

Ângelo Amorim Medeiros

Direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando

Juiz de Fora

2013

Ângelo Amorim Medeiros

Direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando

Monografia de conclusão de curso apresentado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para colação de grau.

Orientador: Marcos Vinicio Chein Feres

Juiz de Fora

2013

Ângelo Amorim Medeiros

Direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando

Monografia de conclusão de curso apresentado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para colação de grau.

Orientador: Marcos Vinicio Chein Feres

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinício Chein Feres – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Manoela Carneiro Roland
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª. Ma. Maíra Fajardo Linhares Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2013

Dados de Identificação

- a) Nome do autor: Ângelo Amorim Medeiros.
- b) Título: Direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando.
- c) Tipo de trabalho: Monografia de conclusão de curso apresentado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para colação de grau.
- d) Orientador: Marcos Vinicio Chein Feres.
- e) Local: Juiz de fora.
- f) Ano de entrega: 2013.

Resumo

O trabalho tratará do tema do direito educacional voltada ao pleno desenvolvimento do educando, visando responder a questão de quais são os reflexos no contexto escolar da adoção pelo constituinte do objetivo constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa humana, tendo em vista o princípio do pluralismo educacional. O marco teórico adotado será o da luta pelo reconhecimento, que coloca três etapas de reconhecimento que deve todo o ser humano alcançar para atingir o grau máximo de dignidade (amor, direito e solidariedade), sendo a lógica de desenvolvimento moral um processo de luta dos indivíduos por se verem reconhecidos nessas três esferas. Será demonstrado que a ideia dominante de que o objetivo do pleno desenvolvimento não possibilitaria qualquer interferência no cotidiano escolar em virtude da liberdade de ensinar, trata-se de uma compreensão que fere os mais modernos princípios hermenêuticos constitucionais e, portanto, não deve ser levada a efeito por violar a Constituição. Além disso, o estudo apontará a partir dos documentos internacionais que há uma forte relação hermenêutica entre o objetivo em tela e o princípio da dignidade e que, portanto, o que o princípio do pleno desenvolvimento exige é que sejam adotadas práticas que desenvolvam no aluno o grau máximo de dignidade. A metodologia utilizada no trabalho será uma análise de conteúdo do direito educacional constante na Carta Magna, mais precisamente o direito à educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando, buscando construir um conceito do objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa humana a ser aplicado na interpretação dos dispositivos constitucionais e legais que versam sobre o tema. Também será empreendido um estudo de caso demonstrativo do conteúdo exposto, visando demonstrar a viabilidade prática do conceito construído no presente estudo. Ao final, o estudo demonstrará que o direito à educação deve ser entendido enquanto direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando e que a liberdade de ensinar só poderá se dar no que se refere a escolhas pedagógicas que atendem a tal direito nesses termos, isto é, como prática pedagógica a ser pautada por uma postura dialógica, em que seja garantido aos alunos um reconhecimento enquanto sujeito merecedores de igual respeito e um reconhecimento do seu particular modo de autorrealização.

Palavras-Chave: Direito educacional. Pleno desenvolvimento da pessoa humana. Luta por reconhecimento.

Abstract

The work will address the topic of educational law aimed at full development of the learner in order to answer the question of what are the consequences in the school context by adopting constitutional objective constituent of the full development of the human person, in view of the principle of pluralism in education. The theoretical framework adopted will be the struggle for recognition, which puts three stages recognition that every human being should reach to achieve the maximum degree of dignity (love, solidarity and right), and the logic of moral development of a process of struggle individuals at being recognized in these three spheres. It will be demonstrated that the dominant idea that the goal of full development not enable any interference in school life because of the freedom to teach, it is an understanding that hurts the most modern constitutional hermeneutical principles and therefore should not be taken effect of violating the Constitution. In addition, the study will point from the international documents that there is a strong relationship between the hermeneutic goal in screen and the principle of dignity and, therefore, what the principle of full development is required to be adopted practices that develop in the student the degree much dignity. The methodology used in the study is a content analysis of educational law constant in the Constitution, namely the right to education directed to the full development of the learner, seeking to build a concept of the purpose of the full development of the human person to be applied in the interpretation of constitutional and legal provisions that deal with the topic. It will also be undertaken a case study demonstrating the content above, to demonstrate the practical feasibility of the concept constructed in this study. At the end, the study will show that the right to education should be understood as the right to education directed to the full development of the student and that the freedom of teaching can only be given with regard to pedagogical choices that cater to such right in these terms, it is as pedagogical practice to be based on a dialogical approach, in which students are guaranteed a recognition as a subject worthy of equal respect and recognition of their particular mode of self-realization.

Keywords: Educational law. Full development of the human person. Struggle for recognition.

Sumário

1 - Introdução.....	8
2 – O marco teórico da luta pelo reconhecimento.....	11
3 – Base hermenêutica do pleno desenvolvimento da pessoa humana.....	18
4 – O conceito de pleno desenvolvimento do educando.....	21
5 – A experiência da matéria Instituições de Direito na UFJF.....	25
6- Conclusão.....	30
Referências.....	32

1 - Introdução

No campo das ciências educacionais, há muito tempo a pedagogia crítica vem lutando contra a metodologia de ensino dominante. No entanto, governos caíram, retornaram, professores antigos morreram, outros sucederam e a forma com que se lida com a educação dos jovens continua inalterada. O atual modelo de ensino continua reproduzindo o ideário do século XVII, baseado na didática Magna Carta de Comênio, cujo principal lema era "Ensinar tudo a todos" da maneira mais rápida e eficiente.

Essa inércia encontra guarida em um contexto social extremamente favorável. Não só pela preguiça e o preconceito dos próprios professores, mas também de nossa doutrina e jurisprudência pátrias que tem uma extrema dificuldade de trabalhar com normas de teor mais abstrato, que demandam um maior esforço hermenêutico do jurista. Tal formalismo também conduz a um quadro de constante desrespeito aos direitos sociais, sendo esse mais um exemplo.

Há uma completa “ignorância” de que o constituinte deu um passo importante para uma verdadeira revolução no ensino brasileiro. Ciente do atual quadro de negligência do referido aspecto do direito à educação, este trabalho terá o intento de retirar o véu de invisibilidade jogada sobre essa relevantíssima questão.

Dessa maneira, o estudo procurará responder a questão de quais são os reflexos da adoção pelo constituinte do objetivo constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa humana no contexto escolar, tendo em vista o princípio do pluralismo educacional.

Para realizar tal intento, o trabalho irá se valer do marco teórico da luta pelo reconhecimento de Axel Honneth (2003). Para o autor alemão a gramática (lógica) moral dos conflitos sociais encontra-se em uma ideia de luta por reconhecimento que se dá em três esferas distintas, o amor, o direito e a solidariedade. Reconstruindo as ideias do jovem Hegel (*apud* HONNETH, 2003) e incorporando algumas questões da psicologia social de George Mead (*apud* HONNETH, 2003), Honneth (2003) defende que a partir de diversas experiências de desrespeito os indivíduos entram em um processo de luta por se verem reconhecidos enquanto sujeitos carentes e desejantes dotados de autoconfiança na esfera afetiva (amor), sujeitos de direito de igual dignidade merecedores de tratamentos isonômicos por usufruírem de igual respeito (direito) e como indivíduo únicos, autênticos com um modo de autorrealização pessoal merecedor de estima social (solidariedade). Segundo Honneth

(2003), apenas com a satisfação de todas essas etapas de reconhecimento é que o indivíduo alcançaria o grau máximo de autoavaliação, de dignidade, portanto.

A escolha do marco teórico não se deu por acaso, afinal, a ideia de pleno desenvolvimento refere-se a uma perspectiva de desenvolvimento moral e, considerando os documentos internacionais sobre o tema, será observado que o sentido de tal evolução deve-se dar no que se refere ao aluno alcançar a maior dignidade possível no processo educativo.

Assim sendo, o trabalho buscará confirmar a hipótese de que a educação brasileira deve visar o pleno desenvolvimento do educando através de práticas pedagógicas que visem o reconhecimento dos alunos nas esferas descritas acima, sendo que a liberdade de ensinar, deve sempre estar orientada para o atendimento do referido objetivo.

Para confirmar a hipótese diante da realidade será realizado um estudo da disciplina de instituições de direito ministrada na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora que se apresenta como um grande exemplo da viabilidade da interpretação adotada no presente estudo acerca do direito educacional.

A metodologia utilizada no trabalho será uma análise de conteúdo do direito educacional constante na Carta Magna, mais precisamente o direito à educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando, buscando construir um conceito do objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa humana a ser aplicado na interpretação dos dispositivos constitucionais e legais que versam sobre o tema.

Será realizada uma pesquisa de cunho nitidamente teórico construtivista, se valendo da documentação indireta, com utilização de fontes bibliográficas (acerca do marco teórico e sobre o direito educacional) e documentais (notadamente a Constituição Federal), com base na análise de conteúdo do direito educacional voltado ao pleno desenvolvimento do educando.

Também será empreendido um estudo de caso demonstrativo do conteúdo exposto, através de uma observação participativa da matéria instituições de direito lecionada atualmente na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, visando demonstrar a viabilidade prática do conceito construído no presente estudo. Nesse estudo de caso será realizada uma pesquisa quantitativa, através da aplicação de um questionário fechado medindo o grau de satisfação dos alunos, acerca do objetivo do pleno desenvolvimento do educando. Além disso, será aplicado também um questionário aberto visando medir de forma indireta os motivos que levaram os alunos a valorizar ou não a disciplina.

Dessa maneira o trabalho será estruturado em cinco capítulos além deste introdutório. Em primeiro lugar será apresentado o marco teórico da luta pelo reconhecimento. Em

segundo lugar será abordado à forma como o objetivo do pleno desenvolvimento encontra-se no texto constitucional e a base interpretativa do referido objetivo. Em terceiro lugar será construído o conceito do direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando a luz do marco teórico adotado. Em quarto lugar será empreendido um estudo de caso demonstrativo da aplicação prática do conceito delineado no capítulo anterior e, por fim, será feita uma conclusão do estudo.

2 – O marco teórico da luta pelo reconhecimento

A teoria de Honneth (2003) parte dos escritos do jovem Hegel do período de Jena. Tais escritos mostram uma tentativa de superação das versões do direito natural, a “empírica” de Hobbes (*apud* HONNETH, 2003) e a “formal” de Kant (*apud* HONNETH, 2003), já que tais teorias sofriam de um individualismo exacerbado (HONNETH, 2003).

Para Hegel (*apud* HONNETH, 2003), a superação do problema viria através de um retorno à ideia aristotélica da natureza humana de essência intersubjetiva, colocando a socialização como algo natural.

Para empreender tal análise, o referido autor retoma a noção de reconhecimento de Fichte (*apud* HONNETH, 2003), de que há uma relação de reconhecimento subjacente a toda relação jurídica. No entanto, Hegel (*apud* HONNETH, 2003) dinamiza de tal relação, aduzindo que há um processo de reconhecimento recíproco no qual o indivíduo só conhece a si mesmo a partir do reconhecimento alheio, sendo que tal mecanismo funciona com uma etapa para a evolução ética (HONNETH, 2003).

Tal reconhecimento se dá em três etapas que, juntas, formam o sistema da eticidade. A primeira é aquela no âmbito familiar, em que indivíduos emocionalmente carentes têm sua dependência relativa reconhecida. A educação funciona como um elemento de promoção da independência do filho (HONNETH, 2003). O sentimento que marca essa fase é o amor.

A segunda etapa relaciona-se com o momento em que o indivíduo sai das relações primárias e começa a travar relações de troca entre proprietários. Há uma universalização jurídica na qual deve haver um reconhecimento do indivíduo enquanto pessoa, através da liberdade negativa concede-se uma autonomia formal entre os atores (HONNETH, 2003). Aqui, a marca é a noção de direito.

Já a terceira fase se dá no âmbito estatal, em um processo de luta por honra, na integração da vida social, no qual o crime representa um desafio à integridade alheia. Aqui ocorre a passagem da eticidade “natural” para a “absoluta” (HONNETH, 2003). Nessa etapa, a noção de solidariedade é a mais marcante.

Honneth (2003) identifica no sistema hegeliano construído até então, dois problemas fundamentais: a falta de diferenciação segura entre as etapas e a ausência de motivação dos crimes.

Para superar tais dificuldades, Hegel (*apud* HONNETH, 2003) opta pelo caminho de um retorno a filosofia da consciência solipsista e, conseqüentemente, abandona Aristóteles. O reconhecimento passa a ser visto como uma etapa cognitiva para a construção da

autoconsciência e a ideia de interação social é substituída por etapas de automediação da consciência (HONNETH, 2003).

Com essa mudança de paradigma, as etapas de reconhecimento ganham uma maior precisão conceitual, bem como os conceitos de pessoa formados após cada etapa (HONNETH, 2003).

A primeira etapa continua no âmbito familiar, com o sujeito, a partir do amor, conhecendo a si mesmo como um sujeito carente e desejante. O reconhecimento alheio passa a ser, para Hegel (*apud* HONNETH, 2003), fundamental para a construção da identidade, uma vez que, no agir instrumental, o indivíduo não se vê como pessoa, mas como coisa, dependendo do outro para se conhecer (HONNETH, 2003). No entanto, há uma moralidade incompleta nessa etapa já que não há perturbação social.

Assim, o indivíduo passa a segunda etapa. Ao lado da própria família, percebe que outras famílias concorrem entre si pelos bens da vida (HONNETH, 2003). Tal concorrência leva a uma necessidade de delimitação dos direitos e deveres. As relações jurídicas passam a ser vistas como uma decorrência lógica das relações de reconhecimento recíproco de direitos e deveres. Isso leva os sujeitos a se reconhecerem enquanto sujeito de direitos.

Hegel (*apud* HONNETH, 2003), assim, rompe com a tradição Hobbesiana de luta por sobrevivência para formação do contrato social e a substitui por um processo intersubjetivo de construção normativo, que tem por base a luta de vida e morte por reconhecimento das pretensões jurídicas (HONNETH, 2003).

Hegel (*apud* HONNETH, 2003) coloca também, que o desejo de satisfação das carências individuais é transformado em uma atividade social, o trabalho, que não atende apenas a necessidades imediatas e individuais (HONNETH, 2003). Viabilizam-se, assim, relações de troca que levam a formação de contratos. No entanto, existe a possibilidade das pessoas descumprirem tais contratos, o que leva a coerção. Tal coerção estaria legitimada pelo fato de descumprirem tais contratos, o que leva a coerção. Tal coerção estaria legitimada pelo fato de ter sido infligida à própria vontade, o que agride as regras que o reconhecem como sujeito de direitos (HONNETH, 2003).

No entanto, a coerção gera um desrespeito no coagido, sendo que, tal desrespeito funciona como a própria motivação do crime. O indivíduo sente-se lesado por ter de cumprir os deveres garantidos contratualmente. Tudo isso leva a um processo conflituoso, uma luta por reconhecimento na etapa da relação jurídica.

O crime funcionaria, segundo Hegel (*apud* HONNETH, 2003), como uma provocação moral que possibilitaria um aprendizado sobre o contexto de aplicação das normas ou lançaria

uma melhor compreensão acerca do conteúdo de tais normas. Os escritos hegelianos não são claros em estabelecer qual das duas opções é a mais correta, por outro lado, há a convicção de que são os atos criminosos que possibilitam a passagem do “direito natural” para o “direito positivo”. É através do impulso moral do crime que se forma a vontade geral, isto é, normas jurídicas positivas garantidas pelo poder coercitivo estatal (HONNETH, 2003).

Para introduzir a terceira etapa, Hegel (*apud* HONNETH, 2003) compreende que o direito cumpre apenas o papel de respeito ao indivíduo em abstrato (enquanto pessoa). Não há ainda o reconhecimento das particulares que individualizam o sujeito (o que o distingue dos demais). Isso só pode ser alcançado em uma relação que leva em consideração sentimentos de participação social (HONNETH, 2003). Isso só pode ocorrer na esfera da vida social, no entanto com o abandono do referencial aristotélico, tal etapa se resume a um retorno do espírito a si mesmo.

A terceira etapa passa a ser vista como uma fase de autorreflexão do espírito no qual o Estado, a corporificação institucional do retorno do espírito, tem a especial função de criar no indivíduo a relação de todo e parte. É nessa dinâmica que o indivíduo se vê individualizado, qual seja, como um membro de um Estado, como um cidadão (HONNETH, 2003).

Honneth (2003) chega à conclusão ao fim que Hegel deu um grande passo em sua teoria sobre as relações éticas, dando o primeiro passo para a inauguração da filosofia contemporânea da alteridade. No entanto, como se manteve preso a uma filosofia da consciência, individualista não pode avançar em seus propósitos. Além disso, afirma que qualquer tentativa de resgatar o modelo hegeliano deve fundamentar empiricamente a luta por reconhecimento (HONNETH, 2003). Pois, só assim, poderá se livrar do ranço metafísico que permeia a obra de Hegel, já que pertence a um modelo da filosofia da consciência não mais consentâneo com o quadro filosófico atual, isto é, o de uma filosofia da alteridade.

Desse modo, Honneth (2003) recorre à psicologia social do filósofo americano George Mead para fundamentar a tese hegeliana de que o sujeito só constrói a sua identidade a partir do outro e de que a luta por reconhecimento é fundamental para compreender a evolução moral da sociedade (HONNETH, 2003).

Mead (*apud* HONNETH, 2003) promove uma série de reflexões acerca do processo de surgimento da autoconsciência humana. O filósofo americano considera que para o homem alcançar um comportamento bem sucedido sobre o clima não é necessário tal autocompreensão, no entanto, em função da interação entre os sujeitos, para se ter um comportamento social bem sucedido, o indivíduo imagina como o outro irá reagir ao seu ato

(HONNETH, 2003). Esse pensamento o leva a reflexão de como o suposto ato surtiria efeito em si mesmo, o que o leva a formar a própria consciência.

Em outras palavras, Mead (*apud* HONNETH, 2003), defende um Darwinismo social, no qual o indivíduo suscita em si mesmo o significado que a ação terá para o outro. Dessa maneira, o EU (instância espontânea que responde aos problemas de ordem prática) é obrigado a construir o ME (resultado da autorrelação originária, o indivíduo se colocando na posição de objeto dos seus atos) para se conhecer, em outras palavras, o indivíduo se conhece a partir de uma perspectiva excêntrica (HONNETH, 2003).

Após, Mead (*apud* HONNETH, 2003) descreve como a moral é incorporada ao ME, isto é, como o ME, até então cognitivo, se transmuda em um ME moral. Isso se dá com o ganho do “outro generalizado” (expectativas normativas do grupo) à autoimagem prática (HONNETH, 2003). A internalização das expectativas normativas sociais mostra-se fundamental para a socialização, pois, permite ao homem agir com certa previsibilidade.

Com a incorporação do “outro generalizado”, o homem se vê como titular de direitos e deveres, isto é, como pessoa, como um membro de uma comunidade (HONNETH, 2003).

Mead (*apud* HONNETH, 2003) afirma que, com a concessão dos direitos, o indivíduo se vê respeitado pelo demais, pois é visto como digno de ser membro da comunidade, o que gera em si o autorrespeito (HONNETH, 2003).

No entanto, Mead (*apud* HONNETH, 2003) afirma haver uma tensão entre o EU, que sempre é espontâneo, e o ME, que constantemente afirma o “outro generalizado”, o que leva o indivíduo a se engajar (HONNETH, 2003). Afinal, o incontrolável EU, precisa do assentimento do “outro generalizado”.

Assim, os homens são levados a uma luta por reconhecimento visando uma ampliação tanto no aspecto objetivo (ampliação dos direitos e liberdades), quanto no aspecto subjetivo (ampliação dos sujeitos reconhecidos) do “outro generalizado” (HONNETH, 2003).

Porém, ainda é necessária outra etapa de reconhecimento para além do direito, na qual se reconheçam as individualidades do sujeito, o que lhe faz único (autorrealização), a construção de sua identidade social (HONNETH, 2003). Em Mead (*apud* HONNETH, 2003), isso ocorre com uma vinculação entre o trabalho socialmente útil e o projeto existencial do indivíduo (HONNETH, 2003).

Honneth vê aqui um problema sério, pois o homem fica a mercê de uma aceitação social, um tanto quanto fechada, para a sua autorrealização, ou seja, esta depende da concepção geral da vida boa (HONNETH, 2003).

De qualquer modo, o que importa a Honneth, são os contornos empíricos dados por Mead à teoria hegeliana, sobretudo, a tese de que nossa identidade é constituída a partir do outro, do reconhecimento alheio, a distinção conceitual entre as etapas de reconhecimento e o processo de luta ínsito a essas etapas (HONNETH, 2003).

Porém, Honneth (2003) considera que ainda é necessário distinguir melhor as etapas de reconhecimento que para Hegel seria Família/Estado/Sociedade civil e para Mead seria Relações primárias do outro concreto/Relações jurídicas/Esfera do Trabalho (HONNETH, 2003). Assim, o renomado autor passa a delinear como se dariam os modos de reconhecimento.

O amor seria a esfera das relações primárias, marcada pela afetividade como a amizade, as relações pai-filho e as relações eróticas (HONNETH, 2003). É o domínio mais restrito, no que se refere ao número de envolvidos.

Para entender melhor tal esfera, Honneth utiliza da teoria psicanalítica das relações de objeto. Segundo tal teoria, a visão freudiana de que os parceiros de interação só tem importância como objetos de investimento libidinoso estaria superada (HONNETH, 2003). Afinal, várias pesquisas apontaram que o processo de socialização depende das experiências relacionais afetivas da criança.

Para explicar diversas doenças que não encontravam amparo na visão freudiana, diversos especialistas, desenvolveram a noção de que o amadurecimento do indivíduo depende, além da organização das pulsões libidinosas, de um 2º estágio: a relação afetiva com outras pessoas (HONNETH, 2003).

Winnicott foi um dos principais desenvolvedores de tal teoria ao interpretar a intersubjetividade primária. Para o renomado psicólogo, tal intersubjetividade era marcada por três fases (WINNICOTT *apud* HONNETH, 2003).

A fase de colo seria aquela na qual há uma dependência absoluta do filho em relação à mãe. Nessa etapa haveria uma completa simbiose entre a mãe e o filho (HONNETH, 2003).

A fase de dependência relativa era marcada pelo retorno da mãe as tarefas cotidianas. Um período difícil para a criança, no qual deveria aprender a permanecer intervalos curtos sozinha, a se conceber como um ser independente (HONNETH, 2003). Haveria uma quebra da simbiose inicial, o que para a criança representaria uma perda subjetiva. Assim, a criança se valeria da “destruição” (atos agressivos dirigidos contra a mãe).

Segundo as interpretações tradicionais a “destruição” seria uma forma de protesto em relação ao fim da onipresença materna (HONNETH, 2003). Para Winnicott (*apud* HONNETH,

2003), porém, a “destruição” representaria uma forma de interação primária da criança pela qual ela visualizaria a mãe enquanto pessoa diferente de si.

Nas inúmeras agressões dirigidas à mãe (luta) a criança passaria a perceber que seus atos hostis não interferiam no carinho da matriarca, apreendendo, portanto, a enxergar a figura materna como outro ser (reconhecimento) para além de um objeto de mera satisfação de necessidades (HONNETH, 2003).

De qualquer modo, é a marca da intersubjetividade primária um caminho: da completa simbiose entre mãe e filho, para a completa separação. No meio desse caminho há a destruição e a utilização de objetos transicionais, que são objetos que a criança ama com ternura e destrói com paixão, como o bico ou bichos de pelúcia (HONNETH, 2003). Os últimos objetos servem como forma de amenizar a falta da mãe, que artificializa uma companhia, até porque a distinção entre realidade e ficção não é muito clara para o bebê (HONNETH, 2003). Ao final, a criança constrói sua autoconfiança, isto é, se torna segura do amor materno e adquire a capacidade de estar sozinha (HONNETH, 2003).

Honneth (2003) conclui, a partir de Winnicot, que a relação afetiva (não só no âmbito familiar, na amizade também) representa uma simbiose quebrada pelo reconhecimento. O amor cria a autoconfiança individual indispensável para a participação na vida pública (HONNETH, 2003). Chega à conclusão também que esta primeira relação afetiva com a mãe (da simbiose a conquista da independência através da confiança) será a base de toda futura relação afetiva do indivíduo (HONNETH, 2003).

Na esfera do direito, também há a questão do reconhecimento recíproco. Aqui, no entanto, deve haver um distanciamento da afetividade, pois, não é necessário gostar ou não da pessoa para haver o reconhecimento. Até porque, com a passagem para o modelo de sociedade pós-tradicional, houve um desligamento entre honra e reconhecimento jurídico (HONNETH, 2003). O que importa, é que o indivíduo possua as características gerais que lhe possam conceder a condição de pessoa (sujeito de direito e deveres).

Nessa etapa Honneth (2003) também vê um grande potencial deflagrador da luta pelo reconhecimento, qual seja uma luta pela ampliação das capacidades gerais que constituem uma pessoa. Além do que, somente os entes autônomos podem participar do procedimento de construção da vontade geral, havendo uma clara relação entre a luta por reconhecimento e o conteúdo das decisões políticas. Honneth (2003) vê ainda na clássica divisão geracional do direito, um reflexo de inúmeras lutas por reconhecimento que foram ampliando gradativamente o conteúdo dos direitos, como uma luta por maior igualdade.

O reconhecimento jurídico produz no indivíduo o sentimento de autorrespeito (seu fundamento social), assim como o amor produz a autoconfiança (seu fundamento cognitivo). Sobretudo se for considerada a possibilidade conferida pela ação judicial, que dá ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cujo reconhecimento é a demonstração cabal do respeito alheio e, conseqüentemente, do próprio respeito (HONNETH, 2003).

Por fim, na esfera da solidariedade, da estima social, os indivíduos buscam serem distinguidos dos demais. Se no amor o indivíduo busca a autoconfiança necessária para travar as relações em sociedade, no direito o autorrespeito para ser reconhecido como uma pessoa de igual valor aos demais, é na estima social que se busca o reconhecimento por aquilo que lhe faz diferente dos demais (HONNETH, 2003). Em outras palavras, busca-se o reconhecimento do seu modo de autorrealização.

Com a substituição do modelo de honra das sociedades tradicionais pela ideia de reputação, prestígio da sociedade contemporânea houve uma mudança no processo de estima social (HONNETH, 2003). Nas sociedades pós-tradicionais, as relações de estima se davam de maneira tipificada. Todos que pertenciam ao mesmo estamento possuíam o mesmo valor social (relação de estima simétrica).

Na sociedade contemporânea, diferentemente, a divisão da sociedade perdeu o caráter metafísico e passou a ter uma conotação intramundana (HONNETH, 2003). Com isso, o conceito de honra foi modificado pelo o de dignidade.

Porém, a ideia de dignidade não consegue suplantar a estima social, pois o direito só observa as propriedades gerais, o que não basta (HONNETH, 2003). O indivíduo sente a necessidade de ter seu modo de vida prestigiado socialmente. Não havendo mais honra, o prestígio passou a ser ligado a relação entre autorrealização individual e atendimento dos objetivos sociais (HONNETH, 2003). Com isso a estima social passou a variar conforme as inúmeras formas de autorrealização (relação de estima assimétrica).

Desse modo, aqui também há luta, pois os grupos sociais não estimados (minorias) buscam, por meio da força simbólica, uma maior valorização da sua forma de autorrealização (naquilo em que se aproxima).

Ao final de toda essa argumentação teórica, Honneth, demonstra a lógica moral dos conflitos sociais e, o que é mais importante para este estudo, às etapas que deve passar o indivíduo para alcançar o grau máximo de valor sobre si mesmo, em suma, o caminho para o pleno desenvolvimento da dignidade do indivíduo. Primeiro, a autoconfiança na esfera afetiva, depois o autorrespeito na esfera jurídica e ao fim a autoestima na esfera estatal.

3 – Base hermenêutica do pleno desenvolvimento da pessoa humana

A carta magna brasileira coloca em seu artigo 205 (BRASIL, 2013a) que:

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

Desse preceito emanam várias prescrições normativas. No entanto, o que interessa a esse trabalho é a parte que trata do objetivo educacional do pleno desenvolvimento da pessoa.

Quase todos os autores que tratam do tema, não tentam conceituar o objetivo educacional de desenvolver plenamente a pessoa humana. Os autores, em geral, apenas citam o preceito, mas, logo após, afirmam que tal dispositivo não possui o condão de interferir no interior da sala¹, haja vista o disposto nos incisos II e III do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2013a), *in literis*:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Interpretar a liberdade de ensinar de forma absoluta, no entanto, como uma regra que não precisa ser compatibilizada com as finalidades prescritas no já referido artigo 205 da Constituição (BRASIL, 2013a), trata-se de uma falta de compreensão sistêmica do

¹ Nesse sentido, por exemplo, Inocêncio Mártires Coelho (2008) que, após afirmar a importância dos objetivos colocados para a educação, coloca a importância do princípio do pluralismo educacional, aduzindo que são compatíveis todas as linhas de transmissão do conhecimento, tendo em vista tal princípio. Ainda nessa esteira Alexandre de Moraes (2009) que apresenta os objetivos educacionais e coloca que a liberdade de cátedra é um direito do professor que só admite a exceção do estabelecimento pelo poder público do currículo obrigatório bem como Marcelo Alexandrino e Vicente de Paulo (2007). Pedro Lenza chega ao ponto de nem tocar no assunto, afirmando que “esse importante tema da educação ainda precisa ser mais bem desenvolvido, motivo pelo qual pedimos escusas ao nossos leitores” (2012, pág. 217), limitando-se assim a tratar do mecanismo de financiamento do ensino fundamental. Até mesmo, Cássio Cavalcante em obra dedicada ao tema (direito educacional), foge da questão apenas apontando os objetivos como a base filosófica da educação brasileira e que tal base seria clarificada nos artigos posteriores (ANDRADE, 2010).

ordenamento jurídico que não se coaduna com o princípio hermenêutico constitucional da unidade da constituição.

Há ainda uma ofensa ao princípio da força normativa da Constituição, pois o corolário desenvolvido pelo constitucionalista alemão Konrad Hesse (1993) impõe que o jurista deve, em sua atividade interpretativa, levar em consideração a visão que corresponda a maior eficácia das normas constitucionais. Exatamente o contrário do que vem ocorrendo em relação as já referidas finalidades, já que a exegese dominante vem retirando boa parte da eficácia do artigo 205 da nossa carta magna (BRASIL, 2013a), cuja interpretação vem se prendendo, apenas, ao contexto social reacionário (do ponto de vista educacional).

Desse modo, uma interpretação que considera os modernos princípios hermenêuticos constitucionais, exige que todo o direito educacional seja voltado para a ideia de pleno desenvolvimento, inclusive no que se refere ao princípio do pluralismo educacional. Assim sendo, há a liberdade de ensinar apenas no que tange as formas de ensinar que estejam voltadas para o pleno desenvolvimento do educando. Todas as demais devem ser excluídas por se revelarem inconstitucionais.

Posto isso, revela-se fundamental a construção do conceito do que exatamente seja o “pleno desenvolvimento da pessoa humana”. Antes, porém, deve-se ainda compreender melhor a base hermenêutica do objetivo em tela.

Isso pode ser alcançado a partir dos poucos autores que tentaram conceituar a ideia referida. Os poucos que tentaram realizar tal empreendimento, o fizeram através de uma ligação entre o objetivo constitucional analisado e o princípio da dignidade humana². Essa intuitiva relação encontra, entretanto, um importante fundamento quando analisada a legislação internacional sobre o tema.

Nesse sentido, os estudos de Clarice Seixá Duarte (2013) são de fundamental importância para iniciar um caminho doutrinário conceitual do objetivo constitucional em tela. A autora, após afirmar a importância do direito à educação, caracterizá-lo como um direito social e afirmar a relevância de tal categoria jurídica, tenta estabelecer um paralelo entre o artigo 205 (BRASIL, 2013a), que se vale da noção de “pleno desenvolvimento” e o tratamento sobre o tema do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos (o qual o Brasil é signatário).

² É o caso de Valdir Alves de Godoy e Jorge Ronaldo dos Santos que consideram que “a busca do pleno desenvolvimento da pessoa está intimamente ligado ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana” (GODOY, 2010, pág. 144), sem, no entanto, oferecer qualquer justificativa, além da simplista afirmação de que “sabemos que sem educação, nenhum ser humano poderá afirmar que obteve sua dignidade” (idem).

A jurista afirma que o Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais avançou (DUARTE, 2007) no tratamento da matéria, em relação ao texto constitucional, por explicitamente fazer a vinculação entre a educação e a dignidade (DUARTE, 2007, pág. 705).

De fato, o artigo 13 do Pacto (BRASIL, 2013b) consagra que:

“Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que **a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade** e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (Grifos acrescidos)

Infelizmente a autora não aprofunda a sua análise sobre o tema. Caso o fizesse poderia ter percebido que o texto do pacto foi mais feliz que nossa carta magna, não apenas em fazer a vinculação supramencionada, mas, principalmente, em indicar em qual sentido deve haver o “pleno desenvolvimento da pessoa humana”. Aponta o pacto que a educação visa desenvolver plenamente a **personalidade** do aluno e também a sua **dignidade**. Aqui, reside à chave hermenêutica para aclarar o primeiro objetivo do artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2013). Até porque esse é o sentido que aponta outro documento internacional que o Brasil participa, qual seja a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tal documento aponta, em seu artigo 26, inciso II (BRASIL, 2013c), que:

“A instrução será orientada no sentido **do pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (grifo acrescido)

Importante salientar ainda, que não colhe aqui qualquer argumentação no sentido de se afastar os tratados universais como norma interpretativa do texto constitucional, haja vista que são tratados que versam sobre direitos humanos, gozando, portanto, de *status* constitucional³.

³ É verdade que há toda uma celeuma doutrinária em relação aos tratados que não foram aprovados de acordo com o procedimento previsto do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 2013a), bem como, aqueles aprovados anteriormente a edição da emenda 45 de 2004 (BRASIL, 2013a). Em 2008, O Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário 466.343- SP (BRASIL, 2013d) entendeu que esses tratados apresentam status de norma supralegal, sendo que, apenas os aprovados de acordo com o dispositivo

Assim sendo, impõe-se a sua consideração na análise de qualquer dispositivo constitucional por compor o sistema de direitos e garantias fundamentais. Além do mais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é anterior à própria Constituição sendo uma importante base para a interpretação histórica desta.

Desse modo, pode-se concluir que qualquer interpretação séria acerca do objetivo do “pleno desenvolvimento da pessoa humana” e de qualquer dispositivo legal, ou constitucional que verse sobre a educação (que como foi visto deve sempre atender o referido objetivo) deverá levar em conta a ligação entre o referido objetivo e o princípio da dignidade pelos motivos expostos.

4 – O conceito de pleno desenvolvimento do educando

Dissecando a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa humana” podemos perceber que são veiculados conceitos mais complexos e outros nem tanto.

supramencionado, gozariam de status constitucional. No entanto, diversos doutrinadores de direito internacional apontam que tais tratados possuem o status constitucional independente disso, em virtude do parágrafo 2º do artigo 5º da Constituição Federal, considerando que “com base nesse dispositivo, que segue a tendência do constitucionalismo contemporâneo, sempre defendemos que os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil têm índole e nível constitucionais, além de aplicação imediata, não podendo ser revogados por lei ordinária posterior” (MAZZUOLI, 2007, p. 302).

Em primeiro temos a noção de pleno, que não demanda maiores análises. Tal palavra na esmagadora maioria dos casos designa aquilo que é cheio, completo, em seu grau máximo.

Já a expressão desenvolvimento mostra-se bem mais obscura. Normalmente é associada a uma ideia de crescimento. No entanto pode ser vinculada a um crescimento apenas qualitativo (não apenas quantitativo) como se dá no contexto econômico. De qualquer maneira, o vocábulo tem o sentido de expressar um processo de evolução, de melhora. A discussão em torno da palavra se dá mais nas formas em que tal evolução se dará, isto é, acerca dos meios de se evoluir. Portanto esse será o sentido adotado neste trabalho: evolução.

Por fim, há a expressão “pessoa humana”. Quanto ao primeiro vocábulo existem inúmeras teorias, muitas, inclusive, tentando incluir no conceito de pessoa os animais. Porém, no sentido do artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2013a), não cabe tal celeuma. Primeiro, porque o próprio dispositivo traz o vocábulo “humana”. Segundo, que a luta pelos direitos dos animais não passa pelos direitos educacionais (ao menos por enquanto).

Assim sendo, “pessoa humana” expressa qualquer indivíduo da espécie humana que tenha atingido a idade mínima escolar (não importa também para este estudo o debate sobre o início da personalidade).

Ao fim e ao cabo, podemos chegar à conclusão que a primeira finalidade que deve ser perseguida pelo processo educativo seja a completa evolução do indivíduo. Caso retomemos o caminho esboçado por Clarice Seixá Duarte (2013), podemos inclusive direcionar qual o sentido que se dirige tal evolução, qual seja, a personalidade do indivíduo, sua dignidade.

Ainda assim o conceito está vago. Cai no mesmo problema de todas as teorias que se valem da expressão desenvolvimento, pois, não oferece a resposta acerca da forma em que se dará tal evolução.

Desse modo, para que o presente estudo avance, faz-se necessário a utilização de uma teoria que apresente a lógica pela qual o indivíduo pode alcançar o grau máximo de dignidade.

Desde a virada Kantiana diversas teorias vêm concorrendo para estabelecer o conceito de dignidade humana. No entanto, não há nenhuma que tenha alcançado um grau amplo de aceitação. Importa, no entanto, perceber que a maioria delas parte de uma noção que considera a dignidade como o valor que o indivíduo tem de si mesmo, a forma como o indivíduo se respeita. Ao menos nesse ponto parecem coincidir. Destarte, uma teoria que apresente um caminho evolutivo de ampliação valorativa da auto-imagem, pode ser considerada uma teoria de desenvolvimento da dignidade.

Combinando as reflexões suscitadas com o marco teórico utilizado nesse estudo, podemos considerar que para se alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa humana” a educação deve garantir um ambiente em que o aluno possa desenvolver a sua dignidade em seu grau máximo, passando pelas etapas do reconhecimento e alcançando os estágios de autorrelação prática descritos por Axel Honneth (autoconfiança, autorrespeito e autoestima).

Para instrumentalizar tais imperativos, faz-se necessário, em primeiro lugar, retirar um modo de reconhecimento do contexto das escolas: o amor⁴. Não há como tratar desse tema aqui, já que tal modo de reconhecimento se dá nas esferas das relações primárias, não havendo como se cobrar isso dos professores. Tal modo de reconhecimento se dará na família que, como reza o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2013a), também tem o dever de prestar o direito à educação. No entanto, a forma que o direito se valerá para tutelar tal reconhecimento será através do Direito de Família e de suas inúmeras disposições sobre o tema, por isso, não haverá a necessidade de maiores digressões sobre esta etapa no presente estudo.

Já a segunda etapa de reconhecimento, o Direito, mostra-se extremamente relevante para os objetivos traçados no estudo. Aqui, para se desenvolver plenamente o aluno, surge para o professor o dever de igualdade, de tratar a todos com igual respeito, para que o educando desenvolva o autorrespeito. O aluno não pode ser inferiorizado no contexto escolar, nem em relação aos demais colegas e nem mesmo em relação ao professor. Desse modo, o professor não pode assumir, em função do pleno desenvolvimento do educando, uma postura autoritária, antidialógica. Não pode se colocar como o protagonista do processo educacional. O aluno não pode sentir-se como um completo desconhecedor da matéria, que não possui nenhum conhecimento relevante, que apenas aquilo que o professor está lecionando seja válido.

Várias consequências podem ser inferidas dessa pretensão de tratamento com igual respeito. A principal delas (junto com a ideia de ensino dialógico) é a imposição aos professores que não seja dado aos alunos privilégios odiosos, que despertem em alguns sentimentos de maior ou menor valia. A diferenciação só será válida se amparada em um fator de separação racional e legítimo. Cabe às escolas, inclusive, adotar procedimentos que garantam a isonomia (como concursos para obtenção de privilégios), mesmo que não seja uma escola pública, afinal, o artigo 205 (BRASIL, 2013a) se aplica a todos.

⁴ Importante lembrar, no entanto, que o amor pode entrar em sala de aula, o que não é possível é se exigir, através do direito, que os professores sejam OBRIGADOS a amar seus alunos.

É na terceira etapa, porém, que residem as principais vicissitudes do atual modelo de ensino e de onde emanam os principais deveres a serem seguidos pelos professores. É importante que haja o reconhecimento do indivíduo naquilo que o faz igual aos demais o colocando em uma posição de igual respeito. Mas isto apenas não basta. O ensino deve adentrar na esfera da solidariedade e reconhecer a individualidade do aluno.

Os professores não podem continuar com a indiferença quanto às particularidades dos educandos que predomina na metodologia tradicional. Deve-se levar em consideração a individualidade do sujeito, para que ele possa desenvolver a sua autoestima.

Tal individualização do aluno só será alcançada com a abertura de espaços na escola onde o jovem possa expressar sua interioridade, mostrar as diferenças socioculturais existentes entre os educandos. Por isso, é fundamental, mais uma vez, que haja momentos em que o professor deixe seu papel de protagonista e permita que os alunos manifestem aquilo que sentem.

Desse modo, revela-se fundamental a utilização no contexto escolar de elementos artísticos. Afinal, a arte toca o inconsciente e pode funcionar como um importante combustível para desencadear o processo acima referido de exposição da interioridade.

Deve o professor, ainda, assumir uma posição de fomento a exposição dos valores pessoais do aluno. Assim, devem ser colocados em sala à discussão de temas do cotidiano, engajando os alunos e os levando a colocar diante da turma todas suas experiências pessoais, seus modos de autorrealização, em um ambiente onde predomina a tolerância ao diferentes.

Fundamental, portanto, que o professor iniba discursos preconceituosos no seio da aula, promovendo uma verdadeira política de valorização das diferenças. Desse modo, o professor deve ser o mais tolerante possível com tais diferenças. Deve evitar, ao máximo, rótulos que limitam a capacidade do aluno (como, por exemplo, hiperativo), pois, como ficou claro no marco teórico adotado, a construção da identidade se dá em um processo dialógico e não monológico. O professor, em particular, tem uma influência muito grande nesse processo de construção devido ao seu poder simbólico, por isso, deve evitar comentários depreciativos em relação à forma de autorrealização do aluno para não reduzir a autoestima do educando.

Em suma, para desenvolver os alunos plenamente, impõe-se a adoção de procedimentos que fortaleçam o reconhecimento intersubjetivo tanto entre professores e alunos, quanto entre os próprios alunos, sobretudo considerando a base intersubjetiva no processo de socialização humana. Por isso, a forma pela qual se estrutura a metodologia tradicional deve ser repensada.

Nada impede que o professor continue a lecionar de forma predominantemente expositiva (pelo contrário, o princípio do pluralismo educacional inclusive impõe que o professor adote a prática pedagógica que melhor lhe pareça). O que não pode continuar ocorrendo é o exclusivismo da exposição da matéria em detrimento de qualquer intercâmbio de informações no contexto escolar (pois isso fere o objetivo do pleno desenvolvimento do aluno).

Deve haver períodos na aula (e isso pode ser alcançado de diversas formas) em que seja permitido aos alunos experimentar um aprendizado dialogal. Mais do que isso, experimentar o próprio diálogo (independente de ser direcionado a assimilação da matéria) para que aprendam mais do que conhecimentos curriculares, que aprendam sobre eles mesmos. Para que desenvolvam plenamente enquanto indivíduos portadores de igual dignidade, como sujeitos titulares de autorrespeito e autoestima.

O direito educacional, não pode mais continuar a ser visto como um receptáculo vazio a ser preenchido pelo alvedrio do legislador e dos aplicadores de tal direito (professores, funcionários públicos que atuam na área de ensino, etc.). O constituinte originário, ao colocar objetivos a serem perseguidos no processo educacional, estabeleceu verdadeiros limites no processo de aplicação/interpretação do referido direito. Assim sendo, só faz sentido falar em direito à educação, enquanto **direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando**, que, conforme exposto, deve ser entendido como prática pedagógica a ser pautada por uma postura dialógica em que seja assegurado aos alunos um reconhecimento enquanto sujeitos merecedores de igual respeito e no que se refere a suas particularidades individualizantes.

A partir de 2011, um grupo de professores sob a coordenação do professor Marcos Vinício Chein Feres, passaram a se valer de uma nova metodologia de ensino jurídico, na disciplina Instituições de Direito na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A disciplina em tela vem sendo ministrada a alunos dos cursos de direito e de diversos outros cursos como administração e turismo. Apesar de não ser objeto do presente estudo, o conteúdo da disciplina caracteriza-se em transmitir ao aluno conceitos centrais da teoria do direito.

Porém, é do ponto de vista da forma, da metodologia empregada, que tal disciplina mostra-se realmente inovadora, pois se baseia na teoria pedagógica da sistematização coletiva do conhecimento e se vale de uma utilização inteligente da tecnologia na facilitação da aprendizagem (MEDEIROS, 2013).

As aulas são ministradas em três horas por semana presenciais e em torno de duas horas não presenciais. O conteúdo não presencial é passado através de uma plataforma denominada *moodle*, disponível a todos os alunos da graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora através da internet. A aula segue um planejamento que garante ao aluno o conhecimento das regras do jogo desde o início.

O estruturamento das aulas se dá da seguinte forma. Primeiro, é disponibilizado na plataforma *moodle* o texto base da aula. Os alunos leem o texto antes de vir à aula presencial. Dentro de sala, na primeira metade da aula, é transmitido aos alunos algum filme que tenha uma relação com o conteúdo do texto disponibilizado na plataforma. Após, os professores fazem questionamentos aos alunos acerca de possíveis relações entre filme e texto. Essas respostas dos alunos são avaliadas, o que funciona como um mecanismo de motivação para os alunos efetivamente lerem o conteúdo da plataforma. Na sequência, os professores fazem uma síntese daquilo que foi discutido, trazendo novos argumentos a discussão e respondendo perguntas.

Após o término da aula presencial, inicia-se na plataforma *moodle* a segunda parte da aula não presencial (a primeira é a leitura do texto base). Os alunos devem fazer fóruns, ou seja, postar considerações acerca do discutido em sala de aula e *wikis*, dissertações coletivas. Tais atividades também são avaliadas.

A avaliação dos alunos se dá por quatro formas. Primeiro: avaliação da participação em sala de aula. Segundo: avaliação da participação em *wikis* e fóruns. Terceiro: avaliação através de uma autoavaliação ao fim do curso. Quarto: avaliação através de prova final.

A forma como a disciplina foi pensada, mostra-se extremamente de acordo ao atendimento do objetivo constitucional do pleno desenvolvimento.

A matéria em tela pode ser vista como um bom exemplo de disciplina que atende ao princípio do pleno desenvolvimento da pessoa humana. Tal análise decorre de várias características da referida disciplina.

A utilização de um texto-base na 1ª atividade não presencial tem a importante função de passar aos alunos um conteúdo mínimo sem ter de aniquilar a capacidade de reflexão dos mesmos. Não é necessário que o professor fique um enorme tempo impondo o conteúdo aos alunos, como nos moldes tradicionais.

Após, a utilização dos filmes tem uma importante função contextualizadora da disciplina, bem como de despertar os sentimentos dos alunos. Afinal, o material bruto de que se vale a arte, é o sentimento humano, daí a importância dos filmes.

Desse modo, quando enfim chega a hora do debate, os alunos estão preparados, pois dominam os conhecimentos mínimos da disciplina, a matéria já foi contextualizada e, ainda, foram provocados sentimentalmente pela mídia.

Quanto ao debate propriamente dito, esse momento vai ao total encontro do conceito de pleno desenvolvimento delineado no capítulo precedente.

Em primeiro lugar, o próprio fato dos alunos estarem dialogando já mostra a compreensão, por parte dos professores, da essência social intersubjetiva dos alunos. Além do mais, é uma forte demonstração de respeito dos educadores em relação aos educandos. Afinal, o conhecimento não está sendo imposto de cima pra baixo, mas sim compartilhado entre todos.

Os alunos, desse modo, sentem que a opinião deles possui algum valor. Que o professor, não é o pleno detentor do conhecimento, enfim, são reconhecidos como sujeitos iguais aos professores, no que se refere à importância no processo de construção do conhecimento e, nos moldes do marco teórico, merecedores de igual respeito.

Tal modalidade de reconhecimento pode ser vista ainda no que tange a possibilidade de crítica aberta pelos educando no que se refere às mídias e textos disponibilizados. O conteúdo ministrado no texto base não é visto como algo absoluto, apenas como o marco teórico da discussão, podendo ser rechaçado argumentativo pelos alunos (assim como a ideia defendida na mídia). Para reforçar tal ideia, em algumas aulas o professor autor do texto-base é colocado em frente aos alunos para que os educandos lhe dirijam perguntas considerando criticamente o conteúdo do texto.

O debate possui ainda outra importante função. Como a matéria traz à tona discussões acerca de conteúdos polêmicos que permeiam o cotidiano político brasileiro, os alunos são levados a expor as suas opiniões sobre tais assuntos. Desse modo, é lhes concedido

um espaço para expor os seus sentimentos interiores em relação a tais assuntos. Dessa maneira, alunos colocam suas experiências pessoais diante da turma, em um processo no qual o professor atua incentivando essa exposição, pois reconhece a individualidade dos alunos. Dessa maneira, pode-se dizer que há também a segunda modalidade de reconhecimento, o reconhecimento daquilo que faz o aluno diferente dos demais, pois aos alunos não só é permitido, mas também fomentado, que se coloquem os seus modos de autorrealização, pois merecedores de igual estima por parte dos professores, fortalecendo a autoestima dos participantes do processo.

A síntese realizada pelos professores, no último momento da aula presencial, mostra-se também extremamente valiosa. Afinal, há uma manifestação dos professores em relação a todo conteúdo discutido, que considera todo o conhecimento construído com a participação dos alunos, sendo, portanto, outro mecanismo importante de reforço do respeito e estima pelos alunos.

Vale lembrar ainda, que a estrutura dialogal, transcende os muros da sala de aula e adentra também na 2ª parte da aula não presencial através de fóruns e *wikis*. Aqueles que, em virtude do tempo, não puderam expor tudo o que pensavam sobre o assunto, ainda podem colocar nos fóruns e *wikis*, seus argumentos, suas vivências, enfim, expressar sua interioridade. Aqui também, há um forte incentivo (através de atribuição de nota), a participação crítica dos alunos e ainda a valorização da opinião do colega, haja vista, que há a exigência de considerar no próprio comentário, o que foi discutido até então.

Ademais, a *wiki*, por se tratar de uma atividade colaborativa, leva em consideração a base intersubjetiva da socialização humana, funcionando como um importante reforço da estrutura dialogal supramencionada e da difusão da estima entre os alunos.

No que se refere a avaliação destaca-se, no objetivo de atender o pleno desenvolvimento da pessoa humana, além das *wikis*, fóruns e debates, a auto-avaliação exigida ao final do curso. Desse modo, é concedida ao aluno uma oportunidade de conhecer a si mesmo, refletir sobre o seu próprio desempenho e, a partir de tal compreensão, crescer enquanto indivíduo.

Todo esse esforço no sentido de reconhecer os alunos se reflete na forte aprovação do curso verificado no questionário fechado realizado na plataforma *moodle*, com os 50 alunos da turma do primeiro semestre de 2012.

Afinal, 48% dos educandos avaliaram a metodologia utilizada no curso como excelente, 44% a consideraram boa, 8% regular e nenhum aluno a considerou fraca.

Em relação ao método de avaliação os resultados também refletiram um auto índice de satisfação, com 44 % considerando excelente, 40% bom, 30% regular e apenas 2% fraco.

O mais impressionante foi, no entanto, a avaliação dos professores: 72% consideraram o desempenho excelente e 28 % bom. Não houve qualquer voto considerando como regular ou fraco tal desempenho.

Tais dados analisados em conjunto demonstram que o reconhecimento foi sentido na pele pelos alunos. A desproporção, no que se refere à avaliação do professor pode ser considerada um indicativo de que o pleno desenvolvimento atingido foi atribuído, principalmente, a figura do professor, em função do papel de coordenador do debate e fomentador do diálogo.

Em questionário aberto, realizado na mesma turma, foram feitas duas perguntas:

- 1- Qual foi a melhor aula do curso e por quê?
- 2- Você teria sugestões e críticas para fazer ao curso?

Procurou-se de forma indireta, avaliar como as alternativas pedagógicas direcionadas ao pleno desenvolvimento do educando refletiram na turma sem induzir os alunos a nenhuma resposta.

No que se refere à pergunta 1 foram observadas duas tendências. A primeira reforça a importância da mídia como contextualizadora da disciplina. A maioria dos alunos considerou, ao se referir a melhor aula, a importância do filme transmitido e o grau de apreço/despreço pelo conteúdo passado. Palavras como “chocado”, “sensibilizado” e demais sinônimos, comprovam tal tendência.

A segunda demonstra que há uma grande valorização do momento do debate, pois muitas respostas caminharam no sentido de se referir àquelas aulas em que houve uma discussão mais profícua. Os alunos se valeram de expressões como “o tema promoveu um debate interessante”, “a maioria da turma se empolgou”, “foi muito benéfico discutir sobre tal problema”, entre outras.

No que tange a pergunta 2, a maioria das respostas giraram em torno de elementos qualitativos, no sentido de melhorar algum elemento da disciplina não podendo ser extraído nenhuma tendência específica, pois apenas indica a possibilidade de melhora de qualquer procedimento humano. A única tendência observada realmente foi à insatisfação quanto ao sistema de escolha dos alunos que iriam participar do debate. Foi utilizado um sistema de sorteio, para que todos contribuíssem no processo. No entanto, muitos consideraram que o debate deveria se dar de forma espontânea, participando apenas quem tivesse interesse.

Palavras relacionadas à vergonha foram constantemente utilizadas demonstrando haver certa resistência dos alunos de se expressar em público. Isso, porém, não deve ser interpretado como um entrave à disciplina se analisado junto com a tendência de valorização da argumentação. Na realidade, demonstra a dificuldade de alguns em expressarem a sua interioridade em virtude de nunca terem sido encorajados em outras disciplinas, algo que a matéria em tela procura mudar. Apesar das críticas, mostra-se bastante difícil a adoção do critério da espontaneidade (ao menos de forma exclusiva) devido ao contexto já mencionado.

Assim, pode-se concluir a partir da pesquisa realizada que a disciplina obteve um grande grau de aceitação, especialmente no que se refere às práticas metodológicas voltadas ao pleno desenvolvimento do aluno, mostrando-se, portanto, como uma alternativa plenamente viável ao pleno desenvolvimento do educando.

6- Conclusão

Após todo este percurso argumentativo, pode-se concluir que o direito educacional em todas as suas aplicações, deve ser entendido como um direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento do educando. A liberdade de ensinar, contida nos incisos II e III do artigo 206 (BRASIL, 2013a) de nossa Carta Magna deve ser vista, portanto, sobre o enfoque do pleno desenvolvimento do educando, para que seja respeitada a força normativa da constituição e princípio da unidade da constituição.

Com fulcro nos documentos internacionais sobre o tema, o pleno desenvolvimento suprarreferido deve se dar no sentido de se desenvolver no aluno o grau máximo de dignidade. Tal intento só será alcançado através de uma mudança de postura por parte dos professores, no sentido de se reconhecer os alunos em duas importantes esferas: o direito e a solidariedade.

Devem os professores, para atender a esfera do direito, adotarem práticas que atribuam aos alunos igual respeito. Afinal, os alunos devem sentir que no ambiente escolar, não há privilégios, arbítrios, que são pessoas merecedoras de igual respeito.

Para atender o segundo modo de reconhecimento, os professores devem adotar práticas que valorizem enquanto indivíduo único, autêntico, merecedor de igual estima pelo seu particular modo de autorrealização.

Exige-se assim uma prática educacional que se coadune com as duas pretensões decorrentes do objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa humana. Tal postura deve ser uma postura dialogal, que não coloque o professor em um papel de superioridade. Para alcançar tal escopo deverão os professores, a luz do marco teórico adotado, assegurar o reconhecimento dos alunos nas esferas do direito e do amor, através de uma prática de ensino dialogal e inclusiva.

Apesar de, a princípio, parecer um tanto quanto difícil levar a efeito as mudanças necessárias, deve-se ter em mente que, além da notória importância de tais medidas, a satisfação das exigências das finalidades educacionais não demanda nenhum gasto específico. Apenas, impõe uma drástica mudança na forma de tratamento dos alunos. Isso, por si só, já coloca o direito educacional (no que se refere aos seus escopos) em uma posição de vantagem em relação aos demais direitos sociais. Afinal, toda a discussão a respeito da reserva do possível não cabe aqui.

Exige-se, na verdade, um maior grau de comprometimento na relação professor aluno, nos moldes demonstrados no estudo de caso da disciplina instituições de direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Assim, todo o debate travado nos capítulos anteriores, passa muito longe de uma utopia. Muito pelo contrário, revela-se uma tentativa de fornecer subsídios teóricos para aqueles que tenham a disposição de sair de uma posição de conforto para lutar pela efetividade da vontade do constituinte, no que se refere ao direito educacional. Luta esta, de cujo sucesso depende todo o futuro da nossa sociedade.

Referências

ALEXANDRINO, Marcelo; Paulo, Vicente. **Direito Constitucional Descomplicado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2007.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. **Direito Educacional: Interpretação do direito constitucional à educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**.

Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em:

05 de janeiro de 2013a.

_____. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)**, de 22 de novembro de 1969. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf. Acesso em 5 de janeiro de 2013b.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III)

da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em: 5 de

janeiro de 2013c.

_____. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 466.343- SP. EMENTA:

PRISÃO CIVIL. RE 466343, Relator(a): Min. CEZAR PELUSO, Tribunal Pleno, julgado em 03/12/2008, DJe-104 DIVULG 04-06-2009 PUBLIC 05-06-2009 EMENT VOL-02363-06 PP-01106 RTJ VOL-00210-02 PP-00745 RDECTRAB v. 17, n. 186, 2010, p. 29-165.

Disponível em: [http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=](http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28466343%2E+OU+466343%2EACMS%2E)

[%28466343%2E+OU+466343%2EACMS%2E](http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28466343%2E+OU+466343%2EACMS%2E)

[%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/c7jnp4j](http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28466343%2E+OU+466343%2EACMS%2E). Acessado em 5 de janeiro de

2013d.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 22. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social.

Revista Educação e Sociedade, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out.

2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>. Acesso em 15 de jan.

2013.

GODOY, Valdir Alves de; SANTOS, Jorge Ronaldo dos. O direito educacional constitucional e o papel das ies no processo de formação profissional. **Revista Científica FACIMED: Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal**, Cascoal , RO, Vol. 2., 2010. Disponível em <http://www.facimed.edu.br/site/revista/pdfs/a383e4b2005348c891b653b063a7fb04.pdf>. Acessado em 16 de jan. 2013.

HESSE, Konrad. **A força normativa da constituição**. 1. ed. Sergio Antonio Fabris Editor. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: safE, 1991.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** (Trad. Luiz Repa). 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 2. ed. rev., atual. e ampl., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007, p. 302.

MEDEIROS, Ângelo Amorim. Sistematização coletiva do conhecimento e novas tecnologias aplicadas ao ensino: a experiência da matéria instituições de direito na UFJF. **ALETHES: Periódico Científico dos Graduandos em Direito da UFJF**, Juiz de Fora, MG, Vol. 3, nº 4, pág. 11-34, Janeiro/Junho 2012. Disponível em: <http://www.periodicoalethes.com.br/media/pdf/4/sistematizacao-coletiva-do-conhecimento-e-novas-tecnologias-aplicadas-ao-ensino-a-experiencia-da-materia-instituicoes-de-direito-na-ufjf.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2013.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 24. ed. São Paulo : Atlas 2009.

SILVA, José Afonso Da. **Comentário Contextual à Constituição**. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.