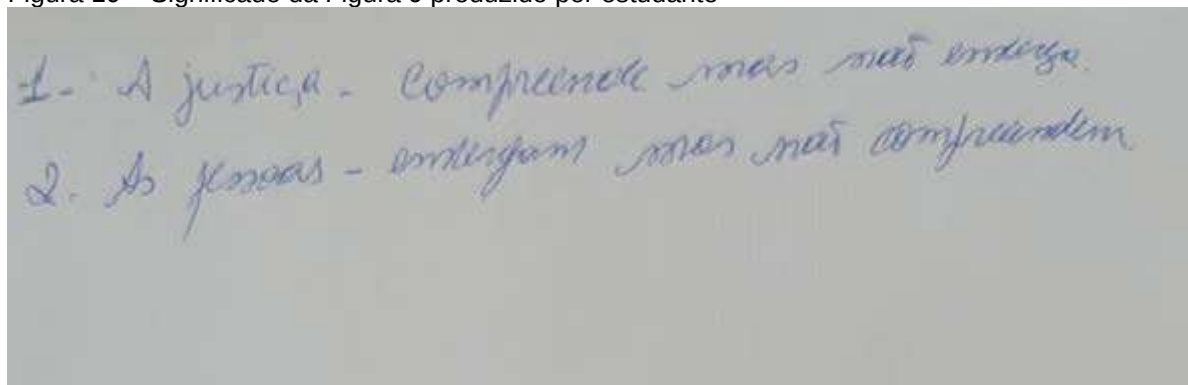
Figura 9 – Desenho produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

O desenho foi definido pelo participante do estudo a partir de duas frases, quais sejam: “a justiça compreende mas não enxerga” e “as pessoas enxergam mas não compreendem”, como mostra a Figura 10.

Figura 10 – Significado da Figura 9 produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

As imagens anteriores (Figura 9 e Figura 10) podem suscitar reflexões que se relacionam às vivências do estudante, sobretudo em aspectos pautados pela justiça. Ao escrever que a justiça compreende, mas não enxerga, é possível inferir que o debate acerca da justiça curricular se cerca diante da compreensão sobre as diferenças que compõem a sociedade, sobretudo os ambientes educacionais.

A justiça, de fato, para existir, não necessita enxergar particularmente a deficiência de cada estudante. No entanto, deve compreendê-la no processo de composição da sociedade e considerá-la no contexto prático das políticas educativas. O fato de não enxergar pode estar ligado, portanto, ao processo de inclusão, independente do que caracterize estes sujeitos.

Na subseção em que trato da justiça e suas pluralidades, a reflexão acerca de uma justiça em sentido ampliado, como destacam Igreja e Rampin (2021), propõe o reconhecimento das pluralidades sociais e culturais da sociedade além de uma medida de mediação das relações sociais, no sentido de possibilitar a eliminação de barreiras existentes na sociedade, o que dificulta ou impede o processo de inclusão. Conforme Bittar (2018), a justiça pode operar como uma medida a moderar as relações humanas, contribuindo para uma sociedade democrática, humana e igualitária.

Diante das reflexões propostas por Estêvão (2004), a reprodução das desigualdades no ambiente educacional se destaca e acaba por tratar de modo igual aqueles que se diferenciam. A imagem, portanto, suscita o quanto a falta de

compreensão das diferenças é marcante para os estudantes. Assim, pensando sobre as conversas do grupo, aproximo-as à fala do estudante que afirma que a deficiência não o define. É nesse sentido que penso sobre a imagem. Por outro lado, o sujeito que vê, ou seja, que enxerga as diferenças, não as compreende. As diferenças são, aqui, motivo de exclusão ao processo de formação dos estudantes e, talvez, identifiquem situações diversas que ocorrem em sala de aula e nos demais ambientes educacionais, como foi elencado no decorrer das conversas, as quais relatei na subseção anterior.

A concepção de justiça proposta por Nancy Fraser (2012), apresentada na seção três desta tese, se articula com as questões suscitadas ao analisar a imagem da Figura 9. As dimensões de reconhecimento e participação (ou falta delas) ficam evidentes no desenho e, sobretudo, nas palavras que descrevem a imagem (Figura 10). A falta de compreensão por parte daqueles que enxergam a heterogeneidade social se constitui como uma injustiça na esfera do reconhecimento, o que inviabiliza a participação destes sujeitos nos processos de luta e garantia de direitos na sociedade.

O próximo desenho que analiso (Figura 11) ocupou toda a folha e representa a fachada da Faculdade de Direito da UFPel, de maneira semelhante ao prédio que abriga o curso.

Figura 11 – Desenho produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

A imagem remete a um prédio imponente, com marcas históricas, distante daquele sujeito que nele chega, como consta na parte inferior do desenho, para cursar

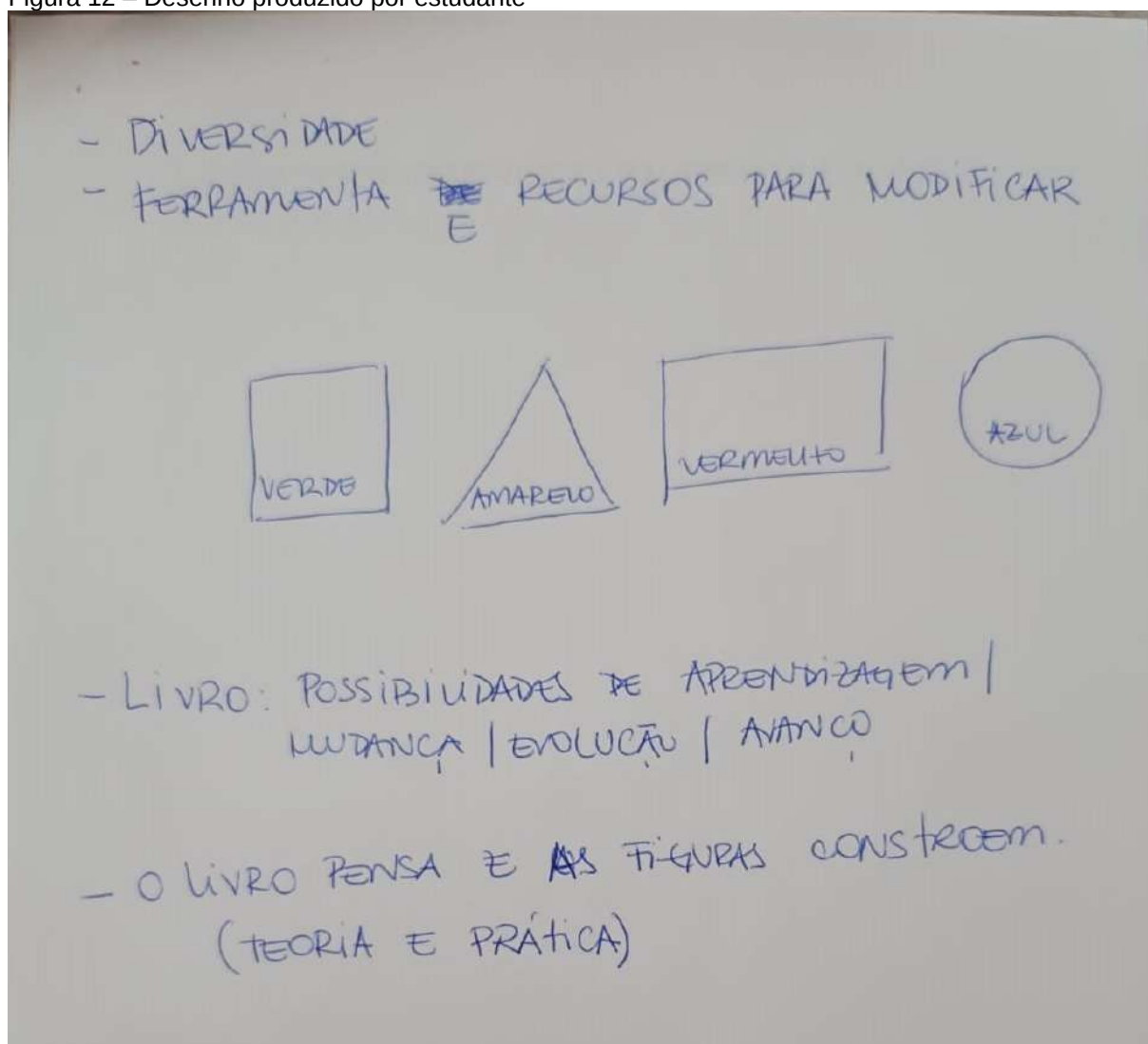
o ensino jurídico. Ao ver a imagem produzida por um estudante ingressante no curso, me questiono e reflito, sobretudo, sobre quais aspectos levaram esse sujeito a relacionar aquele prédio, com tamanha imponentia, à justiça curricular. A grandiosidade do prédio frente à miudeza daquele estudante ali desenhado me lateja sobre o quanto pujante o currículo pode representar para este sujeito, e o quanto isso o afasta da realidade. A porta parece estar fechada. As janelas se situam ao alto. O curso, afinal, está “lá”, no alto, possante. O sujeito está embaixo, miúdo, escondido em sua realidade, porque já se acostumou com a invisibilidade.

Em diversos momentos nas conversas, emergiu a temática da inflexibilidade à mudança e da invisibilidade e silenciamento dos estudantes PCDs no curso de Direito. A imagem da Figura 11, seguramente, fez com que eu refletisse sobre tudo o que conversamos nesse aspecto. A contextualização histórica dos cursos jurídicos sugere reflexos nos currículos atuais, ainda que importantes reformas curriculares já tenham sido implementadas no âmbito das políticas educativas nos cursos de Direito. Os estudos de Brigagão (2020), de Caldas e Volpato (2023) e de Rodrigues (2020), discutidos no contexto desta tese, contribuem para a compreensão sobre a imponentia e a inflexibilidade ainda presentes nos currículos jurídicos e tão marcantes na produção desta imagem.

A invisibilidade e o silenciamento, por outro lado, dos estudantes com deficiência, expressamente reconhecida nas conversas, aponta para o distanciamento sobre a temática da justiça curricular no contexto do curso. Ainda que tenhamos importantes avanços e estudos no campo do currículo, como a Teoria Curricular Itinerante, e o próprio reconhecimento da justiça curricular, no contexto prático ainda estão presentes marcas históricas que forjam o currículo jurídico e podem claramente ser verificadas na produção dos estudantes.

A diversidade foi uma palavra que, novamente, esteve presente nas produções do grupo. Na imagem a seguir (Figura 12), especificamente, a diferença foi atribuída às possibilidades de aprendizagem, ao passo que cada estudante aprende de uma forma diferente. A imagem apresentou figuras representativas dessa diversidade e articulou a teoria e a prática como possibilidades diversas no processo de aprendizagem.

Figura 12 – Desenho produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

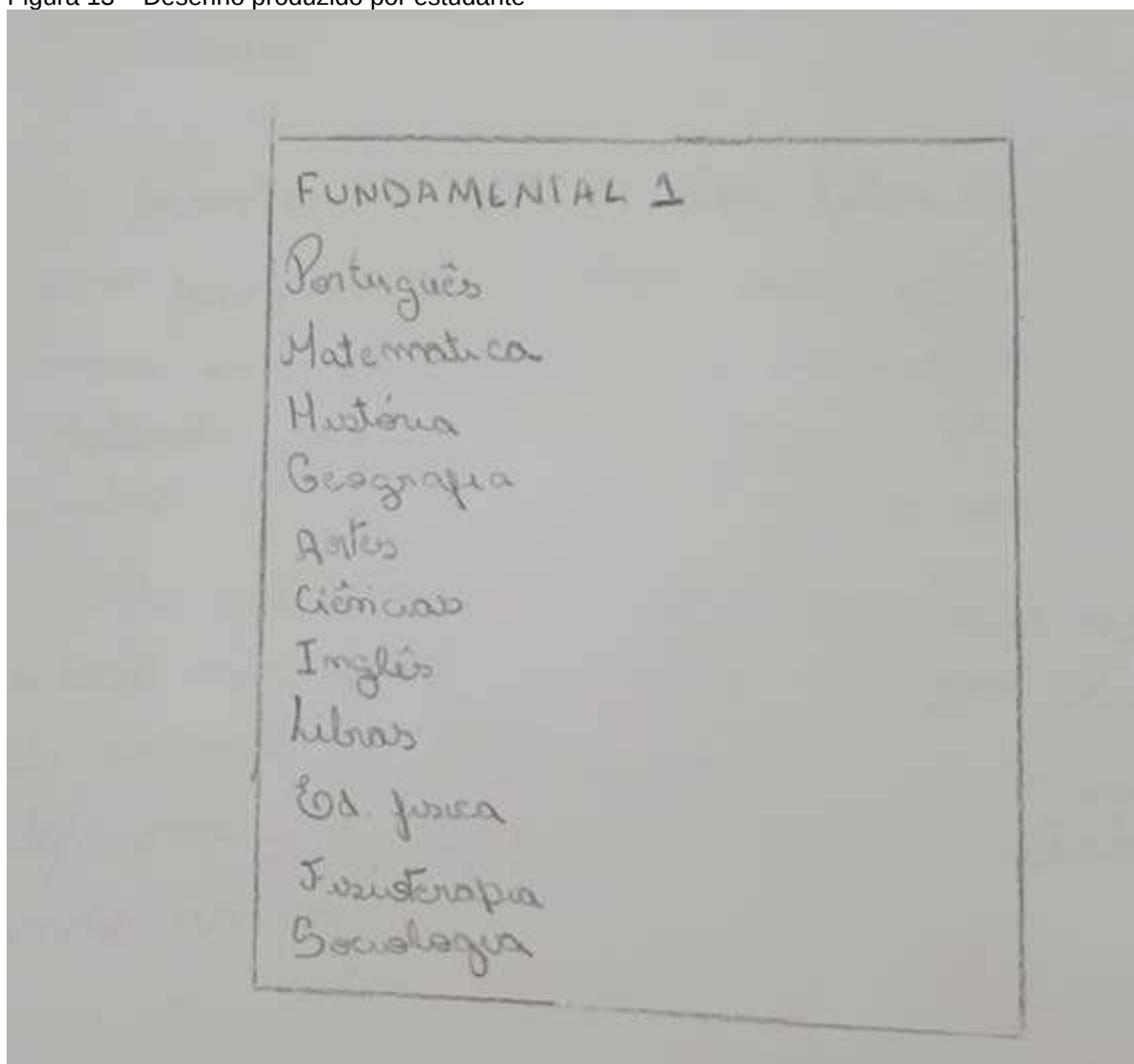
As pistas que emergiram sobre a acessibilidade curricular ao longo do percurso da pesquisa, creio que de forma evidente, podem ser observadas na imagem da Figura 12. De maneira especial, cito o DUA ao propor possibilidades e estratégias diante de modos múltiplos de apresentação, ação e expressão para o processo de aprendizagem. Dessa forma, emerge como uma figura potente ao processo de garantia do direito à educação, ao encontro da imagem desenhada pelo estudante.

A imagem que segue (Figura 13) talvez seja a que aborda de maneira mais sensível a percepção curricular. A listagem de conteúdos que compõem a grade curricular do ensino fundamental apresentada sugere reflexões ao campo do currículo e podem evocar estreita relação com a TCI, a “teoria do agora”, desenvolvida por Paraskeva (2010, 2016, 2021). A presença de disciplinas como libras, fisioterapia e

sociologia, entre outras, suscita pistas acerca de como temáticas como a inclusão, diversidade, acessibilidade podem ser contempladas nos currículos até mesmo da educação básica.

A valorização da ecologia dos saberes, proposta por Santos (2007) e sustentada nesta tese, pode estar bastante relacionada à produção imagética. Nesse sentido, não há uma unidade de conhecimento, mas uma pluralidade de reconhecimentos científicos. É o que podemos verificar na imagem da Figura 13. Disciplinas como artes, sociologia, educação física, frequentemente questionada nos currículos, ganham destaque no currículo “proposto” pelo estudante.

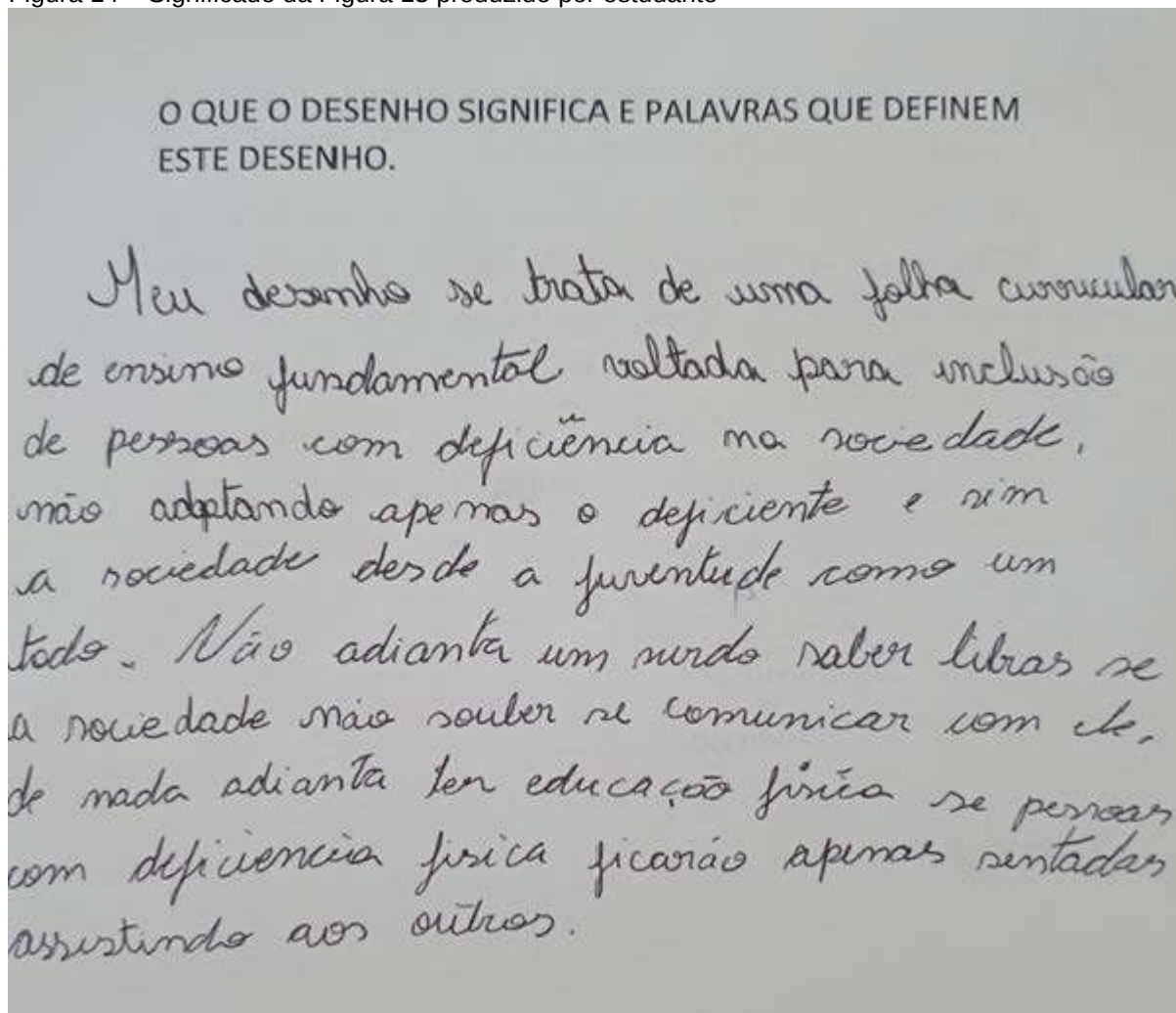
Figura 13 – Desenho produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

A importância da justiça se destaca nas palavras que definem o desenho, as quais são reproduzidas na Figura 14, a seguir.

Figura 14 – Significado da Figura 13 produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

O estudante expressamente afirma que não adianta a oferta de disciplinas com o caráter inclusivo se, de fato, não houver inclusão. Apenas cumprir requisitos meramente normativos para mascarar o processo de inclusão não é uma garantia de direitos. A justiça curricular disfarçada não inclui os estudantes, tampouco garante a efetividade do direito à educação.

Outra questão emergente é sobre a adaptação dos estudantes com deficiência ao currículo do curso. A centralidade da discussão em torno da acessibilidade curricular durante o desenvolvimento desta tese apresentou embasamento teórico para defender a necessidade de mecanismos que garantam o direito à educação sem incorrerem em meros disfarces no processo de aprendizagem dos estudantes com

deficiência. Os estudos de Haas e Baptista (2015), de Haas e Sozo (2020), de Favacho (2021) e de Lima (2020) potencializam a acessibilidade curricular como possibilidade de garantia do direito e a imagem pode apoiar esse entendimento.

A imagem a seguir (Figura 15) é bastante conhecida quando pesquisamos imagens sobre a justiça, ou equidade, seja no campo acadêmico ou fora dele. Como destacam Leite e Schmidt (2018), essas imagens apresentam comum incidência em todas as instituições pesquisadas em seus estudos que focalizam nas imagens da justiça. “Estas imagens que evocam igualdade e equidade estão presentes na Internet, em sites com inspiração teórica e política, mas também bastante comum nos debates públicos em redes sociais” (Leite; Schmidt, 2018, p.164). Ainda que bem recorrente, o desenho é sempre atual, tendo em vista que focaliza na justiça enquanto instrumento capaz de reconhecer as diferenças e atuar para que, em razão delas, as desigualdades sejam minimizadas.

Figura 15 – Desenho produzido por estudante

Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

As palavras que definem o desenho (Figura 16) podem ser compreendidas à luz da justiça curricular como instrumento para a superação de desigualdades,

incluindo no âmbito da justiça cognitiva, que, para Santos (2007), é essencial para o desenvolvimento da justiça social. Assim como desenvolvido nesta tese, apoiado em Ponce e Neri (2017) e Silva (2023), a justiça curricular implica avistar a justiça social para que os estudantes com deficiência tenham reconhecimento e participação na esfera acadêmica.

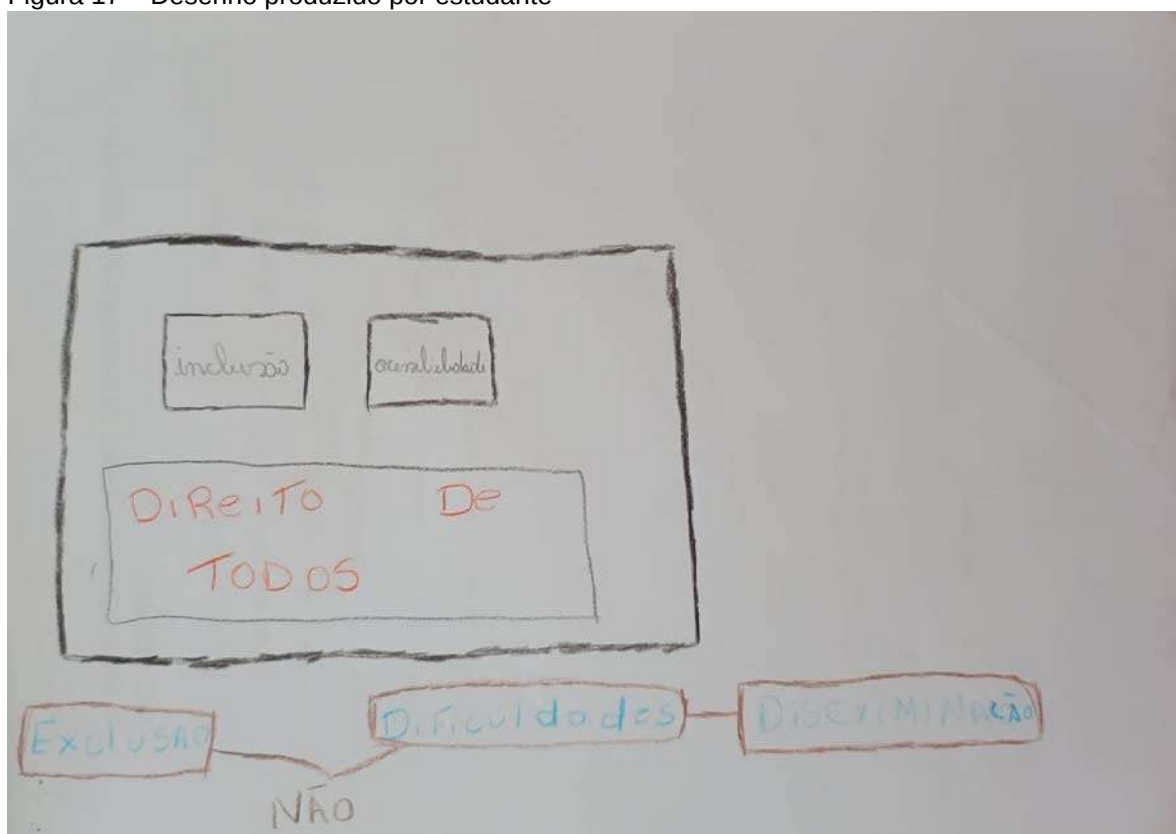
Figura 16 – Significado da Figura 15 produzido por estudante

Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

A imagem dialoga com a teorização acerca da justiça curricular desenvolvida ao longo da tese e contribui para o entendimento acerca das relações que se estabelecem em torno do direito à igualdade e das diferenças sociais. Conforme Connell (2006), a educação é um fenômeno social e, como tal, é fundamental haver na esfera educacional reconhecida a heterogeneidade que constitui a sociedade. Assim, o currículo como uma relação social (Silva, 2013) se apresenta como uma possibilidade de conduzir o reconhecimento e oportunizar a participação em prol de uma sociedade justa e inclusiva. A imagem, interpretada a partir das Figuras 15 e 16, é fortemente atravessada, portanto, com o referencial teórico que sustenta esta tese.

A última imagem que compõe o grupo de análise (Figura 17) é um quadro com palavras que caracterizam a garantia da justiça curricular, ao passo que outro grupo de palavras, que se encontra fora do quadro, tem termos contrários à efetivação do direito ou à garantia da justiça curricular.

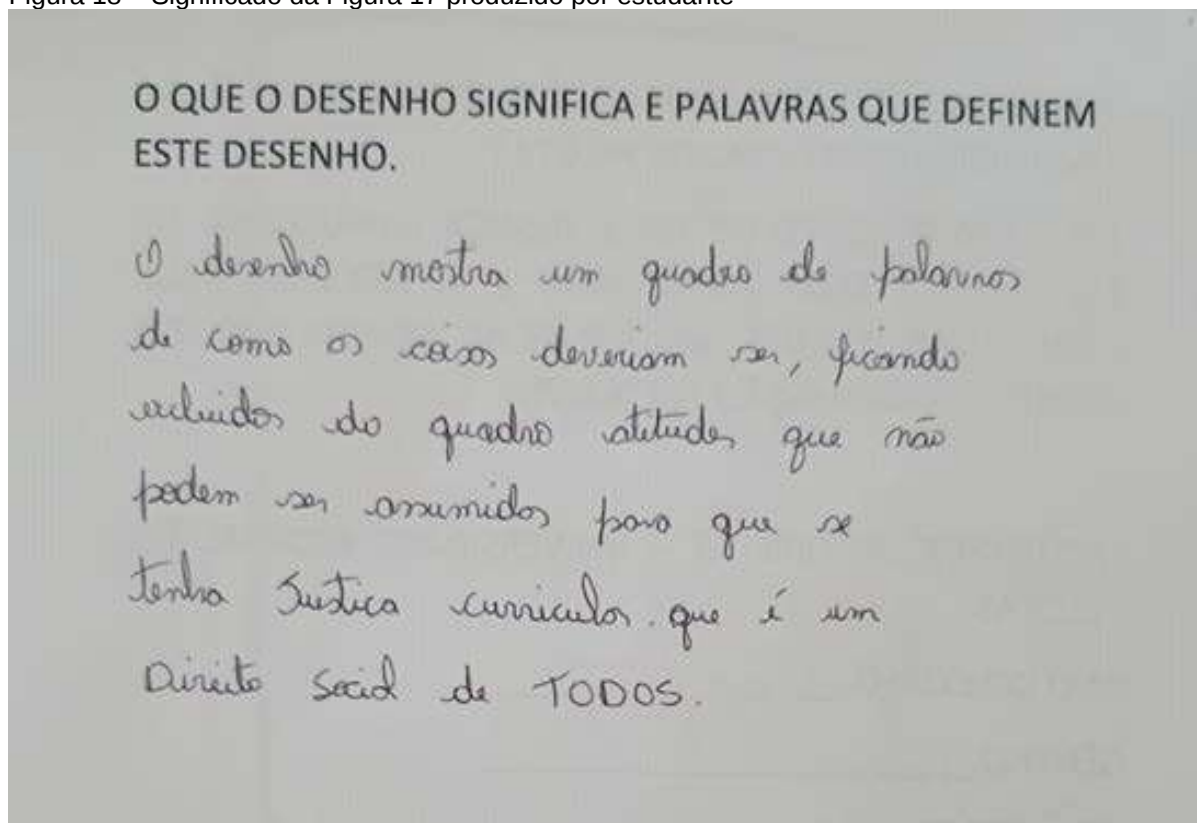
Figura 17 – Desenho produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

Novamente, como já apresentado em outras imagens, as expressões inclusão e acessibilidade estão presentes para caracterizar a justiça curricular. Contrário a isso, as palavras exclusão, dificuldades e discriminação estão interligadas pela palavra “não”. Na imagem da Figura 18, o mesmo estudante ainda menciona a inclusão e a acessibilidade como direito de todos, esta última palavra em letras maiúsculas.

Figura 18 – Significado da Figura 17 produzido por estudante



Fonte: a autora e colaboradores da pesquisa.

A imagem contribui para a reflexão sobre os processos de acessibilidade, ou falta dela, no currículo dos cursos de direito, sobretudo relacionados à garantia da justiça curricular. A presença das palavras exclusão, dificuldades e discriminação levam a refletir sobre situações e vivências enfrentadas pelos estudantes durante o processo formativo acadêmico. Por outro lado, a acessibilidade e inclusão, estão estritamente relacionadas ao processo de garantia e efetivação de direitos, assim como sugere o aporte teórico desta pesquisa.

Para Bittar (2018), o direito é um aparelho de interação social e, para tanto, necessita reconhecer e respeitar as diferenças sociais. Diante de tal reconhecimento, não podemos assumir atitudes que confrontem o exercício do direito de todas e todos. Nesta pesquisa, meu objetivo, ao tratar sobre o direito, é reconhecer a importância da normatização jurídica, sobretudo a partir do reconhecimento da heterogeneidade social. A imagem do estudante perpassa esses elementos e, especialmente, articula a justiça curricular, ou seja, projeta para o campo do currículo, o reconhecimento do direito social à educação a todas e todos.

O conjunto de imagens analisadas oferece indícios das realidades vivenciadas pelos estudantes com deficiência no contexto do curso de graduação em Direito da UFPel. Os desenhos se caracterizam por imagens que evocam temas como acessibilidade, inclusão, direito e justiça, de modo que contribuem significativamente para o que esta pesquisa se propõe. Os contextos que refletem na acessibilidade, mencionados pelos estudantes durante as conversas, tais como a superação das barreiras físicas e a convivência diária com a dor, estão reproduzidos nas imagens. A pesquisa com imagens revela questões que foram visivelmente identificadas durante as conversas com os estudantes, o que fortalece a relevância da pesquisa e seu caráter inovador.

A análise das produções imagéticas evoca uma posição de diferença internalizada a que se submetem os estudantes com deficiência. Ademais, evidencia o quanto essa submissão interfere no exercício dos direitos. A marcante invisibilidade e o silenciamento dos estudantes frente aos padrões sociais merece ser destacada, assim como nas conversas. O desrespeito à heterogeneidade nos ambientes educacionais reflete, portanto, no planejamento curricular e, sobretudo, na justiça curricular. No que tange às imagens, é possível distinguir três grupos de estudantes que se caracterizam por sua posição diante do enfrentamento às citadas questões. Em um primeiro grupo, destaco as Figuras 5, 12, 13 e 15, nas quais os estudantes, a partir das imagens e de suas produções textuais, se posicionam frente à invisibilidade, reivindicando os direitos, sobretudo, à educação. De maneira evidente, eles buscam enfrentar a situação que lhes é imposta. Em um segundo grupo, identifico os estudantes que, ainda que revelem seu entendimento sobre as temáticas da acessibilidade, exclusão e heterogeneidade social, não manifestam enfrentamento. Nesse grupo, destaco as figuras 7, 9 e 17. Por último, evidencio o grupo que se submete à posição de invisibilidade, caracterizado pela Figura 11. Nesta imagem, o estudante se subordina ao distanciamento, claramente representado na imagem.

As bases teóricas que sustentam esta pesquisa estão estritamente articuladas ao que foi apresentado nos desenhos e nas conversas. As discussões que emergem sobre o direito e a justiça, especialmente sugeridas por Bittar (2018) e Fraser (2012), no campo da relevância da normatização jurídica alinhada ao reconhecimento e à participação da pluralidade social foram fortemente destacadas. No mesmo sentido, a importância evidenciada por Santos (2003, 2005, 2007, 2011, 2019, 2020) no

reconhecimento das diferenças e o quanto isso irá refletir sobre a garantia da justiça curricular.

As considerações sobre a concepção curricular dos cursos de Direito e características que marcam o curso também estiveram presentes no percurso das produções. As contribuições históricas que identificam o campo jurídico são bem tratadas por Brigagão (2020) e Rodrigues (2020) e estiveram expostas tanto nas conversas quanto em imagens.

As contribuições da Teoria Curricular Itinerante (TIC), desenvolvida por Paraskeva (2010, 2016, 2021) também estão presentes na articulação das imagens. O rol de disciplinas sugerido por um dos estudantes e palavras que destacam as imagens sugerem que a “teoria do agora” seja uma importante reflexão para elaboração de currículos que estejam focalizados nas diferenças que compõem os ambientes educacionais e, acima de tudo, estejam preocupados com a garantia do direito à educação a todas e todos.

As reflexões sobre a acessibilidade, de igual forma, ficaram marcadas, tanto nas imagens quanto nas falas dos estudantes. A possibilidade de garantia de direitos a partir da acessibilidade curricular, tão focalizada por Haas e Baptista (2015), Haas e Sozo (2020), Favacho (2021) e Lima (2020), esteve presente em grande parte das imagens e tangenciou substancialmente as conversas. A justiça curricular e seu importante posicionamento teórico, especialmente alavancado pelos estudos de Torres Santomé (2013 a, 2013b, 2018), Ponce (2016, 2018), Ponce e Neri (2017), Ponce e Araújo (2019) e Connell (2006), portanto, foi destacada pelos elementos que ocupam esta pesquisa.

Assim, chego ao fim da caminhada e isso não significa que seja um ponto final. A relevância da temática e a emergência das discussões não colocam fim ao estudo, apenas apontam para questões que merecem total atenção no campo do currículo e, especialmente, nos cursos de Direito. Assim, diante do que foi que foi produzido, trago as minhas considerações para que possamos refletir sobre o processo e o quanto a temática deve ser alargada no campo de estudos em que esta tese se insere.

8 CONSIDERAÇÕES [FINAIS]

Esta tese emerge de situações que me provocaram lá em 2016. Uma pequena experiência descortinou meu olhar para situações até então silenciadas e fez despertar meu interesse em direcionar meus estudos ao direito à educação aos estudantes com deficiência. Especialmente no âmbito desta pesquisa, a articulação do direito à educação e o currículo dos cursos de Direito me instigam, já que se situam no âmbito da minha formação e atuação. Problematicar a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência me estimula a potencializar as discussões e, quem sabe, contribuir na perspectiva da garantia do direito à educação a esses sujeitos. É com esse propósito que desenvolvi esta pesquisa.

Para contextualizar a temática e justificar a minha proposta, inicialmente discorri sobre o que me trouxe até aqui. Minhas experiências, a trajetória acadêmica e profissional que me orientou para que hoje eu compreenda a pesquisa como forte possibilidade de contribuição no desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e democrática. A pesquisa nos repositórios de dissertações e teses e as revistas que se ocupam da temática da educação especial deram pistas sobre o quanto inovadora esta tese é. Além disso, com os resultados que emergiram das buscas, foi possível perceber que a direção escolhida, ou seja, os fundamentos que orientaram o meu percurso, se articulam com os estudos recentes, sobretudo na compreensão da acessibilidade curricular como ferramenta de possibilidade de inclusão, de justiça (social e curricular) e de efetivação de direitos.

Na perspectiva metodológica, me envolvi em apresentar uma possibilidade de construção do conhecimento diante de uma compreensão crítica, reflexiva e coletiva, inserida na realidade social e local de atuação da pesquisa. A produção do conhecimento a partir do diálogo e do reconhecimento das diferenças fizeram parte do desenho metodológico desta pesquisa. As dúvidas foram inúmeras, afinal, não trago uma metodologia pronta. A intenção foi compreender e produzir a pesquisa, assim como as questões teóricas que me sustentaram, desde uma perspectiva metodológica “outra”. O primeiro entrave foi chegar aos estudantes que seriam os colaboradores da minha pesquisa. Os obstáculos de ordem burocrática me fizeram, por algumas vezes, temer sobre a possibilidade de produção da pesquisa. E a conversa venceu. Foi conversando com professores e estudantes que cheguei até eles e aquilo que imaginei aconteceu. Jamais pretendi ignorar qualquer conhecimento

construído acerca de métodos e metologias, apenas fui coerente – no meu entendimento – com a minha proposta.

O caminho metodológico, portanto, se alicerçou no estudo bibliográfico sobre as bases teóricas que me auxiliaram a compreender sobre a temática que envolve esta tese, que esteve presente do início ao fim da pesquisa; da compreensão documental, sobretudo das Resoluções que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, bem como do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFPel; das conversas e da produção de imagens.

Entendo que a proposta foi inovadora e um tanto ousada, especialmente no que tange às conversas e às imagens. Para muitos, pode parecer excêntrico, mas, para mim, as conversas dariam – e deram – um sentido peculiar à pesquisa, especialmente pela minha opção de não fazer qualquer tipo de gravação. Os registros no meu “caderno” sobre o que foi dito e sentido deram significado para o que estava acontecendo. As imagens, por sua vez, fortaleceram a potência dos encontros.

Entre o Direito e a justiça, problematizei a efetivação do direito à educação a partir do arcabouço legal que orienta a temática. Apresentar o marco legal, tanto em nível nacional quanto internacional, foi importante para reconhecer o quanto o direito à educação se situa como direito fundamental largamente amparado para todas e todos. Sobre a justiça, apresentei o entendimento do que vem a ser a justiça – social e curricular – como valor de mediação das relações sociais, a partir da qual podemos minimizar os reflexos das desigualdades sociais e, sobretudo, possibilitar a garantia dos direitos consagrados.

Assim, é possível perceber que a justiça social, diante dos critérios de distribuição, reconhecimento e participação, bem como a justiça curricular, são potentes para problematizar o direito e a justiça sob a perspectiva da efetivação do direito à educação, especialmente na articulação em que se faz com o currículo dos cursos. As ponderações sobre a justiça curricular possibilitaram dialogar com as culturas dos estudantes com deficiência, que, na maioria das vezes, são silenciados frente às políticas educativas. O olhar para esses estudantes e a problematização do currículo perante a justiça foram o foco dessa seção. À medida que o currículo é uma prática, um artefato cultural, que atravessa e constitui a formação dos sujeitos, a justiça curricular pode proporcionar uma sociedade humanizada, justa e democrática, com sujeitos conscientes de sua participação social.

Na articulação da justiça com o currículo, trouxe reflexões sobre uma teoria curricular democratizante. Considero o currículo como um espaço dialogante com as culturas e o pluralismo que se estabelece na sociedade. Assim, enquanto prática que está em constante movimento, valorizando as diferenças e contribuindo para a emancipação social, a Teoria Curricular Itinerante se mostrou como um possível caminho para problematizar o currículo dos cursos de Direito em face da acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência, sobretudo como uma possibilidade de oferecer caminhos diversos dos currículos impostos e dos fluxos instituídos, tão caros frente a uma sociedade constituída pela pluralidade.

Esta teoria que pressupõe um currículo “do agora” é potente para refletirmos sobre a necessidade de elaboração de um currículo que atenda a todas e todos, que considere as necessidades daqueles estudantes que, naquele momento, constituem os cursos, que seja, portanto, itinerante. É sobre a possibilidade de uma sociedade justa, humana e democrática, com o reconhecimento e o respeito às diferenças que a TCI se articula nesta tese, disposta a desterritorializar princípios e normas de uma educação maior, com base nas culturas e experiências locais como meio para a promoção da justiça curricular.

As DCNs dos cursos de graduação em Direito foram o próximo assunto sobre o que me ocupei nessa pesquisa. Neste estudo, elas se relacionam como políticas educativas, que irão orientar a elaboração do currículo dos cursos e, desse modo, merecem atenção. Primeiramente, foi necessário contextualizar o ensino jurídico brasileiro, haja vista que sua historicidade revela marcas encontradas até hoje nos currículos dos bacharelados em Direito.

Os estudos que percorrem a construção histórica do curso de Direito verificam que os currículos reproduzem os momentos culturais e sociais de cada época e isso acontece porque a educação também se constitui como um fenômeno social. Os processos formativos, portanto, também são marcados pela ordem hegemônica que baliza o desenvolvimento da sociedade. Assim, fica evidente a necessidade de desenvolver, pedagogicamente, uma formação técnica-humanística em que o bacharel em Direito seja capaz de refletir, criticamente, sobre as normativas que regem os fenômenos sociais da comunidade, reverberando em mudanças sobre a justiça e o exercício da cidadania.

No âmbito das DCNs dos Cursos de Direito, me preocupei em focalizar na atuação dessas políticas e o quanto elas refletem na atuação do currículo do curso

investigado. Desse modo, considerei o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball como uma ferramenta possível de compreender como acontece sua atuação no âmbito da UFPel, observando a relação entre os contextos de texto e da prática a partir da recontextualização da política por parte de seus atores.

O exame realizado nas DCNs dos Cursos de Direito mostrou que tanto a Resolução n. 9/2004 quanto a Resolução n. 5/2018 não abordaram a temática da acessibilidade curricular, sobretudo aos estudantes com deficiência. Ainda que ambas as reformas tenham reconhecido a necessidade de elaboração de currículos menos dogmáticos, a realidade é que as estruturas do campo jurídico ainda são mantidas por mecanismos históricos, bem como pela formação jurídica objetivamente determinada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que privilegia o conteúdo clássico do Direito em detrimento do desenvolvimento crítico e humanístico dos estudantes.

A análise das Diretrizes e suas considerações acerca do contexto local de atuação, no entanto, não demonstraram a atenção merecida. No que diz respeito à acessibilidade curricular, o exame ao PPC do curso de Direito da UFPel não possibilitou apontar para a preocupação sobre a atenção ao contexto de prática, pois sequer foi abordada qualquer temática sobre a inclusão dos estudantes PCDs ou acessibilidade curricular.

Uma breve aproximação à temática pode ser verificada na oferta de uma disciplina optativa no curso, denominada de *Direito das minorias*, a qual sua ementa menciona a análise de leis que busquem a proteção de direitos garantidos às pessoas com deficiência. Tal inserção pode revelar alguma inquietude, talvez por parte de docentes, em propor reflexões e, especialmente, manifestar interesse em dar visibilidade para questões sociais tão emergentes.

No que se refere à análise das DCNs como políticas educativas, acredito que esta pesquisa pode contribuir com os gestores e aqueles que atuam as políticas no âmbito das instituições de educação. Entendo que a proposta que aqui apresento pode destacar algumas facetas das DCNs e possibilitar estratégias que auxiliem com a produção curricular dos cursos, especialmente na temática que interessa a este estudo.

Sobre a acessibilidade curricular, sua reflexão pressupõe a possibilidade de atuação curricular através de práticas que permitam aos cursos elaborarem currículos acessíveis, afastada a concepção reducionista do currículo adaptado. A acessibilidade curricular emerge a partir das orientações dos documentos norteadores da educação

especial e se fortalece diante de uma possibilidade de construção coletiva, reconhecendo as diferenças que constituem os estudantes e permeiam os ambientes educacionais. Nesse sentido, perceber a produção do currículo a partir das diferenças dos discentes é essencial para possibilitar condições de aprendizagem a todas e todos os estudantes.

A diversidade atual dos estudantes que compõem os ambientes educacionais, sobretudo em razão da democratização do acesso à educação superior, não se encaixa nas instituições idealizadas para a uniformização e imposição de um cânone cultural que poucos ousam a questionar. Assim, a reflexão sobre a acessibilidade curricular vai ao encontro da problematização em torno de uma educação inclusiva, tendo em vista que o debate sobre as práticas que permitam se voltar para a diversidade ainda é pouco estimulado entre os que se preocupam em discutir os rumos da educação.

As medidas de adaptação do currículo, ainda que justificadas sob a ótica de uma possível inclusão, sugerem, na verdade, um processo de segregação, que coloca o estudante com deficiência em situação de inferioridade, como se fosse um sujeito incapaz frente ao currículo imposto. Assim, a acessibilidade curricular está proposta para que sejam reconhecidas as diferenças e, a partir delas, oportunizar um ambiente inclusivo, com a participação da integralidade do corpo discente, o que enriquece as relações sociais, ampliando as vivências dos estudantes, entrelaçando o aprendizado com a formação social.

No caminho da acessibilidade, me deparei com pistas que pondero enquanto figuras para promover a acessibilidade curricular na educação superior e, portanto, favorecer a inclusão – acesso e permanência para a aprendizagem – dos estudantes com deficiência. A primeira figura remete à diferenciação, como uma possibilidade de materialização da legitimação dos direitos humanos, o que me parece possível mediante a atuação cooperativa dos professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de planejamento do currículo, no sentido de elaborar estratégias de maneira coletiva, que possam eliminar possíveis barreiras e proporcionar uma construção democrática e inclusiva.

É importante destacar que a proposta de diferenciação que emerge nesta pesquisa em nada se relaciona ao empobrecimento dos conteúdos ou objetivos curriculares, tampouco a qualquer limitação ou dúvida quanto à capacidade dos estudantes com deficiência. Pelo contrário, são estratégias ou recursos considerados

pela proposta coletiva a serem aproveitados no sentido de almejar a acessibilidade curricular. O mesmo acontece com as demais possibilidades que entendo relevantes para o processo de inclusão.

A partir da possibilidade de materialização de uma dinâmica cooperativa, emerge uma outra possibilidade de efetivar a acessibilidade curricular, a partir de um material colaborativo, que é a elaboração do plano educacional individualizado (PEI). O PEI é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. O objetivo é viabilizar as condições apropriadas ao processo de inclusão destes estudantes, com apoio à aprendizagem com base no currículo comum desenvolvido no curso, contrariando a segregação.

Durante o caminho da pesquisa, outra pista que atravessou o meu percurso foi uma proposta inovadora e com potencial educacional inclusivo no contexto da educação superior, o co-ensino inclusivo, que prevê que um dos docentes seja PCD. Nesse processo, acontece o reconhecimento da expertise das pessoas com deficiência e a valorização de suas experiências de vida, considerando um processo educacional mais amplo e descolonizado, podendo compor uma forte construção do exercício da acessibilidade curricular.

Outra figura já prevista no ordenamento jurídico brasileiro e que se apresenta como possibilidade para a efetivação da acessibilidade curricular é o atendimento educacional especializado (AEE). As normativas que abordam a figura do AEE sugerem sua atuação como atividades que complementam e suplementam a formação dos estudantes com deficiência, com o objetivo principalmente de promover o acesso e a permanência nos espaços de educação.

Do mesmo modo que os demais, na perspectiva de examinar alternativas para a prática de um currículo acessível, outra pista que emerge é o desenho universal na aprendizagem (DUA), que se configura diante de uma perspectiva principiológica que valoriza os aspectos de aprendizagem. Assim, concentra diferentes práticas para pensar e ensinar o currículo, invertendo a lógica na qual o estudante deve se adaptar ao meio. A perspectiva, portanto, é a de que o currículo deve ser elaborado no sentido de atender às diferenças dos sujeitos.

Reconheço essas pistas como possibilidades emergentes ao currículo do agora. A proposta em apresentar potencialidades se preocupa em evitar que as estratégias de ensino reduzam o currículo e simplifiquem o processo de aprendizagem. Pelo contrário, o foco é refletir sobre possibilidades de promover a

inclusão através de práticas que se direcionem para os sujeitos, e mais, reconheçam alternativas para que barreiras sejam superadas e os estudantes tenham um currículo acessível, contribuindo para a garantia da justiça curricular e da efetivação do direito social à educação.

Por fim, apresento, nesta tese, a produção dos dados a partir das conversas e as imagens que emergiram. Sem qualquer previsão do que iria acontecer, os encontros se deram apenas com a certeza de que eu estaria lá para compreender, junto com os estudantes colaboradores da pesquisa, como o currículo do curso de Direito da UFPel está elaborado, considerando as questões de acessibilidade e justiça curricular.

Com um universo de oito estudantes, sete mulheres e um homem, os colaboradores se caracterizam por quatro estudantes estarem matriculados no 6º ano da graduação, todos no turno da manhã; um estudante no 4º ano, no turno da noite, e três estudantes no 1º ano, sendo um no turno da manhã e dois no turno da noite. Sobre os tipos de deficiência, três estudantes apresentavam deficiência visual, quatro estudantes tinham deficiência física e um estudante deficiência auditiva. Dos três discentes com deficiência visual, um era cego, um apresentava baixa visão e o outro visão monocular. Considerei oportuna a caracterização para assinalar alguma necessidade específica do grupo e, até mesmo, para justificar alguma lacuna que possa não ter sido tema de nossas conversas.

As conversas aconteceram em quatro encontros, nas dependências da Faculdade de Direito da UFPel, e foram transpassadas por uma escuta profunda e uma troca sincera de experiências, o que permitiu vasta construção de conhecimento. Em dois momentos, houve a produção das imagens, que trouxeram ainda mais pujança para o que foi dialogado.

As bases teóricas que sustentam este estudo estiveram estreitamente articuladas ao que foi apresentado nos desenhos e nas conversas. Os temas sobre direito e justiça e a articulação da acessibilidade à temática da inclusão permeou as conversas e está presente em quase a totalidade das imagens. Do mesmo modo, o aporte teórico que caracteriza o campo do ensino jurídico emergiu na produção dos dados da pesquisa. As reflexões sobre acessibilidade curricular e possibilidades outras de uma abordagem curricular, como a teoria do agora, se articularam com a fala dos estudantes e a produção imagética.

Um aspecto de extrema relevância e que merece destaque foi a construção do conhecimento durante todo o processo de produção desta pesquisa, especialmente durante as conversas com os estudantes, e a riqueza na possibilidade de construção de uma pesquisadora que escutou atentamente e *sentiu* cada palavra que foi dita.

A falta de acessibilidade curricular e a carência de articulação das políticas educativas com o contexto local, sem considerar as heterogeneidades sociais, permearam a compreensão sobre a elaboração do currículo do curso de Direito da UFPel.

Diante de todas as considerações apresentadas, entendo que a pesquisa cumpriu seu objetivo. Embora esteja longe de abarcar a imensidão de possibilidades que o material sugere, permite dizer que esta é a minha tese. Não considero, portanto, que a pesquisa esteja acabada, uma vez que, no percurso, emergiram questionamentos e incertezas que sugerem novos e necessários estudos. O objetivo de garantir o direito à educação para todas e todos permanece pulsante, sobretudo aos estudantes com deficiência, especialmente por caminhos outros, em que estejamos lado a lado, juntos, construindo possibilidades e efetivando direitos.

REFERÊNCIAS

- ACESSÍVEL. In: DICIONÁRIO Michaelis Brasileiro de Língua Portuguesa. [S.l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acess%C3%ADvel/>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- BALL, Stephen John.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.3, n.2, pp. 91-110, jul./dez. 2003.
- BECK, Alexandre. Tiras do Armandinho. [S.l.], 03 jul. 2017. Facebook: @tirasarmandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1600326973345936/?type=3&theater>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BELAVI, Guillermina; MURILLO, F. Javier. Educación, Democracia y Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 13-34, 2016.
- BITTAR, Educado C.B. **Introdução ao estudo do direito**: humanismo, democracia e justiça. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOHNEN, Isabela; LUZ, Alex Faverzani da. Justiça social: uma questão de redistribuição ou de reconhecimento? In: FARIA, Josiane Petry; DAMITZ, Caroline Vasconcelos; DIAS, Renato Duro (orgs.). **Direitos Humanos**: uma coletânea pela perspectiva dos estudos de gênero e diversidade. Rio Grande: Editora da FURG, 2021. p. 385-403.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 750, de 8 de agosto de 1969**. Provê sobre a transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-750-8-agosto-1969-375218-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=I%20%2D%20as%20dota%C3%A7%C3%B5es%20consignadas%20anualmente,Independ%C3%Aancia%20e%2081%C2%BA%20da%20Rep%C3%BAblica.&text=Publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 09 de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoa.cnosorio.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica n. 21, de 10 de abril de 2012**. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp->

content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52018.pdf?query=270/2001-CEE/MS Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1, de 29 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-001-2020-12-29.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRIGAGÃO, Cláudia Godoy. A história do ensino do direito no Brasil e o movimento de suas diretrizes curriculares nacionais. *In*: ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis. **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito**: estudos em homenagem Professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus. p. 43 - 64, 2020.

BRIZOLLA, Francieli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Experiências de atendimento educacional especializado para acadêmicos com deficiência nas universidades federais de ensino superior do sul do Brasil. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 1., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-17. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_FRANC%3%89LI-BRIZOLLA-CLAUDETE-DA-SILVA-LIMA-MARTINS.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRUM, Lucas Pacheco; CUNHA, Natália Ferreira da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens e currículos: o que dizem as tiras de Armandinho sobre os currículos escolares? **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 1-14, 2021.

BRUM, Lucas Pacheco; CUNHA, Natália Ferreira da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Armandinho, Camilo, Etienne, Fê e Theo na contramão das certezas: em direção à Teoria do Currículo Itinerante. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.30, p. 1-27, 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; 2008. p. 43 - 63.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. **Currículo em educação especial**: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. 2006. 108 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de funcionalidade brasileiro modificado (if-brm), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, maio/ago., 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; EBERSOLD, Serge. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 978–999, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997>. Acesso em: 21 out. 2024.

CALDAS, Morgana Bada; VOLPATO, Gildo. A formação em direito e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: os desafios na perspectiva bourdieusiana. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 16, n. 10, p. 18879–18900, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andréa Rosana; SANTOMÉ Jurjo Torres. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.14-39, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695/39275>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CONNELL, Robert William. **Escuelas e justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos. **Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito**. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, Daniel Da Silva, SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 28, 2023.

CUNHA, Natália Ferreira da; SCOTT JUNIOR, Valmôr. Direito social à educação: percepção de estudantes com deficiência e discussão sobre aspectos legais. **Revista direitos sociais e políticas públicas - unifafibe**, [S.l.], v. 9, p. 479-514, 2021.

CUNHA, Natália Ferreira da; SCOTT JUNIOR, Valmôr.; PRATES, Bruna Flores. Aspectos legais sobre acessibilidade: percepção dos estudantes com deficiência na

educação superior. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Ressignificando a mediação das tecnologias educacionais**. 1. ed. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. p. 187-203.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.01, p. 69-91, jan./mar. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DIAS, Renato Duro; SCARABELLOT, Igor Bitencourt. Imagens, representações e justiça social: um campo dialógico para a educação jurídica. *In*: LITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro (orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 173-201.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

DUBET, François Democratização escolar e justiça da escola Educação. **Revista do Centro de Educação**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 381-393, set./dez., 2008.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESTÊVÃO, José Carlos. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FAVACHO, Marcileno de Sousa. **Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da educação especial de uma escola pública paraense**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder Editorial, 2012.

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

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, [S./], v. 27, n. 2, p. 169-178 jul./dez. 2002.

GARCIA, Rosalba M. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28, 2005. Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.135193462.630226997.1682921230-527403816.1682921230. Acesso em: 06 fev. 2023.

GODOY, A. E.; LEITE, M. C. L. Itinerant Curriculum - Theory Contributions to the Study of 'Education in Rights' in the Context of the Brazilian Public Defender's Office. *In*: PARASKEVA, J. M. (Org.). **Itinerant Curriculum Theory A Declaration of Epistemological Independence**. Londres: Bloomsbury Academic, 2024. p. 241-255.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto. A articulação entre o atendimento educacional especializado e o currículo escolar: identificando premissas e tensões. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED SUL, 2014.

HAAS, Clarissa; SOZO, Carolina Mross. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 5, n. 10, p. 52-72, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150/23267>. Acesso em: 07 set. 2024.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, [S./], v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)123 Universal Desing Learning Guidelines. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

HERNÁNDEZ, F. Elementos para una gênesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual-FAV / UFG**, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, 2012

HUEBNER, Dwayne. **Mitografia da Abordagem Curricular Reconhecimento e Desafios**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

IGREJA, Rebecca Lemos; RAMPIN, Talita Tatiana Dias. Acesso à justiça: um debate inacabado. **SUPREMA – Revista de Estudos Constitucionais**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 191-220, jul./dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo 2010. **Site IBGE**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Divulgação dos Resultados. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2020**. Divulgação dos Resultados. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Divulgação dos Resultados. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Divulgação dos Resultados. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

JURKOWSKI, Susanne; ULRICH, Manuela; MÜLLER, Bettina. Co-ensino como um recurso para aulas inclusivas: perspectivas dos professores sobre as condições para uma colaboração bem-sucedida. **International Journal of Inclusive Education**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 54–71, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>. Acesso em: 8 jan. 2025.

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Decisões Pedagógicas e inovações no ensino jurídico**. 2003. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da Justiça: currículo e pedagogia jurídica. In: LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-57.

LEITE, Maria Cecília Lorea; SCHMIDT, Ernani Santos. Justiça curricular e suas imagens: um estudo no contexto dos cursos de Direito. *In*: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro (orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 143-172.

LIMA, Cícero Batista dos Santos. **Acessibilidade curricular**: um estudo sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Goiás, Luziânia, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUNARDI, Geovana M. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005a.

LUNARDI, Geovana M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2005b. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.135193462.630226997.1682921230-527403816.1682921230. Acesso em: 06 fev. 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 46, n. 162, p. 1124-1147, out./dez. 2016.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser. Aportes al desarrollo de un concepto. *In*: JORGE, Anayra Santory; RIVERA, Mareia Quintero (orgs.). **Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 565-610.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Educação especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 281-290.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. O ensino jurídico: desafios para a formação do profissional do século XXI. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (orgs.). **Educação jurídica**. 3. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 77-122.

MARTINS, Raimundo. **Arte, educação e cultura**: a cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação e Linguagem**, [S.l.], v.13, n.22, p.19-31, jul.-dez. 2010.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 8 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência episêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MITCHELL, William John Thomas. **TEORÍA DE LA IMAGEN** Ensayos sobre representación verbal y visual. Ediciones Akal, S. A., 2009.

NC STATE UNIVERSITY. Center for Universal Design. **College of Design**, Raleigh, 2025. Disponível em: <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

NEVES, Rita de Araujo. **Imagens e discursos sobre violência de gênero à mulher**: os corredores de uma Faculdade de Direito como lugar de produção/transformação do currículo. 2019. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NÔGA, Alvaro Alves; KOVÁCS, Daniela. O novo conceito de pessoa com deficiência: da definição médica à abordagem biopsicossocial. **Rev. Trib. Trab. 2. Reg.**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 261-270, jul./dez. 2022.

OCAÑA, A. Ortiz; LÓPEZ, M. I.; ARIAS Y CONEDO, Z. Pedrozo. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, [S.l.], v.7 n.30, p. 172-200, 2018a.

OCAÑA, A. Ortiz; LÓPEZ, M. I. Arias; CONEDO, Z. Pedrozo. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global", **Revista nuestraAmérica**, [S.l.], v. 6, no. 12, p. 195-222, 2018b.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 1–26, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **ONU Brasil**, [S.l.], 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Unicef Brasil**, [S.l.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração de Salamanca. **Unesco**, [S.l.], 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção da Guatemala. **AMPID**, [S.l.], 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala. Acesso em: 27 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **ONU**, [S.l.], 2006. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-osdireitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 05 set. 2022.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.14, n. 28, p. 178/187, jul./dez. 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARASKEVA, João Menelau. **Nova teoria curricular**. Mangualde e Ramada: Edições Pedagogo, 2010.

PARASKEVA, João Menelau. Desterritorializar: Hacia a una teoria curricular itinerante. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 30, n. 1, p. 121-134, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573951> . Acesso em: 24 abr. 2022.

PARASKEVA, João Menelau. Covid-19! Quem 'descobriu' quem? Rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos. **Momento – diálogos em educação**, [S.l.], v. 30, n. 02, p. 24-49, maio/ago. 2021.

PASSOS, J. R. **Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do país**: um estudo de caso imagético - contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico. 2019. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto de Brito. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a justiça curricular. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 36-53, 2018.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, n. 14, jul./set. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S./], v.14, n. 35, p. 264 – 281, 2017.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [S./], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC1 e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 6. ed. São Paulo: Summus, 2022. p. 31-73.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, [S./], v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. *In*: RIBEIRO, Tiago;

SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 65-91.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito: análise crítica da Resolução CNE/CES n.º 5/2018. *In*: ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis (orgs.). **Educação jurídica e didática no ensino do Direito**: estudos em homenagem à Professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 199-232.

RODRIGUEZ HERRERO, Pablo; GARCIA SEMPERE, Pablo José; CABRERA GARCIA, Andres. Co-ensino inclusivo com professores com deficiência intelectual na formação de professores. **European Journal of Teacher Education**, [S.l.], nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ROSA, Maiandra Pavanello de. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: possibilidades de acesso ao currículo. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-59.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP** 79, [S.l.], p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 1. v. p. 23-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; SANTOS, Cecília MacDowell; MARTINS, Bruno Sena. **Quem precisa dos direitos humanos?** Precariedades, Diferenças, Interculturalidades. Coimbra: Almedina, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade humana: construindo uma concepção jurídico-constitucional necessária e possível. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, [S.l.], n. 09, p. 361- 388, jan./jun. 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SCHMIDT, Ernani Santos. **Cultura Vade Mecum ou da injustiça curricular**: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de graduação em Direito no sul do Brasil. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SCOTT JUNIOR, V.; CUNHA, N. F. Formação docente e acessibilidade metodológica: imperativos das pessoas com deficiência na educação superior. *In*: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MELLO, Gabriela Barichello (orgs.). **Contextos emergentes**: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 1, p. 524-539.

SCOTT JÚNIOR, Valmôr; MUNHÓZ, Maria Alcione. **Acessibilidade da educação superior desdobramentos jurídicos**. Curitiba: CRV, 2015.

SERPA, André. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Das políticas curriculares aos documentos nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 33., 2010. Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6821--Int.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

SILVA, Luis Fernando Lima E. **A potencialidade formativa do diálogo do slam com o currículo escolar**: buscando justiça curricular. 2023. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-19, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-14.

SOUZA, Fabiana Lopes de; MADRUGA, Fernanda Pons; LEITE, Maria Cecília Lorea. Uma Análise Segundo o Método Documentário de Interpretação: Imagens e Currículo. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade** (RELAcult), [S.l.], v. 05, ed. especial, p. 1-9, abr. 2019. Acesso em: 15 set. 2022

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A justiça curricular nas atuais políticas educativas e curriculares. *In*: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro (orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 17-49.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. p. 155-172.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Tróia na educação. Porto Alegre: Penso, 2013b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan/abr 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 30, 2007. Grupo de Trabalho Currículo. Trabalho Encomendado. Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt12%20-%20alfredo%20veiga-neto%20-%20int.pdf . Acesso em: 03 ago. 2023.

VERBICARO, Loiane Prado; SIMÕES, Sandro Alex de Souza; HOMCI, Arthur Laércio. Os desafios da educação jurídica no Brasil. *In*: ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis. **Educação jurídica e didática no ensino do direito**: estudos em homenagem à Professora Cecília Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 251-278.

VIEIRA, Alexandro B. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; KLEIN, Madalena; GARCIA, Maria Manuela Alves. Percurso Teórico Metodológico das Pesquisas sobre Currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30., 2007. Grupo de Trabalho Currículo. Trabalho Encomendado. Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. (CD-ROM).

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In*: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catarina; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, [S.l.], v. 26, n. 83, jul. 2018.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade curricular**: Refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS - UFPEL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: JUSTIÇA CURRICULAR: OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A ACESSIBILIDADE CURRICULAR FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Pesquisador: NATALIA FERREIRA DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71495623.5.0000.5317

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pelotas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.291.635

Apresentação do Projeto:**Resumo:**

O direito à educação é um direito social positivado no ordenamento jurídico brasileiro e, como tal, um direito de todas/os, indiscriminadamente. O desenvolvimento de pesquisas que envolve o direito à educação e os estudantes com deficiência ainda é incipiente em nosso país, especialmente na articulação deste direito ao currículo, a partir do reconhecimento da justiça curricular. Os dados estatísticos demonstram que o número de estudantes com deficiência que concluem o ensino superior não cresce proporcionalmente ao ingresso destes estudantes nos cursos de graduação. Considerando estas questões é que proponho este projeto de tese, pretendendo ampliar as discussões relacionadas entre o direito e a educação, especialmente tendo como objetivo geral desta pesquisa compreender como o curso de graduação em direito da Universidade Federal de Pelotas elabora seu currículo, visando garantir a justiça e a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência. Diante da temática, fundamento a concepção da Teoria do Currículo Itinerante de autoria do professor João Paraskeva (2010) para discutir sobre o currículo e o contexto da acessibilidade curricular, especialmente a partir dos conceitos desenvolvidos por Jurjo Torres Santomé e Raewyn Connell. Ainda sobre a perspectiva teórica, situo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito como políticas educativas diante do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball. No aspecto metodológico, a pesquisa se

Endereço: Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala o3

Bairro: Fragata

CEP: 96.030-001

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3310-1801

Fax: (53)3221-3554

E-mail: cepfamed@ufpel.edu.br

ANEXO B – RESOLUÇÃO N. 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em 18/12/2018 | Edição: 242 | Seção: 1 | Página: 122

Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e das outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, propostas ao CNE pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 635/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 34, resolve:

Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

I - o perfil do graduando;

II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;

III - a prática jurídica;

IV - as atividades complementares;

V - o sistema de avaliação;

VI - o Trabalho de Curso (TC);

VII - o regime acadêmico de oferta; e

VIII - a duração do curso.

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;

II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;

V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;

VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

IX - incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);

XI - concepção e composição das atividades complementares; e,

XII - inclusão obrigatória do TC.

§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

§ 4º O PPC deve 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.

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.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais

sobre direitos humanos.

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente;

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso.

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

Art. 10 As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007.

Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica.

Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.

Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

ANEXO C – RESOLUÇÃO CNE/CES N. 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 ^(*) ^(**)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida

^(*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17

^(**) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.

formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão

das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO D – PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE DIREITO

PROJETO
PEDAGÓGICO

“Um novo modelo de jurista está em vias de nascer: distingue-se do modelo anterior, antes de tudo, pelo fato de que o seu propósito está no trabalho crítico sobre o Direito e, com ele, na compreensão do político e do social, também na atitude de responsabilidade visando a determinar-lhe a imagem do porvir.”

C.

Eisenmman

**PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS)**

1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:
 - 1.1 - Histórico.
 - 1.2 - Aspectos Gerais.
 - 1.3 - Estrutura organizacional.
 - 1.4 - Infra-estrutura física.
 - 1.5 - Cursos oferecidos.
2. PROJETO PEDAGÓGICO:
 - 2.1 - Justificativas.
 - 2.2 - Concepção do curso
 - 2.2.1 - Perfil do profissional formado pela Faculdade de Direito da UFPEL.
 - 2.2.2 - Vocação do Curso de Direito.
 - 2.3 - Estrutura curricular
 - 2.4 – Quadro docente e técnico-administrativo
 - 2.5 – Condições objetivas de oferta do Curso de Direito
 - 2.6 – Dimensões da avaliação
 - 2.7 - Formas de realização da interdisciplinaridade.
 - 2.8 - Modos de integração entre teoria e prática.
 - 2.9 - Cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades de especialização, integradas ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as demandas sociais.
 - 2.10 - Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.
 - 2.11- Concepção e composição das atividades de estágio.
 - 2.12- Concepção e composição das atividades complementares.
 - 2.13 - Anexos: Ementas, Grade Curricular e Atividades Complementares.

1.1 HISTÓRICO

A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, foi fundada em 12 de setembro de 1912, declarada sob inspeção federal permanente pelo Decreto nº. 792, de 04 de maio de 1936, incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos termos do artigo 36 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias do Estado do Rio Grande do Sul, pela Lei Estadual nº. 414 de 04 de dezembro de 1948 e pela Lei Federal nº. 1.166 de 27 de julho de 1950, tornada estabelecimento federal de ensino superior pela Lei nº. 1.254 de 04 de dezembro de 1950 e, finalmente, passou a integrar a Universidade Federal de Pelotas, na forma do Decreto-Lei nº. 750 do mês de agosto de 1969.

1.2 ASPECTOS GERAIS

A Universidade Federal de Pelotas, da qual a Faculdade de Direito faz parte, tem como princípios fundamentais:

- a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos;
- b) a indissociabilidade do processo ensino, pesquisa extensão;
- c) o entendimento do processo ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo;
- d) a priorização para a formação de um cidadão capaz, crítico e criativo;
- e) o entendimento do aluno como ente fundamental do processo;
- f) o respeito às individualidades inerentes à cada aprendiz;
- g) a consolidação da figura do professor como basilar na aplicação das novas tecnologias;
- h) a importância do auxílio das novas tecnologias educacionais.

A Faculdade de Direito, perfeitamente integrada com os objetivos da universidade pública que integra, tem ainda como finalidades principais:

- a) ministrar o ensino do Direito no campo do conhecimento aplicado;
- b) promover a formação de profissionais qualificados para o exercício pleno da cidadania;
- c) realizar cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação;
- d) difundir de forma generalizada o conhecimento jurídico através de cursos de extensão;
- e) desenvolver de forma coordenada projetos de pesquisa no campo do direito.

Na realização dos seus objetivos, a Faculdade obedece permanentemente o princípio do respeito à dignidade humana e dos seus direitos fundamentais, e, tendo em vista a realidade brasileira e fiel às inspirações da ética e do bem comum, contribui para o progresso cultural da cidade de Pelotas, do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil através de uma prática pedagógica voltada para a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

1.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A Faculdade de Direito, na parte da estruturação administrativa, conta com uma direção, uma secretaria e com um órgão colegiado de administração superior com funções normativa, consultiva e deliberativa, que é o Conselho Departamental.

Conta também a Faculdade de Direito com três Departamentos com organização administrativa e didático-científica, que são auxiliados por uma secretaria.

No ano de 2001, foi criado o Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa com a finalidade de integrar, fomentar e aperfeiçoar o ensino, a extensão e a pesquisa na Faculdade de Direito.

No ano de 2011 foi criado o Grupo de Incentivo à Pesquisa, como instrumento para o desenvolvimento da pesquisa entre alunos e professores da Faculdade.

A Faculdade de Direito possuiu um Serviço de Assistência Judiciária com caráter extensionista, voltado para o atendimento da população carente, cujas atividades, atualmente, integram a parte de ensino sob a forma de estágio supervisionado.

1.4 INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

A Faculdade de Direito está localizada na Praça Conselheiro Maciel, nº 215, no centro da cidade de Pelotas, funcionando em prédio próprio que tem dez salas de aulas, instalações para secretaria, colegiado e departamentos, sala de professores, laboratório de informática, sala de funcionamento do núcleo e cursos de extensão, do Grupo de Incentivo à Pesquisa, biblioteca e salão de atos.

O Serviço de Assistência Judiciária, no momento, funciona em local separado do prédio da Faculdade, a menos de um quilômetro de distância.

1.5 CURSOS OFERECIDOS

A Faculdade de Direito oferece atualmente um curso de graduação, destinado à diplomação de bacharéis em Direito e um curso de Especialização em Direito Ambiental.

2. PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 JUSTIFICATIVA

“O jurista, se não está muito envolvido na luta dos interesses, é naturalmente levado a crer que toda a vida social se organiza e se move sob o império absoluto das leis: não é, de fato, através das leis que ele tem o costume de observar sempre a vida? Os textos legislativos fornecem ao espírito fórmulas geralmente claras e precisas, cuja rigidez, impondo-se ao respeito do jurista, deve necessariamente

deformar para ele o aspecto verdadeiro das coisas: não ousando sair fora dos textos para compreender o mundo social em toda a sua extensão, em toda a sua complexidade e em todo o seu movimento, acontece-lhe procurar a origem única do direito, não na sociedade organizando-se por si própria, mas na engrenagem do Estado, especialmente investida, com um monopólio teoricamente exclusivo, da alta missão de estabelecer as regras oficiais do direito consagrado. Desta visão profissional das relações sociais, e por assim dizer, de uma ilusão de ótica, nasceu a concepção dogmática do direito e da lei.” (Jean Cruet - “A vida do Direito e a inutilidade das leis”, pág. 5).

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas décadas acabam por se refletir também no seio das Universidades, exigindo que elas se adaptem às novas realidades.

Em relação aos cursos de Direito, nunca foi tão intensa a discussão sobre a necessidade de promoverem-se constantes adaptações em seus currículos para que possam atender as novas e crescentes problemáticas jurídicas postas pela atualidade que o ensino tradicional, posto que eminentemente dogmático, não conseguiu enfrentar.

O Direito, como está posto, não serve de instrumento de mudança, mas sim como obstáculo às transformações sociais como muito bem apreendeu Eduardo Novaes Monreal em sua obra “O Direito como obstáculo às transformações sociais”.

Em relação à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, a situação não é diferente, embora uma alteração curricular tenha ocorrido a partir de 1997, e uma readequação em 2005.

As dificuldades que têm sido encontradas não são todas, por certo, decorrentes da eventual formulação de um currículo inadequado. Boa parte delas deveria ser enfrentada através da modificação da metodologia do ensino jurídico, da simples alteração de conteúdos programáticos e de uma atitude comprometida dos docentes, no sentido de fomentar as discussões nas salas de aula, levando-as bem além de uma mera ministração de conteúdos dados como finalizados.

Por outro lado, é necessário salientar que os alunos que chegam aos cursos jurídicos não têm a formação básica que se espera de um futuro bacharel. Na sua maioria carecem de formação humanística, não possuem o imprescindível hábito da leitura e da pesquisa e, por essa razão, redigem com precariedade dada a insuficiência de vocabulário. Preparados unicamente para prestar o vestibular, chegam à Universidade esperando um milagre que muitas vezes não se concretiza. Em outras palavras, os alunos são treinados para as mais diversas profissões mas não são despertados para a função social de cada uma delas. O cidadão cede lugar ao profissional. O potencial agente de mudança na sociedade acaba se tornando um obstáculo a essa mesma transformação.

Uma reformulação curricular, pois, não é a resposta definitiva para as carências há muito tempo detectadas na Faculdade de Direito e pela Faculdade de Direito. Urge construir um projeto pedagógico que forme bacharéis conscientes do grande papel daquele que trabalha com o Direito eis que o direito em tudo se envolve e por tudo se deixa envolver. É imperioso, por isso mesmo, formar bacharéis responsáveis, ou seja, pessoas engajadas no meio onde vivem e, por isso mesmo, capazes de oferecer à sociedade as respostas que ela necessita para solucionar os problemas que enfrenta. Tal projeto deve necessariamente trabalhar as questões ligadas à responsabilidade individual de cada um dos partícipes da aprendizagem, aos direitos humanos e à ética. É imperioso, por outro lado, que também seja revisada a formação básica dos alunos que pretendem ingressar na Universidade para que possa haver mudança não só na sua formação como, e principalmente, na sua formação como ser humano e cidadão.

2.2 – CONCEPÇÃO DO CURSO

A Faculdade de Direito situa-se no 3º município mais populoso do Estado do Rio Grande do Sul e no 69º no Brasil. Pelotas é o grande centro demográfico da zona sul do Estado, concentrando mais de 300.000 habitantes. O município está localizado na região fisiográfica do Rio Grande do Sul denominada Encosta do Sudeste, com uma extensão de 1.647,9 Km², de área física, sendo um dos maiores municípios gaúcho.

Relativamente à agricultura, Pelotas apresenta não só lavouras extensivas como as de arroz, mas também lavouras típicas de agricultura familiar, como batata, milho, pêssego, cebola, fumo, feijão, tomate, morango, aspargo, laranja, entre outras. Típica de Pelotas, a cultura do pêssego tem excepcional expressão sócio-econômica, inclusive por envolver numerosa mão-de-obra, não só na produção primária, como no processo industrial. No que se refere à pecuária, Pelotas destaca-se por ser o centro de uma das maiores bacias leiteiras do Estado. No município, o rebanho mais numeroso é o de bovino de corte, criado nos campos nativos e mantidos na planície, em sistema extensivo, desenvolvendo-se, em muitas áreas, em integração com as lavouras de arroz. Predominam as raças européias, com alta percentagem de animais mestiços. Na zona colonial, além da criação de bovinos de leite, têm importância econômica a suinocultura e a avicultura. O rebanho bovino da região, com uma participação de 80 milhões de litros/ano, é uma das principais bacias leiteiras do Estado, com uma concentração de 5.755 produtores rurais e 12.741 animais, sendo que o município de Pelotas produz, anualmente, 19,3 milhões de litros.

O mercado de alimentos apresenta enorme potencial de crescimento. Pelotas, no extremo-sul do país, com indústrias do setor de doces e conservas alimentícias, vem investindo no aumento da eficiência para suprir o consumo nacional e exportar, o que já vem acontecendo desde 2002, face o excedente. Na safra de 1999/2000, a industrialização do pêssego apresentou incrível expansão em relação às anteriores. O setor, composto por 16 indústrias na região de Pelotas,

produziu 50 milhões de latas. Além do pêssego, realizam, em grande escala, o processamento industrial de morango, figo, abóbora, milho verde, pepino e cebolinha. Para diversificar, compram matéria prima de outros estados e países, como azeitona, ervilha, abacaxi, marmelo, goiaba e cereja.

A indústria do arroz em Pelotas conta com 30 unidades de beneficiamento, que colocam no mercado, anualmente, 200 marcas de arroz branco e parboilizado. Juntas elas garantem 25% do arroz comercializado no Rio Grande do Sul e respondem por 14% das vendas no país.

A indústria de panificação de Pelotas, formada por cerca de 400 pequenas e microempresas está articulando novas alternativas de mercado para o segmento de biscoitos, pães, doces e massas. Os doces artesanais de maior durabilidade e potencial produtivo, como figo, laranja, pêssego e outras frutas cultivadas na zona sul do Estado do Rio Grande do Sul, terão sua produtividade aumentada para seguir o caminho da exportação.

A região de Pelotas concentra 11 frigoríficos, entre os quais o maior em exportação do Estado, tendo comercializado seis mil toneladas de carne bovina para o Mercado Comum Europeu, Chile, Ásia e Arábia, das 42 mil toneladas no Estado. A carne suína conta com dois frigoríficos instalados na região, com um abate mensal de três mil cabeças. O frango também contribui para a diversificação do setor de carnes da região de Pelotas. O frigorífico pertencente à Cooperativa de Laticínios, abateu 3,7 milhões de frangos, correspondente a 9,8 milhões de quilos de carne.

O setor varejista e atacadista de Pelotas é responsável por 43,40% do PIB do município, sendo, assim, importante sua valorização, pois representa uma parcela significativa de rendimentos. Sua localização favorece as trocas com os países do Mercosul. O comércio promove o intercâmbio entre as regiões. Como responsável pelo estímulo ao consumo, faz indústrias produzirem e investirem, além de desenvolver e atrair atividades coligadas como hotelaria, turismo, lazer, que, por sua vez, geram empregados diretos e indiretos.

Quanto ao ensino fundamental e médio, Pelotas tem respeitável tradição. No município funcionam 178 escolas de ensino fundamental, sendo 94 da rede municipal, 51 da estadual e 33 particulares, totalizando aproximadamente 80.000 alunos matriculados. Em relação ao ensino médio, no ano de 1999, o município contou com 23 escolas, sendo 14 estaduais, uma municipal e 8 particulares com, aproximadamente, 14.200 alunos matriculados.

A cidade é o maior centro universitário do interior do Estado. Possui duas Universidades, uma Pública Federal e outra particular, Católica, as quais oferecem cursos de graduação e pós-graduação em todas as grandes áreas do conhecimento.

Destacada como pólo da Região Sul, Pelotas mantém viva a tradição que a fez merecer o cognome de “Atenas Rio-Grandense”, no século passado. Tendo sido a primeira cidade rica do Rio Grande do Sul, com a indústria do charque, sua população soube transformar o futuro em cultura, numa época em que se tornou praxe os filhos dos abastados irem estudar na Europa ou no centro do País, trazendo hábitos culturais mais sofisticados que os normalmente desenvolvidos na Província. Assim resultou o gosto pelas coisas do espírito, que até hoje se traduz em manifestações artísticas e culturais que fazem parte da rotina da cidade. Estão em Pelotas, por exemplo, o teatro mais antigo do Brasil ainda em funcionamento - o Sete de Abril -, e o maior teatro do interior do Estado - o Guarany -, com capacidade para 1.300 pessoas. Tendo recebido consagrados artistas nacionais e internacionais, o Teatro Sete de Abril tem sido, recentemente, sede de festivais de teatro que mobilizam artistas de todo o Brasil e de países vizinhos. É grande, também, o movimento em torno da produção de artes visuais, e Pelotas tem produzido vocações que se têm feito recomendar em nível nacional e internacional.

A cidade, salienta-se, ainda, por ter um patrimônio arquitetônico que é um dos mais expressivos do país, no que tange à arquitetura do século XIX, com estilo eclético e neoclássico, possui alguns monumentos destacados nacionalmente. Aqui se localizam o mais importante museu de costumes do Estado - o Museu da Baronesa -, e um dos mais importantes museus de história natural do país - o Museu Carlos Ritter. Pelas praças encontra-se o maior número de monumentos do interior do Estado, já que era pelotense um dos mais famosos monumentalistas brasileiros deste século, o escultor Antônio Caringi. Aqui se encontram belos chafarizes franceses do século XIX, uma primorosa caixa de água francesa (que é hoje monumento arquitetônico) e uma biblioteca pública das mais tradicionais entre as cidades brasileiras. Nosso conservatório de música tem larga tradição, hoje ampliada pelo trabalho do Instituto de Letras e Artes da UFPEL. Registre-se, também, a atividade de grupos amadores tanto no teatro como na música.

Por fim, diga-se que, associado a tudo isso, evidencia-se o gosto pela sociabilidade, revelado numa comunidade que mantém intensa atividade social e de lazer, proveniente ainda das velhas tradições sócio-culturais da cidade.

Importante salientar que a chamada metade sul do Estado, nos últimos anos, vem sendo castigada por uma profunda estagnação econômica com conseqüências desastrosas, entre elas a expansão assustadora dos bolsões de pobreza das cidades, além dos crescentes índices de desemprego e criminalidade, aumentando, por isso mesmo, a responsabilidade da universidade enquanto motivadora de desenvolvimento regional.

O curso de Direito pretende estar plenamente sintonizado com a proposta da UFPEL, de Universidade Pública, na condição de agente parceiro do processo de transformação da sociedade com base nos valores do Direito da Solidariedade

Social, em que não basta não lesar os outros e dar a cada um o que lhe pertence, máximas do Direito individualista, mas em que cada um colocará o melhor de si à disposição dos demais para o crescimento de todos. Isso é cidadania.

O eixo principal do curso pauta-se pelo compromisso com a educação como processo de descoberta, apropriação, incremento e renovação de valores, conjugada com a capacitação profissional, formação cultural, desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, complementada pelo entendimento de uma faculdade comprometida com os direitos humanos e a ética no meio em que está situada. Assim, além das disciplinas que integram a grade curricular, todo um clima ético, de vivência solidária e de valorização da cidadania e da pessoa humana deverá impulsionar a vida acadêmica. O ponto de partida está na recuperação da importância do papel do Professor, enquanto mola propulsora da motivação para o crescimento do aluno enquanto pessoa.

2.2.1 - PERFIL DO PROFISSIONAL FORMADO PELA FACULDADE DE DIREITO DA UFPEL

Quanto ao perfil desejado, o Curso de Direito deverá oportunizar ao graduando aperfeiçoamento pessoal através de um convívio acadêmico pautado pelo respeito e pelos princípios da solidariedade, uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomenta a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o exercício pleno da cidadania. Deverá, ainda, possibilitar ao graduando participar de projetos de extensão e de pesquisa, como também de atividades de estágio.

Com a orientação decorrente do seu Projeto Pedagógico pretende a Faculdade de Direito conscientizar seus alunos da relevância que o exercício das atividades ligadas à área jurídica têm na medida em que possibilitam a difusão, realização e exercício da cidadania.

O curso de graduação em direito deve possibilitar a formação do profissional do Direito que revele, pelo menos, as seguintes habilidades:

- a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- b) Interpretação e aplicação do direito;
- c) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e outras fontes do direito;
- d) Adequada atuação técnica-jurídica, em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

- f) Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- g) Conhecimento razoável das áreas afins do Direito;
- h) Julgamento e tomada de decisões;
- i) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito e
- j) Capacidade para o trabalho em equipe.

Do cidadão formado pelo Curso de Direito espera-se:

- a) Que tenha capacidade de inserção no meio social, provocando mudanças efetivas no ambiente em que vive, para que se alterem positivamente as condições de vida da população. Não se pode formar apenas o técnico em direito, mas o cidadão com o conhecimento do direito;
- b) Que promova e faça valer os valores éticos, sociais e políticos inscritos na Constituição Federal;
- c) Que seja empreendedor de novas formas de relacionamento social pautados no princípio do agir com dignidade, probidade e ética;
- d) Que tenha adequado conhecimento técnico que o capacite a analisar e criticar não só o sistema jurídico vigente, como também da sociedade civil (seja em relação diversos papéis que o indivíduo o é chamado a desempenhar - o que envolve relações de trabalho, de família, etc. - seja de ordem econômica);
- e) Que seja sujeito-cidadão capaz de interferir nos processos sociais;
- f) Que tenha humildade científica e sensibilidade para aplicar seus conhecimentos jurídicos ao caso concreto, dando um sentido social aos procedimentos e às soluções dos conflitos que sofrem com a incidência do Direito;
- g) Que tenha elevado senso de cooperação principalmente no ambiente onde atua profissionalmente;
- h) Que seja íntegro como cidadão e como profissional do direito;
- i) Que prime pelos valores da justiça, lealdade e solidariedade;
- j) Que tenha uma postura pautada na ética profissional;
- k) Que conserve a capacidade investigatória;
- l) Que permaneça em constante atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos e
- m) Que seja sério formador de opinião.

2.2.2 - VOCAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

O curso de Direito pretende a formação de um profissional apto a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da sociedade como um todo. Não tem assim uma vocação específica, mas genérica. Levando em conta que os egressos da Faculdade de Direito estão procurando oportunidade para o exercício profissional em vários estados brasileiros, é recomendável que conserve sua característica de generalidade formativa, dando ao aluno oportunidade de aprofundar o estudo em área do seu interesse. É de se salientar, por outro lado, que a área do curso de

especialização e suas ramificações indicam uma inclinação para o aprofundamento na seara do direito público.

2.3 – ESTRUTURA CURRICULAR

O Curso de Direito tem a duração de seis anos, desenvolvidos através do sistema seriado, abrindo-se também a possibilidade para oferta de disciplinas por módulo no ciclo de complementação temática.

O currículo está dividido em três ciclos: o ciclo básico que envolve disciplinas fundamentais de caráter interdisciplinar e propedêutico, o ciclo institucional que abrange disciplinas de conteúdo técnico-jurídico, ditas profissionalizantes, de caráter teórico e prático e o ciclo de complementação temática, que tem por objetivos atender ao princípio da flexibilização e permitir a especialização do aluno e que abrange aquelas disciplinas obrigatórias eletivas e as disciplinas optativas não previstas como pertencendo ao conteúdo mínimo do curso. São, portanto, três eixos (formação fundamental, formação profissional e formação prática), que correspondem à compreensão do currículo.

Haverá, ainda, procedimento de acompanhamento especializado, conforme reste comprovada a existência de necessidade.

2.4 – QUADRO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

O processo de aprendizagem não se faz sem que as partes estejam realmente envolvidas no seu desenvolvimento; ou seja, não só o aluno, mas também o professor deve desenvolver habilidades essenciais. Portanto, do ponto de vista técnico-científico, o docente do Curso de Direito da UFPEL deve:

- a) Ter domínio do conteúdo da disciplina a ser ministrada com rigor científico, correlacionando teoria e prática;
- b) Ter domínio de técnicas didático-pedagógicas, com capacidade de comunicação e com constante alternância dos métodos de ensino com intuito motivacional;
- c) Ter rigor científico na aplicação das técnicas de avaliação;
- d) Permanecer em constante atualização em relação aos conteúdos e técnicas de ensino;
- e) Ter capacidade de pesquisa e efetivação da produção científica;
- f) Buscar a titulação adequada à natureza das disciplinas que ministra;
- g) Estimular a criatividade, visão crítica e interesse dos alunos pelo direito e pelas atividades jurídicas;

- h) Ter, na medida do possível, experiência profissional compatível com a natureza da disciplina ministrada;
- i) Exercício efetivo do planejamento de ensino, contemplando a participação dos alunos;
- j) Vocação, dedicação e gosto pela prática pedagógica e pelo direito;
- k) Visão geral do curso e do seu currículo;
- l) Conhecimento interdisciplinar e sua aplicação na prática pedagógica;
- m) Domínio de classe;
- n) Assiduidade e pontualidade;
- o) Participação efetiva nas atividades do curso e
- p) Prática de auto-avaliação.

Espera-se, ainda, do docente, do ponto de vista da cidadania:

- a) Postura crítica em relação à Universidade e comprometimento com a qualidade do ensino;
- b) Postura democrática, seja em sala de aula seja na comunidade;
- c) Cordialidade, urbanidade, companheirismo e espírito colaborador;
- d) Postura crítica à ordem social e política;
- e) Capacidade e exercício da autocrítica;
- f) Postura ética principalmente no exercício da profissão;
- g) Espírito e ação comunitária;
- h) Espírito empreendedor e renovador das práticas sociais;
- i) Independência de postura em termos pessoais e profissionais;
- j) Idoneidade moral e firmeza de caráter e
- k) Humildade científica.

No quadro técnico-administrativo esperam-se servidores bem preparados e com disposição para contribuir desenvolvendo com dedicação as tarefas administrativas e técnicas indispensáveis à complementação do processo educacional.

2.5 - CONDIÇÕES OBJETIVAS DE OFERTA DO CURSO DE DIREITO

O Curso de Direito é ofertado na modalidade presencial, sendo possibilitado o oferecimento de algumas disciplinas e atividades curriculares na modalidade a distância, na forma da lei.

Na avaliação das condições de oferta do curso realizada em setembro de 1998, a Faculdade de Direito obteve conceito muito bom em relação ao corpo docente e em relação à organização didático-pedagógica. Apresentou frágil desempenho no que dizia respeito às instalações físicas. Algumas recomendações feitas naquela ocasião foram seguidas à risca. Aumentou significativamente o número de professores com curso de pós-graduação stricto sensu, como aconselhado.

No que tange à organização didático-pedagógica também procurou a Instituição seguir as linhas traçadas pelos avaliadores. Assim, por exemplo, implementou-se um Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa e incrementou-se os projetos de pesquisa e extensão.

Quanto ao espaço físico, foi ele totalmente reformado e houve o aumento de três novas salas de aula. Também foi instalado um laboratório de informática com acesso às redes de comunicação científica.

A avaliação levada a efeito no ano de 2002 apontou um corpo docente com conceito muito bom. No que tange à organização didático-pedagógica o conceito foi bom com destaque à necessidade de especial atenção à elaboração dos conteúdos programáticos e das disciplinas e à bibliografia correspondente a cada uma, assim como a prática simulada de arbitragem. Verificou-se, entretanto, que à semelhança da avaliação anterior, há um excessivo número de alunos por docente. No item relação alunos/docente o curso obteve conceito muito fraco.

Algumas questões relacionadas ao ensino e apontadas pelos avaliadores estão e continuarão a ser enfrentadas, tais como a existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes e discentes, sistema de auto-avaliação do curso e sistema de avaliação permanente dos docentes.

O curso de Direito da UFPEL tem sido um dos poucos distinguidos com o selo de qualidade da OAB.

2.6 – DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem, que estabelece, entre outras coisas, objetivos a serem concretizados, não seria completo se não contemplasse a avaliação como uma forma de verificar se estão sendo alcançados os objetivos propostos, servindo, ainda, de engrenagem retroalimentadora de todo o sistema calçado na trilogia ensino, pesquisa e extensão.

O Curso de Direito destaca-se como o mais avaliado de que se pode ter notícia. Seus egressos, para quase todas as atividades que pretendam desenvolver, deverão prestar concurso público. Nesse particular cabe dizer que os egressos da Faculdade de Direito têm obtido índices muito bons de aprovação.

O Ministério da Educação, ao implantar o Exame Nacional de Cursos, aprimorou os processos de avaliação, com previsão detalhada nos projetos pedagógicos das instituições de ensino.

O sistema de avaliação deve contemplar um acompanhamento multidirecionado no sentido de abarcar todas as instâncias envolvidas no processo de ensino-

aprendizagem. Seguindo essa diretriz, não só o corpo discente, assim como o curso na sua totalidade e a sua inserção na instituição e na comunidade devem ser alvo desse processo.

O acompanhamento continuado e sistemático do trabalho docente deve incluir, além da auto-avaliação, o compromisso com as diretrizes propostas do Curso de Direito, observado o perfil por ele sugerido.

A avaliação discente deve ser orientada pelo perfil que se espera e tenha o profissional formado pelo curso, além de respeitar os objetivos gerais deste e os específicos de cada disciplina. Essas, necessariamente, quando da elaboração do plano de ensino periódico, deverão detalhar seus objetivos e as formas e critérios de avaliação.

O curso possui método de acompanhamento dos egressos através dos índices de aprovação nos concursos públicos e exames de admissão nos quadros da OAB, mas deverá aprimorar tal prática no sentido de renovar, atualizar e aprofundar o conteúdo das disciplinas curriculares, bem como da própria organização curricular.

Para os procedimentos de aproveitamento de estudos, além dos critérios básicos estabelecidos pela Universidade, o Colegiado de Curso poderá estabelecer critérios complementares.

Por fim, o Curso de Direito deverá fazer parte da avaliação interna e externa da Universidade Federal de Pelotas.

2.6.1 – DA FORMA DE AVALIAÇÃO

Para fins de registro do aproveitamento acadêmico do discente no histórico escolar, serão considerados o desempenho acadêmico obtido e a frequência em cada atividade curricular.

O desempenho acadêmico obtido será resultante do conjunto de procedimentos de avaliação, sendo que os procedimentos, os instrumentos e os critérios de análise para aferição do desempenho de avaliação das atividades curriculares serão propostos pelo docente e referendados no plano de trabalho aprovado pelo Colegiado de Curso.

O docente responsável pela atividade curricular deverá realizar o controle de frequência dos alunos.

A aprovação ocorrerá quando o acadêmico obtiver aproveitamento equivalente a 70% dos conteúdos ministrados, aproveitamento esse mensurado pelos instrumentos de avaliação.

2.6.2 – DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular que visa permitir a sistematização do conhecimento de natureza científica por meio de estudo de uma determinada temática.

O TCC deve ter por objeto tema de disciplina jurídica, ou que apresente conexão imediata com o Direito, seja ela integrante ou não do currículo pleno.

A monografia deve exprimir contribuição do autor; ser elaborada com observância de adequado método científico; revelar espírito crítico do autor; evidenciar adequado grau de aprofundamento da pesquisa; e representar uma contribuição ao aprendizado do Direito pelo autor. Para aprovação no TCC, o aluno terá que obter igual ou superior a 7,0 (sete).

2.7 - FORMAS DE REALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIEDADE.

O ensino compartimentalizado não mais responde às crescentes necessidades sociais. A interdisciplinariedade é imperiosa já que o homem, enquanto animal social, origem e destino do direito, é um ser multifacetado que não pode ser apreendido numa única e não perspectiva.

Na parte que diz respeito ao ensino, a interdisciplinariedade só será efetivamente implementada se os professores criarem o saudável e necessário hábito de reunir-se para tratar dos conteúdos das suas disciplinas, da melhor forma de ministrá-los e de integrá-los. Isso só será possível se houver um ambiente amistoso de trabalho, onde impere o compromisso com a instituição e o espírito de cooperação seja a tônica, aliado a uma humildade de espírito que permite a crítica honesta e construtiva entre os colegas. A troca de experiências, de idéias e de conhecimento entre os professores é indispensável para um ensino de qualidade. Onde houver um docente isolado, estará comprometido o projeto da instituição. Reuniões didáticas devem ser rotina na instituição, com vistas a promover não só a maior integração disciplinar como também dos professores.

É recomendável a tentativa de que dois ou mais professores ministrem em conjunto os conteúdos afins das suas disciplinas, interrelacionando-as. Dada a complexidade das relações sociais que o direito visa regular, será necessário buscar o auxílio complementar de outras áreas do conhecimento. Com a adoção dessas duas medidas imperativas, aumenta-se a possibilidade dos debates e permite-se a ampliação do conhecimento tanto dos alunos como dos professores. Aliás, esse é o sentido da Universidade.

Por outro lado, a extensão é a grande janela através da qual os professores e alunos vislumbram a realidade local e regional. Fomentar os projetos de extensão é, portanto, alimentar a pesquisa com profundos reflexos no ensino.

A pesquisa, por sua vez, revela a necessidade de constante reflexão e busca de respostas e soluções que só a tem aqueles que estão em permanente contato com a realidade, seja através do ensino, seja através da extensão, capazes de instigar o espírito de investigação.

Como se pode perceber, não há mais lugar para atividades compartimentadas. Ensino, pesquisa e extensão deverão andar lado a lado para que o aluno receba uma formação integral que o possibilite enfrentar os desafios da modernidade.

2.8 - MODOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

Salienta-se a necessidade de demonstrar os modos de integração entre teoria e prática como se tais aspectos fossem alheios ao ensino interdisciplinar. Na verdade, a pretendida integração só se fará, em primeiro lugar, quando professores encarregados de ministrar disciplinas teóricas e práticas estiverem permanentemente em contato para que o exercício da prática realmente o estudo teórico, tanto no que diz respeito ao ensino como à pesquisa. Assim, o estágio realizado no Serviço de Assistência Judiciária, considerado atividade de ensino prático, deverá apontar as qualidades e eventuais falhas nos conteúdos teóricos ministrados. Também os professores e alunos envolvidos nas disciplinas de Laboratório de Prática Jurídica deverão apontar as falhas das disciplinas teóricas que são pré-requisitos ao seu desenvolvimento.

Por outro lado, ao participar de projetos de extensão, os alunos defrontam-se com questões práticas que só poderão ser satisfatoriamente resolvidas se tiverem um correto, adequado e suficiente embasamento teórico. Dessa maneira, deverá haver constante avaliação das disciplinas teóricas por parte daqueles que estiverem cursando as de cunho prático como uma forma de integrar e aprimorar tanto as atividades de ensino, como de extensão e pesquisa.

2.9 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU, NAS MODALIDADES DE ESPECIALIZAÇÃO, INTEGRADAS OU SUBSEQÜENTES À GRADUAÇÃO, E DE APERFEIÇOAMENTO, DE ACORDO COM A EVOLUÇÃO DAS CIÊNCIAS, DAS TECNOLOGIAS E DAS EFETIVAS DEMANDAS DO DESEMPENHO PROFISSIONAL, OBSERVADAS AS PECULIARIDADES DE CADA ÁREA DO CONHECIMENTO DE ATUAÇÃO.

A Faculdade de Direito não possui ainda curso de mestrado e doutorado. Como alternativa para formar um núcleo de pós-graduação, há mais de 10 anos

implementou o Curso de Especialização em Direito Ambiental. A escolha do Direito Ambiental não foi aleatória, mas voltada para a necessidade de aprofundar estudos e pesquisa na área dos direitos de terceira a quarta gerações. A defesa e proteção do meio ambiente têm importância não só para o presente como também para as futuras gerações. Em razão disso abre-se um considerável campo de trabalho para profissionais que tenham essa formação específica. O curso destina-se não só a graduados como também àqueles que estão completando sua formação.

Em poucos anos, com o incremento da produção científica de seus professores, já, em grande e suficiente quantidade, doutores, a Faculdade de Direito estará em condições de propor a implantação de seu curso de Mestrado.

2.10- INCENTIVO À PESQUISA COMO NECESSÁRIO PROLONGAMENTO DA ATIVIDADE DE ENSINO E COMO INSTRUMENTO PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA.

Só recentemente a Faculdade de Direito iniciou um trabalho efetivo de pesquisa e isso graças à crescente qualificação do seu corpo docente e a implantação de instrumentos de fomento do interesse pela pesquisa.

2.11 - CONCEPÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO.

As atividades do estágio curricular supervisionado têm por objetivo permitir ao aluno a aprendizagem e a prática real e simulada das diversas atividades desempenhadas pelas inúmeras profissões jurídicas que o curso proporciona (advocacia, magistratura, Ministério Público, defensoria, etc).

Essas atividades estão divididas em dois segmentos distintos que, no seu conjunto, formam o Núcleo de Prática Jurídica. O primeiro é o Laboratório de Prática Jurídica, voltado para a atividade simulada das atividades profissionais dos diversos operadores jurídicos. O segundo é o Serviço de Assistência Judiciária, voltado à prática real das atividades específicas do advogado em sentido amplo, incluindo a consultoria e a assessoria.

Na Faculdade de Direito o Serviço de Assistência Judiciária é disciplina prática obrigatória, mas também se apresenta como atividade de extensão, prestando relevantes serviços à comunidade carente.

2.12- CONCEPÇÃO E COMPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Com o propósito de proporcionar espaço a que, no decorrer de seu curso, o estudante de Direito venha a envolver-se com temas de interesse de sua formação e que não possam ser cobertos estritamente pelas atividades didáticas ordinárias, as diretrizes curriculares determinam a obrigação de que um percentual da carga horária total (de 5 a 10%) seja obtido em atividades chamadas complementares, através da frequência a cursos de extensão, simpósios, seminários, congressos, conferências, bem como em trabalhos de monitoria e pesquisa.

2.13 - ANEXOS

ANO	DISCIPLINAS
1º	DIREITO E ECONOMIA INTRODUÇÃO AO DIREITO HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS TEORIA DO ESTADO, POLÍTICA E DIREITO SOCIOLOGIA JURÍDICA PSICOLOGIA JURÍDICA ANTROPOLOGIA JURÍDICA
2º	DIREITO CIVIL I (parte geral) DIREITO CONSTITUCIONAL DIREITO FINANCEIRO DIREITO PENAL I (parte geral) FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA
3º	DIREITO CIVIL II (obrigações e contratos) DIREITO ADMINISTRATIVO DIREITO PENAL II (teoria da pena) DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO TEORIA GERAL DO PROCESSO HERMENÊUTICA JURÍDICA
4º	DIREITO CIVIL III (contratos em espécie)
	DIREITO CIVIL IV (direitos reais)
	DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL
	DIREITO PENAL III (crimes em espécie)
	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
	METODOLOGIA DA PESQUISA
	ESTÁGIO I – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I
5º	DIREITO CIVIL V (dir. de flia. e dir. das suc.)
	DIREITO EMPRESARIAL I (parte geral e socied.)
	DIREITO DO TRABALHO I (dir. individual e col.)
	DIREITO PROCESSUAL PENAL I
	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II
	ESTÁGIO II – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II
	ESTÁGIO II – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I
6º	DIREITO EMPRESARIAL II (tít. de cré. fal. e conc.)

	DIREITO TRIBUTÁRIO
	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO
	DIREITO PROCESSUAL PENAL II
	DIREITO DO TRABALHO II
	ÉTICA (geral e jurídica)
	ESTÁGIO III - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II

ANO	DISCIPLINAS
	<u>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</u> SEMINÁRIOS, PESQUISAS, MONITORIAS, ETC.
	<u>DISCIPLINAS OPTATIVAS</u> INFORMÁTICA JURÍDICA RESPONSABILIDADE CIVIL DIREITO AGRÁRIO DIREITO DO CONSUMIDOR MEDICINA LEGAL BIOÉTICA E BIODIREITO DIREITO PREVIDENCIÁRIO DIREITO DA INTEGRAÇÃO DIREITO DOS TRATADOS DIREITO MUNICIPAL
	DIREITOS HUMANOS
	LEGISLAÇÃO ESPECIAL PENAL
	DIREITO AMBIENTAL
	RELAÇÕES INTERNACIONAIS
	LIBRAS I
	CRIMINOLOGIA
	PROCESSO ELETRÔNICO
	ROTINAS TRABALHISTAS
	<u>MONOGRAFIA FINAL</u>

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - 258 créditos e 4352 h/aula

ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 200 h/aula

DISCIPLINAS OPTATIVAS (**UMA SERÁ OBRIGATÓRIA**) com no mínimo de carga horária 68 h/aula

TOTAL GERAL NO MÍNIMO SERÁ DE 4.620 h/aula

OBSERVAÇÃO:

1. Reprovação em 02 (duas) disciplinas – Possibilidade de matrícula no ano seguinte, com a dependência nas duas reprovadas em outro turno. (aluno do diurno cursa no noturno - aluno do noturno cursa no diurno)

2. Reprovação nas disciplinas em dependência, obsta o prosseguimento do curso. Devendo o aluno cursar no ano seguinte somente as disciplinas (em dependência) em que reprovou.
3. Em caso de nova reprovação nas disciplinas que cursou de forma isolada, acarreta a exclusão do aluno por jubilamento.

EMENTAS:

INTRODUÇÃO AO DIREITO

O Fenômeno Jurídico. A Ciência do Direito. O conceito de Norma. O Direito e as demais Ordens Normativas. As acepções do termo Direito. As Fontes do Direito. O Direito e o Estado. Os ramos do conhecimento jurídico. A Norma Jurídica. O Fato Jurídico. A Relação Jurídica. O Direito Subjetivo. O Dever Jurídico. Os sujeitos de Direito. A Sanção Jurídica. O Ordenamento Jurídico. A Técnica Jurídica.

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS

Os grandes sistemas jurídicos atuais. História da Constituição Romana (Realeza, República, Principado e Dominato). Evolução e Sistematização do Direito Privado.

TEORIA DO ESTADO, POLÍTICA E DIREITO

Estudo do desenvolvimento histórico da Teoria Política, do seu objeto e da realidade social que o condiciona a partir da análise do pensamento e da obra dos autores mais significativos e de suas concepções de Estado e Sociedade, com ênfase às contribuições teóricas para a formação da moderna Ciência Política, especialmente no que diz respeito ao debate sobre a Democracia.

DIREITO E ECONOMIA

Introdução à Ciência Econômica. Categorias fundamentais da Economia. Problemas econômicos. Formas de organização da atividade econômica. Sistema de preços e funcionamento da economia de mercado. Conceito e cálculo da atividade econômica. Teoria da determinação da renda. Introdução à Teoria Monetária. Inflação. População, emprego e distribuição da renda. Economia internacional. Desenvolvimento econômico. Doutrinas econômicas. A atividade econômica e o Direito.

SOCIOLOGIA GERAL E JURÍDICA

Noção de Sociologia. Principais linhas da Teoria Sociológica. Grupos sociais. Estratificação social. Mudança social. A sociedade de massas. Controle social. Padrões de comportamento e papel social. Instituições sociais. Direito e

Sociedade. O Direito como instrumento de controle social. Os valores e as normas. Cultura e evolução social.

ANTROPOLOGIA DO DIREITO

Introdução ao estudo da Antropologia e suas relações com o Direito

PSICOLOGIA JURÍDICA

Psicologia do Desenvolvimento, Noções de Psicologia Psicanalítica, Nosologia Psiquiátrica e Problemas de Relacionamento

DIREITO CONSTITUCIONAL

Formação histórica do constitucionalismo ocidental. História constitucional brasileira. Análise dos diferentes conceitos e teorias sobre a Constituição. Distinção entre a atividade e as funções do poder constituinte e dos poderes constituídos. As diferentes estruturas das normas constitucionais, sua interpretação e concretização. Princípios orientadores do Direito Constitucional Positivo Brasileiro. Estado de Direito. Controle da constitucionalidade. Direitos fundamentais. Democracia Política e Social. República, Federação e separação dos poderes.

DIREITO CIVIL I - PARTE GERAL

Noção de Direito. Direito Público e Privado. O Direito Civil no quadro do Direito. Histórico do Direito Civil Brasileiro. Fontes do Direito. A Lei e sua interpretação. As pessoas. Os bens. As relações jurídicas. Os fatos jurídicos. Prescrição e decadência.

DIREITO CONSTITUCIONAL

Formação histórica do constitucionalismo ocidental. História constitucional brasileira. Análise dos diferentes conceitos e teorias sobre a Constituição. Distinção entre a atividade e as funções do poder constituinte e dos poderes constituídos. As diferentes estruturas das normas constitucionais, sua interpretação e concretização. Princípios orientadores do Direito Constitucional Positivo Brasileiro. Estado de Direito. Controle da constitucionalidade. Direitos fundamentais. Democracia Política e Social. República, Federação e separação dos poderes.

DIREITO PENAL I

Conceito, história e relações do Direito Penal. Teoria da Norma. Teoria do Crime.

FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA

Gnoseologia. Origem, essência, possibilidade e formas do conhecimento. O empirismo, o racionalismo e o criticismo. Direito como coordenação de condutas humanas. Democracia e conteúdo normativo. A axiologia jurídica. Jusnaturalismo e juspositivismo: evolução histórica das correntes. Direito e ideologia. Obstáculos epistemológicos à constituição de uma ciência jurídica.

Metodologia jurídica. A jurisprudência dos conceitos. A jurisprudência dos interesses. A jurisprudência da valoração. A sistemática e a tópica. Considerações acerca da jusfilosofia latino-americana atual.

DIREITO FINANCEIRO

Atividade financeira do Estado. Ciência das Finanças e o enfoque econômico da atividade financeira. Conceito e Objeto do Direito Financeiro, sua autonomia e relação com os demais ramos do Direito. Despesa Pública. Receita Pública. Orçamento. Crédito Público. Dívida Pública. Dívida externa brasileira.

DIREITO CIVIL II - OBRIGAÇÕES E CONTRATO

Noção de obrigação. Fontes e elementos constitutivos das obrigações. Modalidades de obrigações. Extinção das obrigações. Inexecução das obrigações. Mora. Noção de contrato. Princípios do Direito Contratual. Classificação dos contratos. Formação dos contratos. Contrato preliminar. Garantias contratuais. Evicção. Vícios redibitórios. Extinção de contratos. Teoria da imprevisão. Os contratos no Código de Defesa do Consumidor.

DIREITO PENAL II

Teoria da Pena. Ação Penal. Extinção da punibilidade. Crimes em espécie (crimes contra a pessoa).

DIREITO ADMINISTRATIVO

Direito Administrativo. Administração pública. Ato administrativo. Licitações e contratos administrativos. Domínio público. Servidores públicos. Processo administrativo. Serviços públicos. Intervenção na propriedade e atuação no domínio econômico. Responsabilidade civil da administração pública.

DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO

Noção do Direito Internacional Público. Evolução e Fontes do Direito Internacional Público. Tratados internacionais. O Estado como sujeito de D. Internacional. Responsabilidade internacional do Estado. O homem na vida internacional. Diplomacia. Organizações internacionais. Integração regional (A Comunidade Européia. A ALADI. O MERCOSUL). Novas perspectivas da vida internacional. Conflitos internacionais.

TEORIA GERAL DO PROCESSO

Conteúdo e finalidade do Direito Processual. Normas processuais. Espécies de composição dos conflitos. Jurisdição e competência. Conceito e teorias da ação. Teorias do Processo. Relação jurídica processual.

HERMENÊUTICA JURÍDICA

O conceito de Hermenêutica. A aplicação do Direito - teorias de interpretação. A noção de integração normativa. Os meios de integração. Problemas de integração. As principais correntes hermenêuticas.

DIREITO CIVIL III - CONTRATOS EM ESPÉCIE

Estudo dos principais contratos nominados. Os contratos inominados. Novas figuras contratuais.

DIREITO CIVIL IV- DIREITOS REAIS

A natureza jurídica do Direito das Coisas. Posse e propriedade. As teorias sobre a posse. A propriedade (aquisição e perda). Condomínio. Direitos reais sobre coisas alheias (direitos de uso, gozo e fruição; direitos de garantia). Direitos reais de aquisição.

DIREITO PENAL III

Crimes em espécie: crimes de perigo; crimes contra a honra; crimes contra o patrimônio; crimes contra a fé pública; crimes contra a administração. Leis Penais extravagantes.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL I

O Processo e o Procedimento. O Processo de Conhecimento. Recursos. Processos nos tribunais.

DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL

A garantia constitucional do direito de ação. O devido processo legal e os “remédios” constitucionais ou “ações de cidadania”. Instrumentos processuais-constitucionais consagrados na Constituição de 1988 voltados à proteção e à concretização dos direitos fundamentais.

LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I

Trabalhos simulados orientados de prática jurídica civil (forense e não forense); análise de autos findos; noções sobre exercício profissional dos diversos operadores na área cível

METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA

O trabalho científico. O método científico. Requisitos. O plano de trabalho. A utilização da bibliografia. A experimentação.

LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II

Aplicação prática dos conceitos e institutos de direito processual analisados no curso de Processo Civil e em outras disciplinas, a partir de casos concretos e situações-problema em que os alunos tenham que definir estratégias processuais, argumentos e teses jurídicas, realizar escolhas e tomar decisões, assumindo o advogado o papel de solucionador de problemas, no ambiente judicial e extrajudicial de solução de conflitos

DIREITO CIVIL V - DIREITO DE FAMÍLIA E DIREITO DAS SUCESSÕES

A família como realidade sociológica e sua contemplação pelo Direito. O casamento e a sociedade conjugal. Outras formas de constituição da família. Os regimes de bens. A dissolução da sociedade conjugal. O divórcio. Concubinato e

união estável. Direito das sucessões. Capacidade sucessória. Sucessão legítima e Sucessão testamentária. A ordem da vocação hereditária. O direito de representação. Testamento. Requisitos de validade. A execução das disposições testamentárias.

SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I

A disciplina tem a finalidade de propiciar o contato do acadêmico com a realidade forense. Prática real, no atendimento da população e ajuizamento de ações.

DIREITO DO TRABALHO I

Noção geral do Direito do Trabalho. Contrato de trabalho. Duração do trabalho. Remuneração e salário. Tutela especial do trabalho. Extinção do contrato de trabalho. Organização sindical brasileira.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL II

Processo cautelar. Processo de execução. Procedimentos especiais.

DIREITO PROCESSUAL PENAL I

Introdução à disciplina. Inquérito policial. Ação penal. Jurisdição e competência. Sujeitos processuais. Prisão, liberdade provisória e fiança. Sentença. Processos em espécie. Nulidades. Recursos em geral. Execução. Reabilitação.

DIREITO EMPRESARIAL I

Cogita da regulamentação legal das atividades econômicas, organizadas para a produção ou a circulação de bens ou serviços, desenvolvidas por agentes primários. Ou seja, das relações jurídicas negociais privadas e dos sujeitos de direito, a saber: o empresário e a sociedade empresária, provendo operador do direito nas questões que daí emergem.

DIREITO EMPRESARIAL II

Compreende o estudo do Direito Empresarial e do Direito Cambiário. Aborda os aspectos relevantes da Sociedade Anônima à luz da legislação vigente, bem como, noções do Mercado de Capitais e, ainda, a Teoria Geral dos Títulos de Crédito com análise das suas principais espécies.

DIREITO TRIBUTÁRIO

O Estado e o poder de tributar. Propedêutica do Direito Tributário. Fontes do Direito Tributário. Sistema Tributário Nacional. Princípios constitucionais do Direito Tributário. Vigência, aplicação, interpretação e integração da Legislação Tributária. Obrigação Tributária. Crédito Tributário. Ilícito Tributário. Administração. Tributos - gênero e espécies. Competência tributária da União dos Estados e dos Municípios. Processo Administrativo Tributário. Processo Judicial Tributário.

DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO

Introdução. Conflitos de Lei no espaço. Fontes. Aspectos históricos. Elementos Técnicos Conflituais. Aplicação do Direito Estrangeiro. Exceção à eficácia e aplicação do Direito Estrangeiro. Outros grandes princípios. Nacionalidade. Condição Jurídica do estrangeiro. Generalidades. Contratos Internacionais. Da eficácia da sentença estrangeira.

DIREITO PROCESSUAL PENAL II

Estudo programático do processo penal brasileiro, desde seus princípios fundamentais, assentados na Constituição Federal, até os incidentes relativos à execução das penas, especialmente a privativa de liberdade.

DIREITO DO TRABALHO II

Direito Judiciário do Trabalho. Ações trabalhistas: individuais, coletivas e de cumprimento. Exceções. Nulidades processuais. Recursos. Execução trabalhista. Procedimentos especiais.

ÉTICA (GERAL E JURÍDICA)

O eticismo em geral. Ética e Moral. A relatividade histórica dos padrões éticos e seu condicionamento ideológico. A ética natural e o jusnaturalismo. A ética legal e o juspositivismo. Ética social liberal. Ética social marxista, Max Weber e Marx. A ética jurídica positivada no Brasil. O Código Profissional de Ética.

SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II

A disciplina tem a finalidade de propiciar o contato do acadêmico com a realidade forense. Prática real, no atendimento da população e ajuizamento de ações.

DIREITO PREVIDENCIÁRIO

História da previdência social. Principais sistemas previdenciários. Conceito de Direito Previdenciário. Segurados. Dependentes. Prestações e benefícios previdenciários. Prescrição. Custeio. Previdência Social no Brasil. Acidente do trabalho e enfermidade profissional.

DIREITO DA INTEGRAÇÃO

A integração entre os povos. A experiência integracionista. Mercosul, Nafta e Comunidade Européia. Moeda comum e diversidade social e cultural. Problemas.

DIREITO MUNICIPAL

O Município como unidade da Federação. O peculiar interesse do Município como reserva de competência. O plano diretor do Município. Legislação Municipal.

DIREITO AGRÁRIO

Noções históricas. Conceito. Posição no direito positivo. Características fundamentais. A propriedade rural e sua função social. Contratos agrários.

DIREITO DOS TRATADOS

Atos internacionais; Tribunal Penal Internacional; Acordo quadro MERCOSUL e União Européia; A cláusula democrática no MERCOSUL e na União Européia; A Área de Livre Comércio das Américas (ALCA); A Organização dos Estados Americanos (OEA); Modos de solução das controvérsias no MERCOSUL e na União Européia; A Organização Mundial do Comércio; Direito Humanitário;

RESPONSABILIDADE CIVIL

Responsabilidade, Responsabilidade Extracontratual Subjetiva, Pressupostos, Responsabilidade Por Fato De Terceiro, Responsabilidade Pelo Fato Das Coisas, Responsabilidade Extracontratual Objetiva

INFORMÁTICA JURÍDICA

Conceitos Básicos em Informática., Sistemas Operacionais, Internet e E-Mail, Noções Gerais, Termos Técnicos e Equipamentos, Impacto da Moderna Tecnologia na Sociedade Moderna e Perspectivas do Desenvolvimento da Informática Jurídica, Utilização do Computador nas Atividades Jurídicas, Ensino à Distância, Bases de Dados Jurídicos. Sistemas Informatizados de Jurisprudência, Inteligência Artificial e Sistemas Especialistas, Estudo da Legislação Referente à Informática.

DIREITO DO CONSUMIDOR

Noções gerais sobre o direito do consumidor. A relação jurídica de consumo a partir do Código de Defesa do Consumidor. A política nacional de relações de consumo e os princípios jurídicos informativos da proteção ao consumidor. Os direitos básicos do consumidor. A proteção à saúde e segurança do consumidor a partir da obrigação de informar. A responsabilidade civil nas relações de consumo. A decadência e a prescrição no Código de Defesa do Consumidor. A desconsideração da personalidade jurídica da empresa. As práticas comerciais no Código de Defesa do Consumidor. A proteção contratual no Código de Defesa do Consumidor. As sanções administrativas no Código de Defesa do Consumidor. A defesa do consumidor em juízo.

BIOÉTICA E BIODIREITO

Bioética Aspectos Históricos e Conceituais, Jurisdicização da Bioética, Dignidade Humana e Estado Democrático de Direito, Proteção a Vida Humana, Direito de Nascer e Aborto, Bioética da Vida Intra Uterina, Direitos do Embrião e do Nascituro, Aspectos Éticos e Legais do Controle de Natalidade, Doença Mental Ética E Direito, Dst – Aids Bioética e Biodireito, Morte Encefálica – Transplante de Órgãos: Legislação e Ética, Morrer com Dignidade – Eutanásia – Distanásia – Ortotanásia, Experimentação com Seres Humanos, Engenharia Genética – Projeto, Principais Tópicos de Bioética E Biodireito

DIREITOS HUMANOS

Estudo a construção histórica conceitual dos direitos humanos, a organização e funcionamento do Estado Democrático de Direito; Direitos fundamentais no constitucionalismo brasileiro, a proteção e defesa institucional dos direitos humanos, a cidadania emergente e mecanismo de democracia participativa na experiência Latino americana e a educação em direitos humanos como uma prática transformadora.

MEDICINA LEGAL

Correlação dos principais assuntos médicos com as áreas penal, civil e trabalhista

DIREITO AMBIENTAL

Princípios Fundamentais do Direito Ambiental. Direito Ambiental Internacional. Responsabilidade Internacional por dano ao meio Ambiente. Sistema Nacional do Meio Ambiente. Desenvolvimento Sustentável. Responsabilidade Civil, Criminal e os meios processuais para defesa do Meio Ambiente. Áreas de Preservação Permanente: Floresta e Fauna, o pampa gaúcho. A questão sócio-laboral e o Meio Ambiente. Tombamento: instrumento jurídico de proteção do patrimônio natural e cultural.

RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Histórico das Relações Internacionais. Conceitos e Teoria das Relações I. Sujeito das Relações Internacionais. Globalização e Regionalização. O Brasil e as Relações Internacionais Mundiais.

LEGISLAÇÃO ESPECIAL PENAL

Estudos a cerca das principais infrações penais e dos sistemas conceituais de Direito Penal e Processual Penal definidos e abstraídos das leis especiais em vigor.

ROTINAS TRABALHISTAS

Inicial Trabalhista (rito ordinário-sumaríssimo), Contestação Trabalhista, Audiência Simulada, Recurso Ordinário, Agravo de Instrumento, Recurso de Revista, Agravo Regimental, Agravo(Inominado), Embargos de Divergência, Embargos Infringentes, Execução, Impugnação e Embargos a Liquidação, Embargos a Penhora, Agravo de Petição, Embargos de Terceiros, Embargos de Arrematação, Embargos de Adjudicação.

LIBRAS I

Uma introdução à Língua de Sinais, uma comunicação visual, com sua gramática. Alfabeto manual. Diálogos com estruturas afirmativas, negativas e interrogativas. Expressões de quantificação e intensidade – adjetivação. Descrição. Narrativa básica.

CRIMINOLOGIA

Estudo e caracterização da Criminologia como ciência empírica e interdisciplinar, voltado ao estudo dos contextos antropológicos, sociais e jurídicos do crime. Compreensão da co-responsabilidade social na eclosão do crime e dos mecanismos de dissuasão e prevenção dos ilícitos penais.

PROCESSO ELETRÔNICO

Realidade da informação judicial. Processo Eletrônico como instrumento de celeridade e economicidade processuais. Espécies de processo e de procedimento eletrônicos. Redação de peças no meio eletrônico.

REGULAMENTO DO NÚCLEO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

O presente Regulamento normatiza o oferecimento, a matrícula, o aproveitamento e a validação das disciplinas optativas e atividades complementares que compõem o núcleo flexível do currículo pleno do Curso de Graduação em Direito, cujo integral cumprimento é indispensável para a colação de grau.

I – Das disposições preliminares

Art. 1º O núcleo flexível do currículo do Curso de Graduação em direito compõe-se de:

- I- Disciplinas optativas específicas do curso de graduação;
- II- Atividades complementares de ensino, pesquisa, extensão e estágios, definidas no currículo pleno.

Art. 2º O objetivo geral das disciplinas optativas e atividades complementares é o de flexibilizar o currículo pleno do curso de Graduação em Direito e propiciar aos alunos a possibilidade de aprofundamento temático e interdisciplinar.

II – Das disciplinas optativas

Art. 3º As disciplinas optativas específicas do Curso de Graduação em Direito são criadas pelo Colegiado do Curso mediante proposta de Departamento e compõem o currículo pleno do curso em um total mínimo de 60 horas-aula.

§ 1º As disciplinas optativas serão oferecidas anualmente (em número suficiente para que os alunos cumpram a carga horária exigida), conforme a demanda e a disponibilidade do corpo docente, devendo sempre ser oferecidos em número não inferior a duas disciplinas por ano.

§ 2º As disciplinas optativas específicas do curso de graduação, poderão ser oferecidas em cada um dos turnos em que o curso funciona regularmente, ou em turno no qual o curso não funcione regularmente, dependendo, neste caso da disponibilidade do corpo docente e do espaço físico disponível.

Art. 4º As disciplinas optativas podem ser cursadas em qualquer fase do curso, desde que cumpridos os pré-requisitos. O aluno até o final do curso deverá ter cursado, no mínimo, uma disciplina optativa.

III- Das atividades complementares

Art. 5º As atividades complementares curriculares serão disciplinas nos anexos a este regulamento que estabelecem a sua pontuação e critério de aproveitamento.

Art. 6º A carga horária das atividades complementares (200 horas no mínimo) deverá preferencialmente, ser distribuída ao longo do curso e não poderá ser preenchida com um só tipo de atividade.

Art. 7º As atividades abrangidas pelo Anexo I, quando promovidas pela Faculdade de Direito da UFPel, ou por ela referendado, serão computados como atividades complementares, respeitada a carga horária máxima fixada.

Art. 8º A validação de disciplinas extracurriculares freqüentadas em outras instituições de Ensino Superior depende de avaliação do Colegiado de Curso.

Art. 9º Caberá ao Colegiado do Curso divulgar junto ao corpo discente, ao início de cada ano letivo, o calendário das atividades complementares previamente aprovado.

§ único As atividades complementares serão organizadas pelo Colegiado de Curso com o auxílio dos Departamentos.

Art. 10 É de exclusiva responsabilidade do aluno:

I- O preenchimento da carga horária mínima de atividades complementares, através de atividades de sua escolha, respeitadas as disposições deste regulamento.

II- A adequada comprovação das atividades realizadas através de documentação idônea, que será arquivada, em pasta individual na Secretaria da Faculdade ficando sujeita a fiscalização do Colegiado de Curso.

III- A apresentação de relatório final de atividades à apreciação do Colegiado de Curso, para fins de registros e inclusão no histórico escolar.

Art. 11 Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Curso.

ANEXO I

MONITORIA	Até 100 Horas por ano, e no total
DISCIPLINAS OPTATIVAS	Só poderá aproveitar como atividades complementares a partir da segunda optativa cursada, aproveitando a carga horária da disciplina, até o limite de 100 horas no total
ESTÁGIOS JUNTO A ORGÃO DO PODER JUDICIÁRIO, PROCURADORIAS E MINISTÉRIO PÚBLICO	Até 60 horas por estágio, considerando que a duração mínima seja de 4 meses. Até o máximo de 4 semestres.
PALESTRAS	Duas horas por cada palestra até o máximo de 50 horas.
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS JURÍDICOS: SEMINÁRIOS, CONGRESSOS, CONFERÊNCIAS, CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, OFICINA DE ESTUDOS, ENCONTROS NACIONAIS, SEMANAS ACADÊMICAS	Local Pelotas: 4 horas por cada dia, com acréscimo de 3 horas por trabalho apresentado. Fora de Pelotas: 5 horas por dia com acréscimo de 4 horas por trabalho apresentado. Até 20 horas por evento, até o total de 100 horas.
ATIVIDADES CULTURAIS APROVADAS PELO COLEGIADO DE CURSO	Até 2 horas por cada atividade, até o limite de 12 horas, no total.
ATIVIDADES DE EXTENSÃO	Até 80 horas por ano e no limite de 120 horas, no cômputo geral.
ATIVIDADE DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Até 60 horas por ano, no limite de 100 horas, cômputo geral.
TRABALHOS PUBLICADOS	15 horas para cada publicação, até um total de 60 horas.

SERVIDORES DO PODER JUDICIÁRIO, PROCURADORIAS E MINISTÉRIO PÚBLICO	Até 60 horas, desde que preenchidos os requisitos exigidos pelo Colegiado do Curso.
CURSOS LIVRES INFORMÁTICA E IDIOMAS	Até 80 horas de limite máximo da carga horária.
MÓDULOS TEMÁTICOS	Até 80 horas de limite máximo da carga horária.

ANEXO II

ATIVIDADE	APROVEITAMENTO
MONITORIAS	O aproveitamento dependerá do relatório do professor orientador. Deverá constar no histórico escolar a atividade, o nome da disciplina objeto da monitoria e a carga horária consignada.
DISCIPLINAS DE OUTROS CURSOS	Consignação integral da carga horária constante do anexo I, condicionada à aprovação do aluno na disciplina.
DISCIPLINAS OPTATIVAS	Consignação integral da carga horária constante do Anexo I, condicionada a aprovação do aluno na disciplina.
ESTÁGIOS	Aproveitamento da carga horária a critério do Colegiado de Curso, mediante relatório fornecido pelo Órgão onde se desenvolveu o estágio.
PALESTRAS	Aproveitamento mediante comprovação através de certificado.
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS JURÍDICOS	Aproveitamento da carga horário mediante apresentação de certificado comprovatório da frequência e do tipo de participação e de relatório circunstanciado apresentado pelo aluno.

ATIVIDADES CULTURAIS	Aproveitamento da carga horário, desde que a atividade tenha sido previamente validada pelo Colegiado do Curso,
ATIVIDADE DE EXTENSÃO	Aproveitamento da carga horária mediante apresentação de relatório do professor orientador da atividade desenvolvida.
ATIVIDADE DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Aproveitamento da carga horária mediante relatório de desempenho feito pelo professor orientador, responsável pela atividade.
TRABALHOS PUBLICADOS	Aproveitamento da carga horária mediante apresentação do trabalho já publicado, que será avaliado pelo Colegiado de Curso.
SERVIDORES DO PODER JUDICIÁRIO, PROCURADORES E MINISTÉRIO PÚBLICO	Aproveitamento da carga horária dependerá do preenchimento dos requisitos aprovados pelo Colegiado.
CURSOS LIVRES INFORMÁTICA E IDIOMAS	Aproveitamento mediante certificado.
MÓDULOS TEMÁTICOS	Aproveitamento mediante certificado.

ANEXO E – CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO, VIGENTE DESDE 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE DIREITO
COLEGADO DE CURSOCURSO: DIREITO (Reconhecido pelo Decreto nº792 de 04/05/1936, publicado no Diário Oficial de 06/05/1936)
CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 2019
40 CRÉDITOS POR ANO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

FL. Nº

01

ANO	CÓD.	DISCIPLINAS	TE	EX	PR	TOTAL CH	TOTAL CR	PRÉ-REQUISITO (S) CÓDIGO (S)
1º	04830008	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS	08	0	0	120	08	
	04830020	INTRODUÇÃO AO DIREITO	08	0	0	120	08	
	06560056	TEORIA DO ESTADO, POLÍTICA E DIREITO	04	0	0	60	04	
	06560057	SOCIOLOGIA JURÍDICA	04	0	0	60	04	
	07410001	PSICOLOGIA JURÍDICA	04	0	0	60	04	
	10760024	DIREITO E ECONOMIA	08	0	0	120	08	
	10910009	ANTROPOLOGIA JURÍDICA	04	0	0	60	04	
2º	04810009	DIREITO CIVIL I (parte geral)	08	0	0	120	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	04820007	DIREITO PENAL I (parte geral)	08	0	0	120	08	
	04830009	FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA	08	0	0	120	08	
	04830015	DIREITO CONSTITUCIONAL	12	0	0	180	12	
	04830018	DIREITO FINANCEIRO	04	0	0	60	04	
3º	04810005	TEORIA GERAL DO PROCESSO	04	0	0	60	04	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	04810010	DIREITO CIVIL II (obrigações e contratos)	08	0	0	120	08	
	04820013	DIREITO PENAL II (teoria da pena)	08	0	0	120	08	
	04830006	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	08	0	0	120	08	
	04830010	HERMENÊUTICA JURÍDICA	04	0	0	60	04	
	04830016	DIREITO ADMINISTRATIVO	08	0	0	120	08	

CURSO: DIREITO

CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 2019

40 CRÉDITOS POR ANO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

FL. Nº 02

ANO	CÓD.	DISCIPLINAS	TE	EX	PR	TOTAL CH	TOTAL CR	PRÉ-REQUISITO (S) CÓDIGO (S)
4º	04810006	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I	08	0	0	120	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	04810008	ESTÁGIO I – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I	00	0	08	120	08	
	04810011	DIREITO CIVIL III (contratos em espécie)	08	0	0	120	08	
	04810012	DIREITO CIVIL IV (direitos reais)	08	0	0	120	08	
	04820009	DIREITO PENAL III (crimes em espécie)	08	0	0	120	08	
	04830011	METODOLOGIA DA PESQUISA	04	0	0	60	04	
	04830022	DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL	04	0	0	60	04	
5º	04810003	DIREITO EMPRESARIAL I (parte geral e socied.)	08	0	0	120	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	04810007	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II	08	0	0	120	08	
	04810013	DIREITO CIVIL V (dir. de fin. e dir. das suc.)	08	0	0	120	08	
	04810017	ESTÁGIO II – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II	00	0	04	60	04	
	04810018	ESTÁGIO II – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I	00	0	04	60	04	
	04820005	DIREITO DO TRABALHO I (dir. individual e col.)	08	0	0	120	08	
	04820006	DIREITO PROCESSUAL PENAL I	08	0	0	120	08	
6º	04810004	DIREITO EMPRESARIAL II (tit. de cré. fin. e conc.)	08	0	0	120	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	04810019	ESTÁGIO III - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II	00	0	04	60	04	
	04820004	DIREITO PROCESSUAL PENAL II	04	0	0	60	04	
	04820012	DIREITO DO TRABALHO II	04	0	0	60	04	
	04830007	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO	08	0	0	120	08	
	04830012	ÉTICA (geral e jurídica)	04	0	0	60	04	
	04830017	DIREITO TRIBUTÁRIO	08	0	0	120	08	

CURSO: DIREITO

CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 2019

40 CRÉDITOS POR ANO DE DISCIPLINAS OBRIGATORIAS

FL. Nº 03

ANO	CÓD.	DISCIPLINAS	TE	EX	PR	TOTAL CH	TOTAL CR	PRÉ-REQUISITO (S) CÓDIGO (S)
		ATIVIDADES COMPLEMENTARES						
	04810001	SEMINÁRIOS, PESQUISAS, MONITORIAS, ETC.	-	-	-	200	00	
		DISCIPLINAS OPTATIVAS						
	04810014	RESPONSABILIDADE CIVIL	04	0	0	60	04	04810009 – DIREITO CIVIL I
	04810015	DIREITO AGRÁRIO	04	0	0	60	04	04810016 – DIREITO CIVIL II
	04810016	DIREITO DO CONSUMIDOR	04	0	0	60	04	04810009 - D. CIVIL I, 04810016 - D. CIVIL II, 04810016 - D. ADM., 04810015 - D. CONSTITUCIONAL, 04810005 - T.G.P.
	04810020	PROCESSO ELETRÔNICO	04	0	0	60	04	04810006-DTO. PROC. CIVIL I, 04810011-DTO. CIVIL III, 04810012-DTO. CIVIL IV, 04810009-DTO. PENAL III, 04810011-METODOLOGIA DA PESQUISA, 04810012-DTO. PROCESSUAL CONSTITUCIONAL
	04820003	ROTINAS TRABALHISTAS	04	0	0	60		
	04820008	DIREITO PREVIDENCIÁRIO	04	0	0	60	04	04820005 – DIREITO DO TRABALHO I
	04820010	MEDICINA LEGAL	06	0	0	130	06	04820009 – DIREITO PENAL III
	04820011	BIOÉTICA E BIODIREITO	04	0	0	60	04	04820009 – DIREITO PENAL III
	04820014	CRIMINOLOGIA	04	0	0	60	04	
	04830001	DIREITOS HUMANOS	04	0	0	60	04	
	04830003	DIREITO AMBIENTAL	04	0	0	60	04	04810005-T.G.P., 04810016-DTO. CIVIL II, 04820013-DTO. PENAL II, 04830006-DTO. INT. PÚBLICO, 04830010-HERMENÊUTICA JUR., 04830016-DTO. ADMINISTRATIVO
	04830004	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	04	0	0	60	04	
	04820001	LEGISLAÇÃO ESPECIAL PENAL	04	0	0	60	04	04820007-DIREITO PENAL I, 04820013 –DTO. PENAL II, 04820009 DIREITO PENAL III
	04830013	DIREITO DA INTEGRAÇÃO	04	0	0	60	04	04830006 – DIREITO INT. PÚBLICO
	04830014	DIREITO MUNICIPAL	04	0	0	60	04	04830016 – DIREITO ADMINISTRATIVO
	04830019	INFORMÁTICA JURÍDICA	08	0	0	120	08	
	04830021	DIREITO DOS TRATADOS	04	0	0	60	04	
	04820018	DIREITO EXECUÇÃO PENAL	04	0	0	60	04	04820007-Direito Penal I e 04820013-Direito Penal II
	04830037	DIREITO ELEITORAL	04	0	0	60	04	
	20000084	LIBRAS I	04	0	0	60	04	

04820015	DIREITO DAS MINORIAS	04	0	0	60	04	04820009-DIREITO. PENAL III
04820016	DIREITO SINDICAL E COLETIVO	04	0	0	60	04	
04830024	ARTE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO	04	0	0	60	04	
04820017	ARTE E REPRES. SOBRE O CRIME, CONTROLE E PUNIÇÃO	04	0	0	60	04	
04830025	DIREITO E FASCISMO	04	0	0	60	04	
04830026	TEORIA DA CONSTITUIÇÃO	04	0	0	60	04	06560056- T.E.P.D.
04830027	TEORIA DA JUSTIÇA	04	0	0	60	04	
04830028	HISTÓRIA DO PENSAMENTO POLÍTICO-ESTATAL	04	0	0	60	04	06560056-T.E.P.D.
04830029	TEORIA METODOLÓGICA DO DIREITO	04	0	0	60	04	04830020-INTRODUÇÃO AO DIREITO, 04830009-FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA, 04830008-HIST. DAS INST. JURÍDICAS, 04830010-HERMENÊUTICA JURÍDICA
04830030	TEORIA DO ESTADO DE DIREITO CONTEMPORÂNEO	04	0	0	60	04	04830015-DIREITO CONSTITUCIONAL
04830031	JURISPRUDÊNCIA DOS DTOS. FUNDAMENTAIS DO STF	04	0	0	60	04	04830015-DIREITO CONSTITUCIONAL
04830032	PRÁTICA DE DIREITO PÚBLICO	04	0	0	60	04	04830015-DIREITO CONSTITUCIONAL, 04830016-DIREITO ADMINISTRATIVO, 04830022-DTO. PROC. CONSTITUCIONAL
04830033	DIREITO ADMINISTRATIVO ESPECIAL	04	0	0	60	04	04830016-DIREITO ADMINISTRATIVO
04830034	PEDAGOGIA JURÍDICA: PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DO DIREITO	04	0	0	60	04	
04830036	PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO	04	0	0	60	04	
04810002	MONOGRAFIA FINAL						

DISCIPLINAS OBRIGATORIAS: 256 créditos = 3.840 horas / 4608 h/mês
 ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 200 h/mês
 DISCIPLINAS OPTATIVAS (UMA SERÁ OBRIGATORIA) no mínimo de carga horária: 60 h/mês
 TOTAL GERAL NO MÍNIMO SERÁ DE: 3900 horas / 4.668 h/mês

OBSERVAÇÃO:

1. Pré-requisito: acesso ao ano seguinte da grade, com aprovação das disciplinas cursadas no ano anterior, excetuando a hipótese de dependência, ou seja possibilidade de matrícula no ano seguinte, com a dependência em 02 (duas) reprovações com frequência em turno diverso.
2. Reprovação nas disciplinas em dependência, obsta o prosseguimento do curso. Devendo o aluno cursar no ano seguinte somente as disciplinas (em dependência) em que reprovou.
3. Em caso de nova reprovação nas disciplinas que cursou de forma isolada, acarreta a exclusão do aluno por inabilitamento.

ANEXO F – DIREITO DAS MINORIAS – PORTAL INSTITUCIONAL UFPEL

02/10/24, 17:46

DIREITO DAS MINORIAS | UFPEL

PORTAL INSTITUCIONAL UFPEL

NOME DA ATIVIDADE	DIREITO DAS MINORIAS
CÓDIGO	0820020
CARGA HORÁRIA	68 horas
TIPO DE ATIVIDADE	DISCIPLINA
PERIODICIDADE	Anual
MODALIDADE	PRESENCIAL
UNIDADE RESPONSÁVEL	Segundo Departamento
CARGA HORÁRIA TEÓRICA	2
FREQUÊNCIA APROVAÇÃO	75%
CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA	2
CRÉDITOS	2
NOTA MÉDIA APROVAÇÃO	7

<https://institucional.ufpel.edu.br/disciplinas/id/22369>

1/2

02/10/24, 17:46

DIREITO DAS MINORIAS | UFPEL

— Ementa Compreensão de conceitos, características, como também de leis direcionadas a minorias sociais no ordenamento jurídico brasileiro, a partir da análise crítica. Análise de leis que busquem a proteção de direitos garantidos a pessoas de baixa renda, minorias religiosas, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, mulheres, idosos, povos indígenas, diversidade sexual, refugiados, minorias étnicas e raciais, outras minorias.
+ Objetivos
+ Conteúdo Programático
+ Bibliografia

Página gerada em 02/10/2024 17:44:54 (consulta levou 0.070395s)

Universidade Federal de Pelotas
Superintendência de Gestão de Tecnologia da Informação e Comunicação

<https://institucional.ufpel.edu.br/disciplinas/id/22369>

2/2

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Natália Ferreira da Cunha

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Telefone: 53 981202756

A partir deste Termo de Consentimento estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente do estudo *“Justiça curricular: os estudantes com deficiência e a acessibilidade curricular frente às políticas educativas do curso de graduação em Direito”*, que se constitui como projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de doutorado, da Universidade Federal de Pelotas.

Este projeto tem como **objetivo** compreender como o curso de graduação em direito da Universidade Federal de Pelotas elabora seu currículo, visando garantir a justiça e a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência, razão pela qual a participação destes estudantes se torna fundamental.

Sobre os **procedimentos**, fui informado (a) de que o objetivo geral será de compreender como o curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas elabora seu currículo, visando garantir a justiça e a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência. Estou ciente de que a minha participação **envolverá participar do grupo de discussão (conversa)** sobre a temática do estudo bem como da **produção de imagens sobre acessibilidade** a serem analisadas no âmbito da pesquisa.

Quanto aos **riscos e possíveis reações**, a pesquisa não expõe seus participantes a riscos. Ainda assim, fui informado (a) de que a qualquer momento posso livremente me retirar e deixar de participar do estudo.

Sobre os **benefícios**, o estudo é de extrema relevância para a sociedade e a comunidade acadêmica, uma vez que aborda a temática de direitos sociais constitucionalmente garantidos aos cidadãos. Para a Universidade, é uma pesquisa que revela aspectos curriculares que podem contribuir na produção dos currículos dos cursos, considerando a acessibilidade e a justiça curricular.

Compreendo que minha **participação é voluntária** e poderei interrompê-la a qualquer momento e estou ciente que a minha identidade permanecerá **confidencial** durante todas as etapas do estudo.

Quanto às **despesas**, eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. As investigadoras do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O (a) participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FAMED da UFPel, localizado à Av Duque de Caxias, 250, Pelotas/RS, telefone para contato: (53) 3310 1800.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

ANEXO H – RESOLUÇÃO N. 2, DE 19 DE ABRIL DE 2021



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 2021 (*)¹

Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Resolução CNE/CES nº 5/2018 e no Parecer CNE/CES nº 757/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 15 de abril de 2021, resolve:

Art. 1º O art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, passa a ter a seguinte redação:

“Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR)

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes

¹ Resolução CNE/CES 2/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de abril de 2021, Seção 1, p. 116.

ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR)

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.”

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de 3 de maio de 2021.

JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO

(*) Republicada por ter saído no DOU de 20/4/2021, Seção 1, página 74, com incorreção no original.