



Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
Segundo Semestre, año 2016.
Volumen 3, número 2.

La Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho es una publicación de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Es una publicación internacional, con trabajo conjunto entre Chile y Brasil. La Revista tiene por objetivo central configurarse como un espacio académico de encuentro entre investigadores, abogados y expertos en educación (licenciados en educación, profesores, psicólogos educacionales y sociólogos de la educación) a propósito de la investigación sobre pedagogía universitaria, docentes universitarios, estudiantes universitarios, enseñanza y aprendizaje del derecho, prácticas docentes, profesión jurídica y currículo.

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
En línea. Coodirección
Chile Dra. María Francisca Elgueta. Brasil Dr. Renato Duro Dias.
ISSN 0719-5885
rpedagogia@derecho.uchile.cl
+56 2 9785397

Algunos derechos reservados. Publicada bajo los términos de la licencia Creative Commons atribución - compartir igual 4.0 internacional.



**REFLEXÕES SOBRE ENSINO JURÍDICO E EMANCIPAÇÃO NO BRASIL: DIÁLOGOS
BIBLIOGRÁFICOS ENTRE DIREITO E EDUCAÇÃO**

**Reflexions on Legal Education and Emancipation in Brazil: bibliographic dialogues between
law and education**

**Reflexiones sobre la enseñanza del derecho y la emancipación en Brasil: Diálogos
bibliográficos entre derecho y educación**

Lauro Joppert Swensson Jr.¹

“Educar não é ensinar matemática, física, química, geografia, português. Essas coisas podem ser aprendidas nos livros e nos computadores. Dispensam a presença do educador. Educar é outra coisa. [...] A primeira tarefa da educação é ensinar a ver. [...] Quem vê bem nunca fica entediado com a vida. O educador aponta e sorri – e contempla os olhos do discípulo. Quando seus olhos sorriem, ele se sente feliz. Estão vendo a mesma coisa. Quando digo que minha paixão é a educação estou dizendo que desejo ter a alegria de ver os olhos dos meus discípulos, especialmente os olhos das crianças”.

Rubem Alves

RESUMO: O objetivo do presente artigo é oferecer algumas reflexões sobre ensino jurídico e emancipação, indagando em que medida o ensino jurídico desenvolvido no Brasil auxilia e pode auxiliar na emancipação dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico, emancipação, Brasil.

¹ Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutor em Direito pela Goethe Universität Frankfurt am Main. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro da Escola Superior de Direito Público (ESDP). lauro_swensson@yahoo.com.br

ABSTRACT: The purpose of this article is to offer some reflections on legal education and emancipation, asking to what extent the legal education developed in Brazil assists and can assist the emancipation of the students.

KEY WORDS: Legal Education, emancipation, Brazil.

RESUMEN: El objetivo del presente artículo es ofrecer algunas reflexiones sobre enseñanza del Derecho y emancipación, estableciendo en qué medida la enseñanza del derecho en Brasil apoya la emancipación de los educandos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho, emancipación, Brasil.

1. Introdução

1.1. Sobre o tema e o problema a serem tratados

A preocupação com a liberdade e, por conseguinte, com a emancipação, apresenta-se como um topos argumentativo da modernidade. O estabelecimento da chamada “civilização moderna” (europeia) – construída a partir de uma revolução cultural que encontra sua plenitude no iluminismo e marcada, entre outras coisas, pelo combate à tirania exercida sobre as consciências pelo Estado, pela Igreja, pela escola, pelos mitos e pelas tradições – levou o indivíduo a querer sentir-se livre, a almejar ter plena consciência de si e de seu valor e a querer instaurar plenamente o *regnumhominis* sobre a terra. Com a vitória do imanentismo sobre o transcendentalismo, da liberdade sobre a revelação, da razão sobre a autoridade, da ciência sobre o mito,² torna-se, pois, característico do homem moderno a busca pela sua libertação e pelo alcance de um pensamento e prática livres, seja através da independência de fenômenos naturais, seja pela independência intelectual de conceitos manipuladores da sociedade.

Nesse paradigma, que permanece até o presente, destaca-se o papel desempenhado pela educação, em razão da sua proposta em desenvolver a personalidade e a formação de

²Niloca Mattelucci, «Liberalismo». In *Dicionário de Política*, 11^o ed. Bobbio, Norberto et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, 686-705.

qualidades humanas (físicas, morais, intelectuais e estéticas), com vistas à produção de determinadas práticas sociais.³ A educação coloca-se, a princípio, como importante instrumento de emancipação dos indivíduos; especialmente o ensino jurídico, através do qual o aluno toma contato com os direitos e deveres “ensinados” durante as aulas da faculdade de Direito. Resta, contudo, saber se e em que medida isso realmente se aplica, tendo em vista a realidade do ensino jurídico brasileiro.

Dito de outra maneira, hoje em dia é quase consenso, pelo menos entre os pedagogos, que a finalidade última do ensino não é transferir conhecimento, mas formar cidadãos mais autônomos, mais críticos, mais participativos e cooperativos em sociedade. A política “conteudista” da educação, entendida como processo de transmissão de saberes, tem sido progressivamente superada por uma concepção de educação como processo de desenvolvimento do ser humano, afastando os métodos reprodutivos de informações (ensinância “*bytalking*”, com ênfase no professor) e se aproximando de práticas reflexivas sobre as informações e instruções trazidas pelo educador (aprendência “*bydoing*”, com ênfase no aluno). Isso leva-nos, por sua vez, à pergunta de em que medida o ensino desenvolvido no Brasil e, especificamente, o ensino jurídico, auxilia e pode auxiliar no alcance de tais finalidades e, em especial, na emancipação dos educandos. Oferecer algumas reflexões sobre essa questão é o objetivo deste artigo.

Para tanto, trataremos inicialmente do conceito de emancipação, enquanto um dos objetivos do ensino jurídico; em seguida realizaremos uma breve reflexão sobre a realidade do ensino jurídico brasileiro, no sentido de identificar alguns fatores formais e materiais que impedem ou dificultam emancipação dos estudantes para, no final, tecer algumas considerações sobre se o ensino jurídico (praticado no Brasil) pode ou não ser emancipatório.

³ José Carlos Libâneo, *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994, 22 s.

1.2. Sobre o lugar e o objetivo da nossa abordagem

Antes, contudo, é preciso pontuar algumas informações preliminares sobre o “lugar” e o objetivo da nossa abordagem sobre esta questão. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a autor do presente texto não é especialista nesse tema e que talvez um profissional formado na área da Educação pudesse trata-lo com mais propriedade e competência teóricas. Todavia, se eventualmente sobra a este profissional o estudo sobre o tema do ensino, incluindo-se também o jurídico, pode faltar-lhe a experiência da sala de aula como aluno e professor de Direito. E é justamente desse “lugar” – como educando/educador de Direito – que pretendemos arriscar algumas reflexões sobre o ensino jurídico e seu papel emancipatório.

Em segundo lugar, utilizaremos como base de reflexão, além das obras de certos juristas (como Tércio Sampaio Ferraz Jr, DimitriDimoulis, entre outros), os trabalhos de autores que não são da área do Direito. São eles, principalmente, Yves de La Taille (educador e psicólogo francês, naturalizado brasileiro, que atualmente é professor titular do departamento de psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade do Instituto de Psicologia da USP) e Paulo Freire (educador, pedagogo e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado “pedagogia crítica”).

Em terceiro lugar, é sempre importante ressaltar que esta é apenas “uma” e não “a” leitura do autor. Tal leitura, ademais, não implica necessariamente assumir os pressupostos teóricos adotados por eles – por exemplo, a premissa marxista adotada por Paulo Freire ou a piagetiana assumida por La Taille – e, com isso, entrar nas contendas envolvendo tais pressupostos, a exemplo da controvérsia sobre como conciliar a autonomia moral piagetiana com o determinismo histórico marxista. Nosso objetivo é bem mais despretensioso. Ele consiste simplesmente em buscar, nestes (e em outros) autores, bases profícuas para uma reflexão sobre a pergunta se o ensino jurídico, pelo menos aquele desenvolvido hoje no Brasil, é ou não é ou, ainda, se pode ou não ser emancipatório.

Por fim, é preciso dizer que, ao contrário do que estamos acostumados no Direito, nosso objetivo aqui não é oferecer respostas para o problema da emancipação através do ensino jurídico e, a partir delas, eventualmente apresentar um projeto político pedagógico para o Direito. O objetivo deste artigo é muito mais compartilhar perguntas e, desse modo, instigar a reflexão. Como disse Guimarães Rosa no seu Grande Sertão: Veredas, “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas⁴”.

2. O que significa, afinal, “emancipação”?

2.1. Sobre emancipação, liberdade(s) e suas aporias

Segundo o dicionário Houaiss de língua portuguesa, “emancipação”, do latim imancipato, onis [“emancipação ato de alienar (uma propriedade) ”], significa “qualquer libertação; alforria, independência” ou, então, o “instituto jurídico que, no Brasil, concede ao menor de 21 anos e maior de 18 seus direitos civis. ” Dizer que emancipação significa “qualquer libertação, alforria, independência” é, contudo, algo muito vago, genérico, de modo a necessitar-se encontrar outro(s) significado(s) mais precisos, ligados ao estudo da Pedagogia. Assim, para tratar do tema do ensino jurídico e emancipação é preciso, antes de mais nada, definir ao certo o que se entende aqui por emancipação, haja vista as aporias relacionadas ao seu significado.

O próprio conceito de liberdade, sobre o qual se baseia o conceito de emancipação, é alvo de constantes disputas, variando o seu significado ao longo da história e dos valores ou ideologias adotadas pelos seus intérpretes. Sem querer aprofundar aqui no exame do conceito de liberdade, é interessante apontar a existência concorrente de distintos significados. Existe, por exemplo, a noção de liberdade natural, que considera o homem verdadeiramente livre quando pode fazer tudo aquilo que o satisfaz, isto é, quando tem o poder de saciar seus instintos ou apetites ocasionais, superando eventuais obstáculos. Trata-se de uma concepção

⁴ Rosa Guimarães, *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001,429.

naturalística de liberdade, intrinsecamente relacionada com a ideia de poder (quem tiver mais poder será mais livre), encontrada nas obras de autores como Hobbes, quando define a condição humana no estado natural, ou mesmo Freud, quando coloca no princípio do prazer o instinto constitutivo da natureza humana.⁵

Há, por outro lado, a noção de liberdade racional, que se manifesta não como a possibilidade de satisfação dos instintos e interesses, mas como a consciência da necessidade racional. Ao invés da ideia do sujeito poder ser livre porque quer e tem o poder para agir, vale a ideia de que ele pode (ser livre), porque deve, e deve na medida em que, enquanto ser humano, participa de uma ordem racional.⁶ A partir de uma dimensão antropológica, o tornar-se livre implica, portanto, a possibilidade de identificação e domínio das paixões e dos instintos – a exemplo do que defendia a filosofia helenística e certos autores modernos e contemporâneos, como Spinoza e Freud. Já a partir de uma dimensão social, o tornar-se livre significa submeter-se a uma vontade racional mais elevada – em especial, a vontade do Estado (absoluto ou democrático) – que, ao mesmo tempo, concretiza a ordem e se faz portador de um valor ético. É o que encontramos, por exemplo, nos escritos políticos de Hobbes, Spinoza e Rousseau, entre outros. Trata-se, pois, da liberdade pregada pelas chamadas ideologias supra-individualistas.⁷

Ao lado dessas duas liberdades, existe também a chamada “liberdade libertadora” ou “liberdade como auto-emancipação”, que diz respeito à possibilidade do sujeito “realizar a si próprio”, mesmo que, para tanto, seja necessário chamar à existência o que não existia e, dessa forma, quebrar os processos histórico-sociais, inclusive os (supostamente) racionais, que, pela repetição passiva das finalidades da ação, tendem a tornar-se automáticos e cristalizados em sua vida.⁸ Trata-se de uma liberdade associada precipuamente às dimensões moral e ética, nos sentidos atribuídos por Yves de La Taille: o plano moral como o plano dos

⁵Mattelucci, *Liberalismo*, 691.

⁶*Ibid.* 692.

⁷Sobre as concepções ou ideologias individualistas, supra-individualistas e transpessoais do Estado, veja, Gustav Radbruch, *Filosofia do Direito*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

⁸Mattelucci, *Liberalismo*, 629.

deveres (“como devo agir? ”), havendo como invariante o sentimento de obrigatoriedade; e o plano ético como o plano da definição e da busca pela “vida boa” (“que vida eu quero viver?”), cuja variante consiste na busca da “expansão de si próprio”. Ser livre significa, aqui, superar obstáculos externos e internos que proíbem ou inibem o sujeito de “ser mais” (Paulo Freire) ou de realizar a “expansão de si próprio” (Piaget, La Taille) que, por sua vez, consiste na busca de novos horizontes de ação, na busca de superação de si e na necessidade de enxergar a si próprio como uma pessoa de valor. Como explica-nos La Taille:

[Alfred] Adler (1870-1937), um dos primeiros discípulos de Freud, e também um dos primeiros admiradores da psicanálise a romper com seu criador, elegeu como os dois pilares de sua teoria as seguintes teses: 1. Todo homem experimenta inevitavelmente um sentimento de inferioridade; 2. a tendência a supera-lo é a motivação básica de suas ações. A lei da vida é vencer dificuldades, afirma ele, e as neuroses, fonte de infelicidade, são causadas pela incapacidade de tais vitórias, pela vã tentativa de manter as aparências de que se superaram obstáculos que não o foram. À guisa de exemplos convincentes, Adler lembra casos de pessoas que se tornaram extremamente competentes em áreas de atividade para as quais sofriam inicialmente de limitações graves, como a gagueira de Demóstenes e os problemas de audição de Beethoven. Tais casos de resiliência, como se diria hoje, mostram que superar os próprios limites é fonte motivacional essencial. A expressão “expansão de si próprio” não é dele, mas sim de Piaget (1945): ele a emprega para referir-se à teoria adleriana, com a qual concorda totalmente. Como penso que ela traduz corretamente o pensamento de Adler, a emprego aqui: expansão remete claramente à busca de novos horizontes de ação, à busca de superação de si, em suma, à necessidade de enxergar a si próprio como uma pessoa de valor. Para Adler, o

sucesso nessa busca de expansão de si próprio é condição necessário à felicidade, ao bem estar subjetivo (...).⁹

Dessa perspectiva, qualquer limite imposto a ver a si próprio como pessoa de valor, capaz de afirmar-se enquanto tal e de enxergar perspectivas de alcançar um grau satisfatório da tendência de elevar-se, de desenvolver-se, pode ser entendido como opressão. Trata-se, pois, da liberdade pregada pelas chamadas ideologias individualistas, de tradição liberal.

2.2. Emancipação como luta pela humanização

Um dos significados de emancipação capaz de auxiliar-nos no enfrentamento desse tema e que servirá de base para nossa reflexão é aquele oferecido por Paulo Freire (1921-1997).¹⁰ Com base na sua obra, emancipação, em termos gerais, pode ser definida como a transformação ou mudança da sociedade de oprimidos para sociedade dos iguais através, entre outras coisas, da educação – compreendida aqui como ato de conhecimento e de conscientização ou, melhor dizendo, como, por um lado, instrumentalização da capacidade do ser humano de externar seu pensamento (*Educare*), por outro lado, como instrumento condutor do ser humano nos caminhos e valores dignos do mundo que o certa (*Educere*). Educação esta que – diga-se de passagem – por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão, mas que tampouco deixa de ser necessária.

Aproximando-se da acima descrita “liberdade libertadora” ou “liberdade como auto-emancipação”, o que caracteriza, para Paulo Freire, o oprimido – e, por conseguinte, o sujeito destituído de liberdade – é a “consciência servil” em relação à consciência do senhor; é o fazer-se quase “coisa”.¹¹ O que implica, por sua vez e entre outras coisas, a necessidade da

⁹ Yves de La Taille, *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 48.

¹⁰ Apesar de ter desenvolvido a sua obra principalmente nas décadas de 60 e 70, suas reflexões continuam muito atuais, sendo, portanto, um autor-chave para refletirmos sobre o nosso ensino, inclusive o jurídico. Isso porque a realidade educacional brasileira, desde então, muito pouco mudou. A grade curricular das faculdades de Direito testemunha isso.

¹¹ “Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição (de ser) se verifica seja, em si mesma, violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, uma

maximização das “opções de escolha” e da minimização dos condicionamentos internos e externos que podem atuar sobre a ação. Por um lado, “não é de fato livre quem se acha forçado a escolher entre aceitar ou rejeitar, entre a presença ou o silêncio”, do mesmo modo que “uma sociedade é tanto mais livre quanto menor é a distância entre as vocações e as profissões.”¹² Por outro lado, não é livre aquele que não consegue emancipar-se dos normais processos de socialização, a exemplo daqueles estabelecidos pela educação e pela mídia em massa, ou mesmo das normas estipuladas por ele mesmo para a sua vida, naquilo que podemos chamar de “fortalezas mentais”.

Seguindo aqui o entendimento de Paulo Freire, a emancipação poderia ser considerada como uma verdadeira “luta pela humanização”, isto é, como uma luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”.¹³ Trata-se, pois, da luta que parte da tomada da consciência de seu lugar no mundo; da consciência de quem o oprime, da consciência como sujeito da história. Luta no sentido de “práxis libertadora”, que compreende tanto a reflexão (“consciência crítica”), como a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ação, diz Freire, a reflexão é morta; sem reflexão, a ação é inútil, consistindo em simples ativismo.¹⁴

Falar em emancipação ou em libertação pressupõe, assim, a existência de emancipados e não emancipados; de sujeitos libertos, livres e sujeitos não libertos, que não são livres; de oprimidos e não oprimidos. Quem são os não emancipados, os não libertos, os oprimidos que, através da educação, almeja-se emancipar? A resposta não poderia ser outra: nós mesmos; todos nós. A luta pela emancipação através da educação ou do ensino jurídico começa justamente no auto-reconhecimento de homens e mulheres oprimidos, não libertos – o que leva-nos, por conseguinte, a uma tomada de consciência sobre a nossa própria situação de

violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais”. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. 39a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 42.

¹²Mattelucci, *Liberalismo*, 692.

¹³Freire, *Pedagogia*, 30.

¹⁴*Ibid.*

oprimidos, sobre a nossa própria necessidade de emanciparmo-nos e de contribuir para a emancipação dos demais.¹⁵

Ainda sobre a emancipação, enquanto luta pela humanização e superação da contradição opressores-oprimidos, duas observações merecem destaque. Em primeiro lugar, a emancipação é, antes de tudo, uma tarefa dos próprios oprimidos, que conhecem a opressão – do mesmo modo que, conforme se defende atualmente na Educação, é o aluno o próprio protagonista do processo ensino/aprendizagem, visando a sua emancipação. “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?”¹⁶

Em segundo lugar, a verdadeira emancipação ou, pelo menos, a emancipação de que estamos falando, não significa a ascensão de oprimidos para a condição de opressores, mesmo de opressores dos opressores. Nas palavras de Freire, a emancipação só faz sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, não se sintam idealisticamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.¹⁷ Tal ressalva é especialmente importante pelo fato de, em regra, os oprimidos terem no opressor o seu testemunho de “homem”, de sorte de a substituição da condição de oprimidos para a condição de opressores ser a regra e não a exceção.¹⁸

¹⁵Como disse Paulo Freire: “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor.” Freire, *Pedagogia*, 51.

¹⁶*Ibid.*, 31.

¹⁷*Ibid.*, 30.

¹⁸Freire, *Pedagogia*, 32. Acerca dessas duas ressalvas, ilustrativo é o exemplo de Moisés na Bíblia. Na tradição judaico-cristã, Moisés é conhecido como o grande “libertador” do povo judeu da opressão e escravidão do Egito. Tendo vivido 40 anos na corte do Faraó, desfrutando do que tinha de mais avançado no mundo da época, não foi capaz de, naquele momento, como autêntico egípcio-opressor, libertar seu povo. A tentativa de libertação de seu povo se deu, naquele momento, com a mesma violência e fúria do opressor: pelo homicídio do opressor egípcio, que chicoteava um escravo hebreu. Somente depois de viver outros 40 anos no deserto, onde aprendeu a ser nada, onde experimentou na própria pele a sua situação de exilado, miserável, oprimido, é que tornou-se preparado para, nos restantes 40 anos de sua vida, finalmente levar o povo hebreu para a Terra Prometida.

3. Obstáculos formais e materiais para a emancipação através do ensino jurídico brasileiro.

3.1.A concepção bancária do ensino jurídico como falacioso instrumento de opressão.

Se nós analisarmos atentamente o ensino jurídico praticado no Brasil, é possível constatar uma série de fatores de ordem formal, responsável pelo atraso e pela dificuldade em torna-lo verdadeiro processo de desenvolvimento do ser humano, seja enquanto profissional, seja enquanto cidadão e pessoa. Por exemplo, a maneira como as disciplinas do plano pedagógico do ensino jurídico é estruturado no Brasil e como o processo de ensino-aprendizagem é entendido. Ao invés de enxergar o currículo jurídico como matriz de competências e habilidades que o aluno deve aprender para a promoção de seu projeto de vida próprio, emprega-o ainda como simples grade de matérias e disciplinas que o professor deve “ensinar”. Ao invés de procurar-se desenvolver no aluno suas capacidades, insiste-se na ideia da aprendizagem como mera absorção de informações e conhecimentos.

A respeito dos obstáculos formais para a emancipação através do ensino jurídico, é importante destacar, a partir das relações educador-educandos nas faculdades de Direito do Brasil, prevalência de aulas expositivas, em que se resiste persistentemente ao emprego das chamadas “metodologias participativas”, e o fato dessas relações serem fundamentalmente narradoras, dissertadoras. De um lado, o professor que narra, disserta; de outro lado, o aluno que ouve o conteúdo narrado, conduzindo, assim, os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado e, mais do que isso, transformando-os em “vasilhas” ou recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Trata-se da já tradicionalmente denunciada “concepção bancária” do ensino, em que a educação torna-se mero ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e

depósitos que os educandos, mera incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.”¹⁹ Paulo Freire resume tal concepção com as seguintes assertivas:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funciona, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.²⁰

O importante aqui é notar que a premissa sobre o qual se fundamenta esta visão bancária da educação –qual seja, a de que o saber consistiria numa doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber –é tanto opressora como falaciosa. Ela é opressora porque estabelecida numa relação permanente entre, de um lado, os supostos “detentores do saber”, os chamados “sábios” (qua: os educadores/professores) e, por outro lado, os supostos ignorantes, seres “autômatos”, capazes apenas de reconhecer a linguagem, sem possibilidade

¹⁹Freire, *Pedagogia*, 57.

²⁰*Ibid.* 59.

de conhecimento crítico (qua: os educandos/alunos). Nesta relação, em que o educador será sempre aquele que sabe e os educandos os que não sabem, a educação serve muito mais à manutenção ou à absolutização opressiva da ignorância – que Paulo Freire chama de “alienação da ignorância” – do que à sua superação.²¹

Por sua vez, a premissa sobre o qual se fundamenta esta visão bancária da educação é falaciosa porque, em primeiro lugar, nenhum ser humano, na sua condição de ser incompleto e inacabado, sabe ou pode saber de maneira absoluta. Em segundo lugar, porque nenhum ser humano é ou pode ser absolutamente ignorante: todos nós sabemos algo sobre alguma coisa. Em terceiro lugar, porque o saber se faz justamente através de sua constante superação, tornando o saber superado em ignorância. Como disse Freire, “todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.”²²

Visto isso, é possível afirmar que qualquer postura arrogante, orgulhosa e soberba (“porque conhecemos as leis”) por parte dos juristas, operadores, educadores e educandos de Direito – postura esta propagada, não sem razão, no inconsciente coletivo do povo brasileiro e cultivada na concepção bancária do ensino jurídico – é absolutamente incompatível com uma proposta emancipatória de ensino, qualquer que seja ela. Como veremos adiante, é justamente na superação dessa contradição sábio-ignorante, educador-educando, e na promoção da dialogicidade sincera e humilde entre esses sujeitos que o ensino jurídico pode contribuir para a emancipação.

²¹“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” Freire, *Pedagogia*, 58.

²² Paulo Freire, *Educação e Mudança*. 12a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 14.

3.2.A redução da ciência dogmática do Direito a uma técnica de solução de conflitos

Além de razões de ordem formal referentes, em especial, à sua concepção bancária, o ensino muitas vezes não é emancipatório por motivos materiais, relacionados, pois, ao conteúdo lecionado. Enquanto estudo dogmático²³ de um conjunto compacto de normas, instituições e decisões estatais que objetivam solucionar conflitos sociais, o ensino jurídico tem dificuldade de ser ou tornar-se verdadeiro instrumento de emancipação.

Qual é o objeto de estudo do jurista? Precipualemente, o conjunto de normas jurídicas criadas e aplicadas pelo Estado, com o objetivo de regulamentar o comportamento das pessoas na sociedade. E como a “ciência” do Direito encara, hoje, esse seu objeto de estudo? Antes de mais nada, como um instrumento decisório, isto é, como uma técnica de decisão de conflitos. Nas palavras de Tércio Sampaio Ferraz Jr.:

A ciência do direito costuma encarar seu objeto, o direito posto e dado previamente [pelo Estado], como um conjunto compacto de normas, instituições e decisões que lhe compete sistematizar, interpretar e direcionar, tendo em vista uma tarefa prática de solução de possíveis conflitos que ocorram socialmente.²⁴

O estudo do direito a partir desse dogmatismo jurídico desempenha importantes funções sociais, dentre as quais podemos destacar: (a) a função pedagógica, por “ensinar” à sociedade

²³A dogmática é, segundo lição kantiana, “o procedimento dogmático da razão pura, sem uma crítica prévia da sua própria capacidade”. (Crítica da Razão Pura, XXXV). Como explica-nos Arthur Kaufmann, “o dogmático parte de pressupostos que assume como verdadeiros, sem, porém, dispor de provas dessa veracidade. Ele pensa *exdatis*.” Mesmo quando adota uma postura crítica, nomeadamente na análise de uma norma legal, o argumento é sempre imanente ao sistema; o sistema vigente permanece intocado. Arthur Kaufmann, “Filosofia do direito, teoria do direito, dogmática jurídica” In idem et. al. (Org.) *Introdução à Filosofia e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2002,. 25 s.

²⁴ Tércio Sampaio Ferraz Jr, *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. 6.ª ed., São Paulo: Atlas, 2011, 57.

as condutas admitidas pelo direito e as sanções decorrentes do seu descumprimento; (b) o desengargo do julgador, que passa a não ser responsável pessoalmente pelas consequências das suas decisões e, por fim, (c) a institucionalização da tradição, gerando segurança jurídica – que, juntamente com a justiça e da consecução dos fins almejados pelo Direito – consiste, segundo Radbruch,²⁵ em um dos fundamentos do direito.

O estudo do Direito – ou, melhor dizendo, o estudo do Direito posto e dado previamente pelo Estado – pode ser visto, portanto, como o estudo de um fenômeno decisório, vinculado tanto ao poder (para decidir um conflito) como à “ciência” jurídica (para justificar a decisão e domesticar o poder).²⁶ Por sua vez, tendo como objetivo possibilitar a decisão e orientar a ação, o estudo ou a “ciência” do Direito configura-se como um estudo dogmático, diretivo, caracterizado tanto pela inegabilidade dos pontos de partida, isto é, dos dogmas, que servem de fundamento indiscutível para a argumentação, quanto a proibição do “non liquet”, isto é, a proibição de os aplicadores/intérpretes do Direito, especialmente os juízes, negarem-se a oferecer uma solução jurídica ao problema apresentado.

Em relação à proposta emancipatória do ensino jurídico, há também um problema ou uma “quase enfermidade” desse estudo dogmático do Direito realizado nas universidades brasileiras, concernente, entre outras coisas, à falta de análises tanto sociológicas como filosóficas, que deveriam complementar a dogmática jurídica.

3.3. Saber jurídico e ciências sociais

Por um lado, tendo como objeto de investigação o Direito posto/positivado pelo Estado, o estudo dogmático do Direito tende a reduzir-se ao estudo do aspecto normativo do fenômeno jurídico, negligenciando a análise fática do Direito, o “ser” do “dever-ser” jurídico, isto é, a

²⁵Radbruch, *Filosofia*, 107.

²⁶Decisão entendida como um “corte” na realidade, de sorte a isolar o problema juridicamente relevante e desviar a atenção dos demais.

análise de como esse Direito é aplicado pelos agentes estatais e operadores do Direito e “experenciado” no dia a dia pela sociedade. Da maneira como o Direito costuma ser ensinado atualmente no Brasil, os alunos são quase sempre levados a decorar os artigos das leis, mas não a saber como eles estão sendo interpretados e aplicados na realidade presente. Não raras vezes, os professores são interpelados com pertinentes indagações dos alunos de que aquilo que se ensina na sala de aula não é o que se verifica na realidade, inexistindo uma reflexão maior, especialmente por parte do professor, sobre tal realidade.

Segundo Alfred Büllensbach, pelo fato do saber jurídico ser uma parte das ciências sociais, já não se carece apenas da interdisciplinaridade, mas antes da criação de uma nova compreensão da ciência, de modo a incluir-se, necessariamente, no ensino jurídico, a descrição das formas de manifestação do Direito, a explicação e o prognóstico da prática jurídica, bem como a sua crítica.²⁷ “O saber jurídico não tem apenas que analisar o conteúdo das normas jurídicas, mas também os seus objetivos, as suas formas de aplicação e os seus efeitos,” diz ele²⁸. Isso porque o Direito não se esgota nas tradicionais funções de segurança de ordem e de paz, mas tem efeitos também no plano da organização e legitimação de domínio social. É preciso, pois, investigar as reais condições sociais, políticas e outras, com base nas quais se criam as normas jurídicas, bem como examinar os seus efeitos sociais, políticos, entre outros. Mais do que isso, é preciso, numa concepção pluralista de direito, não esquecer daqueles ordenamentos normativos criados independentemente do Estado, seja em nível local e fragmentário, seja em nível transnacional ou mesmo global (a exemplo da *lexmercatoria*, *lexfinanciaria*, *lexdigitalis*, *lexsportiva*, entre outras).²⁹

²⁷ Alfred Büllensbach, «Saber jurídico e ciências sociais» In *Introdução à Filosofia e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Kaufmann et. al. (Org.) Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2002, 481. Por prática jurídica entendemos aqui a criação de normas jurídicas, as condições e efeitos das atividades do Estado, as condições dos comportamentos permitidos e desviantes, a estrutura organizativa de instâncias estatais de decisão, os modelos de admissão e de comportamento de seu pessoal, a sua ideologia e o tipo de crença na legitimidade por parte do “público”.

²⁸Büllensbach, «Saber jurídico e ciências», 494.

²⁹ Gunther Teubner, (Org). *Global Law without a State*. Farnham: Aschgate, 1997.

Isso não significa, porém, concordar com os adeptos do chamado “realismo jurídico” e sustentar que o Direito válido é aquele proferido pelos juízes ou aquele “achado na rua”, reduzindo, assim, a validade das normas jurídicas à sua eficácia. O Direito não é fático, mas contra-fático, no sentido de a norma jurídica continuar sendo válida, mesmo quando não está sendo violada ou estar contrariando a realidade (no caso das ficções jurídicas) e suas tendências (e.g. senso comum), ao pretender alterar determinados fatos sociais ou então impedir determinadas mudanças na sociedade.³⁰

O que nós estamos aqui tentando argumentar é simplesmente a falta de consideração, no ensino, de como o Direito é praticado/aplicado/interpretado na práxis, de sorte a deixar, assim, de incluir na formação jurídica toda uma reflexão sobre a realidade humana, as estruturas sociais e as consequências na aplicação do direito, imprescindíveis para se compreender melhor o fenômeno jurídico. Mais do que isso, arriscando criar-se uma falsa realidade do fenômeno jurídico “em si mesmo”, isto é, na sua normatividade hipotética, desvinculado da sua realidade concreta. Não é possível, afinal, transformar a realidade concreta na realidade imaginária.³¹

3.4. Saber jurídico e filosofia

Por outro lado, o estudo dogmático do Direito como mera técnica de solução de conflitos corre o risco de negligenciar a análise filosófica (especulativa e crítica) do Direito, o “dever-ser” do “dever-ser” jurídico. Visando encontrar respostas (e não mergulhar em perguntas) e, para isso, proibindo o questionamento e a negação de certos pontos de partida da

³⁰ Niklas Luhmann: *Die soziologische Beobachtung des Rechts*, Frankfurt amMain 1986, 20-24; Dimitri Dimoulis, *Manual de introdução ao estudo do direito*. São Paulo: RT, 2003, 65 s.; Ana Lucia Sabadell, *Manual de sociologia jurídica: introdução a uma leitura externa do direito*. São Paulo: RT, 2002, 93-109.

³¹ “Este é o caso de um ‘reconhecimento’ de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista, o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade ‘em si mesmo’. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária. É o que ocorre, igualmente, quando a modificação da realidade objetiva fere os interesses individuais ou de classe de quem faz o reconhecimento. No primeiro caso, não há inserção crítica na realidade, porque esta é fictícia; no segundo, porque a inserção contradiria os interesses de classe do reconhecedor”. Freire, *Pedagogia*, 30.

argumentação jurídica (os dogmas jurídicos, que é a lei, em seu sentido amplo), o estudo dogmático do Direito acaba levando-nos, direta ou indiretamente, a aceitar como verdadeiros pressupostos legais (e, em alguns casos, também jurisprudenciais) da argumentação jurídica, inibindo, dessa forma, nossa reflexão crítica sobre eles. Ou seja, os alunos são quase sempre levados a decorar os artigos das leis e algumas súmulas, mas não a refletir se eles são corretos, justos ou adequados.

Muitas vezes impregnados por uma visão apologética e apaixonada do Direito, compartilhada pelos professores que normalmente atuam como operadores e ganham seus rendimentos e status social através da profissão jurídica, não se abre quase espaço, a partir do estudo dogmático, para a reflexão crítica do fenômeno jurídico. Não se questiona, por exemplo, se o Direito moderno que estamos estudando funciona como instrumento de dominação dos mais poderosos sobre os menos poderosos, como fonte de legitimação da exploração econômica e da exclusão social por que passamos, como meio de preservação dos privilégios dos mais favorecidos, reproduzindo as desigualdades sociais.

Em analogia ao que foi dito por Büllensbach sobre a relação do saber jurídico com as ciências sociais, é possível dizer que, em relação ao Direito, também já não se carece apenas da interdisciplinaridade com a filosofia, mas antes a criação de uma nova compreensão de ciência, que leve em consideração o saber filosófico. Isso porque, como disse Arthur Kaufmann, todos os absolutismos, todas as fórmulas precisas, exatas – “ordem é ordem” e “lei é lei”, ou também “direito é Justiça” – todas elas escondem uma essência de falsidade e inflexibilidade.³²

É através da filosofia do direito que vai-se propor a reflexão sobre problemas jurídicos fundamentais, não se preocupando com a particularidade ou com a multiplicidade das particularidades, mas com o todo, com o contexto, com o essencial. É com a filosofia que,

³² Arthur Kaufmann. “Filosofia do direito, teoria do direito, dogmática jurídica” In idem et. al. (Org.) *Introdução à Filosofia e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2002, 25 ss.

diferentemente da dogmática, vai-se indagar sobre aquilo que está “por trás” dos problemas e pressupostos fundamentais das ciências e dos sistemas, não havendo nada na filosofia (e na filosofia do direito) que não possa ser problematizado, nem mesmo o seu próprio ser.

É preciso, pois, fazer constantemente outras e maiores perguntas em relação àquelas feitas amiúde em sala de aula pelos professores de Direito. Por exemplo: qual a influência que tiveram os detentores do poder político na criação do sistema jurídico brasileiro? Quais os interesses materiais que explicam a imposição e modificação de certas normas e práticas jurídicas? É preciso, naquilo que Dimitri Dimoulis apresenta como tarefas analíticas do pragmatismo político, “descobrir”, por exemplo, a violência social-estatal que o sistema jurídico esconde por detrás de procedimentos e normas, justificando-a como força legítima e, além disso, avaliar os resultados do funcionamento dos sistemas jurídicos que discriminam as camadas sociais desfavorecidas e reproduzem o círculo da violência social, tornando-se instrumentos que estabilizam estruturas de dominação.³³

Isso não significa dizer que essa característica diretiva do dogmatismo jurídico não seja importante, muito menos desnecessária. Pelo contrário. Ela é fundamental para o controle social e para a resolução de conflitos entre as pessoas. Um filósofo, por exemplo, na sua função especulativa, teria grandes dificuldades em encontrar prontamente respostas para a responsabilização “adequada” e justa de um sujeito que praticou determinado delito, especialmente se ele se dispôr a indagar sobre o que se entende por responsabilização e por crime.

O problema, como dissemos, é a redução do estudo jurídico à fixação, pelo estudante, de preceitos normativos e jurisprudenciais sem a devida problematização e reflexão crítica sobre a sua legitimidade ou justiça e, por outro lado, sobre a sua aplicação na realidade fática. E isso

³³ Dimitri Dimoullis. *O positivismo jurídico: introdução a uma teoria do direito e defesa do pragmatismo jurídico-político*. São Paulo: Método, 2006.

é potencializado pela chamada “mercantilização” no ensino jurídico, em que tanto aluno como a própria instituição jurídica de ensino orientam-se cada vez mais para a inserção e sobrevivência no “mercado”, cujo sucesso (de ambos) é determinado pela aprovação no controverso “exame da ordem”, que autoriza a atuação do bacharel em Direito advogado³⁴ e serve de principal “marketing” das Faculdades de Direito.

4. Pode o ensino jurídico ser emancipatório?

Pode, afinal, a educação contribuir para essa luta pela humanização, para essas práxis libertadoras? Pode o ensino e, em especial, o ensino jurídico, ser emancipatório? De uma perspectiva realista e desalentadora, acreditamos que não. Em razão dos motivos acima expostos, obtidos principalmente pela experiência do autor como docente, acreditamos que o ensino jurídico praticado no Brasil pode não ser (e na maioria das vezes não é) emancipatório.

Isso não quer dizer, contudo, que, de uma perspectiva utópica e esperançosa do ensino jurídico, ele não possa ser emancipatório. Não há como negar que, cedo ou tarde, os conhecimentos adquiridos no ensino jurídico podem eventualmente provocar um confronto do sujeito com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua alienação e domesticação. Em outras palavras, que os conhecimentos adquiridos no ensino jurídico podem levar os alunos a uma “contradição de si mesmos e da realidade”. Contradição de si mesmos, explica Freire, no sentido de os alunos descobrirem-se em uma situação ou num modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Contradição da realidade, no sentido de o aluno passar, nas suas relações com a realidade, a percebê-la não como algo imutável, mas como algo que pode ser transformado, como um vir a ser constante.³⁵

³⁴Artigo 8º, IV do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil.

³⁵Freire, *Pedagogia*, 61.

Trata-se, porém, de uma possibilidade esperançosa, utópica ou mesmo “profética”. Utopia não no sentido de alucinação, de deixar-se enganar, mas de esperança consciente. Mesmo não podendo ser alcançada, a utopia não é algo necessariamente ruim. Ela pode constituir importante critério de juízo e de avaliação da realidade, servindo como um norte para as nossas ações e pensamentos. É a utopia que nos faz sonhar, a nos incomodar com a realidade e que nos impulsiona a implantar o nosso sonho. E para que essa nossa esperança ou utopia possa vir a tornar-se realizada, algumas novas atitudes tanto do professor como dos alunos poderiam desde já iniciadas.

Sem querer aqui elencar e muito menos esgotar um rol de sugestões sobre como tornar o ensino jurídico mais emancipatório, é possível propor algumas. A respeito do conteúdo do ensino jurídico, por exemplo, a educação que se impõe aos que “verdadeiramente se comprometem com a libertação” não deveria mais basear-se numa consciência especializada, “mecanicamente” compartimentada e acrítica.³⁶ Por isso a necessidade de equilibrar-se o estudo das disciplinas dogmáticas com o das disciplinas jus sociológicas e filosóficas, bem como a necessidade de fomentar-se a interdisciplinaridade. O desequilíbrio entre as matérias zetéticas e dogmáticas e sua compartimentação são flagrantes no Brasil, podendo ser facilmente verificadas através do exame da grade curricular das faculdades de Direito, que privilegiam muitíssimo mais as disciplinas dogmáticas, “ensinadas” por meio de aulas expositivas compartimentadas e obrigatórias – e não de disciplinas jus-sociológicas/descriptivas e jus-filosófica/especulativas, lecionadas também através de seminários (optativos). Quando estas existem, costumam ser tratadas como matérias de menor importância, sendo inclusive chamadas pejorativamente de “perfumarias jurídicas,” que não servem para nada, a não ser “perfumar” ou “enfeitar” o discurso.

A respeito das mudanças formais, isto é, do método do ensino jurídico, o importante é insistir que a educação não pode estabelecer-se sobre a dicotomia opressora educador/sábio e

³⁶Freire, *Pedagogia*, 67.

educando/ignorante. Nas palavras de Freire, ela “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; (...) mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.”³⁷

Dessa forma, ao invés de manter a contradição educador-educando, devemos procurar realizar a sua superação, abolindo, por exemplo, os argumentos de autoridade e o “reverencialismo”³⁸ presentes no Direito brasileiro. Ao invés de negar a dialogicidade do ensino, promovê-lo ao máximo e, desta maneira, fazer com que o educador já não seja mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ao invés de domesticar o aluno, de inibir ou “anestesiá-lo” o seu poder criador através da sua imersão nos conhecimentos transferidos pelo professor, fomentar o seu “desvelamento” da realidade, através da “imersão” das consciências. Ao invés de assentar o ensino jurídico sobre uma concepção abstrata do homem (e do mundo), passar a enxergá-lo em sua concretude, que não pode ser isolado, solto, desligado do mundo – da mesma forma que o mundo não pode ser visto como uma realidade ausente de homens.³⁹

Enfim, ao invés de, a partir de uma concepção bancária de educação, encher os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos, permitir que os educandos desenvolvam o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.⁴⁰ Ao invés de insistir-se manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade, empenhar-se na desmitificação dessas razões. Ao invés de inibir a criatividade e de negar aos homens sua

³⁷Freire, *Pedagogia*, 67.

³⁸Luciano Oliveira, “Não fale do Código de Hamurabi,” In *Sua excelência o comissário: e outros ensaios de Sociologia Jurídica*, 2004, 137-67.

³⁹Freire, *Pedagogia*, 70.

⁴⁰*Ibid.* 70.

vocação ontológica e histórica de humanizar-se, fundar o ensino jurídico na própria criatividade do ser humano e estimular a sua reflexão e a sua ação verdadeiras sobre a realidade, respondendo, assim, à sua vocação, “como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”.⁴¹Conforme neologismos de Paulo Freire: ao invés de “assistencializar”, “criticizar”. Em suma, é tomar consciência da mensagem da pedagogia freiriana, queninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Afinal, se a inegabilidade ou o não questionamento de certos pontos de partida da argumentação jurídica são fundamentais para se obter, sem demora, soluções para problemas jurídicos concretos, a ausência de uma reflexão abrangente, profunda, autônoma e crítica sobre as supostas verdades do Direito, sobre os resultados da sua interpretação e seus conceitos fundamentais e sobre a sua relação com a realidade prática põe em risco o adequado exercício do próprio Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Büllesbach, Alfred. «Saber jurídico e ciências sociais». In *Introdução à Filosofia e à Teoria do Direito Contemporâneas*, Kaufmann et. al. (Org.) (Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2002), 481 ss.

Dimoullis, Dimitri. *Manual de introdução ao estudo do direito*. São Paulo: RT, 2003.

Dimoullis, Dimitri. *O positivismo jurídico: introdução a uma teoria do direito e defesa do pragmatismo jurídico-político*. São Paulo: Método, 2006.

Ferraz Jr, Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. 6.ª ed., São Paulo: Atlas, 2011.

⁴¹*Ibid.* 70.

Frankenberg, Günther. *Staatstechnik: Perspektiven auf Rechtsstaat und Ausnahmezustand*.

Berlin: Suhrkamp, 2010.

Freire, Paulo, *Educação e Mudança*, 12a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 39a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Grau, Eros Roberto, Guerra Filho, Willis Santiago (Org.). *Direito Constitucional: estudos em homenagem a Paulo Bonavides*. São Paulo: Malheiros, 2001.

Kant, Immanuel. "Resposta à pergunta: O Que é o esclarecimento?" (1784), in *Immanuel Kant – Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

Kaufmann, Arthur. «Filosofia do direito, teoria do direito, dogmática jurídica». In idem et. al. (Org.) *Introdução à Filosofia e à Teoria do Direito Contemporâneas* (Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2002), 25 ss.

La Taille, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Luhmann, Niklas, *Die soziologische Beobachtung des Rechts*. Frankfurt an Main, 1986.

Libâneo, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

Marcondes, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 8a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

Mattelucci, Niloca. «Liberalismo». In *Dicionário de Política*, 11ª ed. Bobbio, Norberto et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, 686-705.

Oliveira, Luciano. «Não fale do Código de Hamurabi». In *Sua excelência o comissário: e outros ensaios de Sociologia Jurídica*, 2004, 137-167.

Radbruch, Gustav. *Filosofia do Direito*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Rosa, Guimarães. *Grande sertão: veredas, de João Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Sabadell, Ana Lucia. *Manual de sociologia jurídica: introdução a uma leitura externa do direito*. São Paulo: RT, 2002.

Teubner, Gunther (Org). *Global Law without a State*. Farnham: Aschgate, 1997.