

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *CAMPUS* LORENA

Amanda Caputo

**GRADUAL INCORPORAÇÃO DA TEORIA DE HABERMAS NO PROCESSO
EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

LORENA

2018

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *CAMPUS* LORENA

Amanda Caputo

**GRADUAL INCORPORAÇÃO DA TEORIA DE HABERMAS NO PROCESSO
EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Direito à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
Orientador: Prof. Dr. Lino Rampazzo

LORENA

2018

AMANDA CAPUTO

**GRADUAL INCORPORAÇÃO DA TEORIA DE HABERMAS NO PROCESSO
EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Direito à Comissão Julgadora do Centro
Universitário Salesiano de São Paulo.
Orientador: Prof. Dr. Lino Rampazzo

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em _____ . _____ . _____ , pela
comissão julgadora:

Prof.....

Prof.....

Prof.....

Dedico esse trabalho a todos os acadêmicos do ensino de superior jurídico;
com o animus pungente do direito dentro de si.
Que cada um deles, apaixonado pelo magistério jurídico, embriague-se pelas
veredas do conhecimento e que o saber o torne um indivíduo melhor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Espiritualidade Superior que pelas veredas da vida nos guia pelo caminho de luz.

Aos meus pais, à tia Cacá e a minha amada avó, que é a minha força, minha vida, meu esteio.

Ao meu orientador Professor Lino Rampazzo, que respeito e admiro e que teve papel fundamental na elaboração desse trabalho.

À colaboradora do Mestrado, Bruna Borges por toda dedicação e atenção a mim despendida.

Por fim, agradeço a todo corpo Docente Salesiano e aos amigos que fiz nessa jornada, e a todos os meus mestres pela transmissão do conhecimento.

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim. (Chico Xavier, apud CONSTANTINO, 2004, p. 34).

RESUMO

Objetivo geral do presente trabalho é estudar o direito à educação como um direito social, que por sua vez é o elemento primordial para emancipação e formação da personalidade do ser humano, que conseqüentemente é base para que o indivíduo possa se integrar na sociedade. Já o objetivo específico da dissertação consiste em desvendar quais os elementos das teorias de Habermas, que se aplicados ao sistema de ensino poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Para tanto, a dissertação, por meio da metodologia de análise documental e bibliográfica, estudará os direitos e garantias fundamentais inseridos gradualmente no ordenamento jurídico desde o Brasil colonial até a Constituição de 1988, os quais formam a base de uma sociedade democrática, a qual é a um dos pressupostos das Teorias de Habermas, das quais se extraem alguns elementos que permitem a concepção de uma educação humanizada. Assim têm-se como resultado esperado encontrar nas teorias de Habermas possíveis contribuições para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Finaliza-se o presente trabalho, com uma análise sobre a importância de se aplicar alguns aspectos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas no sistema de ensino.

Palavras-chave: Habermas. Ensino no Brasil. Agir comunicativo. Ação comunicativa.

ABSTRACT

A general objective of this study is to study the right to education as a social right, which in turn is the primordial element for the emancipation and formation of the personality of the human being, which consequently is the basis for the individual to integrate into society. The specific objective of the dissertation is to unveil the elements of Habermas' theories, which if applied to the education system can contribute to improve the quality of education in Brazil. For this, the dissertation, through the methodology of documentary and bibliographical analysis, will study the fundamental rights and guarantees gradually inserted in the juridical order from colonial Brazil to the 1988 Constitution, which form the basis of a democratic society, which is to one of the assumptions of Habermas' Theories, from which some elements are extracted that allow the conception of a humanized education. Thus we have as a result expected to find in the theories of Habermas possible contributions to improve the quality of teaching in Brazil. The present work ends with an analysis of the importance of applying some aspects of Habermas's Theory of Communicative Action in the teaching system.

Keywords: Habermas. Basic education. Act communicative. Communicative action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPITULO I – DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	11
1.1 DIREITOS HUMANOS	11
1.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS	15
1.3 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	26
CAPITULO II – HABERMAS	43
2.1 TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO.....	45
2.2 TEORIA DO DIREITO DE HABERMAS	58
2.3 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM HABERMAS.....	66
CAPITULO III – DA GRADUAL INCORPORAÇÃO DOS ELEMENTOS DA TEORIA DE HABERMAS NO PROCESSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	72
3.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)	72
3.2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA REPÚBLICA NO PERÍODO DE 1930-1945	82
3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1945-1964	95
3.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS 1964	103
3.5 A TRANSIÇÃO E INCORPORAÇÃO DA TEORIA HABERMASIANA NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	113
3.6 COMO AS TEORIAS DE HABERMAS PODEM CONTRIBUIR PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO	116
CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre o direito à educação como um direito social, formador da personalidade do indivíduo e ferramenta para integração do ser humano à cada vez mais complexa sociedade.

A ausência de profissionais capazes de produzir conhecimento implica em estagnar o desenvolvimento social, afinal, meros “operadores” não se preocupam com os problemas e a necessidade de grupo social.

Assim surge a necessidade de estudar alguns elementos da teoria da Habermas na educação que favoreçam a produção de pensadores capazes de identificar os problemas, criar soluções e transmitir o conhecimento.

Nesse sentido, alguns elementos das teorias de Habermas, se aplicados ao ensino poderão contribuir para uma significativa evolução na qualidade de ensino, pois dentre outros fatores que serão analisados no decorrer da dissertação, os elementos das teorias objetivam que docentes ensinem os alunos a racionalizar e efetivamente aprenderem e não somente a transmitir o conhecimento. Portanto, trata-se de um tema relevante, atual e crucial para o ensino pátrio.

Abordam-se ao longo da dissertação as diversas modalidades e métodos de ensino adotados desde o início da República até os atuais dias, à luz das teorias de Habermas, que tem por primazia em suas teses, a consciência, a racionalidade e a comunicação para a formação indivíduos emancipados intelectualmente e com apurado senso crítico.

A escolha do presente tema está articulada com algumas disciplinas do Programa de Mestrado do Centro Unisal, tangentes à linha de pesquisa 2 intitulada Direitos de Titularidade Difusa e Coletiva, citando dentre elas a Teoria do Direito e dos Direitos Fundamentais, Direito Constitucional e Cidadania e em principal Fundamentos Filosóficos do Estado de Direito: democracia, cooperação social, direitos fundamentais e humanos a qual despertou o olhar para a integração de elementos das teorias habermasianas para com a educação. Através do sistema didático vivenciado e observado pela Autora em sua vida estudantil, percebeu-se a utilização de didática engessada dos docentes que explanavam o conteúdo programático de forma unilateral e expositiva, afastando dos discentes os debates, o

posicionamento pessoal de cada um e com isso tornando escassa a real cognição e racionalidade dos mesmos que se formam incompletos e ingressam no contexto social incapazes de produzir conhecimento ou contribuírem para uma sociedade consciente.

Para tanto, o primeiro capítulo é dedicado aos estudos dos direitos humanos, dos direitos fundamentais e em especial o direito fundamental à educação.

O segundo capítulo inicia-se estabelecendo o nexos entre os Direitos Humanos e a democracia e dedica-se aos estudos das teorias do Agir comunicativo, da teoria do Direito e, por fim elabora um paralelo entre os direitos humanos e a educação.

O terceiro capítulo, inicia-se com o estudo da evolução das Constituições, bem como do sistema de ensino, desde o Brasil colonial até a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que são inseridos gradualmente elementos importantes para a sociedade brasileira, tais como direitos e garantias fundamentais que fatalmente culminarão com os fundamentos da sociedade democrática, a qual é a base para as teorias de Habermas. A partir desta análise é possível verificar a gradual incorporação dos elementos das teorias do referido filósofo no sistema de ensino, encerrando tal título com reflexão sobre como a teoria da ação comunicativa contribuirá para ampliação e concretização do direito fundamental pleno da educação.

Assim, o problema da dissertação consiste em verificar como alguns elementos das teorias de Habermas podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino pátrio? Estuda-se ainda como vem sendo implementados os referidos elementos ao longo da história do ensino Brasileiro.

Nessa perspectiva, adotando a metodologia bibliográfica-documental, a presente dissertação estudará as bibliografias especializadas sobre direitos fundamentais em especial no que tange ao direito à educação, ao filósofo Jürgen Habermas e ao processo evolutivo do sistema de ensino pátrio.

CAPITULO I – DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

1.1 DIREITOS HUMANOS

A doutrina trata da existência, natureza e imperiosidade dos direitos humanos, existindo três correntes: a jusnaturalista, a teoria positivista, e a teoria moralista.¹

A teoria positivista, preconiza que todos os direitos devem estar previstos em lei em consonância com a vontade do legislador, ou seja, somente a lei tem a capacidade para criar direitos. Assim, os direitos humanos não são concebidos como forma natural pelo homem, mas como criações e garantias institucionalizadas pelo Estado, agente responsável pelo reconhecimento de sua legitimidade e compatibilização com o sistema político.²

No tocante à teoria moralista, a base dos direitos humanos está prevista na consciência do povo, contudo ainda sim permanece a insegurança, pois, não raro, aqueles que dominam o poder manipulam o povo, que por sua vez também está suscetível à influência política e pessoal. Tal teoria defende ainda que, no plano constitucional a maioria das normas deve ter o caráter de princípio e não de regras de interpretação engessada.³

Já a teoria jusnaturalista tem por tese que os direitos humanos têm origem natural e universal, pois são inerentes ao ser humano e por esta razão nascem junto com o homem e não comportam relativização, transcendendo inclusive a vontade da lei estatutária.⁴

A partir da teoria supra, “provém a origem divinal dos direitos humanos, pois os textos bíblicos primitivos já mencionavam o Homem à semelhança de Deus e o ser supremo sobre a Terra”.⁵ Frisa-se que o cristianismo é um dos principais propulsores dos direitos humanos.

Portanto, contrapondo-se à teoria do *juspositivismo*, o *jusnaturalismo* adota como parâmetro o bom senso, a equidade e o pragmatismo: “O Direito natural parte do princípio antidemocrático de que há um conteúdo de justiça apriorístico em

¹ Cf. PAGLIUCA, José Carlos Gobbis. **Direitos humanos**. São Paulo: Rideel, 2010.

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, p. 18.

relação ao direito positivo, o qual precisa curvar-se a esses princípios e deve ser imposto a todos os desviantes e recalcitrantes”.⁶

Para Gusmão a principal diferença entre as teorias retro mencionadas consiste no momento em que os direitos ganham eficácia. Enquanto para o *juspositivismo*, o direito existirá somente após uma manifestação de vontade do legislador, no *jusnaturalismo* o direito e a justiça decorrem unicamente da existência do indivíduo. Neste sentido ele escreveu:⁷

[...] o direito positivo é o direito que depende de manifestação de vontade, seja de uma autoridade seja dos membros da sociedade civil, seja da comunidade internacional, na forma legislada (lei, estatuto, regulamento, tratado internacional etc.); na jurisprudencial (precedente judicial, *case Law*), na consuetudinária (costume), em todas elas, objetivamente estabelecido, enquanto o direito natural é o que independe de qualquer legislador, destinado a satisfazer exigências naturais do homem, como, por exemplo, igualdade e liberdade.⁸

Os valores de justiça decorrentes do *jusnaturalismo* são formados sobre três fatores: a) o tempo; b) espaço; e o c) social. Ressalva-se a seguinte passagem:⁹

Com a exceção da teoria da justiça absoluta, que não encontra partidários na atualidade, as demais correntes concordam que os valores da justiça dependem de três fatores: dos fatores tempo e espaço, já que as ideias sobre o justo modificam-se dependendo do período histórico e do país, e também do fator social, já que a representação do justo pode divergir segundo o grupo social.¹⁰

Atualmente o ordenamento pátrio adota a teoria pós-positivista, que em suma representa a integração entre ambas as teorias. Admite-se que o indivíduo possui direitos inerentes à condição humana, porém preceitua que toda sociedade deve possuir um conjunto mínimo de regras básicas positivadas, sob pena de colapso social.

Muito embora uma das características dos direitos humanos seja a universalidade, o *status* de normas de direito internacional nasceu de forma espontânea e gradualmente na mesma proporção do aumento dos interesses dos

⁶ VIEHWEG, T. **Modernidade e Direito**. Apud ADEODATO, J.M. **Ética e retórica: para uma teoria da dogmática jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 179-180

⁷ GUSMÃO, P. D. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2000,

⁸ *Ibidem*, p. 55

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ DIMOULIS, D. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013, p. 77.

países aderiram a mecanismos em comum para viabilizar os relacionamentos de natureza variados.

Os instrumentos normativos internacionais são pactuados por meio de “surperestatais”, organismos internacionais, tais como Organização das Nações Unidas - ONU, Organização dos Estados Americanos – OEA, Mercado Comum do Sul – MERCOSUL e etc, bem como entre Estados de forma bilateral ou multilateralmente.

A fonte da legislação internacional são as convenções, tratados, acordos, protocolos, declarações, dentre outros, ou seja, normas diplomaticamente negociadas objetivando o consenso.

A convenção é o instrumento de maior abrangência, possui características genéricas: é utilizada para regulamentar as relações entre Estados sobre um ou mais assuntos. Por exemplo, a Convenção de Viena de 1969, documento elaborado pela Comissão de Direito Internacional da ONU, atualmente é a mais abrangente com natureza internacional, promulgada e vigente no Brasil, por meio do Decreto 7.030 de 2009, com ressalvas aos art. 25 e 26, os quais estabelecem regras próprias sobre a aplicação provisória de um tratado e sobre processos de solução judicial, arbitragem e conciliação.¹¹

Declaração é denominada como “um acordo que defende ou afirma um princípio. São manifestos e enunciativos. Não passam por ratificação”.¹²

Tratados são pactos jurídicos com intervenção estatal dotada de relevância política. Os Estados-partes devem se submeter às normas ali pactuadas, sob as penas legais. Nos termos explicitados na Convenção de Viena, tratado “significa um acordo internacional concluído por escrito entre Estados e regido pelo Direito Internacional, quer conste de um instrumento único, quer de dois ou mais instrumentos conexos, qualquer que seja sua denominação específica”.¹³

Acordos são pactos com poucos signatários, ou também, podem representar o resultado de um tratado.¹⁴

Os protocolos são normas pouco amplas ou com a finalidade de complementar ou auxiliar na interpretação de um tratado.¹⁵

¹¹ Cf. PAGLIUCA, op. cit.

¹² Ibidem, p. 26.

¹³ ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>> Acesso em: 10 abr. 2017

¹⁴ Cf. PAGLIUCA, op. cit..

Muito embora existam diversas nomenclaturas e regras para formalizar os instrumentos internacionais, os Estados com frequência firmam pactos internacionais sem observar a especificidade de cada tipo de nomenclatura.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 84, inciso VIII atribuiu a competência privativa ao Presidente da República para firmar, celebrar, Acordos ou Tratados internacionais, os quais obrigatoriamente deverão ser referendados pelo Congresso Nacional.

No tocante à eficácia dos instrumentos internacionais, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º §2, estabelece que os Tratados e Convenções Internacionais que versem sobre direitos humanos, aprovados por cada casa do Congresso Nacional em dois turnos por três quintos dos votos dos respectivos membros, terão igual hierarquia das emendas constitucionais.

Por outro lado, os Tratados internacionais referendados pelo Congresso Nacional, mas que não sejam aprovados pelo mesmo rito de uma emenda constitucional, gozam de hierarquia infraconstitucional e supralegal.

Os primórdios dos direitos humanos podem ser observados nos livros religiosos, mais especificamente na bíblia, dos quais deliberavam sobre a proteção familiar, moradia, o direito de defesa e a responsabilidade do Estado.

Seguindo a cadeia evolutiva dos direitos humanos, no ano de 1.215, na Inglaterra, o Rei João Sem-Terra promulgou a carta magna restringindo a cobrança arbitrária de tributos e principalmente se comprometeu a realizar julgamentos justos. Ainda na Inglaterra, em 1628, a competência legislativa é transferida para o Parlamento. Em seguida, em 1679 é instituído o *habeas corpus*.¹⁶

Em 1776, nos EUA, ocorre a Declaração de Virginia que se insere na luta do EUA pela independência da Inglaterra, com nítida inspiração iluminista e contratualista, considerada por alguns doutrinadores como o primeiro documento tecnicamente abrangente dos direitos humanos, do qual apregoava que os homens eram livres e independentes com certos direitos inatos. Por sua vez, a Declaração de Independência dos EUA de 1776, estabeleceu a igualdade, vida, liberdade e propriedade.¹⁷

¹⁵ Cf. PAGLIUCA, op. cit..

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

Em 1789, foi publicada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, decorrente da Revolução Francesa, a qual reconhece como única causa das desgraças públicas e da corrupção do governo o desrespeito, a ignorância e o esquecimento dos direitos do homem. Assim a referida Declaração, estabelece os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.¹⁸

No mesmo sentido, a Organização Internacional do Trabalho, fundada em 1919, também pode ser considerada como constitutiva de direitos humanos, haja vista que objetiva a humanização do trabalho.

Cumpra esclarecer que neste estudo não há ignorância ou desconhecimento de outros instrumentos de proteção ou de reconhecimento da existência dos direitos humanos existentes ao longo da história, porém, para o presente estudo restam os mais relevantes.

De extrema importância foi a Constituição Federal Brasileira no momento em que os direitos humanos ganharam o *status* de direitos fundamentais, objeto dissecado nos tópicos seguintes.

1.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS

Conforme o Título II, da Constituição Federal de 1988, os direitos e garantias fundamentais representam um gênero dividido em cinco esferas, sendo estas: os direitos e deveres individuais e coletivos (artigo 5º); os direitos sociais (artigos do 6º ao 11); os direitos de nacionalidade (artigos do 12º ao 13º); os direitos políticos (artigos do 14º ao 16º); os direitos dos partidos políticos (artigo 17º).

Os Direitos fundamentais, segundo o entendimento pacificado do STF, não se restringem somente aos direitos positivados no art. 5º da Constituição Federal. Estes encontram-se espalhados pelo todo corpo do texto constitucional, bem como em convenções internacionais ratificadas pelo Brasil e nos diversos princípios existentes.¹⁹

José Joaquim Gomes Canotilho classifica os direitos fundamentais reconhecidos pela Carta Magna como formalmente constitucionais, entretanto,

¹⁸ Cf. PAGLIUCA, op. cit..

¹⁹ Cf. SILVA, José Afonso de. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

salienta que a Constituição pode admitir direitos fundamentais constantes em leis ou tratados internacionais, e a estes denomina como materialmente fundamentais.²⁰

A origem dos direitos fundamentais é datada em 26 de agosto de 1789 com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada após a Revolução Francesa, possuindo ideais como “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” norteando e integrando a base dos direitos fundamentais de 1ª, 2ª e 3ª geração.

Para Canotilho, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, representa, em verdade, uma constituição mundial que, mesmo sem ferir a soberania de cada país, indica que estes direitos transcendem os limites territoriais das nações, haja vista que o ser humano é seu titular “[esta declaração] define os direitos fundamentais das pessoas e consagra a democracia como o regime liberal”.²¹

No entanto, segundo José Afonso da Silva, a nomenclatura que melhor se amolda é ‘direitos fundamentais do homem’ e, para tanto, invoca três motivos, a começar pelo primeiro do qual os direitos abrangem princípios que englobam a concepção do mundo; o segundo, trata de situações jurídicas para realizar, conviver e até sobreviver; o terceiro, está ligado à condição da pessoa humana.²²

Surge a teoria que preceitua os direitos fundamentais como inatos, absolutos, invioláveis e imprescritíveis.²³

José Afonso da Silva, aponta quatro principais características dos direitos fundamentais:

Historicidade: os direitos apareceram com a revolução burguesa e evoluíram com o passar dos anos. São baseados no direito natural.
Inalienabilidade: os direitos, por não serem de conotação econômica e patrimonial, são intransferíveis e inegociáveis;
Imprescritibilidade: não existem requisitos que gerem a prescrição dos direitos fundamentais;
Irrenunciabilidade: os direitos fundamentais não são renunciáveis. É possível deixar de exercê-los, mas não podem ser renunciados.²⁴

Gilmar Mendes compartilha da nomenclatura de José Afonso da Silva, sob o fundamento de que esta define precisamente o seu titular, e traça os seguintes apontamentos:

²⁰ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993, p. 528.

²¹ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Entrevista**. Disponível em: <www.conjur.com.br/2009-out-25>. Acesso em: 21 set. 2017.

²² SILVA, op. cit., p. 178.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, p. 173.

- a) estando ligados diretamente à *existência e sobrevivência da pessoa humana*, não podem ser objeto de constituição, mas de *declaração*, como *preexistentes* ao Estado politicamente organizado (como ocorre com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, formulada na Revolução Francesa de 1789, e com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, formulada pela ONU em 1948);
- b) gozam de um *status jurídico diferenciado* em relação aos demais direitos, merecendo especial proteção e garantia (uma delas a sua *inalterabilidade*, conforme se infere do art. 60, § 4º, IV, da Constituição Federal, que coloca os direitos e garantias individuais como *cláusulas pétreas*, infensos à abolição por reforma constitucional);
- c) estruturam-se observando-se uma *hierarquia de valores*, segundo a qual há *direitos mais fundamentais do que outros*, na medida em que são pressuposto da existência dos demais (nem todos os 137 direitos elencados em nossa Carta Magna possuem o mesmo valor fundamental).²⁵

De igual modo, as pessoas jurídicas, no que couber, também são titulares de direitos fundamentais tendo em vista que a Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XVIII e XIX, aduz expressamente alguns dos direitos fundamentais de titularidade da pessoa jurídica. A esse respeito Gilmar Ferreira Mendes e Paulo Gustavo Gonet Branco tecem os seguintes argumentos: “Os direitos fundamentais à honra e à imagem, ensejando pretensão de reparação pecuniária, também podem ser titularizados pela pessoa jurídica”.²⁶

O STJ firmou o entendimento de que, muito embora a pessoa jurídica não possua honra subjetiva a ser protegida, a Constituição Federal assegura o direito à proteção de sua honra objetiva pacificando o entendimento por meio da súmula 227 “a pessoa jurídica pode sofrer dano moral”.²⁷

Os direitos fundamentais nasceram gradualmente e de acordo com a demanda e de cada época, assim a doutrina passou a classificar os direitos fundamentais em gerações, e havendo doutrinadores que defendem existência de direitos de até 6ª geração.²⁸

Contudo a utilização do termo “geração” não é unânime, existindo uma corrente doutrinária que critica a utilização do referido termo e defende a utilização do termo “dimensão”.

²⁵ MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 227.

²⁶ *Ibidem*, p. 448.

²⁷ BRASIL. SÚMULA 227. A Pessoa Jurídica pode sofrer dano moral. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/SCON/sumanot/toc.jsp>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

²⁸ Cf. MENDES; BRANCO, op. cit.

Dentre aqueles que utilizam o termo geração encontra-se Paulo Bonavides: “Os direitos fundamentais passaram na ordem institucional a manifestar-se em três gerações sucessivas, que traduzem sem dúvida um processo cumulativo e quantitativo”.²⁹

Por outro lado, àqueles que criticam a utilização do termo “geração” fundamenta sua crítica sob o argumento de que o referido termo enseja erroneamente a ideia de que os direitos humanos não são cumulativos, ou seja, de que uma “geração” substitui a outra, o que certamente não ocorre.

Dentre os principais críticos à utilização do termo “geração” cite-se Ingo Sarlet, para quem o termo “dimensão” traduz a ideia de unicidade, indivisibilidade e o caráter cumulativo dos direitos fundamentais, portanto, é o termo mais adequado:

Em que pese o dissídio na esfera terminológica, verifica-se crescente convergência de opiniões no que concerne à ideia que norteia a concepção das três (ou quatro, se assim preferirmos) dimensões dos direitos fundamentais, no sentido de que estes, tendo tido sua trajetória existencial inaugurada com o reconhecimento formal nas primeiras Constituições escritas dos clássicos direitos de matriz liberal-burguesa, se encontram em constante processo de transformação, culminando com a recepção, nos catálogos constitucionais e na seara do Direito Internacional, de múltiplas e diferenciadas posições jurídicas, cujo conteúdo é tão variável quanto as transformações ocorridas na realidade social, política, cultural e econômica ao longo dos tempos. **Assim sendo, a teoria dimensional dos direitos fundamentais não aponta, tão-somente, para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirma, para além disso, sua unidade e indivisibilidade** no contexto do direito constitucional interno e, de modo especial, na esfera do moderno ‘Direito Internacional dos Direitos Humanos.³⁰

Em que pesem as críticas à terminologia “geração”, os autores que a empregam não a utilizam com o intuito de afastar o caráter cumulativo, a unicidade e indivisibilidade dos direitos humanos, pelo contrário Paulo Bonavides ao comentar sobre os direitos fundamentais ressalta estas características.³¹ Assim, com a devida *venia*, na prática, a utilização do referido termo não traz prejuízo ao estudo e considerando a sua ampla utilização, no presente estudo ambos termos serão considerados como sinônimos.

²⁹ BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 563.

³⁰ SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 55, grifo nosso.

³¹ Cf. BONAVIDES, op. cit.

Os direitos de primeira geração, dizem respeito às liberdades individuais, tais como o direito de expressão, o direito político e o direito civil.

Neste sentido Bonavides afirma:

Os direitos de primeira geração ou direitos de liberdade têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado.³²

Ives Gandra da Silva Martins, Gilmar Ferreira Mendes e Carlos Valder do Nascimento denominam estes direitos como “direitos de defesa ou de resistência ao estado”, sob o seguinte argumento:

O reconhecimento formal dos direitos do homem à liberdade e à igualdade foi produto direto do pensamento liberal-burguês do século XVIII, fortemente marcado pela doutrina individualista e pela crescente noção de que o Estado não mais podia intervir na esfera de autonomia individual de cada um.

*Justamente por isso, por reclamarem uma verdadeira abstenção na ação estatal, por serem direitos “de resistência ou de oposição perante o Estado”, esses direitos atinentes à fase inicial do moderno constitucionalismo ocidental passaram a ser conhecidos como os de *cinho negativo*.*³³

O pensamento cristão traz a ideia de que a divindade suprema, Deus, fez o homem a sua imagem e semelhança. Sendo assim, “imprime à natureza humana alto valor intrínseco do qual deve nortear a elaboração do próprio direito positivo,”³⁴ fundamentou a tese de que o homem deve conservar um mínimo de dignidade. Entretanto o mero reconhecimento do direito à igualdade não é suficiente para assegurar tal preceito, conforme observa Bonavides, sobre as Constituições que apenas reconheceram os direitos de primeira geração.

Passaram primeiro por um ciclo de baixa normatividade ou tiveram eficácia duvidosa, em virtude de sua própria natureza de direitos que exigem do Estado determinadas prestações materiais nem sempre resgatáveis por exiguidade, carência ou limitação essencial de meios e recurso” (aquilo que hoje se fala em “reserva do possível”, acrescente-se)³⁵

³² Apud LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 958.

³³ MARTINS, Ives Gandra; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder do. **Tratado de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 1100

³⁴ *Ibidem*, p. 382.

³⁵ BONAVIDES, op. cit., p. 959.

Os direitos de segunda geração nascem após a revolução industrial do século XIX, cujo objetivo primordial é concretizar de maneira efetiva a dignidade humana por meio de ações positivas do Estado, haja vista que somente a igualdade formal, positiva não é suficiente para alcançar a justiça social, a qual deve ser objetivo primordial de qualquer sociedade que queira garantir e fornecer a plena satisfação das necessidades físicas, morais, psíquicas e espirituais da pessoa humana, por meio de política-jurídico-sociais.

Esta geração de direitos obriga o Estado a implementar obrigações efetivas voltadas à promoção social, em especial na área da saúde, lazer, educação e previdência, ou seja, a fim de garantir a todos o exercício dos direitos de primeira geração, os quais são dotados de natureza jurídica.

Diante da Revolução Industrial e do capitalismo desenfreado, constatou-se que a mera positivação dos direitos à igualdade e à liberdade não era suficiente para que a população usufrísse de maneira eficaz destes valores. Assim, junto com o nascimento da segunda geração dos direitos fundamentais, surge o sindicalismo e a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Os direitos de terceira geração evidenciam-se após a Segunda Guerra Mundial, marcados principalmente pelo exponencial desenvolvimento tecnológico e científico, ao lado da destruição em massa de cidades, vilas e em especial do meio ambiente.

Assim, conforme Ives Gandra Martins, Gilmar Mendes e Carlos Valder do Nascimento, estes direitos nascem:

[...] como condição de sobrevivência e de exercício dos direitos de 1ª e 2ª geração, supondo ação conjunta do Estado e da sociedade civil organizada (direitos de proteção e solidariedade ou a prestações em sentido amplo): *paz, segurança, meio ambiente e amparo aos deficientes* (crianças, idosos e deficientes).³⁶

Este representa o berço dos direitos difusos e coletivos, a exemplo, o meio ambiente saudável, a proteção dos consumidores etc.

Os direitos da quarta geração dizem respeito à manipulação da engenharia genética que, segundo Norberto Bobbio³⁷, colocam em risco a própria existência da espécie humana, “já se apresentam novas exigências que só poderiam chamar-se

³⁶ MARTINS; MENDES; NASCIMENTO, op. cit., p.1100.

³⁷ BONAVIDES, op. cit., p. 525.

de direitos de quarta geração, referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo”.³⁸

Apesar de alguns doutrinadores³⁹ defenderem a existência de direitos da quinta e sexta gerações, estas definições não são pacíficas, e de pouco vale considerá-las no presente estudo, por esta razão se dá a abstinência.

Importante traçar as características dos direitos fundamentais:

A UNIVERSALIDADE: Significa que os direitos humanos valem para todo mundo. Nenhuma condição ou situação pode justificar o desrespeito à dignidade humana. Além disso, ninguém pode renunciar a seus direitos. Não importa o país em que a pessoa tenha nascido ou viva, seus direitos são os mesmos. O que pode mudar é a forma como esses direitos são garantidos pelos governos. Por exemplo, o fato de uma pessoa estar fora do país em que nasceu ou do qual é cidadão, seja ou não de forma permanente, não justifica que lhe seja negado o acesso à saúde, à alimentação, à educação e a todos os demais direitos.⁴⁰

Em razão da universalidade, a única condição para ter acesso aos direitos fundamentais é ser um ser humano. Assim mesmo aqueles que praticam crimes de natureza gravíssima, hediondos, ou seja, os presidiários de modo geral têm o direito ao acesso às garantias fundamentais.

Atualmente o estado pátrio vem ampliando o alcance dos direitos fundamentais até mesmo aos seres humanos que ainda não nasceram, ou seja, os que ainda estão em processo gestacional, tais direitos são conhecidos como direitos do nascituro.

Os direitos do nascituro têm como objetivo garantir a satisfação de suas necessidades mais básicas, a título de exemplo, cite-se a norma prevista, art. 10, inciso II, alínea b, do ADCT, que garante a estabilidade provisória à trabalhadora grávida até cinco meses após o parto. Tanto é o direito pertence ao nascituro que a confirmação da gravidez após o término do contrato de trabalho não afasta a referida estabilidade.

³⁸ BONAVIDES, op. cit., p. 960.

³⁹ Ibidem. p. 677.

⁴⁰ GONZALES, Mariana, RIZZI, Ester, XIMENES, Salomão. **Direito Humano à Educação**. 2. ed. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil. 2011, p. 16.

De igual modo resta o entendimento de que o nascituro tem o direito constitucional à vida, sendo que por esta razão, excetuados os casos legalmente previstos, é ilegal interromper a gravidez.

A INDIVISIBILIDADE: Indivisibilidade – Todas as pessoas têm direito a gozar dos direitos em sua totalidade, sem fracionamento ou redução, sem serem obrigadas a abrir mão de um direito para acessar outro. Mais um exemplo: na educação, não basta apenas garantir vagas (acesso), é preciso que o ensino seja de qualidade e atenda às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos.⁴¹

A indivisibilidade proíbe o Estado ou a sociedade de modo geral a condicionar o acesso a um direito fundamental à renúncia de outro direito fundamental.

No entanto, a indivisibilidade não significa que os direitos fundamentais são absolutos, pois existirão determinadas situações em que dois ou mais direitos fundamentais entrarão em conflito. Portanto, a indivisibilidade significa apenas que os direitos fundamentais prevalecerão sobre as demais normas jurídicas.

Alexy, a esse respeito, considera que a norma da dignidade da pessoa não é um princípio absoluto e que a impressão de que o seja resulta do fato de que esse valor se expressa em duas normas — uma regra e um princípio —, assim como da existência de uma série de condições sob as quais, com alto grau de certeza, ele precede a todos os demais.⁴²

Nas hipóteses de conflitos entre normas fundamentais deverá ser utilizada a técnica de ponderação de valores, cujo norte a ser seguido será sempre o de atender o princípio da dignidade humana. Desta forma, ao aplicar a regra da ponderação dos valores, é necessário analisar quais direitos fundamentais “*in casu*” melhor atenderão o princípio da dignidade humana.

Assim, nasce a corrente doutrinária defensora da tese segundo a qual o princípio da dignidade humana seria o único direito fundamental absoluto, pois em todos os casos este direito deverá ser atendido.⁴³

Robert Alexy discorda desta teoria, pois filia-se à corrente de que não existem direitos absolutos, sendo que até mesmo o princípio da dignidade humana em determinados casos poderá ser relativizado, considerando que, sendo todas as pessoas iguais em dignidade (embora não se portem de modo igualmente digno) e

⁴¹ GONZALES; RIZZI; XIMENES, op. cit., p. 16.

⁴² Cf. MARTINS; MENDES; NASCIMENTO, op. cit., p. 173.

⁴³ Ibidem.

existindo, portanto, um dever de respeito recíproco (de cada pessoa) da dignidade alheia (para além do dever de respeito e proteção do Poder Público e da sociedade), poder-se-á imaginar a hipótese de um conflito direto entre as dignidades de pessoas diversas, impondo — também nestes casos — o estabelecimento de uma concordância prática (ou harmonização), que necessariamente implica a hierarquização ou a ponderação dos bens em rota conflitiva, neste caso, do mesmo bem (dignidade) concretamente atribuído a dois ou mais titulares. Numa palavra, a dignidade da pessoa humana, porque sobreposta a todos os bens, valores ou princípios constitucionais, em nenhuma hipótese é suscetível de confrontar-se com eles, mas tão-somente consigo mesma, naqueles casos-limite em que dois ou mais indivíduos — ontologicamente dotados de igual dignidade — entrem em conflitos capazes de causar lesões mútuas a esse valor supremo.⁴⁴

Diante do exposto, tem-se que não existe hierarquia entre os princípios e direitos fundamentais, existindo apenas, em caso conflitante, uma ponderação de valores cujo objetivo será sempre o de garantir o direito da dignidade humana, cuja conclusão sobre qual deverá prevalecer dependerá da análise do caso concreto.

As normas fundamentais deverão prevalecer sobre todas as demais normas do ordenamento jurídico e, embora o direito à dignidade humana não seja absoluto, ele somente poderá ser relativizado caso esteja em conflito consigo mesmo.

Quanto à interdependência dos princípios:

INTERDEPENDÊNCIA – Todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância do que outro. Também não há direito que possa ser realizado isoladamente, desconsiderando os demais. Assim, só se pode exercer plenamente um direito se todos os outros são respeitados. Para desfrutar do direito à educação, por exemplo, é necessária a garantia de outros direitos fundamentais, como a alimentação e a saúde. E a saúde está mais protegida se a pessoa tem uma moradia digna, uma alimentação adequada e uma educação de qualidade. Também para participar ativamente da vida política e para se inserir de forma digna no mundo do trabalho é preciso ter acesso a uma escola de qualidade.⁴⁵

Os direitos humanos são interligados, pois formam um conjunto de normas e princípios que se autocomplementam, sendo que a existência de um direito

⁴⁴ Cf. ALEXY, Robert. **Teoría de los Derechos Fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionais. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 180.

⁴⁵ GONZALES; RIZZI; XIMENES, op. cit., p. 16.

fundamental representa a condição de existência e gozo de outro direito fundamental.

Da exigibilidade:

A EXIGIBILIDADE: Os direitos podem ser exigidos quando forem desrespeitados ou violados. Como os direitos são previstos em leis nacionais e também em normas internacionais – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Pactos de Direitos Humanos de 1966, entre outros –, para exigí-los, pode-se recorrer tanto ao sistema de justiça nacional como internacional. Essa exigibilidade ocorre tanto no âmbito político, por meio de mobilizações sociais e de atuação nos poderes públicos, como no âmbito jurídico (Poder Judiciário e Cortes Internacionais), quando é chamada de Justiciabilidade.⁴⁶

Como reflexo da exigibilidade é possível identificar uma quinta característica, a efetividade, ou seja, os direitos fundamentais “devem possuir, por parte do Estado, instrumentos de controle e eficácia para sua respeitabilidade”.⁴⁷

A partir do surgimento dos direitos fundamentais de segunda geração, o ser humano passou a ter o direito potestativo de exigir que o Estado lhe garanta o acesso aos direitos fundamentais. Por esta razão, se, por exemplo, o Estado se negar a fornecer um medicamento de alto custo imprescindível para o seu tratamento e conseqüente sobrevivência, poderá o indivíduo ingressar com uma ação judicial a fim de exigir que o Estado forneça o referido tratamento, independentemente do valor ou das condições pessoais do enfermo, quer seja, sexo, cor, raça ou qualquer outra distinção.

A ideia da dignidade da pessoa humana é relativamente recente, e de certa forma contrária à própria natureza de ser humano, conforme defendido por Cálicles, na época de Sócrates, que tentava demonstrar, com sua retórica, que o natural era a prevalência do mais forte sobre o mais fraco.⁴⁸

A partir do século XIX, fundamentada na doutrina do cristianismo, a qual atribuía ao ser humano um alto valor intrínseco, e ainda mais, com o fim da Segunda Guerra Mundial, que combateu o fascismo, e diante da extrema pobreza e vulnerabilidade dos habitantes da Europa, os políticos vitoriosos passaram a

⁴⁶ GONZALES; RIZZI; XIMENES, op. cit., p. 16

⁴⁷ PAGLIUCA, op. cit., p.18.

⁴⁸ ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 110.

incorporar o princípio da “dignidade da pessoa humana” em seus discursos; e, desta forma, este princípio deixou de ser um valor moral para tornar-se um valor jurídico.⁴⁹

O conceito de dignidade humana é aberto, portanto, e comporta diversas definições.

Assim se expressam Ives Gandra Martins, Gilmar Mendes e Carlos Valder do Nascimento, quando preceituam que a dignidade é essencialmente um atributo da pessoa humana: pelo simples fato de ‘ser’ humano, a pessoa merece todo o respeito, independentemente de sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição social e econômica. Nesse sentido, o conceito de dignidade da pessoa humana não pode ser relativizado: a pessoa humana, enquanto tal, não perde sua dignidade quer por suas deficiências físicas, quer mesmo por seus desvios morais. Deve-se, nesse último caso, distinguir entre o crime e a pessoa do criminoso. O crime deve ser punido, mas a pessoa do criminoso deve ser tratada com respeito, inclusive no cumprimento da pena a que estiver sujeito. Assim se até mesmo um criminoso deverá ser tratado com respeito, quanto mais a vida inocente.⁵⁰

Com efeito, a ideia de dignidade da pessoa humana está na base do reconhecimento dos direitos humanos fundamentais. Só é sujeito de direitos a pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana, como ser superior a todo o universo material, impõe o *respeito* ao ser humano, desde a concepção e até a sua morte natural, não se admitindo tergiversações que, relativizando os mais básicos direitos fundamentais, deem azo à instauração de uma sociedade calcada no direito do mais forte⁵¹.

Ainda, segundo Uadi Lâmega Bulos:

A dignidade humana reflete, portanto, um conjunto de valores civilizatórios incorporados ao patrimônio do homem. Seu conteúdo jurídico interliga-se às liberdades públicas, em sentido amplo, abarcando aspectos individuais, coletivos políticos e sociais do direito à vida, dos direitos pessoais tradicionais, dos direitos meta-individuais (difusos, coletivos e individuais homogêneos), dos direitos econômicos, dos direitos

⁴⁹ BARROSO, Luis Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico a luz da jurisprudência mundial. São Paulo: Fórum, 2013. p. 14

⁵⁰ Cf. MARTINS; MENDES; NASCIMENTO, op. cit.

⁵¹ Ibidem.

educacionais, dos direitos culturais etc. Abarca uma variedade de bens **sem os quais o homem não subsistiria.**⁵²

Na visão de Uadi Lâmega Bulos, os direitos fundamentais mais do que garantir o princípio da dignidade humana, representam, em verdade, uma condição de existência e sobrevivência do ser humano. Tal linha argumentativa tem fulcro na interdependência dos direitos, sendo que a ausência de um direito fundamental prejudica a existências dos demais direitos, o que pode inviabilizar até o mesmo o exercício do direito à vida.

No Brasil, a dignidade da pessoa humana constitui um dos fundamentos da República.

Assim se aduz do texto constitucional que o Estado deve assegurar que as necessidades mínimas do ser humano sejam atendidas, tais como o direito à vida, à alimentação, à educação, à moradia, à saúde, dentre outros. Ademais, não é leviano afirmar que a dignidade humana foi a base para o nascimento dos direitos fundamentais.

Na esfera do Poder Judiciário brasileiro existem incontáveis decisões que ressaltam a obrigação estatal supra, que deve ser efetivada independentemente da idade, sexo, gênero, credo, raça, do ser humano, assegurando todos os meios possíveis para o exercício concreto dos direitos fundamentais.

1.3 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

O direito à educação tem por escopo mais do que garantir o acúmulo de conhecimento, desenvolvimento de tecnologias e de riquezas. Este constitui a base do desenvolvimento do indivíduo como parte integrante da sociedade em que está inserido. Sem o acesso à educação o indivíduo sequer teria habilidade de interação de forma digna na cada vez mais complexa sociedade, pois é desnecessário afirmar que a educação é uma das maiores necessidades do ser humano. Sem conhecimento proporcionado pela educação não estaríamos preparados para viver em um meio cada vez mais complexo e eivado de falsas expectativas. Por

⁵² BULOS, Uadi Lâmegos. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Método, 2012, p. 509, grifo nosso

consequência, seríamos abocanhados pelo caos que, apesar de ser a real ordem social, cria um labirinto de escolhas e elimina as certezas do Ser.⁵³

Segundo Jean Piaget, a educação constitui o segundo pilar do desenvolvimento do ser humano, *‘in verbis’*:

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores de hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo.⁵⁴

Negar ao indivíduo o direito à educação, ou ainda, relegar aos mais pobres e necessitados o acesso a uma educação de baixa qualidade, não implica em prejudicar somente aquelas pessoas vítimas de uma educação deficitária, pelo contrário, conforme os autores supra, tal negligência implica em retardar ou reduzir o desenvolvimento de toda uma sociedade e conseqüentemente a “felicidade” dos habitantes locais.

Tanto é que, ao analisar o estudo desenvolvido pela ONU⁵⁵ sobre os países “mais felizes do mundo”, é possível concluir que as cinco primeiras colocações são ocupadas pelos países que possuem os mais altos Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, senão vejamos:

A **Noruega** é o **país mais feliz do mundo**, revelou o relatório anual da Organização das Nações Unidas (ONU) nesta segunda-feira – data escolhida como o **Dia Internacional da Felicidade**. A nação é a primeira das cinco nórdicas que dominam o topo da lista de 2017, que avalia fatores econômicos, sociais e políticos. Mais de vinte destinos separam o pequeno país europeu do Brasil, que ocupa a 22ª posição.

[...]

1º A Noruega pulou da quarta posição em 2016 para o primeiro lugar da lista deste ano. O reino tem pouco mais de cinco milhões de habitantes e faz fronteira com outras duas nações entre as mais felizes: Finlândia e Suécia, que ocupam, respectivamente o quinto e o décimo lugar.

2º A Dinamarca, monarquia escandinava com 5,7 milhões de habitantes, já ocupou o primeiro lugar, mas foi desbancada pela Noruega em 2017. O país se mantém entre os dez mais felizes desde o início do levantamento, em 2012.

⁵³ Cf. TRINDADE, André. **Direito educacional e direitos fundamentais**: uma relação real. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

⁵⁴ PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1980, p. 29.

⁵⁵ HELLIWELL, John. LAYARD, Richard. **World Happiness Report 2017**. Disponível em: <<http://worldhappiness.report/ed/2017/>> Acesso: em 10 abr. 2017.

3º A Islândia é uma gelada ilha nórdica, isolada no oceano Atlântico. Ainda assim, seus pouco mais de 300.000 habitantes se consideram entre os mais felizes do globo.

4º A Suíça conhecida por sua neutralidade militar, a Suíça ocupa o quarto lugar do ranking. O país está também entre os mais ricos do mundo e não para de crescer economicamente.

5º A Finlândia ocupa o quinto lugar. Além de agradável para seus habitantes, a nação atrai turistas em busca de acompanhar o fenômeno da Aurora Boreal e o sol que dura 24h na região da Lapônia, durante o verão.⁵⁶

No mesmo sentido, segundo o Ranking de IDH Global de 2014, ocupam as cinco primeiras colocações:

1º Noruega	– IDH 0,944
2º Austrália	– IDH 0,935
3º Suíça	– IDH 0,930
4º Dinamarca	– IDH 0,923
5º Países Baixos	– IDH 0,922 ⁵⁷

A metodologia do cálculo do IDH basicamente adota três fatores: a) a expectativa de vida (saúde da população), Educação e Padrão de Vida (renda *per capita*). No tocante ao critério “educação”, são observados os seguintes aspectos: a) a razão entre o número de anos de estudos para a população de 25 anos e mais de idade e o total das pessoas neste segmento. b) a quantidade de pessoa a partir de 25 anos de idade com menos de quatro anos de estudo; c) a porcentagem de pessoas com 25 anos de idade com menos de oito anos de estudo; d) a porcentagem de pessoa a partir de 25 anos de idade com mais de onze anos de estudo; e) a taxa de analfabetismo de pessoas a partir de 15 anos.⁵⁸

Os critérios retro mencionados permitem concluir que garantir à população o acesso contínuo à educação, ou seja, transcendendo, portanto, ao ensino básico e garantindo o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação em sentido *lato sensu*, influência diretamente no IDH e, conseqüentemente, no nível de satisfação e felicidade dos indivíduos.

Ao mais, ao considerar a interdependência dos direitos fundamentais, é possível concluir que os investimentos na educação refletem de forma

⁵⁶ ONU aponta os países mais felizes do mundo em 2017. **Veja**, 20 mar. 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/mundo/onu-aponta-os-paises-mais-felizes-do-mundo-em-2017/>> Acesso: em 13 abr. 2017.

⁵⁷ Cf. RANKING IDH GLOBAL 2014. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>> Acesso em 13 abr. 2017.

⁵⁸ Cf. DEFINIÇÃO e metodologia de cálculo dos indicadores e índices de desenvolvimento humano e condições de vida. Disponível em: <<http://www.conei.sp.gov.br/ind/MetodologiasIDH-MeICV.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2017

preponderante na expectativa de vida de sua população. Afinal, via de regra, aquele que possui uma excelente qualificação profissional auferirá uma remuneração que lhe permite ter acesso a tratamentos médicos mais eficazes e variados do que os fornecidos pelo Estado, aumentando conseqüentemente a sua expectativa de vida. Permite ainda ter acesso a mais itens de conforto e a investir em seus *hobbies*. Assim, embora a renda não seja o único critério para medir a qualidade de vida de um indivíduo, em suma, aqueles pertencentes às classes sociais “A” e “B” possuem uma qualidade de vida superior, se comparada aos indivíduos pertencentes às classes “C” e “D”.

Ao receber uma educação de qualidade, o indivíduo tende a se tornar menos dependente do Estado, pois está propenso a ter mais opções de atividade laborativa, possibilitando a escolha daquela que melhor atenda a sua necessidade e com melhor remuneração, tendo conseqüentemente mais liberdade para escolha de sua própria moradia, plano de saúde, dentre outros, ao invés de depender exclusivamente dos programas sociais.

O direito à educação sem dúvidas é um excelente exemplo da característica da interdependência dos direitos fundamentais, mas também de uma ferramenta essencial ao pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano, tanto é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 positivou em seu art. 26, item 2, a obrigação do Estado em assegurar uma educação orientada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos demais direitos fundamentais e liberdades fundamentais:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da **personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.⁵⁹

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.¹⁹

O Brasil é signatário da supramencionada Declaração. Da leitura do item 2, do art. 26, é possível deduzir que a educação deverá estar pautada por três objetivos principais: a) o pleno desenvolvimento da pessoa; b) o seu

⁵⁹ ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>> Acesso em 10 de abr. de 2017. Grifo nosso.

desenvolvimento da cidadania; e c) qualificação para o exercício de atividade laborativa.⁶⁰

No mesmo sentido, o item 3, do art. 26, da Declaração dos Direitos Humanos estabelece o dever solidário dos pais em auxiliar na educação dos seus filhos. Posteriormente em 1988 a Constituição Federal em art. 205 estende o referido dever a toda sociedade

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.⁶¹

Tais objetivos retratam a visão de Piaget, abaixo, ao afirmar que a educação é o instrumento de desenvolvimento do ser humano necessário para a sua adaptação à sociedade, do qual descreve no sentido de que:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual.⁶²

Na visão de Piaget a educação transcende a mera alfabetização, pois somente a alfabetização não permite ao ser humano o pleno desenvolvimento de sua personalidade, aquisição de conhecimento e especialmente a sua adaptação à sociedade.

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que vinculou inclusive as escolas particulares, as quais poderão coexistir com as instituições públicas.

A LDB define o conteúdo, o alcance e o conceito de educação básica.

Considerando que a educação é um direito fundamental e, portanto, pertencente a todos os seres humanos, a LDB, dentre outros deveres, também estabelece a obrigação do Estado em garantir às pessoas com deficiência física ou mental o acesso à educação.

⁶⁰ Cf. PIAGET, op. cit.

⁶¹ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 abr. 2017.

⁶² PIAGET, op. cit., p. 34.

A partir da interpretação sistemática do dispositivo, constata-se que o legislador objetivou garantir o direito à educação a todos os indivíduos, mesmo àqueles que iniciam o estudo em idade tardia, sendo dever do estado garantir o acesso ao estudo em todas as etapas, ou seja, desde a pré-escola até a pós-graduação.

O estado é obrigado a fornecer todo o suporte ao indivíduo para que possa estudar, tal como refeição, material escolar, vale transporte, dentre outros, evitando assim a evasão escolar em razão do indivíduo não ter condições de custear os seus gastos básicos com a educação.

O inciso II, do art. 4º da LDB é reprodução da norma constitucional prevista no art. 208, IV e aborda a primeira fase da educação básica, a qual tem por objetivo “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.⁶³

Embora a educação infantil deva ser acompanhada de avaliação e registro do desenvolvimento da criança, esta avaliação não é adotada como requisito de promoção da criança, mesmo para o ensino fundamental.

O ensino fundamental é regulado pelo art. 32 da LDB:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.⁶⁴

O primeiro objetivo reflete a ideia de que, sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, cumulativamente, não é possível que o indivíduo desenvolva a capacidade de aprender outras habilidades.

⁶³ BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 29. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

⁶⁴ Ibidem.

O segundo objetivo tem como foco o desenvolver base de conhecimentos necessários para o que o indivíduo consiga interagir com o meio em que se encontra e a sociedade.

O terceiro objetivo é adotar estratégias que permitam desenvolver a memória a longo prazo do educando, aliado a ações que possibilitem ao discente memorizar a maior quantidade possível de informações para que futuramente possa manipulá-la a fim de produzir conhecimento.

O quarto objetivo é formar um indivíduo solidário com a sociedade em que vive e contribua para evolução e solução dos seus problemas.

A redação supra, nos anos de 2005 e 2006, foi modificada a fim de adequar a relação idade-série. A duração do ensino aumentou de oito para nove anos, iniciando-se aos seis anos.

Esta adequação teve por objetivo atender a meta n. 2 prevista no Plano Nacional da Educação Lei n. 10.172 de 2.001, que constatou a distorção entre idade-série dos alunos.

Há, portanto, uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental tem idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental.⁶⁵

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verifica-se que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil frequentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de

⁶⁵ Cf. BRASIL Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional.⁶⁶

Tendo em vista este conjunto de dados e a extensão das matrículas no ensino fundamental, é surpreendente e inaceitável que ainda haja crianças fora da escola. O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões as crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atingida pelos programas de educação de jovens e adultos.⁶⁷

A correção da distorção idade-série supramencionada é uma responsabilidade, em parte, atribuída também aos pais ou aos responsáveis da criança, os quais deverão efetuar a matrícula das crianças na educação infantil a partir dos quatro anos.

O ensino médio é o último estágio da educação básica, está disciplinado no art. 35I da LDB tendo por objetivo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.⁶⁸

Atendendo o disposto no inciso II do retromencionado dispositivo legal, desde que atendida a formação geral do indivíduo, é possível iniciar a sua preparação para o mercado de trabalho por meio da conjugação do ensino profissionalizante com ensino médio.

⁶⁶ BRASIL, 1996.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

O ensino profissionalizante poderá ocorrer “no próprio estabelecimento do ensino médio em cooperação com instituições especializadas”⁶⁹. O ensino profissionalizante é vedado àqueles que não concluíram o ensino fundamental.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...]⁷⁰

A educação profissionalizante articulada com o ensino médio, prevista no inciso II do supramencionado dispositivo legal, sem dúvidas é a que melhor atende ao objetivo previsto no art. 205 da CF, bem como no art. 2 da LDB (qualificação para o trabalho), pois ao mesmo tempo em que o indivíduo completa o ciclo da educação básica, se especializa no exercício de uma atividade laborativa, reduzindo drasticamente as chances de não encontrar uma colocação no mercado de trabalho. “Com mais de 160 opções de cursos e com 72% dos formados com emprego garantido, o ensino técnico é considerado a porta de entrada para o mercado de trabalho”.⁷¹

O ensino profissionalizante, além de preparar de forma mais adequada o indivíduo para o mercado de trabalho do que a educação generalista, se combinado de forma inteligente com o diploma universitário, aumentará ainda mais a competitividade no mercado de trabalho. Por exemplo, se o indivíduo formado em técnico em mecânica cursar uma faculdade de engenharia mecânica, estará em posição mais competitiva do que os demais engenheiros mecânicos.

No entanto, o levantamento realizado pela Confederação Nacional da Indústria em 2014 relata que apenas 6% dos jovens com idades entre 16 e 24 anos estão matriculados em cursos de educação profissional, segundo a Confederação

⁶⁹ BRASIL, 1996, art. 36, III & 4º.

⁷⁰ BRASIL. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

⁷¹ FELIX, Edilaine. **Empregabilidade é marca de curso técnico**. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/2015/05/17/empregabilidade-e-marca-d-e-curso-tecnico/>>. Acesso em 22 abr. 2017.

Nacional da Indústria (CNI). O dado faz parte de pesquisa encomendada pelo grupo ao Ibope, que ouviu 2.002 pessoas em 143 municípios.⁷² Ao passo que, nas nações desenvolvidas, a taxa é de 35%.⁷³

Com relação à responsabilidade de garantir ao indivíduo o acesso ao direito à educação, a Constituição Federal, em seu art. 205, também impõe a educação como dever da família, devendo ser, portanto, incentivada pela sociedade. Nesse sentido Regina Garcia de Paiva pondera:

O direito-dever da educação é de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado o eduque; de outro, o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. A obrigatoriedade da educação fundamental constitui-se num meio de atingir o objetivo essencial, que é o desenvolvimento máximo do potencial do indivíduo, adaptando-o à sociedade a que pertence⁷⁴

Nessa concepção o direito à educação deixa de ser um direito protestativo do indivíduo assumindo um caráter impositivo por parte do Estado sobre aqueles responsáveis pela guarda do indivíduo. Assim, uma vez que o Estado forneça os meios e os recursos necessários para garantir o acesso à educação, a sociedade, em especial os pais, devem impor ao indivíduo a obrigação de ser submetido à educação.

No mesmo sentido, afirma André Trindade:

a educação do ser humano desenvolve-se inicialmente no seio da família, que propicia os primeiros contatos com o meio social e determina, além das primeiras regras de convivência a serem seguidas, como deve ser o processo educacional do seu mais novo integrante. Desta feita, Estado e família são os principais ícones da moderna educação.⁷⁵

Segundo Piaget, não obstante a obrigação da família em garantir o direito à educação, é a escola que detém uma importante parcela de responsabilidade na formação do indivíduo, especialmente no que diz respeito ao seu sucesso final ou fracasso em que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social. Em uma palavra, a evolução

⁷² SÓ 6% dos jovens brasileiros fazem curso profissionalizante. **Veja**, 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/so-6-dos-jovens-brasileiros-fazem-curso-profissionalizante/>>.

Acesso em: 12 maio 2017.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Apud TRINDADE, op. cit., p. 78

⁷⁵ Ibidem, p. 44.

interna do indivíduo apenas fornece um número mais ou menos considerável, segundo as aptidões de cada um, de esboços suscetíveis de serem desenvolvidos, anulados ou deixados em estado inacabado. Trata-se, porém, apenas de esboços, e unicamente as interações sociais e educativas haverão de transformá-los em condutas eficazes ou destruí-los para sempre. O direito à educação é, portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.⁷⁶

Embora a escola tenha significativa importância no tocante ao sucesso ou não do indivíduo, a família possui responsabilidade solidária na educação do indivíduo, mas atua de modo diverso. A família e a sociedade possuem significativa importância no que diz respeito à formação do carácter, dos valores éticos e da moral. Nesse sentido preceitua Lauro Diniz Gomes Ribeiro:

A família é a primeira escola da criança, principalmente porque é o local onde ela passa a maior parte de seu tempo durante a infância, sujeitando-se ao que se denomina 'socialização primária' [...] É ela responsável pela formação do carácter da criança e do jovem, perpetuando valores éticos, morais e culturais (muitas vezes bons, mas também muitas vezes ruins, como o preconceito, p. ex.) que serão compartilhados dentro da escola com outros alunos, com experiência vivencial familiar distinta, e a soma dessas experiências é algo muito enriquecedor para o grupo, na concepção da educação na diversidade. Antes de ser social, o homem é um ente na família; filhos se espelham nas atitudes dos pais e pais desenvolvem cumplicidade com os filhos.⁷⁷

O dever de garantir a educação do indivíduo é solidário e mútuo entre sociedade e Estado, sendo que a plenitude somente é alcançada quando ambos os responsáveis cumprem o seu dever.

Corroborando a tese de Lauro Diniz sobre a responsabilidade da família, o legislador incluiu diversos dispositivos legais obrigando a família a prestar o apoio necessário à educação do indivíduo, como, por exemplo, o art. 229 da CF, o art. 22, art. 25 e 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8069/90), os quais positivaram a responsabilidade dos pais e ou responsáveis pela criança ou adolescente em garantir o direito à educação, cujo descumprimento poderá acarretar no pagamento de prestação pecuniária de três a vinte salários mínimos, bem como a

⁷⁶ PIAGET, op. cit., p. 35.

⁷⁷ RIBEIRO, Lauro Diniz Gomes. **Direito educacional**: educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 232.

pena cominada no art. 246 do CP pela prática do crime de “abandono intelectual”.

Trata-se de um crime omissivo, assim a sua consumação ocorria com a omissão dos pais ou os responsáveis em matricular o filho com seis anos ou mais no ensino fundamental.

Por se tratar de um crime que prescinde a comprovação da presença do dolo, a pena não será aplicada, caso reste demonstrado que a matrícula, por exemplo, não foi realizada em razão de ausência de condições financeiras para arcar com os custos do transporte até a unidade escolar.

Ora o abandono intelectual não se restringe à simples matrícula dos filhos em uma unidade escolar. Aliás o ECA estabelece diversos outros direitos e obrigações dos responsáveis pela criança ou adolescente, como, por exemplo, o de participar da definição das propostas pedagógicas, acompanhar a sua frequência, e aproveitamento escolar (art. 129, V do ECA).

Considerando que sociedade é solidariamente responsável pela educação, a Constituição Federal em seus art. 221 e 222, §3º, vinculou os meios de comunicação a priorizar produção com finalidades educativas.

A fiscalização do cumprimento das normas Constitucionais retromencionadas é realizada por diversos órgãos, tais como a Defensoria Pública, Ministério Público, Conselho Tutelar, Poder Judiciário etc.

A Constituição Federal, em seu art. 208, §3º estabelece que a educação é um direito público subjetivo, portanto, trata-se de um direito passível de ser exigido pelo indivíduo ou pela sociedade. Assim, caso o ente federado, ou uma unidade escolar se recuse a fazer a matrícula do educando, o indivíduo poderá ingressar com um remédio constitucional, obrigando o ente federado ou a escola a fornecer uma vaga, senão vejamos a decisão proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo:

DIREITO À EDUCAÇÃO. Mandado de Segurança. Ensino fundamental. Garantia de vaga na rede de ensino estadual. Inteligência dos artigos 205, 208, I, II, e 211, § 3º, todos da Constituição Federal. Aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A responsabilidade do Município para a manutenção do ensino conta com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado, por intermédio de programas de educação infantil e de ensino fundamental, nos termos do artigo 30, VI, da Constituição Federal, o que estabelece a distribuição da tarefa entre os entes federativos em relação à oferta de vagas. O artigo 240 da Constituição Estadual estabelece a responsabilidade da administração pública estadual. CONTROLE JURISDICIONAL. CABIMENTO. As normas constitucionais não revelam conteúdo meramente programático, mas sim cogentes e eficazes para estipular a obrigação do Estado. O direito à educação qualifica os pressupostos da impetração. A

certeza material deriva do ato ilegal, demonstrado de plano, consistente na recusa da matrícula da criança para cursar o ensino fundamental, sob o argumento de que inexistente vaga na rede de ensino estadual ou, ainda, que essa tarefa incumbe ao Município e não ao Estado. A certeza jurídica empreende o apoio em norma ou garantia constitucional. Inegável a atribuição conferida ao Poder Público para desenvolver políticas públicas eficientes para o atendimento globalizado, não se admitindo a omissão ou renitência em face das filas de espera ou falta de vagas. O manejo do "mandamus" registra a ilegalidade do ato administrativo que recusa a matrícula do aluno e o controle jurisdicional para tratamento jurídico da matéria jamais representa qualquer ingerência do Poder Judiciário na Administração Pública. Recurso não provido. Sentença mantida.⁷⁸

Nesse sentido, os entes federados não poderão utilizar a própria falha ao atendimento dos interesses primários da sociedade como escusa ao dever de garantir o acesso à educação básica.

O direito à educação poderá ser exigido inclusive nos casos em que o educando esteja preso. Afinal a pena privativa de liberdade não retira os demais direitos fundamentais do detento. Por esta razão o Superior Tribunal de Justiça, firmou o entendimento pela possibilidade jurídica de se exigir do Estado que garanta aos reeducando da Fundação Casa o acesso à educação, afirmado através do acórdão:

PROCESSUAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. INSTALAÇÃO DE PROGRAMA SÓCIO-EDUCATIVO DESTINADO À ADOLESCENTE EM REGIME DE SEMI-LIBERDADE NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO. DIREITO SUBJETIVO À ABSOLUTA PRIORIDADE NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS À VIDA, À EDUCAÇÃO, À DIGNIDADE, AO RESPEITO, À LIBERDADE E À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA, ENTRE OUTROS. INTERESSE TRANSINDIVIDUAL. CARÊNCIA DA AÇÃO. NÃO OCORRÊNCIA. POSSIBILIDADE JURÍDICA DO PEDIDO. [...] 4. **Causa de pedir consubstanciada na inobservância, pela FEBEM/SP, da política básica de atendimento dos direitos da criança e do adolescente estabelecida pelo ECA, frustrando a concretização dos direitos fundamentais garantidos pelo artigo 227, caput, da Constituição Federal de 1988, verbis: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."** 5. O pleito ministerial não se encontra vedado pelo ordenamento jurídico, constituindo tentativa de

⁷⁸ PODER JUDICIÁRIO. TJ-SP - APL: 27839520118260319 SP 0002783-95.2011.8.26.0319, Relator: José Maria Câmara Junior, Data de Julgamento: 12/09/2012, 9ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 13/09/2012. Disponível em: <<https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/22377204/apelacao-apl-27839520118260319-sp-0002783-9520118260319-tjsp>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

assegurar o efetivo respeito ao direito subjetivo do adolescente no município de Ribeirão Preto. 6. Consagrado por um lado o dever do Estado, revela-se, pelo outro ângulo, o direito subjetivo do adolescente. [...] A homogeneidade e transindividualidade do direito em foco enseja a propositura da ação civil pública. 7. Ademais, o magistrado não fica adstrito ao prazo, para o cumprimento da obrigação de fazer, indicado pelo Ministério Público, sendo-lhe defeso, contudo, a prolação de sentença que incorra em um dos vícios de julgamento elencados no artigo 460, do CPC. 8. Recurso especial desprovido.⁷⁹

O desrespeito ao direito fundamental à educação pode gerar o nascimento do direito a uma indenização por danos.

A esse respeito, o Supremo Tribunal Federal, ao julgar o Recurso Extraordinário – RE n. 58.02.52, firmou o entendimento que a violação dos direitos fundamentais dentro das instalações prisionais gera ao indivíduo o direito a uma reparação por danos morais:

Considerando que é dever do Estado, imposto pelo sistema normativo, manter em seus presídios os padrões mínimos de humanidade previstos no ordenamento jurídico, é de sua responsabilidade, nos termos do artigo 37, parágrafo 6º, da Constituição, a obrigação de ressarcir os danos, inclusive morais, comprovadamente causados aos detentos em decorrência da falta ou insuficiência das condições legais de encarceramento.⁸⁰

O direito à educação deve ser garantido pelo estado em qualquer situação, não podendo o ente federado, sob a justificativa de ausência de recurso, negar ao indivíduo o gozo de seu direito constitucional.

Já com relação ao ensino superior no Brasil, o capítulo V, da Lei de Diretrizes Básicas, estabelece como objetivos estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colocar na sua formação contínua.⁸¹

⁷⁹ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA - REsp: 630765 SP 2004/0008887-0, Relator: Ministro Luiz Fux. Data de Julgamento: 23/08/2005, T1 - PRIMEIRA TURMA, Data de Publicação: DJ 12.09.2005., p. 2214. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/7176021/recurso-especial-resp-734541-sp-2005-0044563-7/inteiro-teor-12912694?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 22 abr. 2017. Grifo nosso.

⁸⁰ CANÁRIO, Pedro. GALLI, Marcelo. **Estado deve indenizar presos submetidos a situações degradantes, decide STF**. Disponível em: < <http://www.conjur.com.br/2017-fev-16/estado-indenizar-presos-submetidos-situacoes-degradantes>> Acesso 01 abr. 2017

⁸¹ Cf. BRASIL, 1996.

Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.⁸²

Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.⁸³

Promover a extensão, aberta à participação da população visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.⁸⁴

Atuar em favor universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.⁸⁵

Analisando as finalidades e objetivos presentes na LDB, conclui-se que o ensino superior objetiva integração entre ensino-pesquisa-extensão, preparando o indivíduo para que, além de aplicar os conhecimentos já existentes, desenvolva novos conhecimentos, estimulando-o a pensar em novas soluções, tecnologias e a difundir a cultura, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento da sociedade.

O ensino superior compreende: a) a “graduação, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em

⁸² Cf. BRASIL, 1996, art. 43, III.

⁸³ Ibidem, art. 43, VI.

⁸⁴ Ibidem, art. 43, VII.

⁸⁵ BRASIL. Lei 13.174 de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13174.htm>. Acesso 10 abr. 2017.

processo seletivo;”⁸⁶ b) a pós graduação “compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;”⁸⁷ c) de extensão “abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.”⁸⁸

Conhecimento é um gênero que engloba diversas espécies. Nesse sentido Lino Rampazzo afirma que existem vários tipos de conhecimento: o popular, chamado de empírico, que advém das experiências vividas, na família, sociedade, ou seja, o meio em que se vive; há o conhecimento científico, recente na história da humanidade, e para obtê-lo é necessário incorporar o método da observação sistemática e, quando possível, da experimentação; há, em seguida, o conhecimento filosófico, que advém das reflexões humanas, voltadas à compreensão do ser e do sentido as coisas; e há o conhecimento teológico que procura um diálogo entre a fé e a razão.⁸⁹ O mesmo autor se refere também a outros tipos de conhecimento, como o artístico, o mitológico e o místico.

Nas áreas específicas das ciências pode haver a seguinte classificação: ciências formais e ciências factuais. As primeiras tratam de entes ideais, tanto abstratos, quanto interpretados, existentes apenas na mente humana, a nível conceitual, como acontece com a lógica e com a matemática. As factuais são assim indicadas porque têm relação com algo encontrado na realidade. Aqui acham-se as ciências físicas, que investigam a matéria inanimada; as ciências biológicas, que estudam as diversas formas de vida; e as ciências humanas e sociais que analisam as manifestações intelectuais e sociais do homem.

Voltando ao ensino universitário, percebe-se que a graduação é responsável pela especialização do indivíduo para com a profissão que ele irá exercer, traz à condição de *expert* aquele que sabe sobre o assunto. E, para quem optar pelas leis, será a área do direito.

Assim são necessários anos de dedicação para que a experiência seja frutífera e o indivíduo venha agregar valor à sociedade, pois em toda profissão há uma função social, que inclui perspectivas de auxílio ao próximo. E, ainda que o

⁸⁶ BRASIL, 1996, art. 44, II.

⁸⁷ BRASIL, 1996, art. 44, III.

⁸⁸ BRASIL, 1996, art. 44, IV.

⁸⁹ RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Loyola. 2013, p. 18-24

objetivo seja unicamente o pecuniário, isso movimentará a sociedade, gerando valores ao Estado para sua manutenção.

CAPITULO II - O FILOSOFO JURGEN HABERMAS

Nascido em 18 de junho de 1929, o filósofo Jürgen Habermas, foi pesquisador do Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, professor de filosofia em Heidelberg e Frankfurt, posteriormente diretor do Instituto de Pesquisa Social Max-Planck, onde desenvolveu pesquisas relacionadas à Teoria da Comunicação. Findou sua carreira na Universidades de Harvard e Yales.

Em sua obra encontra-se expresso o aprendizado de uma geração que passou pelos horrores do nazismo e que se esforça para afirmar uma identidade livre de máculas, que tem de ser reconstruída a partir dos escombros da nação alemã depois da Segunda Grande Guerra.

Autor de obra considerável, Habermas faz principalmente fundamentar sua tentativa de fundamentar a razão e o direito sobre a ideia de uma comunicação social elementar, que seria garantida pelos princípios da moral e da democracia. Suas pesquisas têm procurado mais particularmente os fundamentos da democracia contemporânea e as relações entre o universalismo dos direitos do homem e o mundo atual, marcado ao mesmo tempo pela globalização e o multiculturalismo.

Habermas desenvolve seus estudos sobre democracia a partir desse marco teórico fundamental, e constrói uma teoria da democracia que leva na devida conta a complexidade característica da sociedade moderna. Essa investigação flui nessa direção e objetiva explorar, nos limites modestos em que é proposta, seus elementos cardeais. O filósofo pertence ao grupo de autores que não traduz a democracia como qualquer grupo de mecanismos fundantes de uma instituição, mas sim pela qualidade do processo de participação popular, na soberania popular.

Para Habermas a democracia legítima está ligada à capacidade de se autolegislar, ou seja, pela participação de todos os indivíduos na discussão das normas, das quais se sobressairão aquelas que melhor atendam aos interesses da sociedade.

No entanto, para que debate seja legítimo, é necessário que os indivíduos que compõem a sociedade estejam acostumados com a liberdade, tanto no que tange aos direitos civis como os políticos.

No mesmo sentido, é fundamental para a democracia a positivação dos direitos humanos de modo que sejam respeitadas as autonomias privada e pública

dos cidadãos, assim os indivíduos devem se reconhecer como titulares de direitos humanos e atribuir esses direitos aos demais indivíduos.

Ao mais, Habermas compreende os direitos humanos como a base da formação de uma sociedade democrática e principalmente do próprio indivíduo, assim o direito somente seria legítimo se positivasse os direitos humanos, por esta razão no tópico 2.3 será analisada a relação entre direitos humanos e a educação.

Sobre a qualidade na participação popular Habermas pondera:

Naquele estágio da Revolução Francesa ligado ao nome de Robespierre, entra em função uma esfera pública que só dura, por assim dizer, um piscar de olhos e que despe a sua roupagem literária: não mais as 'camadas cultas' são seu sujeito, mas a 'plebe ignara'. Não obstante, essa esfera pública plebeia – que continua vivendo tão subterraneamente no movimento cartista quanto, sobretudo, nas tradições anarquistas do movimento operário do continente europeu - continua se orientando pelas intenções da esfera pública burguesa e, assim como esta, foi, na história das ideias, herdeira do século XVIII. Por isso, ela deve ser rigorosamente distinguida da forma plebiscitária-aclamativa da esfera pública altamente regulamentada nas sociedades industrializadas. Ambos têm, formalmente, certos traços em comum; mas cada uma a seu modo, diferencia-se da esfera pública literariamente definida de um público pensante constituído de pessoas privadas: uns, por serem iletrados; outros, por serem como que pós-letrados. A coincidência de certas formas de manifestação plebiscitária não engana quanto ao fato de ambas, em nosso contexto, serem apenas variantes, a que igualmente não consideradas, da esfera pública burguesa e que, em seus diversos estágios de desenvolvimento social, também desempenham funções políticas diferente.⁹⁰

Na visão de Habermas a esfera privada somente evoluirá para uma autonomia privada na proporção em que se emancipe da regulamentação mercantilista. Por outro lado, a esfera pública burguesa desenvolve-se no campo das tensões entre Estado e sociedade.⁹¹

Assim a democracia somente existirá se o Estado garantir a participação de toda a população por meio da autonomia pública. Para tanto é necessário assegurar a cada cidadão, independentemente de classe social, raça, cor, orientação sexual ou qualquer outra distinção, o acesso a liberdades subjetivas por meio da autonomia privada. Para Habermas os direitos fundamentais e a democracia se completam.

A teoria da Ação Comunicativa de Habermas parte da premissa que todos são iguais, livres e titulares de direitos fundamentais, possibilita que pessoas com

⁹⁰ HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. Flávio R. Koth. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003, p. 10..

⁹¹ Ibidem.

identidades culturais distintas compreendam que são, ao mesmo tempo, autores e destinatários dos direitos, o que conseqüentemente favorece uma ampla participação da comunidade na “administração” do Estado.

2.1 TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

A teoria do agir comunicativo narra em tempos atuais a relação do homem no mundo social em que vive, seu desenvolvimento e sua forma de aprender e interagir. A partir da teoria explanada é nítida a visão hipotética de uma onda transformadora na sociedade.

Habermas abre a janela para uma mudança de paradigma que leva em conta a maior perda do indivíduo na sociedade capitalista, ou seja, a redução na capacidade de as pessoas comunicarem-se, dialogarem e construir seus valores de forma a serem respeitadas na sua condição de independência e de possibilidade da realidade social.

A teoria de Habermas rompe paradigmas e se coloca de frente com a realidade fática e cotidiana dos homens. Portanto, para quantificar historicamente a importância da teoria de Jürgen Habermas, é necessário observar aspectos conceituais de desenvolvimento comunicativo da sociedade e do indivíduo por si só.

Pode surgir uma razão com pretensões de validade alternadas de acordo com a peculiaridade de cada grupo, atribuindo ao indivíduo a capacidade de pensar verdades e assumir uma posição ativa na sociedade defendendo suas ideias. Portanto, Habermas considera que a sociedade moderna conquistou um nível de evolução tamanha que o homem pôde afastar-se desta sociedade para discutir as verdades produzidas por três mundos (objetivo, social e subjetivo) a partir da razão comunicativa.⁹²

A posição assumida por Habermas é defensora em suma da razão comunicativa, inibidora do limbo cultural e político.

A dimensão da convicção moral, do agir comunicativo e da solução consensual dos conflitos cotidianos e políticos ocupam o processo de aprendizagem e se traduzem em formas cada vez mais evoluídas de integração social.

⁹² Cf. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Dom Quixote, 1990a.

Portanto, para Habermas, torna-se imprescindível elucidar como se caracterizam sociedade e indivíduo nesta ética emancipatória.

A partir desse novo paradigma social, conclui-se que indivíduos capazes de falar e de agir, se comunicam com um objetivo de entendimento intersubjetivo e são capazes de se emancipar individual e socialmente, o que de fato tem como premissa a educação.

A Teoria da Ação Comunicativa é uma teoria crítica e reflexiva, na qual teoria e prática se vinculam para desenvolver uma relação de liberdade entre os sujeitos, fornecendo subsídios para que os mesmos possam construir um conhecimento capaz de esclarecimento e emancipação no âmbito da educação formal.⁹³

Segundo Habermas: “Enquanto falante e ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro de horizontes do seu mundo de vida comum [...] A situação do discurso é holística [...]”⁹⁴

Em crítica, Habermas se mostra inquieto quando trata das consequências do capitalismo nas sociedades modernas, desenvolvendo então suas pesquisas na busca sistemática de um novo parecer acerca da racionalidade, que se materializa por meio da ação comunicativa. Para o autor, a mudança de paradigma para o da teoria da comunicação possibilitará um retorno de uma teoria crítica da sociedade.⁹⁵

Integraram-se então conceitos da filosofia e da ciência, com foco na razão em sua mais profunda dimensão, na busca de uma maior compreensão; e, a partir desta, os indivíduos são capazes de ação, e para tanto utilizam a linguagem para a comunicação com seus pares, para que ao final se chegue a um entendimento. *In verbis*:

Chamo *ação comunicativa* (grifo do autor) àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa.⁹⁶

⁹³ Cf. HABERMAS, 1990a.

⁹⁴ Ibidem, p. 278-279.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1997, p. 418.

A razão comunicacional se dá por meio de relações intersubjetivas na interação de sujeitos para uns com os outros, buscando compreender a realidade fática.

A relação em sociedade provoca discussões, e destas relações intersubjetivas é que se pode diferenciar e separar ou até mesmo universalizar os interesses.

A racionalidade passa a ser vista como uma fonte inspiradora nas ações humanas, com vistas à emancipação dos homens e a um maior entendimento do mundo e da sociedade em que vivem.

A linguagem na teoria habermasiana é considerada primordial para a mudança de comportamento do ser humano, qualquer que seja sua forma de expressão. Nesta esfera, a linguagem é concebida como o elo de interação entre os sujeitos, a fim de garantir a deliberativa das decisões coletivas por meio de argumentações.⁹⁷

Na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas aprimora e dá a devida importância à racionalização, dando a ela um novo conceito: a razão comunicativa.

Isto seria contextualizado quando, numa relação entre sujeitos, utiliza-se de argumentos para tornar a razão mais humana, crítica e social, possibilitando, desta maneira, uma ação mais eficaz à emancipação dos homens e ao entendimento da sociedade.

Existem dois tipos de racionalidade que seguem direções distintas: a racionalidade cognitivo-instrumental que define as ações do sujeito como relações de domínio sobre a natureza e os sujeitos e a racionalidade comunicativa que define as ações do sujeito como relações com outros sujeitos na busca de um entendimento consensual.⁹⁸

Para Habermas, a racionalidade cognitivo-instrumental ou razão instrumental caracteriza-se pelo distanciamento entre sujeito e objeto, um sujeito que busca uma operação lógica e metódica dos conhecimentos, é uma razão parcial e absoluta que reduz a riqueza dos fenômenos aos seus conceitos e regras, isto é, elimina da realidade aquilo que não se ajusta a seus princípios.⁹⁹

⁹⁷ Cf. HABERMAS, 1997.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ibidem.

A evolução do conhecimento e da aprendizagem são pré-moldados, não permitindo indagações. O processo ensino-aprendizagem considera o educando como um objeto ou talvez um número, menosprezando seu senso crítico, que neste caso é pouco desenvolvido.

Habermas busca uma alternativa para as sociedades modernas que utilizam uma racionalidade instrumental e inconsistente: a razão comunicativa. Esta, vivenciada nas práticas cotidianas como a busca de entendimento e consenso compartilhado com os outros sujeitos, seria uma opção assertiva para o sucesso pessoal e da vida em sociedade dos sujeitos.

A racionalidade comunicativa se baseia na compreensão, no aprendizado, o que permite a socialização e o livre reconhecimento dos objetos e fatos pelos sujeitos envolvidos.

Ao elaborar a Teoria da Ação Comunicativa, Habermas parte de uma filosofia que trata do ser humano como sujeito dotado de linguagem, movido para a compreensão dos fatos. Pela comunicação e exteriorização do pensar e do senso crítico, o sujeito se depara com as tradições culturais, os ordenamentos sociais e as estruturas de personalidade, elementos que se inter-relacionam de uma forma estreita.¹⁰⁰

Ao suscitar conflitos cotidianos fáticos em sociedade, temos a convergência na educação em todos os níveis de vida e situações impostas coercitivamente pelo Sistema.

A razão comunicativa desenvolvida por Habermas decorre da relação entre linguagem e razão, fundamentada especialmente em sua teoria pragmática formal, pois Habermas afirma que a razão deve ser analisada para além da razão teórica, alcançando assim a razão prática e conseqüentemente recuperando a concepção de unidade da razão.

Habermas defende a razão comunicativa, pois encontra na prática linguística um potencial para racionalidade, da qual descreve “*in verbis*”:

Nunca teria tentado uma reconstrução pragmático-formal do potencial racional da fala se não tivesse a expectativa de que, dessa maneira, pudesse obter um conceito de racionalidade comunicativa do conteúdo normativo dos pressupostos universais e inevitáveis da prática necessária (*uncircumventable*) de processos cotidianos de alcançar entendimento. Não é o caso dessa ou daquela preferência de noções ‘nossa’ ou ‘deles’ de uma

¹⁰⁰ Cf. HABERMAS, 1997, p. 418.

vida racional, em vez disso, o que está em jogo aqui é a reconstrução de uma voz da razão, uma voz que estamos obrigados a deixar falar nas práticas comunicativas diárias – se queremos ou não.¹⁰¹

O potencial de racionalidade descrito por Habermas ocorre, em razão da relação reflexiva que o agir comunicativo estabelece com o mundo, sendo que a sua validade deverá ser reconhecida pelo interlocutor intersubjetivamente, contrapondo-se a ideia de que a pretensão de validade estabelece uma obrigação mútua entre o locutor e o interlocutor, pois no agir comunicativo o falante somente terá condições de prosseguir se houver cooperação do interlocutor. O sentido do agir comunicativo leciona que as partes possuem duas opções: a) oferecem razões para justificar a pretensão de validade; b) na ausência de boa razão para rejeitar a pretensão de validade da outra parte, deve aceitá-la.¹⁰²

A teoria da linguagem identifica e distingue três funções da linguagem: “a função cognitiva, de formar pensamentos e representar fatos; a função expressiva, de manifestar emoções e despertar sentimentos; e a função comunicativa, de falar, levantar objeções e chegar a um entendimento”.¹⁰³

Segundo Habermas, Humboldt ainda estabelece a distinção entre análise semântica e análise pragmática. A primeira é destinada à análise de visão de mundo linguístico, cujo objetivo é descortinar as formas de sentir e pensar de uma nação ou povo, por meio da qual é possível verificar e compreender todo o conteúdo que pode existir em uma comunidade linguística em determinado mundo, ou seja, a interpretação de mundo de uma comunidade linguística é construída pela linguagem.¹⁰⁴

Sobre o funcionamento da linguagem pondera Humboldt:

Considero o funcionamento da língua na sua extensão mais larga, ou seja, não me contento em examinar sua relação com o discurso e com o repertório lexical, produtos imediatos de sua atividade, como também abordo o problema de suas relações com as faculdades intelectuais e afetivas.¹⁰⁵

De igual modo, segundo Humboldt é possível identificar o caráter social da linguagem, o que Habermas concorda e complementa afirmando que a linguagem “é

¹⁰¹ HABERMAS, Jürgen. Apud BANNEL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006, p. 52-53.

¹⁰² Cf. BANNEL, op. cit.

¹⁰³ Ibidem, p. 60.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 54.

o órgão formativo do pensamento: a interpenetração de linguagem e realidade é tanta que não há nenhum acesso imediato a uma realidade não interpretada para o sujeito cognoscente”.¹⁰⁶ Assim a linguagem não poderá ser considerada como propriedade privada de um determinado indivíduo, pois, os reflexos constroem uma rede de significados intersubjetivos que influenciam diretamente na cultura e nas práticas sociais de determinada comunidade.

Contudo, Habermas afirma que a linguagem não pode ser analisada somente do ponto de vista semântico, mas a partir de estudo em conjunto com a análise pragmática, pois, caso contrário, condenaria a evolução da linguagem a uma estagnação. Afinal, se uma linguagem natural representa a visão de um mundo constituído por diversas formas de linguagem, a comunidade linguística deverá ter a *priori* uma necessidade: “Mas, se isso é verdade, a visão de mundo linguisticamente constituída dever ser um universo semântico fechado, do qual os falantes podem escapar somente para serem convertidos para outra visão do mundo”.¹⁰⁷

Habermas defende a tese de que o resgate da reflexão histórica, baseada na construção da realidade social e das relações sociais, depende de uma análise da comunicação, que por sua vez, permite estabelecer uma relação reflexiva com mundo em suas três dimensões, assim sendo:

Mundo natural – por meio da construção do conhecimento verdadeiro sobre o mundo de fatos e estados de coisas;
Mundo social – por meio da crítica ou do resgate das normas, valores, significados compartilhados, etc. que regulam, normativamente, as interações entre pessoas;
Mundo subjetivo – por meio da crítica ou do resgate da sinceridade da subjetividade do indivíduo e de um projeto individual de vida.¹⁰⁸

A linguagem está fundamentada na capacidade de distinguir cada dimensão da realidade, selecionar as atitudes perante essas dimensões e, por fim, distinguir dimensões e validade.

De igual modo, a razão comunicativa também pressupõe a diferenciação entre o mundo objetivo, social e subjetivo, pois sem essa distinção não é possível separar o pensamento moderno do pensamento mítico, o qual pressupõe que a relação interpretativa entre a realidade social e natural, bem como de que as crenças e valores decorrem do mundo objetivo e social.

¹⁰⁶ HABERMAS, apud BANNEL, op. cit., p. 60.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 61.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 55.

O agir comunicativo tem como norte a análise, afinal segundo Habermas “as ações sociais podem ser avaliadas em termos de sua racionalidade”.¹⁰⁹ Para tanto, a análise é pautada por quatro categorias de ação: a primeira é a teleológica, cujo validade é analisada a partir dos critérios da verdade e eficácia, tendo como pressuposto o mundo de objetos e estados de coisas pré-existente ou que podem ser criados de forma proposital. As crenças são fundamentadas em sentenças, cujo conteúdo pode ou não ser verdadeiro, se comparados com as suas percepções do que de fato existe no mundo. A conceituação de ação eficaz ou irracional é feita a partir da análise de que o agente consegue convergir e alterar o mundo segundo os seus desejos e vontades. A ação é racional, pois está revestida de eficácia, caso contrário, a ação é irracional afinal não possui eficácia.

A função da ação teleológica pode ser compreendida como uma comunicação indireta entre os indivíduos direcionada à realização de seus próprios interesses e desejos. Por fim, Habermas finaliza a análise dessa ação, afirmando que tal modelo abre “uma possibilidade de aprendizagem, no plano cónito, de percepções e de crença mais alinhadas com a realidade”.¹¹⁰

A segunda é ação normativa que compreende a existência de dois mundos: o mundo de estado de coisas e o mundo social, que permite analisar quais as interações e relações interpessoais do agente são legítimas, a partir da análise de quais normas o agente aceita como válidas, ou seja, o agente estabelece uma reflexão ontológica entre os referidos mundos. Assim, o agente avalia a racionalidade em dois prismas: a) se os motivos da ação praticada pelo agente encontram respaldo nas normas existentes; e se as normas existem gozam de legitimidade, ou seja, se atendem aos interesses de forma generalizada de uma sociedade. Segundo Habermas o aprendizado por meio desse sistema, abrange “a internalização de valores e a formação de um ‘complexo motivacional’ adequado ao contexto normativo existente, ao estabelecimento de relações pessoais nesse contexto”¹¹¹, considerando, para tanto, as ações focadas em valores normativos a todos os integrantes de uma comunidade.

Este modelo permite aos membros de uma comunidade, por meio de um processo discursivo, verificar se as normas consideradas legítimas ainda atendem

¹⁰⁹ BANNEL, op. cit., p.42.

¹¹⁰ HABERMAS, 1997, p. 43.

¹¹¹ Ibidem, p. 44.

aos interesses generalizados da comunidade. Assim, a comunidade poderá atualizar as normas de acordo com as suas novas necessidades e realidade, transformando, portanto, o mundo social. Portanto, o aspecto principal dessa forma é estabelecer uma relação interpessoal.

A terceira forma é ação social, também conhecida como dramatúrgica, que estabelece uma relação ontológica com o mundo subjetivo do agente, sendo definida por Habermas como “a totalidade de experiências subjetivas à qual o ator tem, em relação aos outros, um acesso privilegiado”.¹¹² Esse modelo é caracterizado pela convergência dos desejos e sentimentos como forma de experiência primária, ao mais também estão enraizados na linguagem e na interpretação das necessidades. No entanto, ainda, os sentimentos e as experiências intersubjetivas deverão guardar um mínimo de pontos comuns e afinidades com os anseios coletivos, permitindo que os demais membros da comunidade que possuam a mesma tradição cultural possam reconhecer as suas próprias nessas interpretações, ou seja, deve existir coerência entre os desejos individualizados e os da coletividade.

A finalidade dessa forma é apresentar o *Self* a um conjunto de interlocutores qualquer, dando ênfase assim à expressão de experiências subjetivas. Desta forma, neste modelo, a aprendizagem ocorre por três modos: por meio da adequação dos desejos e sentimentos individuais aos padrões de valor da comunidade em que está inserido; pela adequação dos modos de se expressar esses aspectos da natureza interior às experiências internas que de fato temos; e por fim, pela adequação das ações dos indivíduos com os sentimentos e desejos expressados.

A quarta forma é o agir comunicativo. Essa forma possibilita ao indivíduo estabelecer uma análise reflexiva entre os três mundos retromencionados, permitindo assim a coordenação da ação social e, conseqüentemente, a transformação desses mundos. A reflexão dos três mundos é possível, pois o agir comunicativo foca no *médium linguístico*.

Habermas critica o fato de que nos três mundos da ação social a linguagem é compreendida somente em uma de suas funções e não como:

Um *médium* de comunicação plena (*uncurtaliled*), no qual falantes e ouvintes, na base de um contexto de seu mundo vida (*lifeworld*) pré-

¹¹² HABERMAS, apud BANNEL, op. cit. p. 45.

interpretado, referem-se simultaneamente a coisas nos mundos objetivo, social e subjetivo, com o fim de negociar definições em comum da situação. Esse conceito interpretativo de linguagem está por trás dos esforços variados de se desenvolver uma pragmática formal.¹¹³

O agir comunicativo, ao inserir todas as funções da linguagem em sua análise, permite que os indivíduos alcancem o entendimento mútuo por meio da linguagem, que por sua vez coordena a ação entre os indivíduos, portanto, a finalidade do agir comunicativo é o entendimento.

Segundo Habermas, a principal diferença do agir comunicativo encontra-se no fato de que o mecanismo de coordenação para o entendimento mútuo é o processo discursivo, possibilitando assim o desenvolvimento dos processos de aprendizagem desde o nível individual ao nível coletivo. Desse modo, a racionalização consegue alcançar o seu patamar mais avançado.

Além do mais, o agir comunicativo resulta em uma tipologia da racionalidade da ação que alcança as dimensões cognitivo-instrumental, moral-prático e estético-prático.

É nesse cenário que se insere o mundo da vida que, segundo Habermas, é o local em que os locutores e interlocutores podem “reciprocamente colocar a pretensão de que suas declarações se adequem ao mundo (objetivo, social ou subjetivo), onde eles podem criticar e confirmar a validade de seus intentos, solucionar seus desacordos e chegar a um acordo”.¹¹⁴ Assim o mundo da vida compreende a integração social e a integração sistêmica, sendo composto por três componentes estruturais: sociedade, cultura e pessoa.

Cultura pode ser compreendida como conjunto de conhecimento que o indivíduo supre quando buscam compreender algo do mundo; sociedade, compreendida como ordens legítimas, por meio das quais os integrantes disciplinam a sua participação; e pessoa, compreendida como as competências que possibilita o indivíduo de falar e agir, ou seja, de construir a sua personalidade.

A linguagem mantém as tradições culturais, que por sua vez existem somente de forma simbólica. Por outro lado, a cultura também reflete traços da linguagem, afinal os parâmetros de avaliação, expressão, interpretação, diversidade do conteúdo cultural estão intimamente ligados com a capacidade semântica da linguagem, portanto, a cultura e a linguagem condicionam-se mutuamente.

¹¹³ BANNEL, op. cit. p. 47.

¹¹⁴ Ibidem, p.27.

A estrutura cultural composta por um conjunto de recursos interpretativos é destinada para definir as situações de ação, bem como em conjunto com os demais elementos estruturais contribui para conservar a legitimação das instituições existentes, formando ainda padrões de comportamento eficazes para construção da responsabilidade. Com relação à sociedade, uma vez presente a solidariedade de grupos capazes de atender às necessidades de coordenação da ação, o processo de integração social atribui aos indivíduos obrigação moral e pretensas sociais reguladas legitimamente. No tocante à pessoa, uma vez que o sistema da personalidade forma um indivíduo, cuja identidade seja tão forte a ponto de superar as situações emergentes no mundo da vida, o processo de socialização, atribuirá motivação para agir conforme as normas sociais e prestações de interpretação à cultura.

Assim a ação comunicativa possui três funções básicas sendo estas: atualizar a tradição e expandir o saber válido (entendimento em nível cultural); promover a integração social e a solidariedade (dimensão social); e promover ao longo do tempo biográfico a formação da identidade pessoal, das competências da personalidade (dimensão do tempo histórico).¹¹⁵

Segundo Habermas, a harmonia da sociedade não pode ser assegurada somente por meio de processos comunicativos de entendimento mútuo, pois a integração de um sistema de ação compreende a existência de duas formas básicas: a integração social, decorrente de consenso alcançado normativamente; e a integração sistêmica, alcançada por meio de uma regulamentação não normativa das ações individuais que transcendem a consciência dos próprios autores, sendo autorreguláveis pelo mercado, ou a burocracia. Assim Habermas propõe a sociedade compreendida mutuamente como mundo da vida e sistema.

Com a evolução da sociedade, ocorre um desgaste e nascimento de uma tensão entre o mundo da vida e os subsistemas: econômico e administrativo, os quais são os locais em que se encontra a ação estratégica e da razão instrumental, pois embora o agir comunicativo seja o centro da reprodução social, existem outros mecanismos que atuam no subsistema da sociedade.

¹¹⁵ Cf. RIVIERA, Francisco Javier Uribe. **Capítulo 2 – Teoria Social de Habermas**: evolução social, sociedade e poder. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4ghgb/pdf/rivera-9788575412480-03.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

Nós vemos a sociedade como uma entidade que, no correr da evolução, diferenciou-se tanto como um sistema quanto como um mundo da vida. A evolução sistêmica é medida pelo aumento na capacidade de direção da sociedade, enquanto o estado de desenvolvimento de um mundo da vida estruturado simbolicamente é indicado pela separação da cultura, sociedade e personalidade.¹¹⁶

Desta forma, Habermas entende que o processo de evolução social, cuja racionalização do mundo vida decorre de sucessiva libertação do potencial da racionalidade, inserida na ação comunicativa orientada para o entendimento mútuo, conquista maior liberdade e independência dos conceitos normativos. Conseqüentemente, aumenta as demandas realizadas por meio da linguagem cotidiana, culminando com o seu sobrecarregamento. Em razão disso, são substituídos por meios deslinguísticos: econômico e poder. Assim surge a tensão e cisão entre o mundo vida e o sistêmico:

Através dos meios dinheiro e poder, os subsistemas da economia e do estado são diferenciados fora de um complexo institucional estabelecido dentro do mundo da vida; surgem domínios de ação formalmente organizados que, em última análise, não são mais integrados através dos mecanismos de entendimento *mútuo* mas que se desviam dos contextos do mundo da vida e congelam-se num tipo de sociabilidade livre de normas. Com essas novas organizações surgem perspectivas sistêmicas, das quais o mundo da vida é distanciado e percebido como um elemento do meio ambiente do sistema. As organizações ganham autonomia através de uma demarcação que as neutraliza frente às estruturas simbólicas do mundo da vida. Tornam-se peculiarmente indiferentes à cultura, à sociedade, e à personalidade¹¹⁷

Forma-se assim o seguinte cenário: a sociedade moderna marcada pela tensão entre o mundo da vida e o sistema, distancia-se do saber intuitivo da prática comunicativa diária. Em razão da evolução da complexidade do sistema social, o mundo da vida é ignorado no seu papel de integração social. Por outro lado, em razão da libertação da ação comunicativa de valores particulares, culmina com cisão da ação orientada para o entendimento mútuo daquela orientada para o sucesso, permitindo a coordenação de ações por meio de comunicação não linguística – dinheiro e poder. A substituição de ação realizada por meio linguístico para os meios

¹¹⁶ Cf. HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n 18, set. 1987, p. 110.

¹¹⁷ Ibid., grifo do autor.

não linguísticos rompe a interação social do contexto mundo da vida, não sendo este mais necessário para coordenar a ação:

com a institucionalização legal do meio monetário que marca a emergência do capitalismo, a ação orientada para o sucesso, guiada por cálculos egocêntricos de utilidade, perde sua conexão com a ação orientada para o entendimento mútuo. Esta ação estratégica que se desatrela dos mecanismos de alcançar o entendimento e demanda por uma atitude objetivante inclusive no campo das relações interpessoais é promovida a modelo para lidar metologicamente com uma natureza objetivada cientificamente. Na esfera instrumental, a atividade dirigida a fins, ao retirar sua legitimidade do sistema científico, fica livre das restrições normativas.¹¹⁸

Habermas constata a existência de um paradoxo: “a racionalização do mundo da vida torna possível a emergência e o crescimento de subsistemas cujos imperativos se voltam definitivamente contra o próprio mundo da vida”.¹¹⁹

As concepções de Habermas podem ser sintetizadas em dois aspectos: a) a evolução social conduz à crescente racionalização do mundo da vida, que aumenta a demanda, na qualidade de agente de coordenação de ação, por meio dos mecanismos linguísticos, ocasionando o sobrecarregamento; b) a sobrecarrega dos meios linguísticos associada à expansão das diferenças sistêmicas permite que os meios não linguísticos – econômico e político – assumam cada vez mais as funções de coordenar as ações deixando em segundo plano os processos comunicativos linguísticos, implicando na reconstrução das estruturas simbólicas do mundo da vida, culminando com a autossuficiência dos imperativos sistêmicos.

A esses processos Habermas conceituou como colonização do mundo da vida, podendo ser identificada quando os imperativos sistêmicos retiram elementos prático-morais e prático-estéticos das esferas privadas e públicas da vida.

À medida que o sistema econômico sujeita a seus imperativos as formas de vida do lar privado e a conduta de vida dos consumidores e empregados, está aberto o caminho para o consumismo e para o individualismo exacerbado. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário.

Esta mudança induzida pelos meios diretores para uma orientação de natureza teleológica gera, como reação, um hedonismo liberto das pressões da racionalidade. Assim como a esfera privada é solapada e erodida pelo sistema

¹¹⁸ HABERMAS, 1987, p. 114.

¹¹⁹ Ibid., p. 112.

econômico, também a esfera pública o é pelo sistema administrativo. O esvaziamento burocrático dos processos de opinião espontâneos e de formação da vontade abrem caminho para a manipulação da lealdade das massas e torna fácil o desatrelamento entre as tomadas de decisão políticas e os contextos de vida concretos e formadores de identidade¹²⁰

Se por um lado os meios diretores dinheiro e poder satisfazem os domínios de ação que preenchem as funções econômicas e políticas, fracassam completamente quando aplicados aos domínios da integridade social, reprodução cultural e socialização, pois não possuem a capacidade para substituir procedimentos de coordenação da ação do mútuo entendimento nesses campos.

Nos Estados capitalistas, o modo institucional de colonização do mundo da vida é o Estado de bem-estar social fundamentado no intervencionismo governamental e na democracia de massas. O intervencionismo governamental tem objetivo controlar e contornar as crises que afetam o sistema econômico, ou seja, trata-se de um capitalismo diferente daquele capitalismo concorrencial analisado por Marx.

No entanto, ainda assim, esse capitalismo desencadeia uma crise de legitimidade, pois as crises de natureza econômica deixam de ser apenas administradas para se deslocarem para o próprio sistema administrativo. Aliada à falha, há disfuncionalidades do sistema de livre comércio, que por sua vez ameaçam a própria existência com crises sucessivas. A intervenção estatal torna-se imprescindível, opondo-se, portanto, à ideologia do Estado liberal, composta por uma sociedade emancipada capaz de neutralizar o poder.

O intervencionismo do Estado não poderá ser ilimitado, pois a forte presença do Estado desestimula o aumento dos investimentos. Além do mais, a intervenção nas estruturas de salário, fiscal e encargos trabalhistas incentivam as empresas a reduzir a contratação de mão de obra, e, principalmente, a substituição da mão de obra por equipamentos e tecnologias. Portanto, consta-se existência de um limite da atuação estatal, que não poderá assegurar a todos o gozo de todos direitos fundamentais, como, por exemplo, o direito à moradia para todos os cidadãos. Neste caso, o Estado pode comprometer sua base social, cuja tendência se relaciona com posições mais conservadoras, em oposição aos indivíduos mais desfavorecidos.

¹²⁰ HABERMAS, 1987, p. 110.

2.2 TEORIA DO DIREITO DE HABERMAS

O direito contemporâneo a fim de garantir a liberdade está estruturado em um sistema de hierarquia de normas positivas e impositivas, criadas por um legislador político, cujo desrespeito implica na aplicação de sanções por parte do Estado.

Assim o direito moderno encontra-se em duas faces: a) podem ser vistas como simples ordens que limitam o campo de atuação do sujeito, o qual tenta estrategicamente esquivar-se, calculando, para tanto, o risco da aplicação de sanções em caso de desrespeito à norma; ou b) podem assumir o enfoque performativo, atribuindo às referidas ordens mandamentos válidos, as quais portando, o indivíduo deverá obedecer.¹²¹

A obediência às normas está intimamente ligada à sua legitimidade, sendo que alguns doutrinadores fundamentam a legitimidade na teoria do discurso, existindo à *prima face* duas considerações favoráveis à referida teoria.

A primeira consideração favorável extrai-se a partir da teoria da sociedade, ou seja, de que o direito complementa a função da integração social através de constituições que assumem as garantias pelas perdas que se instalam na área social. O direito funciona como instrumento necessário para transmitir às estruturas do reconhecimento recíprocos presentes nas relações entabuladas entre conhecidos baseadas no agir comunicativo para as relações entabuladas entre pessoas desconhecidas, de culturas diferentes, medidas pelo sistema.

Paralelamente surge a solidariedade, que por sinal constitui uma das fontes de integração social, ao lado do poder administrativo e do dinheiro, que garante a estabilização das expectativas de comportamento nas relações entre titulares de direitos subjetivos com a consequente reciprocidade de tratamento. A partir da análise das semelhanças entre o agir comunicativo e o direito, é possível concluir a sua importância para o emprego de normas do direito.¹²²

No tocante à teoria do direito, a característica marcante para legitimação das ordens jurídicas é a autodeterminação, pois os indivíduos devem entender-se a qualquer momento como titulares de direitos, bem como os demais indivíduos que compõem a sociedade também são autores de direitos, pois sem esta compressão

¹²¹ C.f. HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre faticidade e validade. 2. ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. I., p.308.

¹²² Ibidem.

básica, não é possível chegar a um entendimento. Afinal a comunidade jurídica não está alicerçada em um contrato social, mas em um entendimento baseado no discurso.¹²³

Assim, o processo democrático detém a legitimação do direito, pois simultaneamente concilia a autonomia privada e pública dos sujeitos de direito.

Contudo, para formular adequadamente os direitos privados subjetivos e impor o seu cumprimento, é necessária a realização por meio de discursos públicos esclarecendo os motivos pelos quais se impõe um tratamento igualitário ou não, de casos típicos. Para tanto, é necessária a mobilização do poder comunicativo para ponderar as necessidades de um modo novo.

Alguns doutrinadores defendem a tese que o direito procedimental por meio do poder comunicativo tenta demonstrar que o processo de formação democrática da opinião e da vontade é a única fonte da legitimação. No entanto, tal teoria é veemente rechaçada por Habermas, pois além do fato de que a legitimação não pode ter somente uma fonte, ela decorre necessariamente de três proposições: a) o direito positivo não ser submetido simplesmente à moral; b) a soberania do povo e os direitos humanos pressupõem-se mutuamente; c) o princípio da democracia possui raízes próprias, independentes da moral.¹²⁴

O objetivo da moral e do direito é regular os conflitos interpessoais, protegendo sistematicamente todos os indivíduos afetados, no entanto a autonomia jurídica não equivale à liberdade em sentido moral, pois a positividade do direito conduz a uma divisão da autonomia em dois prismas: autodeterminação moral, segundo a qual o indivíduo por meio de um juízo próprio e imparcial seleciona as normas que entende como obrigatórias; e a autodeterminação do cidadão, composta pela autonomia pública e privada.

A autonomia privada transcende a mera liberdade de arbítrio prevista nas normas jurídicas para alcançar a proteção da liberdade ética do indivíduo, que é essencial para o projeto existencial, ou seja, para a própria ideia de bem. Por outro lado, a autonomia das pessoas de direito objetiva a autoligação racional composta por quatro elementos: a autonomia dos cidadãos, exercitada em comum, a autorealização ética e a escolha racional.¹²⁵

¹²³ Cf. HABERMAS, 2003..

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem.

Uma das razões que impede o direito positivo ser entendido como um caso especial da moral decorre da diferenciação entre o uso público das liberdades comunicativas e no uso privado das liberdades subjetivas, as quais formam a autonomia jurídica. Afinal, enquanto existirem de um lado instâncias ou indivíduos que criam o direito e de outro lado indivíduos submetidos a esse direito, não se alcançará a plena autonomia das pessoas, pois esta transcende a autonomia em sentido moral.

Além do mais, é inviável a introdução ou criação de hierarquia entre o direito positivo e o direito natural, pois os bens regulados por espécie de direito são distintos, assim como o seu alcance. O primeiro regula e protege somente os indivíduos de determinada sociedade, localizada em determinado espaço e tempo, mas somente após adquirirem o *status* de titulares de direitos subjetivos.¹²⁶

Por outro lado, o direito natural é irrestrito, não conhece fronteiras e muito menos qualquer distinção entre os indivíduos, protegendo-os indistintamente e o seu nascimento decorre da própria existência do indivíduo.

No tocante à extensão, muito embora o direito positivo seja mais amplo do que o direito moral, ele é mais limitado. A limitação decorre do fato de que somente o comportamento externo pode ser regulado e moldado a objetivos e à organização coletiva. No entanto, é mais amplo, pois não se restringe à resolução de conflitos interpessoais, alcançando a possibilidade de impor programas de direito ou coletivos com pesos diferentes de moral. A diferença entre as quantificações da moral, em cada caso, encontra sua razão, pois os programas de direitos são conjugação entre as questões morais, os aspectos empíricos, pragmáticos, éticos e, por fim, a ponderação equitativa entre interesses que podem formar um compromisso. Assim, conclui-se que o argumento moral é apenas um dentre os diversos discursos e negociações que dão origem ao direito.¹²⁷

Habermas afirma que o direito possui uma estrutura mais complexa que a moral, por duas principais razões: a) o direito desencadeia e, ao mesmo tempo, circunscreve liberdades de ação subjetiva (e a respectiva orientação por valores e interesse); b) integra objetivos coletivos e regulamentações concretas, o que impede uma justificação apenas sob pontos de vista morais. Assim o direito estabelece

¹²⁶ Cf. HABERMAS, 2003.

¹²⁷ Ibidem.

reciprocidade entre os indivíduos e regula os comportamentos esperados de indivíduos desconhecidos, de modo que nenhum deles infrinja o direito alheio.¹²⁸

O direito apresenta-se como um complemento à moral, pois assume o fardo de uma moral ligada à consciência subjetiva que teria o julgador, ou aquelas pessoas responsáveis por aplicar o direito. No entanto, a complementariedade não implica em neutralidade moral do direito, afinal este permite determinados graus de influência da moral, até mesmo porque deverá estar alinhado com a moral comum, ainda que os pontos de vista morais não sejam suficientes para assegurar a legitimação do direito.

Para reconstrução do direito dotada de dignidade moral e desvinculada a uma hierarquia de direitos, é necessário resolver dois problemas: “Como entender a garantia simétrica da autonomia privada e pública, se localizarmos os direitos de liberdade, concebidos com direito humanos, na mesma dimensão do direito positivo onde se encontram os direitos políticos dos cidadãos?”.¹²⁹

O segundo problema apontado por Habermas é: “Como entender o princípio do discurso, determinante para a legitimação do direito, se ele, devido à complementariedade entre direito e moral, não pode mais coincidir com o princípio moral?”.¹³⁰ Ou seja, como evitar que o positivismo puro, mas sem que isso implique em uma mera cópia de um preceito moral?

Diversas teorias surgiram para tentar resolver esses problemas, tais como: da conciliação mútua, da necessidade de atribuição de iguais liberdades subjetivas, dentre outras. Contudo nenhuma tinha o condão de desincumbir o direito a se amoldar à moral. Afinal, tanto a moral como o direito não podem ser concebidos de modo absoluto. Ao adotar um deles como absoluto automaticamente estará reduzindo a dogmática do outro.

A fim de solucionar o referido impasse, Habermas propõe que os direitos humanos sejam concebidos como fundamentos dos direitos morais, pois, desta forma, nenhum indivíduo poderá se autoproclamar como coautor, muito menos imposto paternalisticamente por um legislador soberano. Além do mais, o legislador poderia operacionalizar os direitos humanos como direitos morais já prontos, mas não poderia impor nada que contrarie os direitos humanos. “A solução desse dilema

¹²⁸ Cf. HABERMAS, 2003.

¹²⁹ Ibidem, p. 314

¹³⁰ Ibidem.

foi facilitada, porque caracterizamos o direito como *mediun sui generis*, cujas características formais o distinguem da moral".¹³¹

No entanto, na prática, a mera introdução do princípio do discurso não basta para a democracia, pois os próprios meios de comunicação, os quais propiciam a formação e o desenvolvimento discursivo, necessitam de institucionalização jurídica. Em contrapartida, conforme o princípio do discurso ganhe o *status* de norma jurídica, transforma-se num princípio da democracia.

Para tanto é necessária a existência de um código normativo, cujo acesso esteja disponível a todos os indivíduos que crie um *status* de pessoa de direitos subjetivos, pois o direito positivo prescinde da garantia da autonomia privada, a qual caso não seja assegurada também não possibilitará aos indivíduos o gozo da autonomia como cidadão. Afinal sem a autonomia privada não existe o *médium* para institucionalização jurídica.¹³²

A autonomia dos sujeitos não tem a capacidade de determinar o *médium* para concretizar a sua autonomia, afinal sua participação restringe a apenas sujeitos de diretos e não de coautores de direito. O nexu entre os direitos humanos e a soberania popular apoiada em um código, que garanta as liberdades subjetivas dos indivíduos e as de reclamação, prescinde de um processo democrático fundamentado no pressuposto de que a opinião política e a vontade são racionais. Assim, a autonomia pública pressupõe a autonomia privada e vice-versa, não podem, portanto, uma reivindicar o primado sobre a outra.¹³³

O liberalismo critica o primado dos direitos humanos, pois em sua visão tais direitos estariam sendo degredos, afinal deixaria de ter validade universal fundamentada antropologicamente, para assumir o mero *status de* direitos fundamentais. Contudo, os direitos humanos deverão ser interpretados em dois prismas, enquanto normas constitucionais positivadas validadas, que se encontram na ceara da dualidade de determinada comunidade política, e o outro enquanto norma de ação justificada moralmente.¹³⁴

Ainda sim, o primeiro não se contrapõe a sua característica da universalidade, pois o seu alcance inclui todos os indivíduos de forma geral, afinal enquanto direitos fundamentais sua validade encontra-se no campo da validade da ordem do direito,

¹³¹ HABERMAS, 2003, p. 315.

¹³² Ibidem.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Ibidem.

portanto, todos gozam de proteção constitucional possuindo iguais direitos e deveres.

O “sistema dos direitos” fundamentados discursivamente, cujo objetivo é a universalização, nasce a partir da discrepância entre os direitos à liberdade clássicos, ou seja, direitos humanos, e a validade de sua concretização restringida pelo direito, demonstrando a necessidade de um estado fundamentado no direito internacional. Contudo, a mera declaração dos direitos do homem, pela Organização das Nações Unidas e a criação de tribunais internacionais não tem o condão para torná-lo exigíveis, pois a concepção de Estados soberanos individualizados restringe a atuação da ONU a mera tomadora de resoluções, não tendo condições de agir e impor aos Estados o cumprimento da Declaração dos Direitos do homem.¹³⁵

Os liberais defendem o primado dos direitos humanos como uma das formas de defesa dos indivíduos contra os abusos do poder monopolizado do Estado. A partir de então Charles Larmore passa a defender a ideia de que “ninguém deveria ser constrangido, através de violência, a submeter-se a normas, quando não for possível aceitar racionalmente a validade delas”¹³⁶, ou seja, de que pelo menos uma norma moral precede a formação democrática. Essa concepção impõe às normas um pressuposto de legitimação, conseqüentemente, nasce a obrigação de fundamentação das normas jurídicas e da prática constituinte em geral.¹³⁷

A argumentação liberal não distingue a soberania do povo com o monopólio do poder e conseqüentemente não alcança o sentido natural técnico e não repreensivo do poder administrativo na forma do direito, portanto, tal argumentação não condiz com o nexó constituinte entre direito e política.¹³⁸

Esta se distancia do sentido de autonomia dos cidadãos exercitada, intersubjetivamente voltada para a coletividade. Para fazer jus ao nexó constituinte entre direito e política é necessário observar dois pressupostos, o primeiro de que os cidadãos se reconhecem reciprocamente como sujeitos titulares de direitos, e o segundo consiste no disciplinamento do poder estatal nos moldes do Estado de direito. Somente então é possível constatar que os direitos liberais de defesa do indivíduo contra as arbitrariedades do Estado – que monopoliza o poder- não são originários, pois nascem a partir de ações subjetivas constituídas por outros

¹³⁵ HABERMAS, 2003, p. 234.

¹³⁶ Apud Ibidem, p. 234.

¹³⁷ Ibidem.

¹³⁸ Ibidem.

indivíduos. Em segundo momento, nascem as obrigações negativas do estado dentro da esfera da autonomia privada. Portanto, os direitos de defesa surgem concomitantemente com o princípio da legalidade da administração, não sendo possível, dessa forma, fundamentar o primado dos direitos humanos na estrutura lógica dos direitos.¹³⁹

Muito embora a legitimidade do direito positivo não tenha origem em um direito moral superior, poderá decorrer do resultado entre o processo de formação de opinião e o da vontade, partindo sempre da presunção de que trata de uma vontade racional. Habermas defende a tese de que no processo democrático as regulações normativas e modos de agir merecedores do assentimento de todos os possíveis envolvidos enquanto participantes de discursos racionais podem pretender a legitimidade.¹⁴⁰

Na formação dos direitos subjetivos deve ser observada a autolegislação e o *medium* do próprio direito, devendo estar estruturada juridicamente nos próprios pressupostos comunicativos, bem como os pressupostos de formação da opinião e da vontade, permitindo assim aplicar o princípio do discurso. Os direitos subjetivos deverão ser criados por meio de direitos de comunicação e de participação, os quais asseguram o equilíbrio do uso público das liberdades comunicativas. Observando esses parâmetros, é possível observar a figura jurídica de um princípio da democracia. De igual modo, a tese da possibilidade do assentimento geral não é neutralizada pela facticidade da institucionalização.

Alguns filósofos como, por exemplo, A. Wellmer¹⁴¹, partindo do pressuposto de que a ética do discurso transpõe o nexo entre validade normativa e discurso real, passaram a defender a tese de que a possibilidade geral de assentimento restringiria apenas a legitimidade do direito, não alcançando as validades das normas. Wellmer afirma ainda que, ao adotar o princípio do discurso, para explicar o sentido da avaliação imparcial de questões normativas de qualquer tipo, a linha que separa a fundamentação de normas pós-convencional de normas de ação em geral da fundamentação de normas especificamente morais torna-se muito tênue, correndo os riscos do embaralhamento das fronteiras. Afinal, o princípio do discurso dever ter

¹³⁹ Cf. HABERMAS, 2003.

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ Apud Ibidem, p. 323.

conteúdo moral suficiente para verificar a imparcialidade das normas, mas não poderá coincidir exatamente com o princípio moral.

Caso não seja feita a ressalva supra a única fonte do direito passaria a ser o princípio moral. Habermas, atentando-se para isso, formula o princípio do discurso da seguinte forma: “São validadas as normas de ação com as quais poderiam concordar, enquanto participantes de discursos racionais, todas as pessoas possivelmente afetadas”.¹⁴² Assim, além de possibilitar que o princípio da moral e da democracia possam ser deduzidos, mantém dois conceitos centrais indeterminados, quais sejam, as normas de ação e os discursos racionais, que por sua vez dependem de negociações justificadas discursivamente.

Habermas ainda ressalta que o princípio moral tem aplicabilidade restrita aos discursos que são decididos apenas através de argumentos morais, ao passo que o princípio da democracia se aplica às normas que se apresentam como normas do direito, “e, enquanto o princípio moral, funcionando como regra de argumentação, serve exclusivamente à formação do juízo, o princípio da democracia estrutura, não apenas o saber, mas também a prática dos cidadãos”.¹⁴³

Paralelamente, quando desaparece a pretensão de legitimidade das normas com a pretensão à justiça moral, fica aberta a questão da fundamentação moral do direito, da passagem do estado de natureza para o estado de sociedade. Por outro lado, em razão das características formais do direito positivo, cuja origem na sociedade moderna encontra-se em um processo de aprendizagem social, poderá ser adotado como meio de estabilização de expectativas de comportamento, aliás, somente se apelar para o *medium* do direito, será possível garantir nas sociedades complexas condições morais de respeito mútuo, inclusive entre estrangeiros.

O êxito do processo democrático depende do exercício dos indivíduos da autonomia de comunicação e de participação orientado para o bem comum, o qual pode ser proposto, mas não imposto juridicamente. O exercício do direito político permite abrir espaço para o exercício da liberdade de arbítrio que condiciona um comportamento legal. Contudo, a estrutura democrática somente funcionará se os cidadãos a exercitarem em sua autonomia comunicativa voltada para o uso público da razão e não apenas para a defesa de seus interesses próprios.

¹⁴² HABERMAS, 2003.p. 322.

¹⁴³ Ibidem.

2.3 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM HABERMAS

A educação nada mais é de que o processo de formação, construção e reconstrução permanente dos sujeitos, processo este contínuo e dinâmico tendo na interação as bases para seu desenvolvimento. A educação não deveria se preocupar apenas com a formação de sujeitos com capacidade moral e intelectual, mas também em construir uma competência comunicativa dialógica. Trata-se de orientar, acompanhar, nortear, desvelar as potencialidades do sujeito que na maioria das vezes precisa de oportunidades para seu aperfeiçoamento integral.

Para tanto defende-se a tese que a educação não deve ser apenas uma fonte transmissora de conhecimentos para formar um sujeito intelectualmente competente. Educadores e educandos devem, juntos, construir e reconstruir os conhecimentos, baseados numa visão da totalidade. Isto remete a uma educação que leva em conta a palavra do homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. Neste sentido, Paulo Freire escreveu:

A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana.¹⁴⁴

O pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. [...] E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens.¹⁴⁵

Mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.¹⁴⁶

Na mesma linha de pensamento, a educação para Habermas inclui o diálogo fundamentado no pensar crítico, numa visão integradora entre o homem e a comunidade em que vive, questionando e propondo mudanças, rejeitando o homem obsoleto. Somente no emaranhado das relações concretas é que se evidencia uma educação que, ao invés de assistencialista, crítica, à medida que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade,

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 68.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 64.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 61.

responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”.¹⁴⁷

Contudo no sistema de ensino amplamente empregado pelo Brasil, os cursos e os conhecimentos são direcionados aos interesses dos grupos que detêm o poder, ao invés de focar os interesses e as necessidades da sociedade. Nesse sentido pondera Prestes “[...] os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder”.¹⁴⁸

Assim, nas escolas, quanto mais se concretizam na sociedade como um todo e, mais especificamente, práticas pedagógicas voltadas ao incentivo do individualismo, da exclusão e da competitividade, mais se torna necessário desenvolver ações buscando uma socialização e participação dos sujeitos, voltadas ao entendimento e participação cultural/política.

Nesse sentido, Habermas nos dá ferramentas para construirmos estruturas novas para nossa educação, pautada na formação de indivíduos formadores de opinião, que saberão aliar teoria e prática para a efetivação de ações racionais e dinâmicas, reprimindo então qualquer tipo de *bullying* cultural, com direito total à Liberdade.

Fundamental, para os professores e docentes, que colaborem e se especializem a fim de tornar o ambiente em que laboram propício para o fomento do senso crítico, livres de amarras e preconceitos, criando assim uma nova didática, fugindo do pré-moldado Sistema de ensino.

À educação cabe ter o cuidado de não reduzir a razão dos sujeitos no sentido individual e monológico. Neste sentido, Nadja Hermann Prestes escreveu:

A escola, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida e, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas a alcançar o entendimento.¹⁴⁹

O caminho escolar ao qual o indivíduo deve ser submetido é um laboratório de conhecimento, fundamentado em interesses e gerado a partir da realidade dos

¹⁴⁷ PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p.72.

¹⁴⁸ Ibidem. p. 57.

¹⁴⁹ PINTO, José M. Rezende. **Administração e Liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 152.

alunos. Na perspectiva habermasiana, comunicar é gerar conhecimentos, em busca da emancipação dos sujeitos.

As teorias mais modernas da aprendizagem, sobretudo aquelas identificadas com o saber pensar e o aprender a aprender, garantem que a construção do conhecimento começa do começo, ou seja, do background sociocultural de cada um, com o objetivo específico de fazer do aluno sujeito, não objeto de aprendizagem; não existe tabula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida se quisermos uma educação emancipatória.¹⁵⁰

Desta forma, educadores e educandos têm a possibilidade de serem agentes de transformação a partir de ações comunicativas que geram novos conhecimentos compartilhados horizontalmente, sem dogmas e pilares coercitivos.

Tendo em vista a teoria de Habermas, os sujeitos que fazem parte do sistema educacional não podem estar atrelados a nenhum interesse das classes dominantes, pois se trata de um processo emancipador baseado nas relações intersubjetivas nas quais todos construiriam, gradativamente um saber e sua história pessoal.

Pragmaticamente o processo de aprendizagem nada mais é do que absorver o conhecimento, o objeto material que lhe for transmitido. Para o filósofo Habermas, a aprendizagem é a partilha de fatos e conhecimentos já vividos, aliando a teoria e a prática, que resultam no racionalismo.

Habermas vislumbra uma escola democrática, em que a união de saberes, vivência e vozes se dão em ações comunicativas, para que se tornem conhecimentos definitivos e não apenas passageiros e obrigacionais. Isto posto a ser começado em series iniciais.

Ao observar a filosofia habermasiana, abrem-se janelas para modificar alunos, professores e didática, desmistificando dogmas do ensino atual estagnado, valorizando o entendimento entre os sujeitos, respeitando suas opiniões e vivências. As diferenças e pensamentos desiguais serão fomentados. Na sala de aula todos teriam a oportunidade de se expressarem, relatando suas ideias e sentimentos, aceitando ou não outras opiniões, sempre em busca de uma crítica construtiva,

¹⁵⁰ DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 32.

favorecendo um ambiente em que prevaleça o consenso baseado numa democracia participativa. Essa prática pedagógica baseada no novo paradigma proposto por Habermas trabalha com um conhecimento que se dá mediante a aprendizagem concretizada por meio da articulação entre o mundo da vida e o mundo do sistema, em que a sala de aula se torna um espaço privilegiado, com a maior compreensão do exposto em sala de aula.

Para Habermas, o conhecimento se dá por meio do diálogo, na possibilidade de troca, no entregar-se ao outro, respeitando as diferenças e partilhando o mundo vivido, na compreensão histórica da educação em seu contexto social, político, econômico e cultural, ou seja, quanto mais o sujeito se comunica, mais ele aprende e se integra ao mundo em que vive, substituindo, portanto, a “razão prática”, pela razão comunicativa ao contrário da figura clássica da razão prática, não é uma fonte de normas do agir. Ela possui um conteúdo normativo, porém somente na medida em que o que age comunicativamente é obrigado a apoiar-se em pressupostos pragmáticos de tipo contratual. Ou seja, ele é obrigado a empreender idealizações, por exemplo, a atribuir significado idêntico a enunciados, a levantar uma pretensão de validade em relação aos proferimentos e a considerar os destinatários imputáveis, isto é, autônomos e verazes consigo mesmos e com os outros. E, ao fazer isso, o que age comunicativamente não se defronta com o ‘ter que’ prescritivo de uma regra de ação e, sim, com o ‘ter que’ de uma coerção transcendental fraca – derivado da validade deontológica de um mandamento moral, da validade axiológica de uma constelação de valores preferidos ou da eficácia empírica de uma regra técnica.¹⁵¹

Como alternativa ao que está posto, Habermas acredita ser necessária uma escola mais comunicativa e democrática que tenha a capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria. Nela, os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo pedagógico seriam partícipes ativos na elaboração do currículo, juntamente com os especialistas da área, direção ou administração.¹⁵²

Uma ação comunicativa representa negociar interpretações comuns da situação e harmonizar entre si os seus respectivos planos através de processos de

¹⁵¹ HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre faticidade e validade**. 2. ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, v. I., p. 20.

¹⁵² Ibidem.

entendimento, portanto pelo caminho de uma busca incondicionada de fins ilocucionários. Quando os participantes suspendem o enfoque objetivador de um observador e de um agente interessado imediatamente no próprio sucesso e passam a adotar o enfoque performativo de um falante que deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo, as energias de ligação da linguagem podem ser mobilizadas para a coordenação de planos de ação. Sob essa condição, ofertas de atos de fala podem visar um efeito coordenador na ação, pois da resposta afirmativa do destinatário a uma oferta séria resultam obrigações que se tornam relevantes para as consequências da interação.¹⁵³

O interesse primário da linguagem é a interação entre dois indivíduos, ignorar essa premissa torna-a ineficaz, perdendo a sua razão de ser. A linguagem para que possa ser comunicativa aproximando o locutor do interlocutor não poderá ser adstrita a um ator singular, para tanto, a linguagem gramatical deverá ser a mesma entre as partes, assim como a igualdade na oportunidade de fala, delimitação de lapso temporal suficiente para que o interlocutor possa assimilar o discurso e principalmente respeito às diferenças.

Gonçalves Felipe Silva pondera que nos discursos voltados ao entendimento são adotadas essas premissas:

essas idealizações já se encontram inscritas em todo discurso cotidiano voltado ao entendimento: toda vez que interlocutores procuram se entender sobre algo no mundo ou questionam a correção de uma norma de ação, eles inevitavelmente utilizam pressupostos idealizantes ligados a uma comunicação sem entraves, como, por exemplo, o pressuposto de que as palavras e os enunciados utilizados têm o mesmo significado para as partes e o de que entre elas não existem desigualdades e relações de poder que impeçam o livre fluxo de argumentos.¹⁵⁴

Para atingir o objetivo de ser entendido o locutor deverá conhecer o ouvinte e identificar quais os pressupostos e a linguagem em comum e, a partir de então, deverá adaptar a sua linguagem, por exemplo, se um locutor especializado em direito do trabalho precisar explicar um andamento processual para um cliente iletrado, deverá prestigiar a utilização de termos mais simples, evitando-se a utilização do “juridiquês”, e se possível fazer analogias com fatos do dia a dia do

¹⁵³ HABERMAS, 2003. Op. cit. p. 36.

¹⁵⁴ SILVA, Felipe Gonçalves. Emancipação, esfera pública e direito: a teoria crítica de Jürgen Habermas. **Revista Mente, Cérebro & Filosofia**, São Paulo, n. 8, 2008, p. 1.

cliente, pois caso contrário não será entendido. Por outro lado, ao redigir uma petição ao juízo deverá prestigiar a utilização da linguagem formal e terminologia técnica.

Elaborar um currículo envolvendo a participação de todos é um meio para que a Teoria da Ação Comunicativa se concretize na educação.

A partir do exposto têm-se que para Habermas a democracia legítima prescinde de um Estado que reconheça e garanta aos cidadãos os direitos humanos. Sem os referidos direitos não é possível a participação livre e de qualidade população na administração do Estado, que por sua vez deve reconhecer e respeitar as autonomias privada e pública.

A partir da Teoria do Agir Comunicativo é possível extrair alguns elementos que, se aplicados no sistema de ensino, poderão melhorar a qualidade da educação. Os principais elementos são: o direito à fala, ao agir, a comunicação, o aprendizado, a educação humana, a linguagem como forma de mudança do comportamento do ser humano, a interação entre sujeitos na busca ao consenso e a concepção do direito à educação como um direito fundamental etc.

A educação deve ser concebida como um direito fundamental, em razão de ser o instrumento de emancipação e formação da personalidade do ser humano. Além do mais, sem o referido direito o indivíduo não terá condições para interagir de forma plena na sociedade cada vez mais complexa, conseqüentemente não terá como participar efetivamente na administração pública, o que por sua vez obsta a existência de uma democracia legítima.

CAPÍTULO III – DA GRADUAL INCORPORAÇÃO DOS ELEMENTOS DA TEORIA DE HABERMAS NO PROCESSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muito embora os elementos das teorias de Habermas não tenham sido evidenciadas de forma expressiva até o início do século XXI, para compreender, racionalizar os problemas do atual sistema de ensino e identificar as possíveis soluções, é necessário desenhar de forma objetiva o cenário evolutivo da educação no Brasil desde o fim do império até a Constituição de 1988, entendendo o passado para entender o presente e desmistificar o futuro e mais para ver como Habermas pode ajudar no processo evolutivo da educação brasileira.

Assim, neste capítulo, serão estudados os diversos direitos e garantias que foram inseridos ao longo da evolução das Constituições que culminará com os fundamentos da sociedade democrática, que por sua vez é a base as teorias de Habermas, das quais se extraem elementos que, se aplicados ao sistema de ensino, poderão melhorar a qualidade de ensino, em especial o foco da educação como direito fundamental e a formação humana do indivíduo.

3.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Os senhores de engenho (açúcar) e os barões do café constroem a camada dominante do Império, pela simples razão de que a economia é escravista, monocultora e inteiramente voltada para o mercado externo: o Império expressava estes interesses.¹⁵⁵

A abolição do tráfico (1850), porém, representa um duro golpe à hegemonia daquela camada social. Sua situação se agrava após a Guerra do Paraguai (1865-1870): nesta circunstância, o exército brasileiro se revelou mal organizado e muito pequeno. Era o reflexo da organização escravista da sociedade, que, marginalizando a população livre não proprietária, dificultava a formação de um exército com senso de responsabilidade e disciplina.

A Lei Áurea (1888), enfim, solapa o próprio fundamento sobre o qual se assenta o regime imperial brasileiro.

¹⁵⁵ Cf. TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Jusriscredi, 1977

O declínio da escravidão não representa, entretanto, o declínio da economia cafeeira, nem a supressão do caráter agroexportador da nossa economia. Ao contrário, a tendência monocultora e a dependência do mercado externo continuam. Tudo isso ocorre em virtude da ascensão do oeste paulista onde, a partir de 1880, se desenvolve a economia cafeeira, com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre assalariado através da imigração; e superando a produção do Vale do Paraíba, que continua com a mão de obra escrava.¹⁵⁶

Mas essa transferência do eixo econômico do Vale para o oeste paulista não corresponde à ascensão política deste último. Ao contrário, o bloqueio político feito aos novos empresários do café pelos antigos detentores do poder (senhores do engenho e barões do Vale do Paraíba) cria o grande problema da inadequação entre o poder econômico e o poder político. O próprio regime imperial, base de sustentação dos setores tradicionais, está sendo colocado em questão.

O capitalismo internacional procurava suprimir os escravos, os quais, não sendo assalariados, atuam como elemento limitador do mercado (quer dizer, não estão em condições de comprar os produtos).

Nesta situação, os cafeicultores do oeste paulista, visto não estarem representados no centro da decisão política, opõem-se ao centralismo e defendem o federalismo. Mais radical que a posição destes fazendeiros, a pequena burguesia urbana (funcionários públicos, empregados do comércio, classes liberais e intelectuais, militares) se unem a luta abolicionista à necessidade de um regime republicano, para substituir a monarquia.

A partir de 1870, o movimento republicano ganha forma e se organiza através da fundação do primeiro partido republicano: antes, no Rio de Janeiro e, depois, em São Paulo. Contudo, os republicanos estão divididos em relação à participação ou não da massa popular no processo: a favor da participação há a pequena burguesia urbana e contra ela há os cafeicultores do oeste paulista. Estes últimos, graças ao poder econômico, conseguem impor-se, elegendo, em 1889 em São Paulo, Quintino Bocaiuva como chefe nacional do partido republicano.

Assim a monarquia é abandonada pelos setores urbanos que exigem a abolição da escravidão; pelos fazendeiros paulistas que aspiram ao federalismo;

¹⁵⁶ Cf. ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida. **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

pelo exército após a guerra do Paraguai, que reclama uma presença mais ativa; pela Igreja, que insurge contra a submissão ao Estado através do padroado; enfim, é abandonado até pelos grandes proprietários escravista que, até 1888, no ano da abolição, ainda eram os únicos sustentáculos da monarquia.

As forças decompõem de tal maneira a estrutura do Império que, sob a liderança de elementos da camada média, especialmente militar, com o apoio significativo da camada dominante do café, mas sem a participação da camada baixa de trabalhadores (outro grupo descontente), é proclamada a República (1889)¹⁵⁷.

Tão logo o grande objetivo é atingido, com a queda do império, ocorre a cisão entre os "republicanos históricos" e os militares. As divergências giram em torno da questão federalista: os primeiros defendem a descentralização, o que dá oportunidade para que os grandes cafeicultores imprimam na República a marca de seus interesses (teriam concentrado as rendas, sem dividi-las com os senhores da lavoura tradicional); contrariamente, os militares procuram fortalecer o poder Federal. A luta entre ambos corresponde ao predomínio inicial do exército (Presidentes Manuel Deodoro da Fonseca: 1889-1891; Floriano Vieira Peixoto: 1891-1894) e dos cafeicultores em seguida (Presidentes: Prudente José de Moraes Barros: 1894-1898; Manuel Ferraz de Campos Sales: 1898-1902; Francisco de Paula Rodrigues Alves: 1902-1906).

Logo após a proclamação da República é convocada uma Assembleia Constituinte, e elaborada a primeira Constituição Republicana, datada de 24 de fevereiro de 1891. Ela vem substituir a Constituição de 1824, e foi baseada no modelo dos Estados Unidos. Seus principais pontos eram:

- a) o federalismo: os 20 Estados teriam autonomia para elaborar sua própria constituição, eleger seus governadores, realizar empréstimos no exterior, decretar impostos e possuir próprias forças militares;¹⁵⁸
- b) o presidencialismo: o chefe da federação seria o Presidente da República, com poderes para intervir nos Estados quando houvesse alguma tendência

¹⁵⁷ Cf. FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 36. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

¹⁵⁸ Cf. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

separatista, invasão estrangeira ou conflitos com outras unidades da Federação;

- c) o regime representativo: os Presidentes da República e dos Estados (governadores), assim como os membros do Poder legislativo, em todos os níveis, seriam eleitos diretamente pelo povo, excluídos os analfabetos, as mulheres, os soldados e os menores de idade.

Para as oligarquias estaduais, a Constituição representou uma vitória. Ao longo de toda a República Velha, as instituições e práticas políticas exprimem sempre os interesses da classe dominante - fazendeiros - o que leva a classificar esse período sendo o da República Oligárquica, República do Café ou ainda "República dos Coronéis" (fazendeiros que recebiam ou compravam este título da Guarda Nacional).

Contudo, na organização escolar da Primeira República se instala uma dualidade, fruto da descentralização. Pela Constituição de 1891:

- a) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal;
- b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares completos. A organização escolar recebe a influência positivista: tem como princípios orientadores a liberdade e laicidade de ensino, como também a gratuidade da escola primária. Atingia, por força da descentralização, a instrução pública primária e secundária no Distrito Federal e a Instrução Superior em todo o território nacional.

A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de 7 anos. No nível superior afetou o ensino politécnico, o de Direito, o de Medicina e o Militar. ¹⁵⁹

Criou-se o exame de madureza, para verificar se o aluno, ao término do curso secundário, tinha a cultura necessária para enfrentar o curso superior.

¹⁵⁹ Cf. ROMANELLI, op. cit.

Por influência do positivismo, esta organização escolar de Velha República, chamada Reforma “Benjamin Constant”, tinha a intenção de fundamentar a formação dos alunos na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica, responsável pelo academismo dominante no ensino brasileiro. Foram introduzidas as ciências nesta ordem: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral.

O que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. Além disso, algumas ciências (aritmética, geometria) foram introduzidas já no 1º grau do ensino primário, contra a orientação do mesmo, que não recomendava o ensino das ciências senão após os 14 anos. Criaram-se, assim, problemas de precocidade e de acúmulo até que, em 1893, foi necessário modificar o programa com ampliação da parte literária, anteriormente sacrificada.¹⁶⁰

O combate ao florianismo (= oposição ao Presidente militar Floriano Peixoto), tinha como objetivos:

- a) afastar do poder o componente militar que nele representava a camada média;
- b) utilizar o novo regime republicano para conseguir o atendimento dos interesses da camada senhorial. Reunificaram-se, assim, as facções dominantes (senhores do engenho, barões do Vale do Paraíba e fazendeiros do oeste paulista).¹⁶¹

Como consequência de tudo isso, inicia-se um processo que culminará com o predomínio dos cafeicultores, partindo desde o fim do predomínio do exército a eleição de presidentes que expressam os interesses desta camada senhorial.

A reorganização do Brasil é conseguida através da “política dos governadores”, que consiste na adaptação da República aos interesses dos fazendeiros do café. Nesta política, que começa claramente com a presidência de Campos Sales (1898-1902), o presidente da República apoiava a oligarquia dominante de cada estado. Em troca essa mesma oligarquia garantia a eleição, para o Congresso, de candidatos oficiais. Com esta “troca” a oligarquia regional mantinha

¹⁶⁰ Cf. HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

¹⁶¹ Cf. FURTADO, op. cit.

seu poder e o Presidente da República podia contar com um Congresso Nacional favorável. Os candidatos oficiais eram indicados pelas oligarquias regionais.¹⁶²

O Governo Federal, controlado por São Paulo e Minas Gerais, pôde contar com sólido apoio parlamentar. A política dos governadores foi eficaz porque tinha em sua base a "comissão verificadora" e o coronelismo.

A "comissão verificadora" legalizava qualquer resultado das eleições, mesmo com fraudes. Os "Coronéis", por sua vez, controlavam o maior número de votos, mesmo pela força. A este respeito, os coronéis normalmente possuíam bandos armados, os jagunços, que constituíam verdadeiros exércitos regionais a próprio serviço.

A "política dos governadores" começou a entrar em crise na década de 1920. Diferia do rígido centralismo vigente durante o Império, quando a administração central intervinha amplamente em todas as questões internas das províncias.

A política econômica de valorização dos produtos agrícolas, especialmente do café, feita com a utilização do capital estrangeiro, concentrava os lucros nas mãos da burguesia estrangeira e da "camada senhorial", também chamada "burguesia agrário-exportadora" brasileira.

Neste período é reestabelecido o equilíbrio das contas externas do país instalam-se grandes e modernos portos, a rede ferroviária cresce rapidamente, inauguram-se as primeiras usinas de produção de energia elétrica, remodelam-se com grandes obras as principais cidades.

A sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo e sendo aquela que produz a riqueza.

As condições de trabalho e o isolamento em que vivia a população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento: o que, junto com o "Coronelismo", garantirá o sucesso do regime até o final da 1ª Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento irão se intensificar.¹⁶³

Sinal claro da dependência do Estado aos interesses dos cafeicultores foi o Convênio de Taubaté (1906), no qual, para solucionar uma crise de superprodução do café que ameaçava a queda do preço do mesmo, os governadores de RJ, SP e MG decidiram, com o apoio do Congresso (e a oposição do Presidente Rodrigues

¹⁶² Cf. TOBIAS, op. cit..

¹⁶³ Cf. ROMANELLI, op. cit.

Alves, pressionado pelos banqueiros ingleses), que os governos estaduais deviam contrair empréstimos no exterior (banqueiros alemães) para adquirir parte da produção que excedia o consumo do mercado internacional.¹⁶⁴

Em 1.901 emerge uma série de reformas do ensino e da situação escolar revelando uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. O código Epitácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento e transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as Faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não candidato ao nível seguinte. Mas os resultados foram péssimos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz)

Tudo isso revelava a incapacidade de formar um pessoal com a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de toda a população e não só de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros.

Assim em 1920 o analfabetismo atingia o 65% da população de 15 anos.¹⁶⁵

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, vai o analfabetismo se constituindo num problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social. Foram organizadas campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária, mas a falta de registros sistemáticos das despesas do governo com relação ao ensino indica que estas verbas eram bastante insuficientes.

Quanto a dados estáticos relativos a este período, precisa lembrar que o Brasil só em 1916 iniciou a publicação do seu Anuário Estatístico, cujo primeiro foi dedicado ao período de 1907 a 1912 e com informações mais completas respeito ao ensino superior e profissional, restringindo-se no secundário ao ensino público e, no primário, ao Distrito Federal. A ausência de outros dados indica um certo

¹⁶⁴ Cf. FURTADO, op. cit.

¹⁶⁵ Cf. HILSDORF, op. cit.

desinteresse em relação à organização escolar com objetivo de atender à população em sua totalidade.

No tocante ao ensino primário pode-se dizer, sem estatísticas muito exatas, que a ampliação deste nível de ensino chegou a duplicar na Velha República, em comparação com o período do Império. Mesmo assim, foi atendido menos de um terço da população em idade escolar. Apesar da introdução do ensino graduado, ainda em 1907 o tipo comum de escola a primária é a de um professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento.

O modelo político-econômico (agrícola-comercial-exportador), sendo contrário à redistribuição do lucro, comprometia as verbas destinadas ao atendimento popular. Isto entra em choque com o próprio ideário republicano de um regime de participação política, onde um mínimo de escolarização comum era necessário.¹⁶⁶

Com relação ao ensino médio, neste período houve ampliação do ensino secundário no ensino particular. No público houve um pequeno aumento com relação ao pessoal docente e diminuição quanto às escolas e à matrícula.

Ocorria aqui um outro ponto de estrangulamento na organização escolar brasileira, de tal maneira que a elitização permanecia como característica: o número de alunos com condições de cursar se restringia aos elementos originários das classes altas, e aos poucos, também da classe média, cujo objetivo era o curso superior. Daí o ensino secundário continuava sendo preparatório para o superior.¹⁶⁷

Infelizmente o ensino oferecido não era de boa qualidade: além disso, faltava rigor nos exames preparatórios ao superior.

Este não era o único tipo de ensino médio: era o predominante. Havia o ensino profissional, elementar e médio (ginásio normal, agrícola e industrial; escola normal, Colégio industrial e Colégio comercial), que atendia a uma crescente, mas, mesmo assim, diminuta clientela.¹⁶⁸

Mas a ideia de que o ensino profissional se destinava às camadas menos favorecidas acabava por agravar o problema referente às distintas formações: um conjunto de escolas propiciava a formação das "elites" e, outro, a da "povo".

¹⁶⁶ Cf. ROMANELLI, op. cit.

¹⁶⁷ Cf. TOBIAS, op. cit..

¹⁶⁸ Cf. HILSDORF, op. cit.

O ensino superior durante os anos de 1907 a 1912 as escolas particulares apresentaram um maior aumento. Também a escola estadual aumentou, quanto a matrículas (não quanto a número de escolas e professores).

Numericamente, o curso médico-cirúrgico-farmacêutico e o politécnico superaram o Jurídico. Outro dado a destacar é que, em 1900, havia um estudante do superior a cada 2000 habitantes.

Neste nível superior se constata uma dicotomia entre atividades literárias, proporcionadas pela escola, e atividades científicas. As atividades científicas continuaram dispersas em instituições especiais - museus, laboratórios - que não estavam integradas com o ensino.

A única exceção foi a Faculdade de Medicina da Bahia, de 1891 a 1905, por influência de Nina Rodrigues (patologista, socióloga e etnóloga): esta servia à pesquisa e ao ensino.

A Reforma Carlos Maximiliano (1915) resolveu de reunir em universidade a Escola Politécnica e de Medicina do RJ, incorporando a elas uma Faculdade de Direito. Isto aconteceu só em 1920.

Quanto ao magistério, este recebeu pouca atenção. Foram criadas algumas escolas normais, das quais 3 em São Paulo, como resultado das reformas Caetano Campos, Bernardino Campos e Cesário Meta (1890-1893); não foram organizados cursos para a formação dos magistérios secundários e os critérios de seleção dos professores de nível superior não eram eficientes.¹⁶⁹

No período de 1918 a 1930, socialmente, ocorre a consolidação da burguesia industrial e do operariado.

A burguesia industrial (indústria alimentícia, metalúrgica e da tecelagem, particularmente) tem pontos de contato com os outros setores da classe dominante, não só pelo fato de muitos dos industriais serem ou terem sido fazendeiros, como também por se colocarem numa relação de dominação respeito à mão de obra. Ao mesmo tempo apresenta traços de distinção que levam a choques de interesses econômicos, que será uma das causas da "revolução de 30".¹⁷⁰

Quanto ao operariado, a partir deste período, o povo começa a ter expressão política. Pela primeira vez registra-se no Brasil uma greve geral (12 de junho de

¹⁶⁹ Cf. HILSDORF, op. cit.

¹⁷⁰ Cf. FURTADO, op. cit.

1917) que praticamente para a cidade de São Paulo por um mês, obrigando o governo a negociar com o operariado.

Apesar de tais acontecimentos, os políticos da década dos anos 20 procuraram ignorar esta emergência popular.

Em 1922 é criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB) que tem duração legal de apenas quatro meses.

É interessante também assinalar o crescimento do setor médio da população composto da pequena burguesia da cidade, por uma grande massa de funcionários públicos, empregados do comércio, as classes liberais e intelectuais e, por fim, os militares. Boa parte deste setor sente-se prejudicada pela política vigente e tem suas reivindicações que começa a expressar. Nasce, assim, o "Tenentismo", movimento ideologicamente conservador, pois politicamente pode ser definido autoritário, elitista, ambicionando um reformismo social ingênuo e um vago nacionalismo. Os "Tenentes" reivindicavam representação e justiça, pois o mal estava na forma como eram escolhidos os mandatários, forma que tornava impossível à oposição chegar ao poder.¹⁷¹

Mais uma vez, como já aconteceu por ocasião da Proclamação da República, os militares lideram tal movimento contestatório e provocam a revolta do "Forte de Copacabana", em 1922, e a "Coluna Prestes", de 1924 a 1927: na primeira queria-se impedir a posse do presidente Artur Bernardes, candidato do "café-com-leite" (oligarquia cafeeira de SP-MG); na segunda continuou-se a oposição a Artur Bernardes com ataques contra as forças legalistas em SC e PR.

Neste ambiente de agitação também a organização escolar é criticada: desta vez não simplesmente os políticos, mas os educadores tratavam do problema da educação, propondo a multiplicação das instituições escolares como condição para o progresso nacional.

Houve uma série de reformas escolares em vários estados: CE (1923), BA (1925), MG (1927), DF (1928), PE (1928). Representavam a tentativa de implantação da "escola primária integral": e, quanto ao nível médio e superior, são defendidas ideias que não chegam a alterar as instituições do período ideal da República.

¹⁷¹ Cf. FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III "O Brasil Republicano", São Paulo: DIFEL, 1975.

Desta forma fica indicada a vinculação entre modelo educacional e modelo econômico-político, basicamente burguês.

Para o ensino de grau médio, o objetivo era o desenvolvimento do espírito científico, com múltiplos tipos de cursos, todos integrados com o primário e o superior.

Para este último defendia-se a organização universitária, visando ao atendimento das necessidades profissionais e de pesquisa, e a criação da faculdade de filosofia e letras.¹⁷²

3.2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA REPÚBLICA OU NOVA NO PERÍODO DE 1930-1945

Muito embora, alguns autores defendam que os eventos de 1930 não podem ser classificados como revolução, pois entendem que se trata de apenas um golpe que deslocou o poder de Estado de um setor da Oligarquia para outro setor da Oligarquia, fato é que a referida Revolução, efetivamente, trouxe diversas mudanças na política, no sistema de ensino e nos direitos sociais, tornando-se, portanto, imprescindível o seu estudo.

A designação **movimento político de 1930** é a mais apropriada para o processo de destituição do presidente Washington Luís (1926-1930) e a ascensão de Getúlio Vargas ao governo do país. Não obstante, ter havido uma alteração no cenário político nacional, não ocorreu uma transformação drástica dos quadros políticos que continuaram a pertencer às oligarquias estaduais. As reformas realizadas eram imperiosas para agregar as oligarquias periféricas ao governo federal. Desse modo, o emprego do termo "**Revolução de 1930**", costumeiramente adotado para esse processo político, não é o mais adequado.¹⁷³

Um dos fatores básicos da Revolução de 1930 é a crise política de valorização do café, em virtude da violenta crise do capitalismo (1929). A grande depressão solapa a base artificial em que vinha se mantendo a lucratividade dos grandes cafeicultores.¹⁷⁴

Os feitos da crise são: retração do mercado consumidor; suspensão do financiamento para estocagem do café; exigência da liquidação imediata dos débitos

¹⁷² Cf. HILSDORF, op. cit.

¹⁷³ RODRIGUES, Natália. **Revolução de 1930**. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/revolucao-de-1930/>>. Acesso em: 10 dez. 2017

¹⁷⁴ Cf. BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Nos tempos de Getúlio**: da revolução de 30 ao fim do estado novo. 10. ed. São Paulo: Atual, 1990.

anteriores. Em suma: cai por terra toda a paciente montagem da política de valorização originária de 1906, com o Convênio de Taubaté.¹⁷⁵

Ao lado da crise da política valorização do café, a questão sucessória se coloca em 1930. Washington Luís, ao contrário do que se esperava, não indica como seu sucessor um mineiro, segundo o hábito do rodízio das oligarquias do Partido Republicano Paulista (PRP) e Partido Republicano Mineiro (PRM). Washington Luís apoia a candidatura de Júlio Prestes, um paulista. Ora, Antônio Carlos, presidente do estado de MG, esperava ser o presidente da República e se vê frustrado. Por isso, ocorre uma cisão entre PRP e PRM, os dois partidos que são a base da República Velha.¹⁷⁶

Imediatamente, Antônio Carlos toma o encargo de articular uma candidatura de oposição. Para isso, busca o apoio do RS. Desta aliança entre MG e RS nasce a "Aliança Liberal" que lança Getúlio Vargas, gaúcho, como candidato à presidência, e João Pessoa, paraibano, como vice-presidente. A "Aliança Liberal" se lança à campanha, tendo como bandeira as reformas políticas: instituição do voto secreto, anistia política, criação de leis trabalhistas.¹⁷⁷

Os descontentes se unem e a AL encontra os seguintes apoios:

- a) O Partido Democrático, fundado em 1926, que representava os cafeicultores paulistas descontentes com a política de valorização do café, levada a efeito pelo Instituto do Café. Tais cafeicultores reconhecem que a política de valorização está, em realidade, enriquecendo os financistas ingleses e empobrecendo os cafeicultores.
- b) A massa urbana, atraída pelo programa de reformas.
- c) Os tenentes, pelo mesmo motivo.
- d) Os setores dominantes do RS (pecuaristas) unindo em numa frente única os dois partidos rivais (PR Rio Grandense e Partido libertador).
- e) O PRM, liderado por Antônio Carlos.
- f) As camadas médias e os intelectuais desiludidos.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Cf. ROMANELLI, op. cit.

¹⁷⁶ Cf. KOSHIBA, Luiz. **A República Velha em Crise**. Disponível em: <<http://netleland.net/hsampa/e popeia1932/RepublicaVelhaCrise.html>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

¹⁷⁷ Cf. BERCITO, op. cit.

¹⁷⁸ Cf. ROMANELLI, op. cit.

Nas eleições de 30 de março de 1930, o candidato eleito é Júlio Prestes. Mas um forte inconformismo tomou conta de políticos e de tenentes. Um grave acontecimento vem enfim precipitar a Revolução: o assassinato de João Pessoa. No dia 3 de outubro de 1930 tropas gaúchas, chefiadas pelo Tenente-Coronel Goes Monteiro, iniciaram a marcha para a capital. No Nordeste os revoltosos tomaram a maioria dos estados, sob a liderança do tenente Juarez Távora. Uma terceira frente partiu de MG para SP, onde houve resistência até chegar a notícia da deposição do Presidente Washington Luís por uma junta militar formada pelos generais Tasso Fragoso, Mena Barreto, Leite de Castro e o almirante Isaías de Noronha. A Junta tentou, sem êxito, manter-se no poder, logo assumido por Getúlio Vargas, presidente revolucionário e provisório.

É fácil perceber que, além de derrubar o PRP, pouca coisa em comum grupos tão diversificados podiam ter em relação às novas bases de estruturação do país. Após a entrega do governo a Getúlio Vargas, a confusão caracteriza os meses seguintes, onde o problema fundamental passa a ser o “manter-se no poder”.¹⁷⁹

Procurando entender o significado da Revolução de 1930, pode-se afirmar que a sociedade brasileira foi despertada para as causas de seu subdesenvolvimento, fruto de uma economia baseada na agricultura de exportação e na necessidade de importação de manufaturados. Neste contexto, a estimulação do setor industrial brasileiro aparecia como a solução do problema.

Tão logo a Revolução de 1930 triunfa, surgem as divergências. De um lado as oligarquias tradicionais perdem o controle do poder, de outro os “Tenentes” que, influenciados pela doutrina do fascismo, defendem a mais completa centralização do poder. No centro, os militares legalistas que pretendem a manutenção da ordem.

Getúlio Vargas, equilibrando-se sobre estas tendências, põe em movimento uma política extremamente ambígua. Assim, entre 1931 e 1932, faz concessões aos “Tenentes” nomeando-os interventores em diversos estados. Entretanto, no fim da década de 1930, o núcleo tenentista será neutralizado pelo crescente prestígio que Vargas concede aos militares legalistas, opondo-o à tendência radical dos “Tenentes”.¹⁸⁰

Em São Paulo agravou-se a contradição entre a velha oligarquia e a interventoria do “Tenente” João Alberto. O Partido Democrático e o Partido

¹⁷⁹ Cf. CARONE, Edgard. **A segunda república (1930-1937)**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1978.

¹⁸⁰ Cf. BERCITO, op. cit.

Republicano Paulista se uniram sob a palavra de ordem: "interventor civil e paulista", além da exigência da imediata reconstitucionalização do país.

A pressão da oligarquia paulista, que procurava voltar ao poder, é atendida pelo governo central. Em 1º de março de 1932, Pedro de Toledo é nomeado interventor de SP. Em seguida, apesar da oposição "Tenentista", Getúlio manda publicar o novo Código Eleitoral e o Anteprojeto da Constituição, marcando para maio de 1933 as eleições para a assembleia constituinte. Pelo novo código eleitoral se estabelece o voto secreto e, pela primeira vez, o voto feminino. Além disso, pelo novo código, haveria uma representação "classista", isto é, deputados eleitos pelos sindicatos profissionais tanto patronais como de empregados, com as mesmas prerrogativas que os demais parlamentares.¹⁸¹

Apesar disso, em 9 de julho de 1932, eclode em SP a "Revolução Constitucionalista", que dura três meses, durante os quais os paulistas permanecem isolados sem adesão das demais unidades da federação, excetuando-se um pequeno contingente militar do Mato Grosso.

Para reprimir a rebelião paulista, Getúlio enfrenta sérias dificuldades no seio militar, pois vários generais simplesmente recusam a missão. A fim de conseguir o apoio da cúpula do exército, Getúlio rompe em definitivo com os "tenentes", que não são bem vistos pelos oficiais legalistas. Em 3 de outubro de 1932, Getúlio consegue esmagar a revolta paulista.

Com o fim da revolta inicia-se um processo de promulgação de nova Constituição que com base no novo Código eleitoral realizam-se as eleições para a Assembleia Constituinte em 3 de maio de 1933, instalada em novembro do mesmo ano. A composição da Assembleia mostra, entretanto, o ressurgimento das antigas oligarquias estaduais. Ao lado dela, surgem os representantes classistas eleitos pelos sindicatos profissionais. E a terceira Constituição do Brasil - a segunda da República - é promulgada no dia 16 de julho de 1934.¹⁸²

A nova Constituição preserva o Federalismo e o Presidencialismo, além de manter a independência dos três poderes - executivo, legislativo e judiciário. No plano do executivo, nas disposições transitórias, fixa-se em caráter excepcional a

¹⁸¹ Cf. FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

¹⁸² Cf. FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

eleição do primeiro presidente pelo voto indireto da própria Assembleia: Getúlio Vargas é confirmado na presidência. O executivo é obrigado a adotar uma assessoria técnica para cada ministério. Extingue-se a vice-presidência.

Ao nível do Legislativo mantém-se a divisão entre Câmara e Senado, sendo seus representantes eleitos pelo voto direto, secreto e universal, bem como pelo voto profissional (representantes de patrões e empregados).

A política de imigração sofre restrições: estabelece-se o limite de 2% sobre as nacionalidades já residentes no país; proíbe-se a utilização de línguas estrangeiras no ensino escolar e a concentração de estrangeiros numa mesma região.

Preconiza-se ainda a estatização de empresas - estrangeiras ou nacionais, desde que fira o interesse geral da nação.

Fica estabelecido o princípio de propriedade nacional do subsolo. Por fim, ocorre a nacionalização da informação mediante a proibição da propriedade estrangeira da imprensa. Em suma, trata-se de uma política de nacionalismo e estatização: segue-se a ideologia "nacional desenvolvimentista" e o modelo econômico de "substituição de importações".¹⁸³

A grande novidade da Constituição de 1934 é, entretanto, a incorporação da legislação referente ao trabalho, o que significa dar-se conta, por parte da classe dominante, da presença dos trabalhadores. A "questão social" que Washington Luís classificara como "caso de polícia", está agora sendo abandonada.

Cria-se, em 26 de novembro de 1930, o "Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio"; regulamentam-se os sindicatos, a jornada de trabalho e o trabalho dos menores e das mulheres.

No texto constitucional, artigo 121, proíbem-se as diferenças salariais com base em discriminação de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil; são estabelecidos os salários mínimos regionais; jornada de trabalho de oito horas; descanso semanal, férias anuais remuneradas, indenização do trabalhador em caso de demissão sem justa causa, regulamento das profissões, proibição do trabalho a menores de 14 anos, de trabalho noturno para menores de 16 anos e, nos trabalhos nocivos à saúde, interditam-se os menores de 18 anos e as mulheres.¹⁸⁴

¹⁸³ Cf. ROMANELLI, op. cit.

¹⁸⁴ Cf. BERCITO, op. cit.

A razão principal que leva a classe dominante a se importar com o mundo do trabalho está na preocupação em controlar e frear a formação de um operariado organizado com ideologia própria.

Quanto ao Poder judiciário, incluíram-se nele competências relativas à justiça eleitoral e militar. Surgiu a Justiça do trabalho.

A criação do "Ministério da educação e saúde", em 1930 (cujo primeiro titular é Francisco Campos) já é sintoma de uma nova visão na área da educação. A nova Constituição estabelece, nesse ponto, o ensino primário obrigatório, com a perspectiva de fazer o mesmo, posteriormente com os outros graus do ensino.

Pelos decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11 de abril de 1931, é empreendida a reforma de ensino superior Reforma "Francisco Campos". Esta reforma se reveste de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário. Isto através da criação da Reitoria, com a função de coordenar administrativamente as faculdades. Exigia, ainda, a incorporação de pelo menos 3 institutos de ensino superior - Direito, Medicina e Engenharia - ou, em lugar de algum desses, a Faculdade de Ciências e Letras, à qual competia dar, ao conjunto das faculdades integradas na Universidade, o caráter especificamente universitário, pela cultura desinteressada, além de todo profissionalismo, e por sua função sintetizadora.¹⁸⁵

Uma semana depois (18-4-1931), pelo decreto nº 19890, organiza-se o ensino secundário com o objetivo de transformá-lo em um curso eminentemente educativo. Para tanto, divide-se em duas etapas: a primeira, com a duração de cinco anos (curso fundamental), Era o curso de formação do homem; a segunda, de dois anos, visava a adaptação às futuras especializações.¹⁸⁶

Já foi visto que, nos últimos anos da velha República, não só os políticos, mas os educadores tratavam do problema da educação, propondo a multiplicação das instituições escolares como condição para progresso nacional.

A origem deste movimento de educadores era a corrente europeia e norte-americana denominada de "escola nova" ou também de "escola ativa", que teve início nos últimos anos do século passado e continua até os nossos dias.

A "escola nova" visava o restabelecimento do sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômico-políticas, advindas da industrialização e da

¹⁸⁵ Cf. TOBIAS, op. cit..

¹⁸⁶ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

nacionalização que pressionava a educação para o trabalho e para nação durante o século XIX.¹⁸⁷

No ano de 1932, diante da demora na tomada de medidas educacionais os educadores brasileiros ligados a este movimento da "escola nova", lançam o "Manifesto dos Pioneiros da Educação nova", no qual se manifestava a preocupação dos educadores com uma política nacional de educação

No mesmo manifesto esboçava-se um programa educacional, do qual agora podem-se considerar os seguintes pontos.

- a) Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual;

A educação é considerada uma função social do Estado, em cooperação com todas as instituições sociais. A organização do ensino, em todos os graus, é de competência dos estados federados. À união compete a educação na capital do país e, além disso, uma ação supletiva, fiscalizadora, coordenadora e estimuladora.

O sistema escolar, estabelecido na base de uma educação integral, é comum para alunos de ambos os sexos; único para todos e leigo.

A educação primária (7 a 12 anos) é gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

- b) Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo: não proposta a transmitir as culturas clássicas, mas destinada a ser acessível a todos, tendo sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para atividades preferenciais (humanidades ou cursos técnicos);
- c) Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, com as diversas especializações (agricultura, minas indústria e comércio);
- d) Organização de medidas e instituições de psicotécnica (psicologia do trabalho) e orientação profissional;

¹⁸⁷ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR. Op cit.

- e) Criação de Universidades, de tal maneira organizadas, que possam exercer a sua específica função de criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la;
- f) Criação de fundos escolares destinados à manutenção e desenvolvimento da educação;
- g) Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino;
- h) Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares (serviços médico e dentário, jogos, caixas escolares, círculos de pais e professores, bibliotecas);
- i) Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino.
- j) Reconstrução do sistema educacional de maneira que contribua para a interpenetração das classes sociais, a formação de uma sociedade humana mais justa, a organização da escola unificada, desde o jardim à universidade, a seleção dos melhores, o tratamento especial de anormais e subnormais.¹⁸⁸

Foram organizados vários congressos e, nestes, duas orientações se conflitavam. De um lado, os educadores católicos defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa católica, a educação diferenciada para o sexo masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação; por outro lado, os educadores influenciados pelas "ideias novas" defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação.¹⁸⁹

Mas os educadores de ambos os grupos eram unânimes em combater o princípio de monopólio do ensino pelo Estado. Aconteceu, porém, que a ideia defendida pelos educadores escolanovistas, quanto à responsabilidade dos públicos poderes em educação, foi identificada (por parte dos educadores católicos) com o princípio de monopólio do ensino pelo Estado, fazendo com que os educadores escolanovistas fossem aproximados dos comunistas.

¹⁸⁸ Cf. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

¹⁸⁹ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit.

Uma visão mais cuidadosa sugere que a luta não se estabelecia entre anticomunistas e comunistas, mas entre diferentes formas, a “conservadora.” contra a “moderna”, de defesa de interesses particulares. Neste caso, a forma conservadora vincula-se a uma modelo agrário-exportador e a moderna a um modelo urbano-industrial (capitalista).¹⁹⁰

A Constituição de 1934 atendeu as diferentes reivindicações: a reivindicação católica, quanto ao ensino religioso; e a reivindicação das “ideias novas” que faz entrar o Brasil numa política nacional de educação.

Com efeito, atribui-se à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional¹⁹¹ e de fixar o plano nacional de educação¹⁹². Aos Estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União.

Cria-se o Conselho Nacional e Estadual de educação¹⁹³. Determina-se que mais de 10% da renda para os municípios e mais do 20% da renda para os estados devem ser destinados à educação¹⁹⁴;

Reconhece-se que a educação é um direito de todos¹⁹⁵. Institui-se a liberdade de ensino em todos os graus e ramos¹⁹⁶. Cria-se fundos especiais de educação, parte dos quais aplicados em forma de bolsa de estudo para alunos necessitados¹⁹⁷.

A Constituição de 1934 deu bastante ênfase à educação, dedicando um inteiro capítulo ao assunto.¹⁹⁸

O aumento percentual em relação às despesas com a educação foi suficiente para proporcionar uma ampliação na organização escolar; mas foi insuficiente para sua transformação.

Houve, assim, uma ampliação das unidades escolares, no número de professores, propiciando um aperfeiçoamento no âmbito administrativo e melhores resultados no campo escolar; mas este aperfeiçoamento e estes melhores

¹⁹⁰ Cf. PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

¹⁹¹ Cf. BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934. Art. 5, XIV. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 01 abr.

¹⁹² Cf. BRASIL, 1934, art. 151.

¹⁹³ Cf. BRASIL, 1934, art. 152.

¹⁹⁴ Cf. BRASIL, 1934, art. 156.

¹⁹⁵ Cf. BRASIL, 1934, art. 149.

¹⁹⁶ Cf. BRASIL, 1934, art. 150.

¹⁹⁷ Cf. BRASIL, 1934, art. 157.

¹⁹⁸ Cf. BRASIL, 1934, Capítulo II.

resultados não atingiram níveis muito significativos, com altos índices. Ainda em 1937, 81% das unidades escolares funcionavam como escolas isoladas.¹⁹⁹

Não foi suficiente a mudança para que o alto grau de seletividade deixasse de ser uma das características da organização escolar brasileira; e não foi suficiente para romper a contradição entre trabalho intelectual e manual. Com efeito, mantendo-se o modelo capitalista na sociedade, não acaba a discriminação econômica entre os que exploram o trabalho e os que trabalham. Além disso, a industrialização brasileira tem como uma das suas características o aproveitamento da mão-de-obra barata e, por isso, sem preparo ou mal preparada.²⁰⁰

No período do Estado Novo, ou seja, de 1937-1945, uma conjuntura internacional de ideias para ter reflexos no Brasil. Após o término da 2ª Guerra Mundial (1914-1918), a ideologia burguesa começa a ser criticada de dois ângulos: pela direita (fascismo e nazismo) e pela esquerda (marxismo). A primeira crítica busca, através de um regime ultranacionalista, belicoso e ditatorial, uma saída para a crise do capitalismo, sem destruí-lo. A segunda, revolucionária, preconiza a superação do capitalismo através da tomada do poder pela classe operária, transformando a base da sociedade.

Estas duas tendências se refletem no Brasil com a formação da Ação Integralista Brasileira (AIB), de tendência fascista, e da Aliança Nacional Libertadora (ANL), de tendência esquerdista. Estes dois partidos são bem diferentes daqueles até então existentes, pois superam os antagonismos regionais, substituindo-os pelos antagonismos de classes.

Os fundamentos doutrinários da AIB encontram-se no "Manifesto à Nação Brasileira" (1932) de autoria de Plínio Salgado, ex-integrante do PRP. Nele, o autor faz defesa da "Pátria, Deus, Família", da "civilização cristã", do "patriarcalismo". A AIB encontra apoio na oligarquia tradicional, na alta hierarquia militar e no alto clero. Tal como o seu modelo europeu, a AIB utiliza-se do ódio aos comunistas para elevar a tensão emocional de seus partidários.²⁰¹

Entre 1932 e 1935, quando os efeitos da crise de 1929 se fazem sentir com intensidade, ao mesmo tempo em que as agitações esquerdistas começam a tomar

¹⁹⁹ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit.

²⁰⁰ Cf. CARONE, op. cit.

²⁰¹ Cf. CARONE, Edgard. **A terceira república (1937-1945)**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1982.

corpo, os integralistas formam, como no modelo europeu, grupos paramilitares. Estes agem com violência para dissolver as manifestações esquerdistas.

A ascensão dos totalitarismos de direita motiva a formação de frentes antifascistas, com predomínio dos Partidos Comunistas, em todos os países. O Partido Comunista Brasileiro, fundado no início dos anos 20, adota essa linha, com a formação da ANL, da qual Luís Carlos Prestes é eleito presidente de honra. Isso ocorreu em janeiro de 1935.

A ANL desde então cresce, despertando o receio das camadas dirigentes: em julho do mesmo ano a ANL é declarada ilegal e começa a operar na clandestinidade. Face à repressão policial, movido pela ala radical, o PCB acaba optando pelo método insurrecional. Em 24 de novembro de 1935, elementos do Exército rebelaram-se em Natal (RN), com pequeno apoio civil; criaram um Governo Popular Nacional Revolucionário, derrubado quatro dias depois pelas forças legais. No mesmo dia 24, em Recife e Olinda, guarnições militares sob domínio comunista se sublevam: mas são reprimidas em poucas horas. O mesmo acontece no Rio de Janeiro no dia 26 de novembro. Estas rebeliões receberam o nome de "intentona comunista".

Para combater os levantes, Getúlio Vargas decreta o "Estado de sítio" em novembro, que se prolonga até o ano seguinte. É o pretexto de que Vargas necessita para conduzir o país à ditadura. Em 1937, diante da "ameaça vermelha", o governo pede o "Estado de Guerra" e o Congresso concede. No dia 10 de novembro, argumentando a necessidade de colocar-se fim às agitações, Vargas decreta o fechamento do Congresso e anuncia a nova Constituição.

O pano de fundo da ideologia do Estado novo é o mito da nação e do povo, identificados com o ditador, sem a distância interposta dos partidos que tinham sido suprimidos em 2 de dezembro de 1937. Na realidade este foi o momento em que, através da ditadura, procurou-se suprimir os localismos e viabilizar um projeto realmente nacional.²⁰²

A Carta outorgada de 1937 possui como principal autor Francisco Campos e caracteriza-se pelo predomínio do Poder Executivo. O presidente tem completo controle sobre os estados, onde pode a qualquer tempo nomear interventores. Institui-se, ainda, o Estado de emergência, que permite ao presidente suspender as

²⁰² Cf. CARONE, 1982, op. cit.

imunidades parlamentares, prender/exilar, invadir domicílios, faz retomar a pena de morte e a censura para os meios de comunicação. O mandato presidencial é dilatado para seis anos.

Esta carta devia ser submetida a um plebiscito: mas, naturalmente, o ditador fez esquecer o compromisso.

1937 foi um período de transição no processo histórico em que, derrubada a aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classe suficientemente forte para substituí-la. A opção ditatorial se explica, assim, como a condição possível, dadas as circunstâncias, de desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial.²⁰³

Quanto à educação, a Carta de 1937 mantém alguns princípios anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias; prevê um ensino pré-vocacional e profissional que se destina às classes menos favorecidas; estabelece o regime de cooperação entre a indústria e o Estado.²⁰⁴

A orientação político-educacional, de tipo capitalista, visava preparar um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado.

O processo de capitalização interna se dava através da manutenção das estruturas agrária e da contenção salarial.

É preocupação do novo regime neutralizar e anular a influência política do operariado, através do enquadramento dos trabalhadores pelo sindicato. O princípio norteador dessa política trabalhista está na concepção corporativa do fascismo que consiste na negação da luta de classes e, contrariamente, na afirmação da colaboração entre elas. Coloca-se acima das contradições de classes o suposto interesse, mais geral da "nação" Por isso, a Constituição de 1937 proíbe as greves. Nesta perspectiva o sindicato é "encastelado" nas dependências do Ministério do Trabalho.²⁰⁵

A retomada do desenvolvimento industrial ocorre com eclosão da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) tem efeitos favoráveis à política de industrialização em curso

²⁰³ Cf. PRADO JUNIOR, op. cit.

²⁰⁴ Cf. BRASIL, 1934, art. 129.

²⁰⁵ Cf. SOUZA, Maria do Carmo Campello de. **Estados e partidos políticos no Brasil (1930-1964)**. 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1983.

no Brasil, pois, além de passarem a ter o mercado interno a seu dispor, muitas indústrias brasileiras viram-se chamadas a preencher o vácuo deixado em outros países. O Estado encarregou-se de criar a infraestrutura necessária: usina de Volta Redonda em 1941, incremento do transporte marítimo para trazer o carvão do sul, equipamento da estrada de ferro central do Brasil para transportar o minério extraído em MG, onde cria-se a Companhia do Vale do Rio Doce em 1942.²⁰⁶

O Estado é o mais poderoso instrumento de promoção da acumulação de capitais e, na medida em que o Estado autoritário varguista cria condições para o deslanche da industrialização, inevitavelmente cria também condições para a ampliação do debate em torno da forma do desenvolvimento. Com isso, o fortalecimento da burguesia vai exigindo sua maior participação nas decisões: e isso requer a passagem do Estado para o segundo plano, apagando sua pesada e incômoda presença no campo econômico.

Além deste motivo econômico, haverá também uma nova situação política que exigirá a queda do Estado Novo.

A partir de 1942, quando a posição do Brasil se define claramente a favor do Aliados U.S.A. - U.R.S.S. - França - Inglaterra e contra o Eixo Alemanha - Japão - Itália, o engajamento do conflito vai repercutir na conjuntura política interna. Pois, como resolver a contradição de um país empenhado na luta antifascista, se o Estado Novo mantém, contrariamente, traços tomados precisamente ao fascismo italiano?²⁰⁷

Em 1942 foi decretada a reforma Capanema, que abrangeu o ensino secundário e técnico-industrial. Assinalando o caráter educativo do ensino secundário de formação da personalidade acompanhada de uma cultura geral, estabeleceu uma uniformidade do currículo e da organização. Pela primeira vez foi tratada a articulação dos vários ramos de ensino médio. O decreto-lei 4.244, de 9 de abril, modificou os ciclos de estudos, no ensino secundário, que eram de 5 e de 2 anos, e que passaram a ser de 4 e 3 anos, respectivamente. Ao primeiro corresponde o chamado curso ginásial, e, ao segundo, o curso colegial, com duas modalidades: o curso clássico e o curso científico, em que se acentuam, respectivamente, o estudo das letras antigas e o das ciências. Tais cursos conduzem indistintamente a qualquer escola superior.

²⁰⁶ Cf. PRADO JUNIOR, op. cit.

²⁰⁷ Cf. SOUZA, op. cit.

Quanto ao ensino industrial, de grau médio, estruturado, pela primeira vez, em conjunto, estabeleceu que os cursos industriais estavam classificados em dois ciclos. O primeiro, com 4 anos são os cursos industriais básicos, nas escolas industriais, e que formam artífices especializados; o segundo, com 3 anos, nas escolas técnicas - são os cursos técnicos, para a formação de técnicos especializados.

Em 1943 a 1945, o governo reestrutura o ensino comercial, estabelecendo também um ciclo básico de 4 anos e outro técnico de 3 anos, diferenciado este em cinco ramos: comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística, secretariado.

Trechos do próprio Capanema sobre o ensino secundário indicam a influência da tendência fascista.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. O estabelecimento de ensino secundário tomará o especial na educação especial na educação moral e cívica de seus alunos buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, de sua missão em meio aos povos.

Fica reafirmada, aqui, a discriminação entre desfavorecidos e favorecidos.

A reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” em 1961²⁰⁸

3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1945- 1964

Com a queda de Getúlio Vargas em 27 de outubro de 1945, a presidência é ocupada por José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal. No período em que fica no poder realizam-se as eleições presidenciais, ganhas por Eurico Gaspar Dutra, apoiado pela coligação PSD-PTB, tendo como adversários Eduardo Gomes da UDN, Yedo Fiuza do PCB e Rolim Teles do Partido Agrário.²⁰⁹

²⁰⁸ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit.

²⁰⁹ Cf. ROMANELLI, op. cit..

O PSD, que lançou Dutra, representava a oportunidade dos "novos ricos da política", que ocupavam postos-chaves nas administrações Federal, estadual e municipal e eram aliados aos tradicionais grupos agrários, continuarem no poder sem Getúlio, que tomara certas medidas populares. Sob este prisma o governo Dutra entre 1946 e 1951 representa uma reação, um recuo.

Em 18 de setembro de 1946 foi publicada a 4ª Constituição República, que não diferia, em essência, da de 1934, mantendo a Federação o presidencialismo. Na Federação procurava fortalecer a União; na estrutura presidencialista, admitia o comparecimento compulsório dos ministros, se convocados, ao Congresso, para informações e interpelações, ficando responsáveis pelos atos que referendassem; previa, ainda, a formação de Comissões Parlamentares de Inquérito - CPI, segundo o modelo norte-americano. Armava-se, assim, um mecanismo de controle do poder executivo. O período presidencial era de cinco anos.²¹⁰

Os direitos trabalhistas do período getulista foram incorporados nesta Constituição.

Quanto à educação, tal Constituição reafirmava os princípios de "democratização", sendo, entretanto, mais restrita quanto aos propósitos relativos à gratuidade em comparação ao texto de 1934. No art. 168-II, lê-se o seguinte: "O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos"²¹¹. No mesmo artigo é colocada a responsabilidade das empresas quanto à educação de seus empregados, se o número destes for superior a 100. O ensino religioso consta do horário escolar com matrícula facultativa e de acordo com a confissão do aluno.²¹²

O amparo à cultura é dever do Estado. A lei proverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior²¹³. O art. 59, inciso XV, alínea *d*, do capítulo I, do Título I, dá à União competência para legislar sobre as diretrizes e base da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024 de 1961-, representa um significativo avanço, na história da educação brasileira, é constatado

²¹⁰ Cf. BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. 9. ed. Brasília: OAB, 2008.

²¹¹ BRASIL, 1934..

²¹² Cf. BRASIL, 1934, art. 168.

²¹³ Cf. BRASIL, 1934. art. 174.

através da tomada de medidas que visaram o princípio de ser traçada uma política educacional de âmbito nacional.²¹⁴

Isto ocorreu, em primeiro lugar, através da criação de uma série de órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP 1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa em 1939, Instituto, Nacional do Cinema Educativo em 1937, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1937, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI em 1942, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC em 1946, Conselho Nacional de Pesquisa em CNPq em 1951, Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES – em 1951, Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES em 1954, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e 1955.

Em segundo lugar, através do início do trabalho de elaboração de um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, em cumprimento do citado art. 5º da Constituição de 1946.

Em 29 de outubro de 1948, foi encaminhado à câmara Federal o projeto de lei, acompanhado da exposição de motivos, subscrito por Clemente Mariani, então Ministro da educação e saúde. Até 1952, o projeto não passou do exame das comissões parlamentares; de 1952 a 1958, transcorre uma fase de debates sobre a interpretação do texto constitucional e, de 1958 a 1961, transcorre uma segunda fase de debates no plenário da Câmara, iniciada a partir da apresentação de um substitutivo do então deputado Carlos Lacerda.²¹⁵

Na primeira fase de discussão houve choques entre as diversas correntes em defesa dos princípios de centralização ou descentralização educacional. Desta maneira, infelizmente, permanecia a preocupação básica, que era de aprovar uma lei que servisse de instrumento adequado à democratização da educação em seus diferentes graus.

A tendência centralizadora parecia um perigo a ser atacado diante da experiência anterior do Estado Novo. Os educadores de "ideias novas" eram contrários a esta tendência, uma vez que acreditavam no processo educativo como

²¹⁴ Cf. BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 01 abr. 2017.

²¹⁵ Cf. ROMANELLI, op. cit.

um processo: e isso particularmente onde as adaptações às diferenças regionais e individuais exigiam a descentralização.

Os educadores católicos, por seu lado, eram contra a centralização, porque esta iria contra a liberdade individual ou da família, ao mesmo tempo em que era vista como instrumento de introdução propagação da ideologia do Estado.

O substitutivo ao projeto de 1958, apresentado por Carlos Lacerda, por ser largamente favorável aos interesses da escola particular, fez com que se iniciasse uma campanha em apoio ou contra tal substitutivo.

Do ponto de vista pedagógico, a Igreja Católica acusava a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal instrui, mas não educa; não tem uma filosofia integral de vida.

Os defensores da escola pública que compunham o Movimento da educação Novarebatiam tal argumento, demonstrando que ela não se omitia quanto aos problemas dos fins da educação.

Outro argumento do grupo católico tinha um aspecto jurídico. Aceitava ser a família anterior ao Estado, cabendo a este o dever de não violentar a consciência do cidadão.

Os educadores influenciados pelas "ideias novas" rebatiam tal argumento, afirmando que não cabia nem ao Estado e nem à família determinar desta forma o tipo de formação do indivíduo. O que os grupos sociais deviam proporcionar eram as condições para que cada um fosse responsável pela própria formação. Daí ser a escola pública a mais adequada.

Outro ponto de controvérsias dizia respeito ao financiamento. Os defensores das escolas particulares defendiam a ideia de que o Estado, ao invés de criar escolas, devia financiar os particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito à escolha da escola.

A isso os defensores da escola pública respondiam afirmando que o real problema dos pais brasileiros era de arranjar escola para seus filhos e não escolher entre as que existiam.

Mas, depois de todos estes debates, em 1961 foi aprovada a lei que manteve, em seus diferentes títulos, a estrutura do projeto primitivo e dos substitutivos

anteriores, mas com um conteúdo que abria espaços à iniciativa privada e às posições da Igreja Católica.²¹⁶

O texto da lei tem as assinaturas de João Goulart então presidente da República, do primeiro ministro Tancredo Neves e, entre outros, André Franco Montoro e Ulisses Guimarães.²¹⁷

Vamos tentar avaliar este texto de lei.

Os fins por ela propostos são os fins genéricos da educação universalmente adotados. Assim, podemos ler no art. 1º:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
I - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
etc²¹⁸

A importância dos direitos fundamentais como uma das bases da educação e da sociedade passa a ser reconhecida. Assim desde o ensino básico os discentes devem aprender que todos os indivíduos são titulares de direitos fundamentais, portanto, são livres para se manifestarem. Não obstante, as escolas devem direcionar o aprendizado para que desenvolva o interesse do indivíduo para contribuir com a evolução e solução dos problemas da sociedade.

O último inciso, ainda que indiretamente, também tinha como foco evitar o desenvolvimento de ideias separatistas.

Infelizmente, certas conquistas já consagradas na legislação anterior de ensino foram praticamente abandonadas. Foi o que se verificou, por exemplo, com a questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário, Lemos, assim, no art. 30:

Parágrafo único: Constituem casos de isenção da obrigatoriedade, além de outros previstos em Lei:
a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
b) insuficiência de escolas;
c) matrículas encerradas;
d) doença ou anomalia grave da criança.²¹⁹

²¹⁶ Cf. SANDER B. **Educação Brasileira**: valores nominais e valores reais. São Paulo: Livraria Pioneira, 1977.

²¹⁷ Ibidem, p. 233.

²¹⁸ BRASIL, 1961..

²¹⁹ Ibidem.

O *caput* do artigo supra estabelecia a obrigatoriedade do ensino, bem como diversas consequências, caso os responsáveis pela criança em idade escolar não a matriculassem na escola. No entanto, as hipóteses que afastavam a obrigatoriedade eram muito amplas, e contemplavam praticamente as principais hipóteses que contribuem para a evasão escolar.

A legislação considerava a educação como facultativa nos casos de falha na prestação positiva do Estado em assegurar a infraestrutura para o acesso ao ensino, como por exemplo, nos casos de inexistência de escolas. Destaque-se que o direito à educação ainda não era reconhecido com um direito protestativo, não tendo o indivíduo condições de exigir que o Estado garantisse o acesso à educação.

Além do mais, se o responsável demonstrasse que à época em que tentou matricular a criança, as matrículas já haviam encerradas, a educação deixava de ser obrigatória e não lhe seria aplicada nenhuma sanção, ou seja, a legislação não exigia sequer que os responsáveis observassem o período de matrícula.

Se atentarmos para o fato que a maioria da população, na época, ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência, a conclusão a que se pode chegar quanto a este artigo 30, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la.

Assim, na prática, a legislação não conseguiu cumprir o seu papel de garantir à população o acesso ao ensino.

Na Lei 4.024/61 a estrutura tradicional do ensino foi mantida, e o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação seguinte forma:

- a) Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
- b) Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
- c) Ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
- d) Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.²²⁰

²²⁰ Cf. BRASIL, 1961.

Em essência, pois, a lei nada mudou. Seu mérito foi o de ter considerado, num único documento, o processo educativo em sua totalidade, abrangendo todo o ramo de ensino, dando assim, a ideia de um único "sistema escolar". Teve como vantagem o fato de não ter prescrito um currículo rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.²²¹

Quanto à questão da "liberdade de ensino", na Lei 4.024 permaneceram os direitos da família e a igualdade de direitos para a escola privada, em relação à pública;²²²

Com relação ao panorama político-social no período de 1945 a 1964, depois da presidência interina de José Linhares, houve aquelas de Eurico Gaspar Dutra durante 1946 a 1951, Getúlio Vargas entre 1951 a 1954, a interinidade café Filho então vice-presidente, Carlos Luz então presidente da Câmara, Nereu Ramos que ocupava o cargo de vice-presidente do Senado entre 1954-1956, Juscelino Kubitschek entre 1956- 1960, João da Silva Quadros entre 1960-1961e João Goulart entre 1961-1964.

Além do que foi dito, com referência à política interna, a presidência de Dutra, no plano internacional, insere-se nos quadros da "guerra fria" compreendida pelo antagonismo dos blocos: Estados Unidos contra União Soviética, com a aliança com os Estados Unidos. Assim o Brasil rompe relações diplomáticas com a U.R.S.S. e coloca fora da legalidade o Partido Comunista Brasileiro, chefiado por Luís Carlos Prestes.²²³

Getúlio Vargas sobe para a presidência através de eleições, apoiado pelo PTB, pelo Partido Social Progressista - PSP e por uma facção dissidente do PSD. O novo governo dele de 1951 a 1954 se realiza no momento em que os países capitalistas se reorganizam, tendo como centro os EUA. Todavia, a política econômica de Vargas é marcadamente nacionalista e, com isso, se choca com os interesses norte-americanos. A mais significativa decisão de Vargas neste período é

²²¹ Cf. ROMANELLI, op. cit.

²²² Cf. BRASIL, 1961, art. 2º.

²²³Cf. PRADO JUNIOR, op. cit.

nacionalização do petróleo, com a criação da “Petrobrás”, através da Lei 2.004 de 3 de outubro de 1953.

Paralelamente à política econômica nacionalista, Getúlio concede especial atenção ao movimento trabalhista, procurando apoiar-se na grande massa popular. As oposições crescem, entretanto, com a nomeação de João Goulart como ministro do trabalho, no começo de 1953. O novo ministro reorganiza os sindicatos de modo a dar ao governo maiores condições de manipulação ao mundo operário.

A oposição a Vargas cresce, e é organizada especialmente por Carlos Lacerda, proprietário do jornal “Tribuna da Imprensa”.

O envolvimento de indivíduos, que compõem a segurança pessoal de Vargas num atentado contra Lacerda em meados de 1954, faz com que o Exército se coloque contra o presidente, exigindo a sua renúncia. Na manhã de 24 de agosto de 1954, depois de escrever uma carta-testamento, Getúlio se suicida.²²⁴

Nas eleições presidenciais de 1956 é eleita, novamente pelas forças getulistas, a dupla Juscelino Kubistchek de Oliveira/João Goulart, apoiada pelo PSD que representava a burguesia industrial e pelo PTB que representava operariado industrializado, e obstaculizada pela União Democrática Nacional - UDN, expressão da burguesia comercial urbana; ligada aos interesses exportadores e importadores. O programa de Juscelino era de “fazer o Brasil progredir 50 anos em 5”, atacando o problema das estradas, da energia, dos transportes, da indústria de base e da construção de Brasília.

Esta política desenvolvimentista acionada por Juscelino tem como base a utilização do Estado como instrumento coordenador do desenvolvimento, estimulando o empresariado nacional, mas também criando um clima favorável à entrada do capital estrangeiro, e, por isso, uma dependência ainda maior do capitalismo das multinacionais.

Nas eleições de 1960 ganha a dupla Jânio da Silva Quadros/João Goulart apoiada pela UDN. Jânio se mostrou conservador e autoritário, controlando os sindicatos, reprimindo os protestos camponeses no Nordeste, adotando uma política de austeridade. Mas, em política externa, procurou uma linha independente: assim reatou relações diplomáticas e comerciais com o bloco comunista.²²⁵

²²⁴ Cf. FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: USP, 1996.

²²⁵ Ibidem.

Em agosto de 1961 Jânio mandou ao Congresso seu projeto sobre lucros, que favorecia as indústrias que reinvestiam no Brasil e taxava consideravelmente as indústrias que mandavam lucros para os EUA. Assim nasceu toda uma campanha de oposição que levaram Jânio à "carta-renúncia" do dia 25 de agosto de 1961, depois de apenas sete meses de governo.

A 7 de setembro de 1961, depois de muitas divergências e depois que o Congresso, pressionado, aprova uma emenda constitucional que estabelece o parlamentarismo, João Goulart "Jango" toma posse.

Jango tentou e conseguiu, em primeiro lugar, liquidar o parlamentarismo através de um plebiscito que aprovou o presidencialismo por uma maioria de 80%.

Em segundo, lugar, lançou o plano trienal, de autoria do economista Celso Furtado, tentando implantar uma política de estabilidade: redução da taxa de inflação, planejamento do crescimento econômico. Mas esta política era projetada através de um plano de austeridade. Aqui, se encontra a fundamental contradição de Jango, que, de um lado procurava o apoio dos movimentos de massa e por outro projetava uma política de austeridade.²²⁶

Cria-se, de consequência, um descontentamento geral: por parte dos trabalhadores pela contenção salarial e por parte dos empresários pelas restrições ao crédito. Assim irá desencadear-se a crise que levará ao golpe militar de 1964.

3.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS 1964

Em 31 de março de 1964 desencadeia-se o movimento militar que irá depor João Goulart: é um movimento que se declara democrático, constitucionalista contrário às ameaças comunistas e filocomunistas. No dia 12 de abril João Goulart abandona Brasília em direção a Porto Alegre, a fim de organizar sua defesa. No dia seguinte, consciente de que toda resistência é inútil, refugia-se no Uruguai.²²⁷

Depois de uma breve interinidade, assumida pelo presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, o Comando Revolucionário, integrado pelo General Artur da Costa e Silva, Tenente-Brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo e o Vice-Almirante Augusto Rademacker, promulgou o Ato Institucional nº 1 que

²²⁶ Cf. MACEDO, R.B.M. Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965). In: MINDLIN LAFER, B. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

²²⁷ Cf. VILLA, Marco Antonio. **Jango: um Perfil** (1945-1964). São Paulo: Globo, 2007.

transferia o poder político aos militares. Imediatamente o "Comando" cassou mandatos ,entre eles, João Goulart, Leonel Brizola, Almino Afonso, Darcy Ribeiro, Celso Furtado, Miguel Arraes e coagiu o Congresso - mutilado - a eleger como presidente o chefe de Estado-Maior do Exército, General Humberto de Alencar Castello Branco entre 1964-1967. A revolução terá os seguintes presidentes: General Humberto de Alencar Castello Branco entre 1964 a 1967, General Artur da Costa e Silva entre 1967 a 1969, General Emílio Garrastazu Médici entre 1969 a 1974, General Ernesto Geisel entre 1974-1979 e General João Baptista Figueiredo entre 1979 a 1985.

Várias providências, logo denominadas de "revolucionárias", desde o início se estenderam a todos os setores sociais para as organizações classificadas de "subversivas" como a Comando Geral dos Trabalhadores - CGT as Ligas Camponesas e a União Nacional dos Estudantes - UNE que foram dissolvidas.²²⁸

Em 27 de outubro de 1965 foi editada o Ato Institucional nº 2 que dissolveu os partidos políticos existentes e estabeleceu a eleição indireta para a Presidência da República. Além disto, conferia ao executivo poderes excepcionais: o de cassar mandatos e o de decretar o estado de sítio sem prévia autorização do Congresso. No lugar dos antigos partidos nascem agora, com a permissão do Executivo, apenas dois, chamados de Aliança Renovadora Nacional - ARENA, de apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, de oposição.²²⁹

No início de 1967 o Congresso foi reaberto - desfalcado de alguns parlamentares – e aprovou uma nova Constituição, elaborada por juristas do Governo. As atribuições do Poder Executivo foram consideravelmente ampliadas, pois a ele cabia, com exclusividade, a iniciativa em projetos de lei sobre segurança e orçamentos. A autonomia dos Estados foi diminuída, com o enfraquecimento do princípio Federalista. As oligarquias agrárias tradicionais perdiam poder e prestígio. A modernização urbano-industrial exigia de novo a centralização.²³⁰

²²⁸ Cf. ROMANELLI, op. cit.

²²⁹ Cf. BRASIL. **ATO INSTITUCIONAL N. 2.** de 27 de outubro de 1965. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

²³⁰ Cf. ARRUDA, Marcos; CALDEIRA, Cesar. **Como Surgiram as Constituições Brasileiras.** Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), 1986.

A Constituição de 1967 incorporava, assim, as prerrogativas autoritárias conferidas ao executivo pelo AI 1 e 2 e surgiu aliada à Lei da Imprensa publicada em fevereiro de 1967 e à Lei de Segurança Nacional publicada em março de 1967. O novo presidente teria assumido com poderes praticamente ilimitados. Costa e Silva tinha sido eleito no dia 3 de outubro de 1966 com os votos da ARENA e com a abstenção do MDB.

A completa destruição da vida política pelo governo de Castello Branco provocou reações de todo tipo ao regime militar. Costa e Silva, logo no início de seu governo, teve de enfrentar uma onda de protestos em todo país. A violência policial, entretanto, crescia na mesma proporção. A invasão das universidades, as prisões de estudantes tornaram-se rotineiras.²³¹

O desfecho do agitado ano veio com a negativa da Câmara dos Deputados em permitir um processo contra o emedebista Márcio Moreira Alves, acusado de injuriar as forças armadas.

O Congresso Nacional foi fechado e, em 13 de dezembro de 1968, foi editado o Ato Institucional n. 5, que dava ao Presidente da República praticamente os mesmos poderes do AI 1 e 2, acrescentando os de confiscar bens em caso de "enriquecimento ilícito" e de suspender o direito de *habeas corpus* nos casos de infração da Lei de Segurança Nacional.²³²

A Junta militar que assumiu o poder depois da grave doença do presidente Costa e Silva agosto-outubro de 1969 (junta presidida pelo General Tavares), a fim de preparar a transição para a nova presidência, realizou uma reforma constitucional, incorporando no texto da Constituição o AI-5 e demais atos no art. 182. Outras medidas drásticas foram também adotadas: o fim das imunidades parlamentares, a adoção da prisão perpétua e a pena de morte em 17 de outubro de 1969.²³³

Em 30 de outubro de 1969 o General Médici assume o poder exatamente no momento em que a oposição ao regime militar não era mais permitida em nenhum

²³¹ Cf. KOIFMAN, Fábio (Org.). **Presidentes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2002.

²³² Cf. BRASIL. **ATO INSTITUCIONAL N. 5**. de 13 de dezembro de 1968a. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

²³³ Cf. CARDOSO, Irene. Os acontecimentos de 1968: notas para uma interpretação. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos (Org.). **Maria Antonia**: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988.

grau, quer radical, quer moderado. O Congresso, reunido pela circunstância, depois de um longo período de inatividade, confirma a escolha presidencial das Forças Armadas. O cargo de vice-presidente, até então ocupado por um civil, passa a ser de um militar - Almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald-.

Este total fechamento da vida política levou a esquerda radical ao caminho extremo da luta armada, mas esta foi acabada pela inusitada violência da repressão.

Em 1970, sem perturbações, Médici escolheu governadores de 21 estados, adotando critérios que excluía os políticos. O poder militar e tecnocrático estava consolidado.

No governo Médici, sem nenhum exagero, é possível afirmar que fazer oposição era correr sério risco de vida. Entretanto, esta grave situação política não foi percebida pela maioria como tal, pois, em grande parte, foi marcada pelo chamado "milagre econômico", cujo principal artífice era o ministro Delfim Neto. Havia uma espécie de acordo entre Estado e burguesia: ela abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade de imprensa, o pluripartidarismo, e o Estado, por seu lado, mantendo a ordem a qualquer custo, assumia os interesses dos empresários como se fossem os de toda a Nação. Além disso, tratava-se de empresariado sempre mais ligado à política das multinacionais.²³⁴

Com efeito, uma diferença entre os períodos que vão de 1955 a 1965 e de 1965 em diante. No primeiro período, apesar da maciça presença do capital estrangeiro, procura-se através dele dirigir toda força econômica para a dinamização do mercado interno. De 1965 em diante, a nova estratégia com base na mesma força econômica irá orientá-la, entretanto, para o mercado mundial. A crescente exportação de bens industrializados pelas multinacionais instaladas no Brasil aumenta a importância destas empresas no cenário econômico nacional, pois delas passa a depender, cada vez mais, a Balança dos Pagamentos.²³⁵

A presidência Geisel não foi marcada pelas atitudes ultrarreacionárias, nem pela impiedosa repressão policial. Começava-se a falar em projeto de "distensão". Mas é preciso notar que o período Geisel se iniciou numa conjuntura de crise econômica (fim do chamado "milagre", crise do petróleo) e que não era possível

²³⁴ Cf. ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1989.

²³⁵ Cf. PRADO JUNIOR, op. cit.

continuar atirando sobre os ombros da maioria da nação o custo de um estilo de desenvolvimento que enriquecia cada vez mais uma minoria. Mas não faltavam medidas antidemocráticas. Assim, em junho de 1976, a fim de evitar derrotas eleitorais da ARENA através do Ministro da Justiça, Armando Falcão, o presidente proíbe a propaganda eleitoral pela televisão conhecida como Lei Falcão para evitar os debates políticos e as críticas ao governo.

Foi antidemocrático o “Pacote de abril” em 1977, obra-prima do arbítrio: Geisel fechou o Congresso e estabeleceu eleições indiretas para o governo dos estados, criava a figura do senador eleito por voto indireto “senador biônico” e mudava as regras do jogo eleitoral retirando dos grandes estados SP-RJ-MG-RS a sua representatividade ao limitar o número de deputados no Congresso. Naturalmente, beneficiavam-se com isso os estados menos populosos especialmente Norte e Nordeste onde a ARENA tinha possibilidades de vitórias eleitorais. Por fim, o “pacote” ampliava o mandato presidencial para seis anos. Desta maneira, a ARENA, nas eleições de 15 de novembro de 1978, continuou majoritária no Congresso. Mas, somada a totalidade dos votos dados à oposição, o governo foi derrotado por diferença de milhões de votos. A maioria da nação demonstrava, assim, seu descontentamento com o governo.²³⁶

Com o ano de 1978, fim do mandato de Geisel, morria também o mais odioso instrumento de exceção: o AI-5, que deixaria de vigorar 12 de janeiro de 1979.

Em 15 de março de 1979, tomando posse como presidente, Figueiredo declarou: “Juro que farei desse país uma democracia”.

As eleições de 1982 foram diretas, a todos os níveis, exceto para presidente da República, e pluripartidárias podendo citar os partidos PDS, PMDB, PDT, PTB, PT.

A janeiro de 1985 o Congresso elegeu para presidência e vice-presidência a dupla Tancredo Neves/José Sarney.

Na Constituição Federal de 1988, o direito a educação pela primeira vez ganha *status* de direito fundamental.

Os reflexos da política dos tecnocratas na educação brasileira encontram-se estampados na Lei Federal 5.540 de 1968, que normatizou a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

²³⁶ Cf. ALVES, op. cit.

A lei é assinada pelo presidente Arthur Costa e Silva e pelo Ministro da Educação e cultura Tarso Dutra.

Agora tentamos de compreender o significado desta lei e analisar alguns conteúdos.

Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do país, dos EUA e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da "reforma universitária".²³⁷

Nesta "reforma", a racionalização, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores absolutos. A racionalidade técnica procurou sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico.

A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura substituir a participação social pela decisão de poucos. Assim, a título de exemplo, decisões que antes eram tomadas pelas próprias universidades, através de seus órgãos administrativos, passaram para a instância superior o Departamento Administrativo do Serviço público – DASP.

O que dá um toque modernizante à Universidade brasileira neste período é o fato de ela utilizar-se de meios mais modernos de comunicação e controle administrativo e pedagógico, ter diversificado sua oferta de cursos, tanto no que tange aos ramos de conhecimento, quanto no que tange às formas de duração. E, ainda, o fato de ela ter dado um caráter mais racional à aplicação de recursos. Acrescente-se, finalmente, a isso o fato de haver ela ingressado na fase de incentivo à pesquisa.²³⁸

A Lei 5.540 de 1.968 também definiu o modelo e reafirmou princípios já adotados em legislação anterior. Para tanto, ficaram definitivamente consagradas em lei as seguintes mudanças:

²³⁷ Cf. BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968b. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

²³⁸ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit.

- a) Organização - A lei exige que o ensino superior passe a ser ministrado preferencialmente em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados.

Essa política de aglutinação faz parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade.

A menor fração da estrutura universitária passa a ser o Departamento, que congrega disciplinas afins.

- b) Administração - Além do reitor, que responde pelo executivo na Universidade, a administração passa a ser exercida pelos seguintes órgãos:
- Um órgão central de coordenação de ensino e pesquisa;
 - Um Conselho de Curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da Universidade, representantes do MEC e membros da comunidade, ao qual compete a fiscalização econômico-financeira.

No âmbito das unidades há, além do diretor, um Conselho Departamental ou uma Congregação, com funções deliberativas, e um Colegiado de Coordenação didática.

Em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade haverá sempre representação de todas as categorias docentes e da categoria discentes.

- c) Cursos - A Universidade, através de suas unidades, deve promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.
- d) Outras providências práticas adotadas: a unificação do vestibular, por universidade e por região; a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em cada nível de carreira (em cada categoria docente) por departamento; e a submissão das decisões do Conselho Federal de Educação ao Ministério da Educação e Cultura.²³⁹

²³⁹ Cf. BRASIL, 1968b.

A reforma do ensino de primeiro e segundo grau é instituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.²⁴⁰

A lei é assinada pelo então presidente Emílio G. Médici e pelo Ministro da Educação e Cultura Jarbas G. Passarinho.

A Lei nº 5.692/71 fixa o objetivo geral da educação de 1º a 2º graus da seguinte forma:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
§ 1º Para efeito do que dispõem os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.²⁴¹

Quanto à estrutura dos cursos, temos as seguintes disposições.

Ensino de 1º grau: com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. E a esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar.

Ensino de 2º grau: com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação do adolescente.²⁴²

O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o 2º grau passa a constituir-se de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

Além desses dois níveis de ensino, a lei criou o ensino supletivo, destinado a proporcionar a jovens e adultos a educação que não tiveram em tempo anterior.

A preocupação em estruturar um sistema de ensino integrado é atingida por esta lei da seguinte forma:

a) integração em sentido vertical: graças à junção do primário com o ginásial.

Com isso eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do antigo sistema, representado pela passagem do primário ao ginásial, mediante os exames de admissão.

²⁴⁰ Cf. BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

²⁴¹ BRASIL, 1971.

²⁴² Ibidem.

- b) integração em sentido horizontal substituindo a antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e preparação para o trabalho, ou seja, a superação do dualismo educacional: ensino secundário x ensino profissional.

Esta integração se baseia nos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade é proporcionada por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais no 2º grau.

A terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade.

Quanto ao conteúdo, a lei prevê que os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal da Educação, e obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais: a parte diversificada é fixada pelo Conselho Estadual de educação e pelo estabelecimento.

São incluídas matérias obrigatórias, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde.

A divisão do conteúdo é formulada nos seguintes núcleos: Comunicação e expressão que inclui a língua portuguesa e literatura brasileira, Estudos sociais que engloba História e Geografia, O.S.P.B. e Ciências composta por matemática, ciências físicas e biológicas.²⁴³

Com referência à formação de professores, a Lei 5.692/71 prevê cinco níveis:

- a) Formação em nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum;
- b) Formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudo, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau;
- c) Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 2º grau;

²⁴³ Cf. BRASIL, 1971.

- d) Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau;
- e) Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau.²⁴⁴

Para incentivar a formação profissional a lei vinculou os níveis salariais não ao nível de ensino para o qual o professor leciona, mas ao seu nível da formação.

Este texto de lei reflete as pressões do setor empresarial, que, de certa forma, representa também as pressões do setor externo (multinacionais), para criar as condições de formação de uma mão-de-obra com alguma educação de base, alguma qualificação e que, uma vez treinada a curto prazo pela empresa, seja, ao mesmo tempo, produtiva e barata

Contudo em 1982 a reforma do ensino é novamente alterada pela Lei 7.044/82 promulgada em 18 de outubro de 1982 com assinatura de do presidente João Batista Figueiredo e da Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz.²⁴⁵

Como está declarado no art. 1º, a Lei 7.044/82 altera os arts. 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12º, 16º, 22º, 30º e 76º da Lei nº 5.692/71, que passam a vigorar com a redação indicada pela 7.044/82.

O art. 1º substitui a expressão "qualificação para o trabalho" prevista na Lei 5.692/71 com "preparação para o trabalho" da Lei n. 7.044/82.

O art. 4º da nova lei volta com a expressão "preparação para o trabalho", mas prevê a possibilidade (não a obrigatoriedade) que um estabelecimento de ensino ofereça também uma "habilitação profissional."²⁴⁶

A mesma ideia da "preparação para o trabalho" volta no art. 5º, em substituição de "iniciação para o trabalho" e "habilitação profissional". É interessante que o art. 5º prevê a inclusão de matérias na parte diversificada do currículo por

²⁴⁴ Cf. BRASIL, 1971.

²⁴⁵ Cf. BRASIL. Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017..

²⁴⁶ Cf. BRASIL, 1982.

parte dos estabelecimentos de ensino. A título de exemplo, a volta da filosofia no 2º grau encontra neste art. sua justificativa jurídica.

O art. 5º fala também das habilitações profissionais oferecidas seja com disposições do Conselho Federal de Educação, como disposições dos estabelecimentos de ensino.

O art. 6º prevê que as habilitações profissionais sejam realizadas em regime de cooperação não só com empresas, mas também com "outras entidades públicas ou privadas".

Não é intenção deste estudo analisar todos os artigos da Lei 7.044/82, mas o que foi dito é suficiente para mostrar o sentido da alteração da 5.692/71. Tratou-se de substituir a expressão "habilitação profissional" e "iniciação para o trabalho" com "preparação para o trabalho". Com a nova lei caía a compulsoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau.

Na Lei 5.692/71 a opção profissionalizante do aluno tinha que dar-se precocemente, sem a necessária maturidade, que só o tempo e o sólido embasamento cultural propiciam. A 7.044/82 é flexível e permite que as próprias escolas desenvolvam estratégias de habilitação profissional: só que estas iniciativas não são obrigatórias.

Eis, em poucas palavras, o sentido da 7.044/82.

3.5 A TRANSIÇÃO E INCORORAÇÃO DOS ELEMENTOS DA TEORIA HABERMASIANA NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Atualmente o ensino pátrio tem a sua base de formação na razão técnico instrumental adotando a perspectiva da existência de única verdade, bem como de sua generalização, priorizando a formação de mão de obra à formação de efetivos pensadores.

No entanto, para Habermas, as instituições de ensino superior da área científica não se originaram do horizonte mundo da vida e deveriam

[...] para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propicia de uma forma de pensamento científico (...) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos atuais e as suas tomadas de posição política objetivas; para lá da reflexão sobre métodos e

fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação da consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem essas diversas funções, simultaneamente se enraízem no “mundo da vida”.²⁴⁷

As finalidades supramencionadas, bem como aquelas previstas no art. 43 da Lei 9.394/96, nem sempre são cumpridas pelas instituições de ensino, pois o modelo socioeconômico adotado pelo país, em regra, não exige a formação de um profissional racionalmente emancipado, assim o distanciamento entre as práticas acadêmicas e as finalidades do ensino superior tornaram-se cada vez maiores.

As universidades, segundo Habermas, devem contribuir para ampliar a competência linguístico-comunicativa do discente de modo que desenvolva uma capacidade crítica e reflexiva. “A educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os leve a construir conhecimentos”.²⁴⁸ Esse objetivo decorre do fato que o falar e o agir são características essenciais do ser humano:

[...] falar e agir são características essenciais ao ser humano, sendo conceitos fundamentais inexplicáveis, aos quais recorreremos quando queremos entender, mesmo que de maneira provisória, o mundo, o pertencer a um mundo da vida sociocultural, o ser parte de um mundo.²⁴⁹

Assim ao adotar a razão instrumental, o ensino superior ao invés de cumprir sua finalidade de emancipação racional do indivíduo o submete ao mecanismo de domínio e exploração da natureza e do homem, pois o conhecimento passa a ser usado como instrumento de controle dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a ciência deixa de ser uma forma de acesso ao conhecimento e torna-se um instrumento de dominação.

Por esta razão, as expectativas de um ensino superior também sofrem alterações, estas:

[...] o que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades

²⁴⁷ HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 127.

²⁴⁸ CHAUI, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, 9 maio 1999. Caderno Mais, p. 34.

²⁴⁹ HABERMAS, 2012, p. 206.

laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento, e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central.²⁵⁰

Assim o ensino brasileiro contemporâneo passa por um momento de crise. A cada semestre, profissionais mal preparados saem dos bancos acadêmicos aos bandos.

Tércio Sampaio Ferraz Júnior ressalta a importância de se realizar um controle de qualidade do ensino brasileiro, em termos de uma melhor fiscalização de faculdades e universidades.²⁵¹ Porém tal controle não serviria para restringir o acesso dos estudantes ao ensino, mas sim buscar fórmulas de adaptação às diferentes necessidades.

No mesmo sentido, Luiz Flávio Gomes pondera que existem três crises no sistema de ensino:

Científico-ideológica; político-institucional e metodológica. Para ele o bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatística, etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo o que sabe a um aluno que deve ser motivado a aprender).²⁵²

Em muitos casos o Estado não assegura aos professores e aos alunos condições mínimas necessárias para o ensino, desde o pagamento dos salários dos professores abaixo do piso nacional, isso quando não ocorrem atrasos, o que obriga o professor a acumular diversas funções ou a assumir uma carga horária além de sua capacidade para poder sobreviver, até mesmo ausência de salas de aulas com

²⁵⁰ DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014> Acesso em: 12 set. 2017.

²⁵¹ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão e dominação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994, p. 123

²⁵² GOMES, Luiz Flávio. A crise (tríplice) do ensino jurídico. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/3328>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

boas estruturas, afinal não raro, surgem no noticiários informações de que as aulas estão sendo ministrada em baixo de árvores.

Tais situações desmotivam os professores a lecionar e, principalmente, a exercitar outras técnicas de ensino que instigam o aluno a pensar, assim entramos em um ciclo vicioso em que o professor mal preparado e desmotivado, utiliza-se de técnica instrumental quer seja, por entender que a mais fácil, quer seja por desconhecimento de outra metodologia ou por falta de estrutura e condições de aplicar outras metodologias que busquem o pleno desenvolvimento do indivíduo.

3.6 COMO AS TEORIAS DE HABERMAS PODEM CONTRIBUIR PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO

Com ressalva a algumas exceções, a prova para qual se submetem os profissionais para assumir a maioria dos cargos públicos não exige que os candidatos tenham uma excelente capacidade de argumentação ou que instigue o raciocínio, pelo contrário, em sua maioria é exigida apenas a memorização de normas de português, fórmulas, matemáticas, texto de lei, dentre outros, não sendo necessário que o candidato analise as questões de forma sistemática, de acordo com as necessidades da sociedade.

De igual modo, na iniciativa privada, em suma maioria os cargos não exigem do obreiro uma excepcional de atividade reflexiva, pelo contrário, a maioria das vagas de empregos destinam-se ao preenchimento de postos de trabalhos voltados para a execução de atividade repetitivas e de baixa qualificação, em caráter mecânico.

Muitos alunos já ingressam no ensino sem a motivação para se tornarem “grandes pensadores”, podendo ser classificados como “operadores” no sentido fordista da palavra. Abdicam-se da capacidade de pensar e refutam a sua responsabilidade com a construção e modificação da realidade social. Neste sentido Monaliza Montenegro escreveu:

As Universidades, que no passado eram instrumentos de formação do saber, hoje voltam seus ensinamentos para concursos, macetes, técnicas mnemônicas, provas objetivas e preparação com foco nos exames. Ficam renegadas as discussões, as pesquisas e a interdisciplinaridade. Tudo que

um operador do direito precisa fazer para estar em ascensão é decorar e reproduzir.²⁵³

Mesmo após a aprovação no concurso público, muitos continuam apenas reproduzindo os textos e pensamentos em forma de cópia, sem desenvolver a sua capacidade de interpretação e construção do conhecimento, podendo citar duas razões para essas atitudes: a) sequer aprenderam a pensar de forma diferente; b) a imensa quantidade de trabalho exige do funcionário que labute de forma frenética, como em uma linha de produção.

A adoção da racionalidade cognitiva-instrumental, caracterizada pelo distanciamento do educar e o objeto a ser educado, não permite a tão sonhada inovação, pois a evolução do conhecimento e do aprendizado são pré-moldados, ignorando o senso crítico do discente. Nesse sentido pondera Rodrigues que a aula expositiva pode conter, mesmo que implicitamente, um conjunto de problemas os quais tornam questionável a sua adoção como único ou principal instrumento do processo de ensino–aprendizagem: ela centraliza o conhecimento na figura do professor, possibilita o ensino dogmático e a reprodução acrítica de qualquer conhecimento, reduz a possibilidade da análise crítica e da participação ativa dos alunos, viabiliza de forma mais efetiva o convencimento emocional e/ou ideológico, através do discurso bem elaborado e da boa interpretação do papel docente – apenas para citar alguns dos riscos existentes quando de sua inadequada utilização.²⁵⁴

A razão comunicativa, favorece inovação, uma vez que o ensino se liberta das amarras e preconceitos, mas principalmente abandona o argumento de autoridade e se coloca na posição de debates, favorecendo otimização dos conhecimentos já existentes, bem como a criação de novos.

[...] O conceito de agir comunicativo reforça e complementa a compreensão de que é no processo de interação que os sujeitos se tornam capazes de construir uma arqueologia do conhecimento, interrogando a estruturação do seu conhecimento e a do conhecimento do outro [...]²⁵⁵

²⁵³ MONTINEGRO, Monaliza. Por mais pensadores e menos operadores do direito. **Justificando**, 17 jul. 2015. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/07/17/por-mais-pensadores-e-menos-operadores-do-direito/>> Acesso em: 21 jun. 2017.

²⁵⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito FGV**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-58, jan./jun. 2010, p. 40.

²⁵⁵ BRENNAND, Edna. Habermas e a educação. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, abr./set. 2010.

Primeiramente a escola ou centro de ensino deverá despertar no docente a visão filosófica de projeto alternativo que desperte nos alunos a reflexão e conhecimento mais aprofundado sobre as normas e questões postas pelo professor, rompendo com o critério pedagógico que simplesmente prepara o estudante para atuar como uma máquina lucrativa, que executa tarefas mecânicas de forma contínua, ligeira e lucrativa. Neste sentido Moacir Spadoto Righetti afirma que essa ruptura deve ter um caráter de transitoriedade, traduzindo-se em base para o interrelacionamento entre universitários e os cidadãos, em harmonia, com a finalidade de se alcançar um modelo pragmático-político no qual os fins e os meios sejam plenamente negociados entre cidadãos e a comunidade científica, sem qualquer hierarquização ou imposição, espelhando-se, com a necessária adequação, na *disputatio* que orientou os trabalhos acadêmicos na Europa medieval, ou seja, não simplesmente implementando tal prática, mas adequando e compatibilizando com as tecnologias hodiernamente disponíveis, bem como, respeitando as diferenças culturais decorrentes do tempo decorrido, pois a simples transposição de conceitos mostra-se inadequada, tanto pelas diferenças culturais, como também pela transformação que tais conceitos estão sujeitos com o passar do tempo.²⁵⁶

Nesse sentido, os elementos das teorias de Habermas atendem perfeitamente a necessidade tangente a provocar os discentes a pensar e criar soluções para os problemas encontrados em seu cotidiano e meio social. O sistema de ensino de Habermas é o que mais se aproxima das situações que serão vivenciadas pelo indivíduo em seu cotidiano. Afinal em sua situação fática diária este encontrará diversos entraves, os quais poderão ser facilmente dissolvidos por meio da plena emancipação do ser humano, que lhe permitirá analisar a legitimidade das normas que lhe são impostas e acessar de forma racional e cordial a harmonização pacífica em sua comunidade, resolvendo de forma autônoma tais, sem interpelação estatal.

Para solucionar os problemas o indivíduo deve desenvolver a sua capacidade de argumentação, pois não poderá se valer da coação para obter a solução de seu problema, o qual deverá se harmonizar com os demais interesses da sociedade.

²⁵⁶ RIGHETTI, Moacir Spadoto. O ensino jurídico e a função social da universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Brasília, **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**. Brasília: UnB; Florianópolis: Fundação Boiteux. Disponível em: <<http://www.conpedi.org/manaus/brasil>> Acesso em: 11 de abr. de 2017.

Adotando os elementos da teoria comunicativa de Habermas, os discentes desde o início de sua formação apreenderão a desenvolver o senso crítico de análise das situações e problemas de uma sociedade.

Além do que tal modalidade favorece não somente que os discentes aprendam, mas também os docentes que, ao permitir interação entre os indivíduos, também são “instigados” por seus alunos a aprimorar o seu senso crítico sobre as indagações por eles apresentadas e se aprofundarem de forma racional e argumentativa, dentro do tema abordado. Neste aspecto de integração:

mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.²⁵⁷

A educação para Habermas inclui o diálogo fundamentado em um pensar crítico, numa visão integradora entre homem e a comunidade em que vive, questionando e propondo mudanças, rejeitando o homem obsoleto. Dessa maneira, a busca pela criação e pelo conhecimento novo e não mais superficial, torna-se parte de sua própria essência. A educação portanto “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”.²⁵⁸

Na visão de Habermas, o elemento fundamental da intersubjetividade é a linguagem que é instrumento facilitador de acesso ao entendimento, que por consequência é o pilar para formação, desenvolvimento e disseminação do conhecimento. Na visão de Habermas:

O elemento fundamental da intersubjetividade é a linguagem. Seu pensamento exige a superação de uma compreensão puramente representativa da linguagem. De fato, para ele, a linguagem é também um meio de expressão de nossas vivências e um mecanismo básico para o estabelecimento de relações interpessoais. No fundo, através da linguagem, as pessoas se inter-relacionam: ele chama isso de ‘pragmática universal’. A linguagem serve ao entendimento; este, por sua vez, depende da argumentação. Qualquer pessoa que argumenta e quer chegar ao entendimento precisa admitir as condições e os pressupostos ideais e universalmente válidos da comunicação numa comunidade ideal de

²⁵⁷ FREIRE, op. cit. p. 68.

²⁵⁸ Ibid., p. 68.

comunicação. Qualquer pessoa tem o direito de se manifestar; porém tem a obrigação de fazer-se entender.²⁵⁹

Habermas em sua reflexão sobre a ética filosófica esboça de forma clara algumas possíveis soluções para problemática do ensino pátrio, para tanto, propõe que as instituições de ensino observem três regras fundamentais que se originam da reflexão sobre a visão ética da intersubjetividade, sendo estas:

- Regra da inclusão: todo e qualquer sujeito capaz de agir e falar pode participar de discursos;
- Regra da Participação: todo e qualquer participante de um discurso pode problematizar qualquer afirmação, introduzir novas afirmações, exprimir suas necessidades, desejos e convicções;
- Regra da Comunicação Livre de Violência e Coação: nenhum interlocutor pode ser impedido, por forças internas ou externas ao discurso, de fazer uso pleno de seus direitos, assegurados nas duas regras anteriores.²⁶⁰

A importância do consenso na argumentação sob a ótica de Habermas, está intimamente ligada com o conceito de verdade, o qual constitui em fruto da comunicação aonde todos têm acesso à palavra, ou seja, onde não existe o consenso não existe a verdade. Importante passagem “*in verbis*”:

Habermas chama a atenção para a necessidade do consenso, fruto da comunicação. Segundo ele, a verdade é fruto de um consenso construído pela comunidade de comunicação, onde todos têm a priori acesso à palavra. A comunidade de linguagem é ponto de referência da comunidade de comunicação.²⁶¹

No entanto, para que se tenha um ato de fala consensual é necessária a coexistência de quatro pretensões de validades, das quais:

Primeiramente, eu, como falante, tenho que escolher uma expressão inteligível para que meu ouvinte possa me entender. Então a primeira pretensão se refere à compreensão entre o falante e o ouvinte ou ouvintes. A segunda pretensão é que o conteúdo que eu comunico seja verdadeiro. A terceira pretensão é que a manifestação de minhas intenções seja sincera, para que o ouvinte possa crer no que manifesto, basicamente, possa confiar em mim. E a última estabelece que eu, falante, tenho que escolher a manifestação correta, com relação às normas e valores vigentes na sociedade, para que o ouvinte possa aceitar a minha manifestação, de modo que eu e o ouvinte

²⁵⁹ MELO, Amarildo José de. A pluralidade hermenêutica como caminho ético-moral: uma tentativa de diálogo com a filosofia contemporânea. In: MILLEN, Maria Inês de Castro; ZACHARIAS, Ronaldo (Orgs.). **Fundamentalismo**: desafios à ética teológica. Aparecida: Santuário, 2017, p. 136.

²⁶⁰ Ibidem, p. 137.

²⁶¹ Ibidem, p. 138.

possamos coincidir entre si no que se refere à essência normativa em questão.²⁶²

As pretensões de validade de Habermas se coadunam perfeitamente com a essência do ensino, pois prepara as bases primordiais no campo racional do então aluno e futuro integrante e participante ativo da sociedade, para solucionar os problemas sociais que encontrará durante toda a sua vida em grupo de forma inteligente e harmoniosa sem intervenção coatora estatal. Afinal ao se deparar com situação factual, o indivíduo primeiramente terá de comunicar-se de forma que todos os ouvintes possam compreendê-lo, independentemente do grau de instrução do outrem, sendo necessário, portanto aprender a adaptar a sua linguagem de acordo com o seu público alvo para que a compreensão e discussão atinjam o ápice pleno.

Em segunda instância, o indivíduo propulsor do conhecimento tem o compromisso com a verdade, não poderá alterar os fatos para melhor se adequar aos seus interesses, fortalecendo, portanto, o estudo e compreensão dos valores éticos e morais pelo discente.

Já ao terceiro passo, se o indivíduo não estabelecer uma relação de confiança, o interlocutor não chegará ao mesmo entendimento sobre a solução proposta, pois sequer acreditará que o fato realmente aconteceu ou aconteceu da forma narrada, dando azo a conjectura e a conclusão divergentes.

A solução proposta pelo interlocutor deverá estar em conformidade com os valores éticos, morais e normativos da sociedade, caso contrário o ouvinte não concordará e resistirá em aceitar as propostas do locutor, não conseguindo, portanto, por fim ao litígio.

Assim, mesmo aqueles que tenham por objetivo uma carreira pública, já estarão habituados ao pensamento crítico de tal modo que a necessidade de uma alta produtividade não o fará abandonar o pensamento lógico e racional, otimizando assim, os efeitos e a validade dos atos praticados.

A teoria da ação comunicativa de Habermas contribui para melhorar o ensino, pois: a) habitua o discente ao raciocínio; b) valoriza a consciência e a mentalidade;

²⁶² NOGUEIRA, Clayton Ritnel. A Teoria Discursiva de Jürgen Habermas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VIII, n. 23, set. 2005. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=257>. Acesso em: 11 set. 2017.

c) debate para saber pensar; d) olha para o aluno e principalmente favorece o diálogo.²⁶³

Como exemplo de método de ensino que prestigia o desenvolvimento do raciocínio, ao invés da mera reprodução de textos e narrativas, cite-se o PBL – Aprendizado baseado em Problemas, no qual, embora não seja criação específica de Habermas, é possível encontrar o emprego de muitas de suas teorias e ideias.

No PBL o professor fornece algumas características e informações básicas descrevendo o conflito a ser solucionado pelos alunos. Os alunos são divididos em grupos de, no mínimo, 5 pessoas e, no máximo, 12. O problema poderá ser real ou fictício.

Para que o exercício logre êxito é necessário que o discurso do docente seja adequado aos atos de fala e aceitáveis pelos discentes:

[...] a racionalidade do uso linguístico orientado para o entendimento mútuo depende então de os atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio deles, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilocucionários [...].²⁶⁴

Em ato contínuo, o grupo elege um relator que deverá anotar as questões suscitadas pelo grupo de forma ordenada e focada na solução do caso. O professor atuará como uma espécie de tutor, orientando os grupos a permanecer dentro dos objetivos e metas evitando-se a dispersão e exposição de questões repetidas.

Não é necessário que o tutor seja especialista no tema a ser debatido, basta que ele tenha condições de orientar e tenha conhecimento suficiente para traçar as metas e objetivos de cada grupo.

Os alunos serão avaliados de forma constante, com autoavaliação entre os membros que compõem os grupos, devendo os mesmos informar o nível de conhecimento adquirido em cada matéria ou tema, informando se é necessário efetuar alguma revisão sobre determinado tema.

Aplica-se uma avaliação para todos os alunos, referente à mesma etapa, verificando se o conhecimento adquirido ao longo da atividade foi satisfatório.

O PBL coloca o aluno como sujeito ativo do aprendizado, sendo que o objetivo de encontrar uma solução para o problema proposto faz com que ele estude

²⁶³ Cf. MELO, op. cit.

²⁶⁴ NOGUEIRA, op. cit..

muito mais do que com o método convencional. Além disso, este método força o aluno a pensar de forma integrativa com outras áreas do direito.

A Teoria comunicativa de Habermas combinada com PBL permite o desenvolvimento crítico do discente, pois induz o educando a fazer uma análise da problemática por meio de quatro dimensões metodológicas básicas:

1) a da reconstrução das situações históricas do intérprete e de seu objeto, através da formulação de uma lógica da evolução social homóloga à lógica da evolução da personalidade e do sistema cognitivo individual; 2) a da reconstrução racional do processo de socialização e de aquisição de competência comunicativa da espécie; 3) a da formulação de uma teoria da comunicação capaz de explicar como os determinantes estruturais pragmático-universais dão sentido à fala e às ações dos indivíduos e 4) a da formulação de uma teoria sistêmica da sociedade capaz de apreender as conexões de significado objetivas que subjazem às intenções subjetivas e/ou que se expressam nos sistemas culturais e normativos mediatizadores das relações entre indivíduos e grupos.²⁶⁵

Desta forma, o indivíduo que recebera os pilares educativos propostos por Habermas, ao encontrar um problema saberá como iniciar a sua análise, a fim de obter conhecimento suficiente para poder desenvolver uma solução em harmonia com a coletividade.

O agir comunicativo permite que o discente desenvolva a sua capacidade de selecionar as informações que têm a sua disposição, inclusive aprendendo a verificar a sua autenticidade. Afinal mais importante que do que ter acesso às informações, é saber selecionar aquelas que efetivamente são adequadas para a finalidade que está almejando.

A realização um PBL mal estruturado poderá desestimular o aluno a dar continuidade aos estudos para resolução dos problemas propostos pelo orientador, pois, se não for bem organizada, e, planejada, poderá fazer que com os alunos pensem que, ao invés de estar instigando a desenvolver a capacidade de raciocinar, o professor está em verdade eximindo-se da sua responsabilidade de “passar o conteúdo” e “ensinar os alunos”.

As vantagens do sistema PBL são:

- a) Desenvolvimento de atividades de comunicação, oral e escrita;

²⁶⁵MILMAN, L. Habermas. A comunicação idealizada. **Revista Veritas**, Porto Alegre: EDIPUC, v. 41, n. 162, jun. 1996, p. 267.

- b) Autonomia do aluno, pois ao ensinar o aluno a aprender poderá preencher as lacunas na grade escolar, por exemplo;
- c) A integração de conhecimento, multidisciplinariedade e habilidades, desenvolvendo especialmente a interpretação sistemática do problema.

Este método também possui desvantagens:

- a) Os alunos introvertidos ou extremamente competitivos são resistentes à interação participativa com os demais integrantes do grupo;
- b) Tempo: aos alunos é apresentada a uma ampla variedade de conhecimentos e de informação: o que demanda mais tempo para que o indivíduo possa processar e assimilar todo o conhecimento a que está sendo apresentado.
- c) O método promove o aprofundamento no estudo de um determinado assunto, o qual poderia ser utilizado para abordar diversos temas de modo mais superficial. Consequentemente, reflete em uma dificuldade dos docentes em cobrir todo o currículo pedagógico.

O agir voltado ao consenso não afeta a individualização do ser humano, pelo contrário tal método possibilita o desenvolvimento tanto da socialização como da individualização. Afinal não se objetiva substituir ou ignorar o conhecimento individual das partes pelo conhecimento da universalidade, nem da análise da síntese, mas de integralizá-los, neste sentido:

[...] O agir voltado para o entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individualização, porque a intersubjetividade do entendimento linguístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis[...]²⁶⁶

Embora não exista um método perfeito, o fato é que, se a sociedade pretende evoluir, necessita formar pensadores e construtores de conhecimentos ao invés de meros operadores e incapazes de pensar. Para tanto, é necessário que o ensino, ao invés de simplesmente transmitir um conhecimento já processado, mitigado, passe a

²⁶⁶ HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Ayfsätze. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b, p. 57-58.

provocar e fomentar nos alunos a busca pelo conhecimento e principalmente desenvolver o seu pensamento crítico, ou seja, tenha por norte a emancipação intelectual do indivíduo.

CONCLUSÃO

O programa de mestrado do Centro Universitário Salesiano de Lorena despertou, nessa pesquisadora, o olhar crítico voltado para a educação e todo o procedimento educativo que devem ser inovadores, ausentes de hierarquia e de interesses econômicos, preconizando o diálogo/linguagem, a comunicação e a integração, para a formação de indivíduos emancipados intelectualmente e com apurado senso crítico.

O reconhecimento dos direitos fundamentais como inerentes à condição humana, inclusive com o acolhimento da teoria do jusnaturalismo, representou um passo fundamental para a concepção de uma educação humanizada.

De igual modo, o presente estudo constatou a relação inerente dos direitos humanos com a democracia, ou seja, não existe democracia legítima sem o reconhecimento dos direitos humanos. Afinal a democracia precisa de cidadãos livres, possam participar sem empecilhos de todos os debates para criação das leis que disciplinam a integração com a sociedade, liberdade esta que não existe caso os direitos humanos não sejam reconhecidos.

Posto isso, constata-se a inexorável relação entre os direitos humanos e o direito à educação. Somente esta concepção permite o pleno desenvolvimento do ser humano, a sua emancipação, a capacidade de produzir conhecimento e de interagir nesta sociedade cada vez mais complexa.

Além do mais, a qualidade da participação da população na administração pública e conseqüentemente nas tomadas de decisões coletivas está intimamente relacionada com a capacidade de pensar, falar, refletir. Assim, caso a população não tenha acesso à educação de qualidade, não há como existir uma democracia legítima.

Contudo, para alcançar a plenitude do direito à educação, é necessário que o ensino prestigie a formação de indivíduos capazes de pensar, refletir e produzir conhecimento, o que, conforme demonstrado no terceiro capítulo, somente no fim do século XX o sistema de ensino começou a despertar para esta necessidade, bem como adotar alguns dos elementos das teorias de Habermas, em especial a educação humanizada.

Ao longo das constituições do Brasil o sistema de ensino foi alterado e em especial o tratamento jurídico ao direito à educação é modificado sendo-lhe

reconhecidas gradualmente a sua importância e obrigatoriedade, até que na Constituição de 1988, finalmente lhe é reconhecido como um direito fundamental e a sua concepção como um direito protestativo.

Notou-se ainda que, em diversos momentos da ordem jurídica pátria, o legislador reconheceu a importância do direito à educação como instrumento na formação da personalidade do indivíduo, como por exemplo, no art. 1º, *d*, da Lei 4.024 de 1.961, bem como de sua relevância, tanto é que tornou obrigatória a matrícula de crianças em idade escolar.

Ocorre que, nos períodos que antecederam à Constituição de 1988, o Brasil não vivenciou uma democracia, sendo marcada pela constante disputa de poder e pelas Oligarquias. Além do mais, naquele período não era interessante aos detentores do poder que a população desenvolvesse a capacidade de falar, agir, se comunicar, fortalecesse o pensamento crítico e principalmente a plena capacidade de participação na administração pública. Afinal uma população letrada é mais difícil de ser controlada, assim os governantes e as elites não tinham o interesse em garantir à população o acesso à educação.

Por esta razão, os detentores do poder simplesmente não reconheciam à população o direito à educação, ou simplesmente retiravam a eficácia das legislações que garantissem ao indivíduo o acesso ao referido direito, como por exemplo, o parágrafo único do art. 30, da Lei 4.024 de 1.961, que na prática retirava os avanços da legislação anterior.

Somente na Constituição de 1988 o Brasil começa a vivenciar um processo democrático, no entanto, embora seja possível notar a gradual incorporação de alguns dos elementos das teorias de Habermas no sistema de ensino, ainda sim, tais incorporações não estão sendo implementadas largamente. Afinal basta observar que um dos pressupostos para educação humanizada é a existência de docentes motivados e capacitados, sendo que conforme estudado no capítulo II, mais da metade dos municípios sequer pagam o piso salarial ou ofertam a estrutura necessária para formação dos discentes.

Assim, ainda permanece a necessidade do estudo contínuo sobre as teorias de Habermas, a fim de conscientizar os cidadãos e, em especial, as autoridades sobre a necessidade de uma mudança no sistema de ensino, que foque no desenvolvimento da capacidade dos discentes de falar, agir, de comunicar, na educação humana, no direito à educação como um direito fundamental, na

solidariedade, e que incentive ao aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos voltados à solução dos problemas da sociedade.

Nesse sentido, respondendo à questão da dissertação “como alguns elementos das teorias de Habermas podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino pátrio?” a Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas, nos proporciona sonhar alto e pensar em uma sociedade futura com indivíduos autônomos, evoluídos e preparados, que argumentam e chegam a consensos críticos sobre seus conflitos políticos e socioculturais, tudo isso através da educação e principalmente em sonhar com uma democracia verdadeiramente legítima, conforme pontua o referido filósofo.

A ação comunicativa, portanto, não favorece ou promove somente o crescimento e o sucesso de um indivíduo isolado, pelo contrário, permite o crescimento e a evolução de toda a sociedade, inclusive podendo influenciar no “grau de felicidade” dos integrantes daquela sociedade.

No âmbito da educação, a aplicação de elementos das teorias Habermas, quais sejam: o direito à fala, o agir, a comunicação, o aprendizado, a educação humana, a linguagem como forma de mudança do comportamento do ser humano, a interação entre sujeitos na busca ao consenso e a concepção do direito à educação como um direito fundamental, torna o indivíduo mais propenso ao aprendizado de forma efetiva e à produção de conhecimento, especialmente pelo fato que a integração reduz o distanciamento entre professor e aluno, o que conseqüentemente reduz a sua inibição no momento de sanar as dúvidas, ou quiçá, estimula o aprofundamento dos estudos em determinadas matérias e principalmente leva a questionar de forma construtiva os métodos e conhecimentos que lhe são ensinados.

Ao mais, uma escola democrática e participativa, tende a instigar seus alunos a mergulharem na aventura do aprendizado e dos encantos ofertados pelo conteúdo programático, reduzindo conseqüentemente, a evasão escolar, pois além dos professores ensinarem aos alunos a apreenderem de forma racional e efetiva, ao permitirem que estes participem da formação da grade curricular, os alunos poderão optar pelo estudo de áreas com as quais possuam mais afinidade. Conseqüentemente a escola participativa, de certo modo, acelera o desenvolvimento racional do indivíduo, pois desde o ensino básico, de forma gradativa foi lhe

ensinado a fazer “escolhas” e a “tomar” decisões importantes com grande ensejo da harmonização do meio em que vive.

Os referidos elementos favorecem a formação de novos conhecimentos, pois permitem questionar possíveis falhas nas concepções preexistentes, possibilitando o seu aprimoramento, bem como desinibem o discente a apresentar novas soluções aos problemas da sociedade.

Historicamente, o Ensino Brasileiro foi construído sobre a matriz do modelo Liberal. A partir da cristalização desse modelo, baseado na adoção de currículos privatistas e metodologias pedagógicas tradicionais, poucas mudanças ocorreram na evolução histórica do sistema de ensino.

Modelos estes que favorecem a adoção da teoria da razão instrumental, contrapondo os ensinamentos de Habermas.

As mudanças qualitativas não adentram no momento principal de produção do ensino, a sala de aula, omitiram do enfrentamento do centro da crise histórica, a qual se configura pelo afastamento da academia do contexto da realidade social.

Esse cenário sugere o desafio dos próximos anos, num espaço acadêmico marcado historicamente por forças que se reproduziram e se mantiveram. Daí a chamada para novas problematizações emancipatórias sobre o assunto.

A atual crise na sociedade reflete na qualidade do ensino brasileiro, demonstra que o ensino clama por uma reforma para a reestruturação social.

É necessário maior comprometimento dos docentes, que devem realizar um trabalho pautado pela ética no ensino, respeitando o conhecimento acumulado do aluno desde o momento em que toma as primeiras lições no rumo do ensino, bem como é preciso priorizar a dialogicidade, ou seja, o diálogo deve ser estimulado, vivenciado no aprendizado, visando o aprofundamento da teoria através da reflexão que estimula a criação do pensamento pessoal sobre o tema tratado em sala de aula.

Cabe ainda ao poder público intensificar os métodos fiscalizatórios para a qualidade das instituições de ensino em todo o país, a fim de que seja priorizada a qualidade do ensino ofertado e não apenas o lucro das instituições de ensino privadas, que cresceram de forma incomensurável e desenfreada nas últimas décadas.

Mesmo que o Poder Público adote medidas que tenham por objetivo tornar mais rigorosos os sistemas de avaliação e aprovação dos alunos nos cursos

regulares, se os métodos de aprendizado e o objetivo de o curso não mudarem, continuará a formação de “meros operários” no sentido fordista, ao invés de indivíduos com a capacidade de gerar conhecimento e soluções para os problemas da sociedade.

REFERÊNCIAS

1.^a FASE do XXI exame de ordem pode ter sido a mais difícil dos últimos 4 anos. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-e-direito/1-fase-do-xxi-exame-de-ordem-pode-ter-sido-a-mais-dificil-dos-ultimos-4-anos-85td9cvkze7crsuib3rwm8iqj>>. Acesso em: 21 maio 2017.

ADEODATO, J.M. **Ética e retórica**: para uma teoria da dogmática jurídica. São Paulo: Saraiva, 2006.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALEXY, Robert. **Teoria da Argumentação Jurídica**. Trad. Zilda Hutchinson Schild Silva. São Paulo: Landy, 2001.

_____. **Teoría de los Derechos Fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionais. Trad. Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros, 2008.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1989.

ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida. **O Brasil Republicano**: o tempo do liberalismo excludente, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ARRUDA, Marcos; CALDEIRA, Cesar. **Como Surgiram as Constituições Brasileiras**. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), 1986.

BANNEL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

BARROSO, Luis Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico a luz da jurisprudência mundial. São Paulo: Fórum, 2013.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Nos tempos de Getúlio**: da revolução de 30 ao fim do estado novo. 10. ed. São Paulo: Atual, 1990.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 23. ed. Brasília: UNB, 2005.

_____. **Curso de Direito Constitucional**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. 9. ed. Brasília: OAB, 2008.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. **ATO INSTITUCIONAL N. 2.** de 27 de outubro de 1965. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm> Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **ATO INSTITUCIONAL N. 5.** de 13 de dezembro de 1968a. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968b. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. BRASIL. Lei 13.174 de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13174.htm>. Acesso 10 abr. 2017.

_____. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA - REsp: 630765 SP 2004/0008887-0, Relator: Ministro Luiz Fux. Data de Julgamento: 23/08/2005, T1 - PRIMEIRA TURMA, Data de Publicação: DJ 12.09.2005. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/7176021/recurso-especial-resp-734541-sp-2005-0044563-7/inteiro-teor-12912694?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. STJ - REsp: 630765 SP 2004/0008887-0, Relator: Ministro LUIZ FUX, Data de Julgamento: 23/08/2005, T1 - PRIMEIRA TURMA, Data de Publicação: DJ 12.09.2005 p. 214. Grifo nosso.

_____. SÚMULA 227. A Pessoa Jurídica pode sofrer dano moral. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/SCON/sumanot/toc.jsp>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. PODER JUDICIÁRIO. TJ-SP - APL: 27839520118260319 SP 0002783-95.2011.8.26.0319, Relator: José Maria Câmara Junior, Data de Julgamento: 12/09/2012, 9ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 13/09/2012. Disponível em: <<https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/22377204/apelacao-apl-27839520118260319-sp-0002783-9520118260319-tjsp>>. Acesso 10 abr. 2017.

BRENNAND, Edna. Habermas e a educação. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 181-182, abr./set. 2010.

BULOS, Uadi Lâmegos. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Método, 2012.

CANÁRIO, Pedro; GALLI, Marcelo. Estado deve indenizar presos submetidos a situações degradantes, decide STF. **Consultor Jurídico**, 16 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2017-fev-16/estado-indenizar-presos-submetidos-situacoes-degradantes>> Acesso em: 01 abr. 2017.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

_____. **Entrevista**. Disponível em: <www.conjur.com.br/2009-out-25>. Acesso em: 21 set. 2017.

CARDOSO, Irene. Os acontecimentos de 1968: notas para uma interpretação. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos (Org.). **Maria Antonia: uma rua na contramão**. São Paulo: Nobel, 1988.

CARONE, Edgard. **A segunda república (1930-1937)**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1978.

_____. **A terceira república (1937-1945)**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1982.

CARVALHO, C. J. A. **O ensino e a aprendizagem das ciências naturais através da aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema sistema digestivo**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2009.

CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CHAUI, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, São Paulo. 9 maio 1999. Caderno Mais!

CONSTANTINO, Rodrigo. **Prisioneiros da liberdade**. São Paulo: Soler, 2004.

DA ROSA, Alexandre de Moraes. Mcdonaldização do processo penal e analfabetos funcionais. **Consultor Jurídico**, 19 out. 2013. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2013-out-19/diario-classe-mcdonaldizacao-processo-penal-analfabetos-funcionais>>. Acesso em: 18 maio 2017.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, p. 449-459, maio/jun. 1955.

DEFINIÇÃO e metodologia de cálculo dos indicadores e índices de desenvolvimento humano e condições de vida. Disponível em: <www.conei.sp.gov.br/ind/MetodologiasIDH-MelCV.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014> Acesso em: 12 set. 2017.

DIMOULIS, D. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III “O Brasil Republicano”, São Paulo: DIFEL, 1975.

_____. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: USP, 1996.

FELIX, Edilaine. **Empregabilidade é marca de curso técnico**. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/2015/05/17/empregabilidade-e-marca-de-curso-tecnico/>>. Acesso em: 22 abr. 2017

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão e dominação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 36. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Luiz Flávio. A crise (tríplice) do ensino jurídico. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/3328>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

GONZALES, Mariana, RIZZI, Ester, XIMENES, Salomão. **Direito humano à educação**. 2. ed. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2011.

GUSMÃO, P.D. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência - A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Trad. Carlos Alberto Marques Novaes, **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 18, p. 72-102, set. 1987.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. de Ana Maria Bernardo, Lisboa: Dom Quixote, 1990a.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Trad. Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Ayfsätze. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios prévios. Traducción de Manuel Jiménez Redond. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Direito e democracia**: entre faticidade e validade. 2. ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. I.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. Flávio R. Koth. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Direito e democracia**: entre faticidade e validade. 2. ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011. v. II.

_____. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HELLIWELL, John. LAYARD, Richard. **World Happiness Report 2017**. Disponível em: <<http://worldhappiness.report/ed/2017/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

ÍNDICE de aprovação na xx fase do exame de ordem fica em 22%. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-dez-25/indice-aprovacao-xx-fase-exame-ordem-fica-22>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

KOIFMAN, Fábio (Org.). **Presidentes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2002.

KOSHIBA, Luiz. **A República Velha em Crise**. Disponível em: <<http://netleland.net/hsampa/epopeia1932/RepublicaVelhaCrise.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, R.B.M. Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965). In: MINDLIN LAFER, B. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MAIORIA dos municípios não paga o piso salarial aos professores, diz MEC. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-dos-municipios-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-mec.ghtml>>. Acesso em: 23 maio 2017.

MARTINS, Ives Gandra; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder do. **Tratado de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 7,64%, índice acima da inflação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43931-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-reajuste-de-7-64-indice-acima-da-inflacao>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MELO, Amarildo José de. A pluralidade hermenêutica como caminho ético-moral: uma tentativa de diálogo com a filosofia contemporânea. In: MILLEN, Maria Inês de

Castro; ZACHARIAS, Ronaldo (Orgs.). **Fundamentalismo**: desafios à ética teológica. Aparecida: Santuário, 2017.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p. 9-15, abr./maio/jun. 1993.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012

MILMAN, L. Habermas. A comunicação idealizada. **Revista Veritas**, Porto Alegre: EDIPUC, v. 41, n. 162, p. 263-277, jun. 1996

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira. **Metodologia da pesquisa jurídica**: manual para a elaboração e apresentação de monografias. Rio de Janeiro, 2001.

MONTINEGRO. Monaliza. Por mais pensadores e menos operadores do direito. **Justificando**, 17 jul. 2015. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/07/17/por-mais-pensadores-e-menos-operadores-do-direito/>> Acesso em: 21 jun. 2017.

NOGUEIRA, Clayton Ritnel. A Teoria Discursiva de Jürgen Habermas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VIII, n. 23, set. 2005. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=257>. Acesso em: 11 set. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>> Acesso em: 10 abr. 2017.

ONU aponta os países mais felizes do mundo em 2017. **Veja**, 20 mar. 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/mundo/onu-aponta-os-paises-mais-felizes-do-mundo-em-2017/>> Acesso em: 13 abr. 2017.

PAGLIUCA, José Carlos Gobbis. **Direitos humanos**. São Paulo: Rideel, 2010.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

PINTO, José M. Rezende. **Administração e liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

RANKING IDH GLOBAL 2014. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brasil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>> Acesso em: 13 abr. 2017.

RIBEIRO, Lauro Diniz Gomes. **Direito educacional**: educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIGHETTI, Moacir Spadoto. O ensino jurídico e a função social da universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Brasília, **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**. Brasília: UnB; Florianópolis: Fundação Boiteux. Disponível em: <<http://www.conpedi.org/manaus/brasilia/>> Acesso em: 11 de abr. de 2017.

RIVIERA, Francisco Javier Uribe. **Capítulo 2 – Teoria Social de Habermas**: evolução social, sociedade e poder. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4ghgb/pdf/rivera-9788575412480-03.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito FGV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-58, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, Natália. **Revolução de 1930**. Disponível em: <<https://www.infoesco.com/historia-do-brasil/revolucao-de-1930/>> Acesso em: 10 dez. 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural. 2000.

SANDER B., **Educação brasileira**: valores nominais e valores reais. São Paulo: Livraria Pioneira, 1977.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, Felipe Gonçalves. Emancipação, esfera pública e direito: a teoria crítica de Jürgen Habermas. **Revista Mente, Cérebro & Filosofia**, São Paulo, n. 8, 2008.

SILVA, José Afonso de. **Curso de direito constitucional positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SÓ 6% dos jovens brasileiros fazem curso profissionalizante. **Veja**, 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/so-6-dos-jovens-brasileiros-fazem-curso-profissionalizante/>> Acesso em: 12 maio 2017.

SÓ 14 ESTADOS pagam piso salarial para professores, informa o MEC. **Senado Notícias**, 19 ago. 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2015/08/apenas-14-estados-pagam-piso-salarial-para-professores-de-acordo-com-o-mec>> Acesso em: 01 maio 2017.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. **Estados e partidos políticos no Brasil (1930-1964)**. 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1983.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Jusriscredi, 1977.

TOLEDO, Cláudia. Teoria da argumentação jurídica. **Revista da Escola Superior Dom Helder Câmara – Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 2. n.º 3, p. 47-65, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/116/97>>. Acesso em: 01 maio 2017.

TRINDADE, ANDRÉ. **Direito educacional e direitos fundamentais: uma relação real**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VILLA, Marco Antonio. **Jango: um Perfil (1945-1964)**. São Paulo: Globo, 2007.