

**LILIAM LITSUKO HUZIOKA**

***Conscientização para um novo Direito***

**Curitiba**

**2007**

**LILIAM LITSUKO HUZIOKA**

***Conscientização para um novo Direito***

Monografia apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de bacharel em Direito  
do Setor de Ciências Jurídicas da  
Universidade Federal do Paraná.  
Orientador: professor Celso Luiz Ludwig

**Curitiba**

**2007**

## Sumário

|   |    |
|---|----|
| Introdução .....  | 4  |
| Capítulo 1. Fundamentos de uma pedagogia libertadora.....       | 6  |
| 1.1. A <i>conscientização</i> em Paulo Freire .....             | 6  |
| 1.2. Educação conscientizadora.....                             | 10 |
| 1.3. Opressores e oprimidos .....                               | 12 |
| Capítulo 2. Estruturas de opressão no contexto brasileiro ..... | 14 |
| 2.1. Herança colonial e as relações de dependência .....        | 14 |
| 2.2. O Direito oficial .....                                    | 18 |
| Capítulo 3. As (con)tradições do ensino jurídico .....          | 24 |
| Capítulo 4. Por uma educação jurídica libertadora.....          | 31 |
| Conclusão .....   | 40 |
| Referências bibliográficas .....                                | 41 |

## Introdução

Muitas das idéias que compõem este trabalho tiveram origem nas discussões com os integrantes do grupo de estudos Paulo Freire. Trata-se de um grupo de pesquisa formado por estudantes da faculdade de Direito da UFPR, e que conta também com a participação de alunos de outros cursos. O trabalho do grupo consiste em refletir, a partir da leitura da obra de Paulo Freire, acerca das estruturas do modelo educacional dominante nas faculdades de Direito, e que se faz presente também na nossa.

Nossos escritos têm como base a idéia freireana de pedagogia que, conforme demonstraremos, não se resume a um modelo do quê fazer, estático. Não é apenas um método pedagógico; vai para além. Consiste em um instrumento que pode dar início ao processo de conscientização de homens e mulheres imersos na realidade. Apesar disso, pode servir também para a manipulação das consciências, bem como para a manutenção das estruturas de opressão.

Freire pensou em uma pedagogia que parte do oprimido enquanto sujeito que não possui consciência de sua condição e, por isso, não consegue agir autenticamente, com vistas à transformação da sua situação e da realidade em que *vive*. A pedagogia do oprimido oferece a possibilidade de auxiliar o homem a enxergar a realidade criticamente, e dessa forma poder sobre ela atuar.

Nesse sentido é que tentamos aproximar a pedagogia de Freire ao ensino do Direito, para caminhar em direção a uma educação jurídica a qual supere os modelos tradicionais de ensino e aprendizado e possibilite uma diferente visão sobre o Direito hodierno.

Começamos com a abordagem de algumas idéias fundamentais à obra de Freire que embasarão todo o desenrolar de nosso trabalho. Central é o conceito de *conscientização*, o qual no contexto de uma pedagogia libertadora assume grande importância. Trata-se de um processo permanente que se liga à incompletude do ser humano e a sua incessante busca pela humanização.

Passamos a um breve apanhado das estruturas opressoras na sociedade brasileira e sua origem. A colonização portuguesa deixou-nos legados difíceis de

serem abandonados, marcando nossas estruturas com fortes contradições e diferentes formas de opressão. Não se alterou tal quadro com a independência, pois novas formas de colonização surgiram e ainda mantêm nossa dependência ao exterior. Isso, resta claro, gera reflexos nas relações que se estabelecem no interior da sociedade.

Adiante analisamos brevemente o cenário da cultura jurídica no Brasil, influenciada pelo histórico da colonização e de dependências internas e externas. Essa cultura, arraigada a moldes que foram pensados em desatenção à realidade marcada por negatividades, mostra-se em crise, dada a inadequação do Direito oficial aos conflitos e necessidades da vida concreta.

O ensino jurídico, por sua vez, revela-se espelho de um Direito inadequado à nossa realidade, além de estar fixado sob o formato da educação tradicional. As contradições que se fazem presentes na sociedade refletem no Direito e como corolário no ensino jurídico também.

Propomos a aplicação de postulados da pedagogia freireana na educação jurídica (não só no ensino, mas como se demonstrará no que defendemos ser uma unicidade entre ensino-pesquisa-“comunicação”) para a conscientização de educadores e educandos que assumem o compromisso pela libertação dos homens. É uma pedagogia que não se fixa em moldes pré-estabelecidos; volta-se a estimular a criatividade e a criticidade dos estudantes de hoje, profissionais do futuro, na tentativa de instigá-los a formular novos saberes, necessários para a recriação do Direito. Só com um pensar desde a realidade concreta, opressora, é que se poderá iniciar um processo de *conscientização* que conduza à práxis libertadora.

## **Capítulo 1. Fundamentos de uma pedagogia libertadora**

Utilizaremos como fio condutor de nosso trabalho o conceito de *conscientização* extraído do contexto da obra do pedagogo/filósofo Paulo Freire. O autor não se limitou a analisar as questões pertinentes ao ensino no cenário brasileiro; foi para além, pois teceu reflexões político-sociológico-filosóficas a respeito de nossa realidade. Não obstante a maioria de suas teorias terem sido desenvolvidas na época da ditadura militar, muitas são as contribuições de seus escritos para a realidade brasileira hodierna. Podem servir de base para uma análise aprofundada da sociedade brasileira, visto que o estudo da temática da *conscientização*, imprescindível para o olhar mais crítico do mundo e à libertação, ainda se faz valiosa, dada a realidade tupiniquim como se nos apresenta.

É salutar para o início de nosso trabalho esclarecer qual é esta concepção de *conscientização* que tomamos para fundar nossas idéias. Faz-se importante esclarecer que assumimos, desde logo, um posicionamento político comprometido com a transformação pensada a partir da realidade concreta brasileira, tendo em mente as profundas contradições e injustiças que nela se fazem presentes.

### **1.1. A conscientização em Paulo Freire**

Exporemos, aqui, algumas premissas básicas ao entendimento deste conceito, traçadas por Paulo Freire, fundamentais ao desenrolar de nosso trabalho. Situa-se-o no contexto da realidade latino-americana, particularmente a brasileira, que se apresenta marcada por fortes traços de dependência interna e externa e por diversas formas de conflitos e contradições (sobre as quais nos deteremos mais adiante).

Esse é o pano de fundo diante do qual expomos a noção de *conscientização*. Trata-se de um constante e eterno processo<sup>1</sup> de luta pela libertação, uma vez que os homens e mulheres não são, apenas, mas “estão sendo”; inconclusos e inacabados, e tendo consciência dessa condição, buscam

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 26-27.

“ser mais”, procurarão ser sujeitos de sua própria história e realizar-se na sua vocação ontológica que é a humanização<sup>2</sup>.

Contudo, para Freire, somente conseguirá o homem lutar pela libertação quando tiver consciência de si e da sua relação com o mundo em que existe<sup>3</sup>. Não é possível, portanto, ter a realidade como objeto cognoscível se não se consegue enxergar de forma crítica. Faz-se necessário, pois, desvelá-la, o que significa sair de um estado de imersão em que se encontra o homem que possui uma visão ingênua ou mágica<sup>4</sup> da realidade para só então conseguir nela inserir-se.

O homem em estado de imersão significa que está aderido ao mundo<sup>5</sup>. A captação que faz das suas relações no e com o mundo é mágica, ingênua, acrítica e não reflexiva.

Supera-se a condição de sujeito imerso no mundo, segundo Freire, por meio de um método dialético de abstração da realidade concreta. Para que seja possível desvelar a realidade e enxergá-la criticamente é preciso dela afastar-se. Só elevando o objeto o qual se quer conhecer ao abstrato é que se torna possível admirá-lo. Com o distanciamento torna-se possível apreender de forma crítica. O movimento completa-se com a volta ao concreto, para então realizar a *práxis* sobre a realidade objetiva e poder transformá-la.

A inserção crítica na realidade possibilita o pensar e agir sobre as estruturas econômica, social, política e cultural, marcadas por diversas formas de opressão. Nos dizeres de Ernani Maria Fiori, “porque se projeta intencionalmente

---

<sup>2</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 83-84.

<sup>3</sup> Paulo Freire utiliza-se da locução *existir* em detrimento de *viver* porque aquela significa mais do que simplesmente estar no mundo. “É estar nele e com ele. E é essa capacidade de ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora o sentido de criticidade que não há no simples viver.” FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1996, p. 48.

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização**, p. 26.

<sup>5</sup> Idem, p. 58.

além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, libertar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em um mundo humano”<sup>6</sup>.

Para os homens imersos no mundo, que só vivem – não existem –, as situações cotidianas se lhes apresentam apenas como um estímulo, porquanto “não exigem respostas que impliquem ações decisórias”<sup>7</sup>. Dessa forma, não assumem sua condição de historicidade, e como corolário não conseguem ser sujeitos de suas próprias histórias. Na outra mão, para aqueles que têm consciência de que existem *no* mundo e *com* ele, as situações se mostram como desafios, problemas. Essas situações problematizadas não podem ser encaradas como barreiras intransponíveis. A superação e negação dessas “situações-limite” exigem um “ato-limite”, o qual conduz ao processo de libertação do homem<sup>8</sup>. O enfrentamento dos desafios configura a ação sobre o mundo. Não há como enfrentá-los, contudo, sem consciência de que eles existem, sem enxergá-los como tal.

Um dado momento histórico possui um conjunto de idéias, valores, concepções e esperanças que o fazem peculiar, em determinado espaço. Nesse contexto é que se verificará quais são os desafios presentes nas situações-limite, e que são denominados por Freire de “temas geradores”. Frente ao tema gerador o homem faz sua opção, uma escolha entre a manutenção ou a mudança.

Quando não se tem uma clara idéia de qual é o tema gerador, por estar encoberto ou envolvido por uma situação-limite, é comum adaptar-se à situação.

De outra forma, se se consegue identificar o tema que conduziu à situação-limite, resta agir com reflexão para se chegar ao “inédito viável”<sup>9</sup>. A percepção do limite e da barreira que se impõe ao *ser mais* leva ao atuar em direção ao “inédito viável”.

---

<sup>6</sup> FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Em: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Prefácio, p. 13.

<sup>7</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, p. 103.

<sup>8</sup> Idem, p. 103-105.

<sup>9</sup> Conforme Freire, o “inédito viável” é o concreto que se realiza depois da ação, que está além da “situação-limite”. Ou ainda, segundo Simões Jorge, é “o futuro a construir”. Conferir FREIRE, P. Op. cit., p. 108-109 e JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 1981, p. 76.

O contexto em que Freire escreveu muitas de suas obras era de uma forte e explícita repressão política: a ditadura militar. O autor coloca como principal tema gerador à época o da libertação, e o seu contrário, o da dominação. Entendemos que, apesar de findo o período da ditadura, não há como discordar que um dos principais (se não o principal) tema da nossa atualidade, em um país periférico, marcado pela dependência e por fortes contrastes e muitos conflitos, seja o mesmo daquele período, como se verá mais adiante.

Tem-se em Freire que, ao atuar na realidade, criamos cultura e fazemos história. Cultura, para ele, é toda a criação humana que transforma a natureza com seu trabalho<sup>10</sup>. Aquele que tem consciência do seu agir no mundo faz sua própria história e sente-se parte de uma historicidade. Para se chegar a essa percepção, ressalte-se, é necessária a consciência de ser *no* mundo e *com* o mundo.

Não existe *conscientização* sem práxis. Em Freire, práxis é o ato concomitante de ação e reflexão, uma “unidade dialética”<sup>11</sup> que não pode ser dicotomizada, sob o risco de se cair no mero “verbalismo”, “blábláblá” ou no “ativismo”<sup>12</sup>. A práxis produz conhecimento reflexivo; é criadora. Dessa forma é que o homem se constitui como ser histórico social<sup>13</sup>.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a práxis seja comprometida e voltada para um fim: a libertação, que é a humanização do homem, a realização de sua vocação ontológica, enquanto sujeito coletivo, uma vez que, “ninguém se liberta sozinho – os homens se libertam em comunhão”<sup>14</sup>. Segundo Freire, somente os oprimidos podem libertar a si e os opressores – libertando-se, libertam

---

<sup>10</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 38.

<sup>11</sup> Idem, p. 26.

<sup>12</sup> Sobre a dicotomização dos elementos constituintes da palavra autêntica, diz Freire: “(...) esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. (...) Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.” FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, p. 90.

<sup>13</sup> Idem, p. 107.

<sup>14</sup> Idem, p. 58.

também os opressores. Não é possível libertar sem conhecer a situação de opressão.

Ademais, a práxis não pode ser realizada sem que o compromisso seja utópico. Por utopia – e nesse sentido tomemos o pensar de Freire, novamente – entende-se que é a “dialeção dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”<sup>15</sup>. Exige-se, para a denúncia, um conhecimento crítico da realidade, de forma que não seria possível criticar uma estrutura sem a conhecer. Da mesma forma, não se pode anunciar sem ter um objetivo, que só se atingirá por meio da práxis transformadora.

## **1. 2. Educação conscientizadora**

A educação é tomada como importante instrumento de conscientização<sup>16</sup>. Sozinha não poderá fazer milagres; há de se a entender como um poderoso instrumental, um meio. “Não é a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo!”<sup>17</sup>.

Na pedagogia freireana não há neutralidade. E, segundo ele, quando se assume uma posição de neutralidade, ela se mostra apenas aparente. O autor compromete-se com a mudança, com a libertação, e não só traça as linhas para uma educação voltada a tal fim como a realiza na prática concreta.

Nessa linha, Paulo Freire desenvolveu sua obra tendo em vista principalmente a alfabetização de jovens e adultos oprimidos, nos moldes de uma educação popular, dialógica e criticizadora, pensada a partir da realidade do educando.

Essa alfabetização não é simplesmente um método estático, pensado aprioristicamente, para ensinar a ler e a escrever. Trata-se de algo muito mais

---

<sup>15</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 27.

<sup>16</sup> FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, p. 96.

<sup>17</sup> FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 50.

complexo, que vai para além. É uma pedagogia que desenvolve a politização do educando<sup>18</sup>, que pressupõe a superação dos modelos tradicionais de educação, em especial no que diz respeito à dicotomia da relação educador-educando. Este não é objeto da educação, mas dela participa; não é desenvolvida para ele, mas com ele e a partir dele. Freire aduz que só é autêntica a educação se pensada a partir da realidade do educando, seu meio de vida, o contexto em que se insere.

Consiste em um instrumento que auxilia o homem a se tornar sujeito. Só com uma reflexão sobre si e sobre a realidade, sobre a própria experiência, é que isso se torna possível. A partir daí constrói-se conhecimento, relação dialógica, horizontal entre educadores e educandos.

A reflexão sobre o homem e a realidade é anterior à prática pedagógica. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”<sup>19</sup>.

A “pedagogia do oprimido” funda-se no trabalho de inserção crítica do homem na realidade. Se for voltada à práxis libertadora, não pode ser feita pelos opressores para os oprimidos. Não é uma “educação sistemática”, pois, uma vez que essa só pode realizar-se com poder político. Os “trabalhos educativos”, como Freire denomina os que são realizados *com* os oprimidos, possuem dois momentos: o da “pedagogia do oprimido” propriamente dita, em que se realiza a conscientização; e a “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”<sup>20</sup>, uma vez superada a opressão.

A educação pode servir tanto de instrumento de manipulação, que conduz o alfabetizando à domesticação, como para a libertação do homem. Nesta opção, a

---

<sup>18</sup> Sobre o “método” Paulo Freire trataremos com mais detalhes no capítulo 4. Conferir BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

<sup>19</sup> FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992, p. 11.

<sup>20</sup> Idem, p. 46.

conscientização deve ser o fim maior da educação, no sentido de propiciar meios para uma criticidade de atitude e constante reflexão<sup>21</sup>.

Passemos à análise das noções de “opressor” e “oprimido”, que auxiliará a aclarar nosso trabalho.

### **1.3. Opressores e oprimidos<sup>22</sup>**

Freire encontra na educação um instrumento importante para a libertação. Seria desnecessária uma luta nesse sentido não fosse a contradição entre humanização e desumanização, marcante ainda hoje na sociedade brasileira.

Os oprimidos, seres desumanizados, precisam lutar para conseguirem libertar-se. Cabe a eles essa conquista; ademais, ao se libertarem, humanizam a si e também o opressor.

Há um problema, contudo, nesse processo de libertação, visualizado por Freire. A consciência oprimida hospeda a opressora (é uma “consciência servil”<sup>23</sup>); estão os oprimidos aderidos ao opressor, pois têm seu comportamento e pensar condicionados, pautados. Por isso, diz Freire, são seres duais. Encontram-se, pois, imersos na realidade opressora. A consciência opressora é possessiva, formada pedagogicamente, e admite apenas a eles, opressores, os “direitos de pessoa”<sup>24</sup>. Devido a esse sentimento de posse arraigado em sua consciência, reduzem a humanização, o ser mais, em “ter mais”. Utilizam-se do aparato tecnológico e científico a seu favor, para a manutenção do controle e da ordem.

Uma das barreiras que se colocam à libertação dos oprimidos, para Freire, é o medo da própria liberdade. Pensam estar despreparados para o que pode vir a seguir (o “inédito viável”, conforme já explicado). Assumem muitas vezes atitudes fatalistas diante das situações que se lhes apresentam: “este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço

---

<sup>21</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 40.

<sup>22</sup> Conferir FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, em especial o capítulo 1.

<sup>23</sup> Idem, p. 40.

<sup>24</sup> Entende Freire que os opressores enxergam somente a eles mesmos como pessoa humana, e portanto seriam os únicos que podem ter “direitos de pessoa”. Idem, p. 50.

essencial da forma se ser do povo”<sup>25</sup>. São do opressor dependentes emocionalmente.

A consciência de que a situação de opressão existe impescinde para que ela seja superada. A partir daí é que agiriam para o processo da conquista da liberdade, do ser mais, da autonomia de seu ser.

A superação objetiva, concreta, da contradição opressor-oprimido representa a libertação de todos, uma vez que surgiria o “homem novo” para Paulo Freire, que é o homem libertando-se<sup>26</sup> (no gerúndio, ressalte-se, por se tratar de um eterno e permanente processo).

O mero reconhecimento da realidade opressora não basta. Ficar no plano da tomada de consciência mostra-se insuficiente, já que é necessária uma práxis para a libertação real, concreta.

Superar a opressão exige inserção crítica dos oprimidos na realidade objetiva – o processo dialético que propugna Freire sobre o qual nos referimos anteriormente. Freire aduz que, objetivando a situação opressora, simultaneamente devem atuar sobre ela, pois que a inserção crítica autêntica é práxis. Ação reflexiva pela libertação, que é uma resposta à opressão violenta – e que também poderá vir a ser violenta – mas só ela pode “inaugurar o amor”<sup>27</sup>, visto que é capaz de libertar opressores e oprimidos.

---

<sup>25</sup> Idem, p. 55.

<sup>26</sup> Idem, p. 38.

<sup>27</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, p. 48.

## **Capítulo 2. Estruturas de opressão no contexto brasileiro**

Para uma análise que pretendemos rapidamente esboçar a respeito das opressões e contradições fortemente presentes na realidade brasileira, tomamos como base, além da contribuição de Freire, as considerações de Antonio Carlos Wolkmer. Suas idéias são interdisciplinares: transitam pela História, Sociologia, Filosofia, Direito. Ademais, assume um posicionamento político em favor da criação de uma identidade latino-americana autêntica, de libertação. Nesses termos, faz-se para os fins deste trabalho bastante valiosos seus escritos.

### **2.1 Herança colonial e as relações de dependência**

Wolkmer desenvolve suas considerações a respeito do cenário brasileiro, enquanto componente de um quadro de maior escala que é o latino-americano. A respeito de nosso processo de historicidade, aduz:

“Trata-se de uma cultura montada a partir da lógica da colonização, exploração, dominação e exclusão dos múltiplos segmentos étnicos, religiosos e comunitários. Uma história de contradições, marcada pelo autoritarismo e violência de minorias, e pela marginalidade e resistência das maiorias ‘ausentes da história’, como os movimentos indígenas, negros, camponeses e populares”<sup>28</sup>.

Vivemos em um país do capitalismo periférico. Na linha de Wolkmer, quer dizer que nos inserimos (ou estamos imersos, conforme o grau de consciência que tenhamos de nossa condição) em “um modelo de desenvolvimento que estabelece a dependência, submissão e controle das estruturas sócio-econômicas e político-culturais locais e/ou nacionais aos interesses das transnacionais e das economias dos centros hegemônicos”<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> WOLKMER, Antonio Carlos. **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004, p. 2.

<sup>29</sup> Idem, p. 80.

Desde a colonização portuguesa, o Brasil é marcado por fortes traços de opressão, denotados sob a forma de uma “dominação interna” e uma “submissão externa”, nos dizeres de Wolkmer. Trata-se de uma dinâmica que se impõe, pois não há de se falar na dependência como resultado apenas das relações internas ou só das externas. Nesse sentido, afirma que os fatores se conjugam, uma vez que tanto a supremacia político-econômica global quanto as relações travadas pelos sujeitos no interior de um país são sintomas das contradições dos países periféricos latino-americanos<sup>30</sup>.

Mais a fundo na questão da colonização, Boaventura de Sousa Santos tece relevantes considerações a respeito da “descoberta” dos países coloniais pelos europeus<sup>31</sup>. Defende o autor que todo ato de descoberta, a priori, é recíproco, no qual “quem descobre é também descoberto, e vice-versa”<sup>32</sup>. Contudo, devido à relação de poder e saber inerente ao descobrir, o que ocorre é a assunção do papel de descobridor por aquele que possui mais poder e saber. Isso fica evidente quando se analisam, sobretudo, as descobertas imperiais, que se constituem em duas dimensões, conforme Boaventura: a empírica – qual seja, o ato de descobrir – e a conceitual – a idéia do que se descobre. Esta precede aquela, uma vez que antes de se descobrir elabora-se uma idéia a respeito do que será descoberto, a qual serve de comando para a descoberta e o que vem depois com ela. No caso da descoberta imperial, concebe-se como inferior quem está a ser descoberto desde antes da prática do ato, o que se torna pretexto para uma atuação violenta por parte do descobridor, física e epistêmica. O fundamento para a prática da descoberta nesses moldes é o fato de que se tem o descoberto “longe, abaixo e nas margens”<sup>33</sup>, alguém que é desprovido de saberes, ou que os têm mas só valem como recurso.

---

<sup>30</sup> WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura do Direito. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Alfa-Omega, 2001, p. 80-81.

<sup>31</sup> Conferir SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção para um novo senso comum, v. 4, em especial o capítulo 5.

<sup>32</sup> Idem, p. 181.

<sup>33</sup> Idem, p. 182.

O autor português ainda aduz que para a sustentação da descoberta imperial – atrelada a uma inferioridade produzida, visto que antes inexistente – recorre-se a estratégias de dominação. Algumas delas: a escravatura, o racismo, a transformação do outro em objeto, mecanismos de imposição econômica (como o colonialismo e a globalização neoliberal), política (estado colonial, ditadura e democracia) e cultural (epistemicídio, assimilacionismo, cultura de massas).

Tais levantamentos ligam-se às preceituações freireanas de opressão, uma vez que o opressor – aquele que descobre e domina, no caso em específico – para a manutenção das condições de opressão conquistada, manipula, divide, invade culturalmente<sup>34</sup>.

Nesse sentido, verificamos hoje as marcas deixadas por um passado colonial, fruto da descoberta imperial lusa a qual introjetou um sentimento de inferioridade que permanece arraigada ainda hoje à cultura brasileira.

Roberto Gomes, em a “Crítica da Razão Tupiniquim”, afirma que nós brasileiros precisamos “dar um jeito” nas situações por medo de enfrentá-las. Medo que advém de uma imposição da ordem vigente, de não perguntar o porquê das coisas, da repressão dos questionamentos levantados e que são tidos como subversivos pelas elites. O “jeito”, diz Roberto Gomes, é uma falta de radicalização, uma não tomada de posição<sup>35</sup>.

Em Paulo Freire, a não tomada de posição impede um atuar com vistas à transformação social, impede a libertação dos homens – opressores e oprimidos – porque a realização da utopia demanda o reconhecimento da condição de opressão. Enxergar a realidade criticamente, de forma objetiva, pede o constante questionamento a respeito daquilo que se quer conhecer. O objeto cognoscível, que são as relações entre o mundo e o homem e entre os homens, só pode ser desvelado e objetivado com a tomada de consciência e a assunção de um posicionamento que se revele na práxis libertadora.

---

<sup>34</sup> Conferir FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, p. 157-191.

<sup>35</sup> GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 8. ed. Curitiba: Criar Edições, 1986, p. 43-54.

A atração pelo opressor, do qual fala Freire, também é pertinente para uma análise das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e epistemológicas do Brasil. O oprimido enxerga o modo de vida do opressor como aquilo que lhe é desejável, por representar o modelo de sujeito ao qual quer chegar a ser<sup>36</sup>. Atraídos por um padrão de ser humano a eles apresentados como o ideal – o sujeito de direitos (já tratamos anteriormente dos “direitos de pessoa”, dos quais os opressores se julgam os únicos legitimados) – que inspiram nos oprimidos um anseio por serem como eles. Introjeta-se o opressor no oprimido: eis a sua dualidade. Mas essa vontade de se tornarem opressores só ocorre devido à imersão das consciências oprimidas na realidade; não enxergam a si enquanto sujeitos – tanto individual como coletivo – de sua própria história<sup>37</sup>.

Diante desse contexto, não é de se espantar a dificuldade de se criar um modo de pensar, uma identidade, uma cultura genuinamente *nossa*. Gomes discorre sobre o que chama de razão ornamental e afirmativa, marcantes nos meios intelectuais tupiniquins. Ressalte-se que os nossos pensadores, ainda em sua maioria, apesar de serem em boa parte os opressores em uma análise interna da sociedade brasileira, por terem o saber e conseqüentemente algum grau de poder, são os oprimidos em esfera mundial:

“Tendo se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento. Mas busca este reconhecimento numa possível identificação com os pensadores de nações ‘mais cultas’, equívoco através do qual busca aceitação. (...) esqueceu-se de que pretende ser reconhecido pelo que não-é. Seu pensamento, portanto, é puro ornamento”<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, p. 55.

<sup>37</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 57-58.

<sup>38</sup> GOMES, R. Op. cit., p. 51.

A razão ornamental, nessa linha, segundo Gomes, é a reprodução de um pensamento que não nosso, mas “entre nós”<sup>39</sup>, servil em relação ao exterior, àqueles de quem se quer o reconhecimento. Sobre o outro tipo de razão, a afirmativa, a explicita como a “razão que diz sim”; que afirma as imposições, uma vez que desconstruir o posto e criar um pensar nosso é a via mais trabalhosa e difícil de se criar conhecimento. Entretanto, asseverar-se que o não-enfrentamento, essa forma de pensar partindo do que já está feito, não corrobora com a composição de uma identidade *nossa*. Impede a dúvida, que para o autor é o motor da criação; não nega, não gera novos conhecimentos.

## **2.2. O Direito oficial**

O paradigma jurídico oficial assenta-se num modelo de afirmação: a dogmática jurídica. Importa, neste momento, traçar breves linhas a respeito da formação da cultura jurídica brasileira para a denúncia do modelo atual e o anúncio utópico do novo.

Wolkmer trabalha a questão sob um viés histórico. Argumenta que para se tecer qualquer análise da cultura jurídica latino-americana deve-se considerar a colonização espanhola e portuguesa da metade do milênio, tendo em vista que foi a partir daí que se importaram modelos de cultura jurídica às terras “descobertas”<sup>40</sup>.

Desde o momento em que se fez necessário aos colonizadores – trataremos especificamente do caso brasileiro – transmitiu-se o legado romano-germânico de cultura jurídica para a colônia. Eram os interesses coloniais que precisavam ser protegidos, e a reprodução dos moldes jurídicos europeus servia para tal finalidade.

---

<sup>39</sup> Gomes difere a filosofia *entre nós* da *nossa* filosofia. A primeira diz respeito a uma (re)produção a partir de modelos importados, estrangeiros; um pensar a partir da realidade brasileira, sobre os nossos problemas, comporia a *nossa* filosofia. Conferir GOMES, R. Op. cit., em especial o capítulo VIII.

<sup>40</sup> Conforme palestra proferida por WOLKMER, Antonio Carlos. Cenários da cultura jurídica moderna na América Latina. **II Congresso Brasileiro de História do Direito**, ocorrido em Curitiba, na sede da OAB-PR, entre os dias 12 e 15 de setembro de 2007.

No decorrer do processo colonial, predominou a vigência dessa cultura transposta pelo colonizador. Considera Wolkmer que, não obstante a independência da metrópole no século XIX, formou-se uma elite na colônia que tratou de incorporar e difundir a tradição jurídica européia, mantenedora do jusnaturalismo e do formalismo dogmático-positivista<sup>41</sup>.

Nota-se que em muito não se alterou o quadro jurídico brasileiro. Muitos apontam para uma crise do Direito, dado o esgotamento de um paradigma fundado ainda em preceitos muito semelhantes aos do período colonial. É uma herança difícil de se renegar, uma vez que o sistema funda-se em uma lógica retórica que justifica e sustenta a ela própria<sup>42</sup>.

Nosso modelo normativo é tradicionalista e assenta-se na redução do Direito à lei estatal. Considera Wolkmer que é este o modelo oficial dominante tanto nos países europeus quanto nos periféricos. Contudo, relembra que foi a partir da colonização que essa concepção de Direito impôs-se-nos, não obstante nossas necessidades, interesses e conflitos não se ajustarem a tal modelo. A existência de alguns direitos que são, de fato, universais, não exclui a importância de se averiguar as particularidades de cada sistema jurídico. O Direito não se resume a uma estrutura normativa destinada à regulação e ao controle, mas é “relação social, reflexo cultural da confluência de uma determinada produção econômica com as necessidades da formação social e da estrutura de poder predominante”<sup>43</sup>.

Em outras palavras, o Direito neoliberal reflete os interesses de classe, objetivados em codificações, as quais dizem representar uma “vontade geral” da sociedade<sup>44</sup>. Daí seu caráter ideológico, afirma Antônio Alberto Machado, que assegura a manutenção da ordem classística, apesar de apresentar algumas

---

<sup>41</sup> WOLKMER, Antonio C. Repensando a questão da historicidade do Estado e do Direito na América Latina. Em: NEDER, Gizlene (org.). **História e Direito: jogos de encontros e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Renavan, 2007, p. 71.

<sup>42</sup> WOLKMER, Antonio C. **Pluralismo jurídico**, p. 89

<sup>43</sup> Idem, em especial o capítulo 2.

<sup>44</sup> MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: UNESP-FHDSS, 2005, p. 66-67.

“táticas de recuo” – algumas concessões de reivindicações ao povo – que sustenta a legalidade nos moldes em que se encontra<sup>45</sup> e embora se apresente sob ares de ciência neutra<sup>46</sup>.

A hegemonia dos interesses externos (os quais se ligam aos interesses das elites internas), uma visão individualista, liberal, colonialista e da legalidade lógico-formal, conforme Antonio C. Wolkmer, geram reflexos na cultura jurídica brasileira. Ela é marcada pela supremacia do Direito estatal oficial sobre as outras formas plurais de fontes normativas desde o período colonial, resultado da imposição das formas jurídicas externas, da metrópole européia.

Duas correntes que influenciaram fortemente nossa cultura jurídica, importadas do contexto europeu, são o jusnaturalismo e o positivismo. Apesar de possuírem pressupostos distintos, elas não se dicotomizam; pelo contrário, complementam-se na medida em que concebem o Direito como um fenômeno meramente formal, elevado a uma abstração que o desconecta de sua dinâmica histórica<sup>47</sup>. Possuem pontos similares, uma vez que ambos abordam a ideologia jurídica burguesa<sup>48</sup>.

A redução do Direito ao Direito estatal associa-se ao fortalecimento do Estado absolutista, a partir do declínio da sociedade feudal. O advento das codificações só serviu para reforçar a manutenção da ordem vigente e dos interesses das elites, protegidas pelo Direito positivado pelo Estado. Ocultava-se, no entanto, esse intento por meio da retórica liberal característica da dogmática jurídica oficializada. “Pelo discurso político do ecletismo conciliador e pela prática social do autoritarismo modernizante” a máquina estatal determina a sociedade civil e exclusivista a produção jurídica<sup>49</sup>. O caráter abstrato, genérico e institucionalizado da ordem jurídica normativo-positivista visa à harmonia dos interesses em conflito da sociedade capitalista. Esse modelo constituiu-se em um

---

<sup>45</sup> Idem, p. 40-48.

<sup>46</sup> WOLKMER, A. C. Repensando a questão da historicidade do Estado e do Direito na América Latina, p. 72.

<sup>47</sup> MACHADO, A. A. Op. cit., p. 50-57.

<sup>48</sup> WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico**, p. 68.

<sup>49</sup> Idem, p. 87.

fundamental aparato para a estruturação e solidificação da ordem jurídica burguesa, conseguindo assim a segurança e estabilidade de que se necessitava. Ademais, a pretensão de cientificidade da legalidade dogmática, encarnada principalmente pela “Teoria Pura do Direito” kelseniana conduziu a um extremo formalismo da dogmática-normativista<sup>50</sup>.

Há de se analisar mais atentamente determinados pressupostos da dogmática jurídica para uma melhor compreensão das causas do esgotamento do modelo monista. Seguimos com a análise de Wolkmer, o qual enumera quatro princípios que possuem entre si estreita vinculação e interdependência, quais sejam: a estatalidade, a unicidade, a positivação e a racionalização<sup>51</sup>.

Aduz o autor que o *princípio da estatalidade* constitui-se como “primeira e essencial especificidade do Direito moderno”<sup>52</sup>. Trata-se de centralizar no Estado soberano a produção normativa, o que ocasiona a supremacia da lei estatal sobre outras formas plurais de Direito. Enxerga a estatalidade – característica do monismo jurídico – sob duplo viés: como identidade entre Direito e Estado (Estado personifica ou cria o Direito) e sob a concepção de que somente o sistema de Direito estatal oferece ordem e segurança.

O Estado é a fonte da ordem jurídica moderna a qual, pelo o *princípio da unicidade*, constitui-se em um sistema único de normas jurídicas integradas. A segurança, hierarquia e certeza da dogmática constituem um Direito positivo com pretensões de completude e que se diz único.

A *positividade*, nessa ótica, resume-se ao Direito positivo estatal, oficial, que se compõe em um “conjunto de regras formais e coercitivas, destinadas às condições históricas de um espaço público particular e autônomo”<sup>53</sup>. Associa-se a dogmática jurídica ao positivismo, apesar de não se confundirem, serve um à outra porque este compõe um espaço em conformidade com o controle e a segurança da dogmática.

---

<sup>50</sup> Idem, p. 51-58.

<sup>51</sup> Idem, p. 60-66.

<sup>52</sup> Idem, p. 60.

<sup>53</sup> Idem, p. 62.

Por fim, ao tratar da *racionalização*, Wolkmer remete-se às teorizações de Max Weber para melhor esclarecer essa concepção. Racionalizar é “um desenvolvimento prático operado pelo gênio técnico do homem”<sup>54</sup>; nessa linha, enquanto instrumento da lógica dominante, liga-se aos demais pressupostos do monismo jurídico. A racionalidade jurídica vigente é a formal, conforme a classificação weberiana, uma vez que é necessário subordinar os meios às regras oficiais para atingir determinado fim – ao contrário da racionalidade material, em que a escolha dos meios é determinada pelos fins que se quer alcançar. A racionalidade jurídica formal alcançou seu ápice com as codificações do século XIX e determinou um sistema marcado pela rigidez e formalismo.

A legalidade liberal-burguesa apresenta-se esgotado<sup>55</sup>. Refere-se Wolkmer a uma crise não só do paradigma jurídico em comento, devido às muitas incongruências do projeto jurídico positivista, mas também dessa tradição da cultura jurídica no Brasil, produzida pelos europeus para a sociedade europeia e aplicada forçosamente em um país periférico – releve-se, ignoradas as peculiaridades do cenário brasileiro<sup>56</sup>. Superar o paradigma lógico-formal, dogmático-positivista configura-se em uma tarefa de difícil consecução, porque se liga à ultrapassar aquilo que mantém e justifica as estruturas políticas. Ademais, os princípios sobre os quais essa ordem se funda ligam-se à idéia de perenidade e imutabilidade, garantidoras do exercício do controle social e da manutenção dos interesses de poucos sob o véu de uma falsa neutralidade<sup>57</sup>.

A crise do paradigma da legalidade em si relaciona-se com a sua própria lógica de funcionamento. Conforme Wolkmer, a dogmática jurídica estatal, baseada em uma lógica descritivo-abstrata e um procedimento lógico-lingüístico, perdeu a funcionalidade e a eficácia. Traz à tona o descompasso entre as relações sociais e econômicas e os institutos jurídico-políticos<sup>58</sup>, que não atendem

---

<sup>54</sup> FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980. Em: WOLKMER, Antonio C. Op. cit., p. 63.

<sup>55</sup> Idem, p. 59.

<sup>56</sup> Idem, p. 83.

<sup>57</sup> Idem, p. 89.

<sup>58</sup> Idem, p. 59.

mais à realidade em constante transformação, às necessidades dos novos sujeitos sociais. Reflete as mudanças do capitalismo global e a crise cultural valorativa das ciências humanas.

A inadequação do Direito estatal à realidade brasileira é a causa da falência do modelo jurídico oficial. Por tudo o que já fora exposto torna-se possível compreender o porquê de a ordem jurídica vigente não ser capaz de acompanhar as mudanças da sociedade. “Essa crise que atinge a legalidade estatal ultrapassa o próprio aparato procedimental com todos os seus mecanismos institucionais, pois o cerne da questão engloba princípios, fundamentos, valores e objetivos”<sup>59</sup>.

Além disso, Wolkmer afirma que as necessidades mais fundamentais da vida concreta não são satisfeitas; o Direito positivado não alcança as situações advindas das transformações sociais. Além disso, há de se pensar também nos conflitos travados entre os sujeitos históricos que lutam pela mudança e por quem anseia pela manutenção da ordem vigente. Diferenciam-se, nesse cenário, o Direito elaborado pelas elites, positivado pelo Estado, do Direito produzido e praticado pela maioria da população<sup>60</sup>, o “Comunitário não-estatal” (90).

---

<sup>59</sup> Idem, p. 90.

<sup>60</sup> Idem, p. 88.

### **Capítulo 3. As (con)tradições do ensino jurídico**

A crise do Direito projeta-se no ensino jurídico. Iniciaremos uma crítica ao ensino do Direito tomando em conta a crise do próprio Direito no contexto brasileiro, em vista dos reflexos de um sobre o outro. É necessário conhecer as suas estruturas para, a partir do velho, construir o novo.

Nessa linha, começemos pela análise dos moldes em que está delineado o ensino do Direito nas faculdades brasileiras. Para tanto, embasamo-nos novamente nas considerações tecidas por Paulo Freire acerca da relação ensino-aprendizagem.

Podemos perceber que o modelo mais comum de ensino adotado pelas faculdades é o de uma educação a qual Paulo Freire chama de bancária. Os estudantes, enfileirados em carteiras posicionadas de frente para o professor, de caneta à punho e caderno na mão, ouvem atentamente os dizeres daqueles que falam a partir de numa posição superior e preocupam-se em tudo copiar. As aulas normalmente se transformam em um monólogo do professor, que narra conteúdos acrílicos e deposita os seus conhecimentos nos alunos – os recipientes prontos para serem enchidos. Dessa forma, aqueles que podem dizer a sua palavra são, no momento em que a aula se perpetua, os donos do saber, enquanto aos alunos resta a condição de ignorantes absolutos.

O que se vê é uma realidade estarrecedora – para quem ainda não se conformou nem se adaptou com o modo como as coisas caminham nesse âmbito. Uma interessante análise tecida por Álvaro Melo Filho a respeito do ensino jurídico brasileiro parece retratar bem o quadro hodierno<sup>61</sup>. Enumera o autor dezoito dualismos e antinomias do ensino do Direito. Dentre eles, explicitemos alguns, que se mostram relevantes para os fins deste trabalho, e sobre os quais discorreremos mais atentamente.

O primeiro ponto sobre o qual discorreremos trata da proliferação dos cursos jurídicos no Brasil, sem atenção à qualidade do ensino. Esse fato se liga

---

<sup>61</sup> MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. Rio de Janeiro: Forense, 1993. v. 322, p. 9-15, abr./mai./jun, 1993.

diretamente à preponderância de uma formação tecnicista, profissionalizante, uma vez que muitos dos que buscam o curso do Direito pensam na ascensão/manutenção das próprias condições sociais<sup>62</sup> (nota-se, conforme Freire, o desejo de o oprimido tornar-se opressor por idealizar nele o protótipo de homem que quer chegar a ser, devido à introjeção desse modo de pensar realizada pelos opressores nas consciências oprimidas). Além disso, a relação que existe entre Direito e poder é também grande chamariz para os que desejam torna-se opressores. Nota-se também que a faculdade de Direito é rentável fonte de riqueza, inserindo-se em uma ótica mercadológica de ensino (tanto pela formação dos profissionais, que serão de grande utilidade para o mercado, quanto pela instituição como fonte de arrecadação).

Em segundo lugar, temos que o modelo tradicional de educação utilizado nas faculdades engendra uma relação entre professor e aluno baseada no argumento/princípio da autoridade. Sustenta-se pela premissa básica de que o professor detém o saber e, por isso, deve transmiti-lo aos alunos. Todo o saber que os estudantes possuem é desconsiderado. Isso é o que Freire chama de “alienação da ignorância”: sempre o outro é o ignorante, em absoluto<sup>63</sup>. Dessa forma, o professor, detentor do saber, doa seus conhecimentos aos alunos, que estão prontos para recebê-los como se fossem dogmas, não sendo passível questioná-los. Isso se agrava no âmbito do ensino jurídico, porquanto a maioria dos professores não possui dedicação exclusiva à docência, além da falta de humildade inerente à maioria dos operadores do Direito – característica construída e amoldada principalmente a partir da faculdade –, constrói a partir da experiência profissional de cada um que o conhecimento jurídico. Não resta a este profissional tempo, ou quiçá não haja vontade – devido à sua opção política –, para a dedicação à pesquisa, que deveria ser inseparável do ensino. Freire aduz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”<sup>64</sup>, pois a prática da docência

---

<sup>62</sup> MACHADO, A. A. Op. cit., p. 96.

<sup>63</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, p. 67.

<sup>64</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 29.

exige em si a pesquisa – faz parte de sua natureza. Contudo, não é o que se observa quanto ao corpo docente, em geral, especialmente quando se trata das disciplinas ditas dogmáticas (não-reflexivas), em que se observa não raras vezes ser subserviente aos manuais<sup>65</sup>.

O terceiro ponto diz com a educação jurídica que, presa a moldes estanques, torna-se acrítica e não reflexiva. O estudo das leis estatais, de sua validade dentro do ordenamento jurídico, da lógica abstrata em si acaba por aprisionar o estudante em uma redoma na qual encontra-se também o Direito positivo. O raciocínio jurídico, conforme análise de Rosalice Fidalgo Pinheiro<sup>66</sup>, precisa também ser ensinado. O que não quer dizer impor um modo de pensar aos estudantes, manipular suas consciências. Mas o professor comprometido não pode se eximir da responsabilidade de auxiliar no esclarecimento da visão sobre a realidade, no processo de desvelamento do objeto cognoscível<sup>67</sup>. O que se vem ensinando em grande parte, contudo, não favorece (ou mesmo permite) um raciocínio diferente sobre o Direito e a realidade.

Ainda há um excessivo apego ao dogmatismo e ao monismo jurídico por parte dos professores, que privilegiam a racionalidade lógico-formal, desconectada da realidade e presa à segurança e manutenção da ordem jurídica vigente. Ademais, o saber jurídico reproduzido funda-se em bases abstratas, no juízo hipotético do dever ser.

Temos que ressaltar também a questão das avaliações no decorrer do curso, que mais avaliam a capacidade de memorização dos alunos e alijam sua capacidade criadora<sup>68</sup>. Os estudantes são estimulados a repetir o ensinado dentro de sala de aula, ou a reproduzir os saberes da “doutrina” que, de fato, *doutrina* os estudantes a não pensarem por si mesmos. Segundo Rosalice Fidalgo Pinheiro: “o

---

<sup>65</sup> MELO FILHO, A. Op. cit., p. 12.

<sup>66</sup> PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. Em: FACHIN, Luiz Edson (coord.) **Repensando fundamentos do Direito Civil Brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, p. 237-242.

<sup>67</sup> Conforme FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, p. 69, e FREIRE, P.; SHOR, I. Op. cit., p. 203-204.

<sup>68</sup> MELO FILHO, A. Op. cit., p. 13.

triste desfecho se dá com a avaliação, ao final de cada bimestre, que proporciona a alunos e professores um belo período de tensão e desavenças”<sup>69</sup>. Diz a autora que a avaliação, nessa linha, se presta a que o aluno repita o que alguém já disse (e esse alguém é, de preferência, o próprio professor).

O ensino jurídico não é pensado nem a partir dos alunos, nem reflete sobre as estruturas de opressão que se fazem presentes em nossa sociedade. O discurso meramente retórico de muitos juristas de quererem a transformação social utilizando-se do Direito como instrumento é inócuo porque não há como se pensar em mudanças estruturais sem uma práxis voltada para tal fim. Bradam pela defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana mas não enxergam que as normas (apesar de constitucionalizadas) são vazias de conteúdo, pois desconexas da realidade. O comprometimento com a transformação exige posicionamento radical, uma práxis que parta não da norma positiva, mas da vida concreta.

Para um ensino que crie conhecimentos e vislumbre-se a partir de um diferente pensar, há de se levantar questionamentos também acerca das atividades universitárias que constituem o “tripé” ensino-pesquisa-“extensão”. O que, para nós, deveria ser tido sob uma unicidade, acaba na prática universitária sendo realizado em separado, sem que se entrelacem. Cabe pormenorizarmos essa questão para um melhor entendimento da posição que defendemos, que é diferente do “tripé” propugnado pela maioria.

Além das considerações já levantadas acerca do ensino jurídico, ressaltamos que é notável a preponderância deste sobre as demais atividades, o que acaba por prejudicar o processo de *conscientização* do estudante sobre a realidade em que vive. Isola-se o aluno na sala de aula e exige-se dele a reprodução do saber lá absorvido (uma vez que pouco ou nada se cria em um modelo de educação bancária como a praticada na maioria das instituições de ensino).

---

<sup>69</sup> PINHEIRO, R. F. Op. cit., p. 223.

A pesquisa, como já mencionamos, deveria estar umbilicalmente ligada ao ensino jurídico, mas ocorre que a pesquisa realizada pela maioria dos alunos não costuma ultrapassar as linhas de um manual – relembremos a preocupação sempre presente com as avaliações feitas pelo professor. Não se pesquisa a “vida concreta de cada sujeito em seu modo de realidade”<sup>70</sup>, apenas analisam-se as abstrações próprias da lógica do Direito positivo formal, o que impede a superação da própria concepção do Direito limitada a esse modelo. Não estamos a propugnar uma pesquisa *sobre* os sujeitos, como se se os colocasse na posição de objetos a serem pesquisados. Não é disso que se trata, visto que objetificar o homem para tecer análises a respeito dele é uma ação dominadora, por não lhe permitir participar *com* o pesquisador, enquanto sujeito também da criação desse conhecimento. O conhecimento do modo de vida do oprimido faz-se *com* ele. Não há libertação que se faça para o outro, somente com ele é que a práxis humanizadora é genuína e capaz de libertar concretamente os oprimidos<sup>71</sup>.

Ademais, sobre a “extensão”, devemos primeiramente expor a preferência pela utilização do termo “comunicação”, conforme Paulo Freire. A palavra em si carrega o significado de “estender conhecimentos”, e a idéia é contrária à prática dialógica defendida na educação libertadora<sup>72</sup>. A atividade, que deveria ser uma prática para se estabelecer contato com o mundo exterior aos antros da própria faculdade, costuma limitar-se ao assistir palestras, que são ministradas na mesma linha das aulas bancárias. No momento dos debates, os quais poderiam ser ricamente aproveitados, haja vista constituir um momento de diálogo propulsor

---

<sup>70</sup> LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação**: paradigmas da filosofia, filosofia da libertação e direito alternativo. Florianópolis: Conceito Editorial, 2006, p. 183-188.

<sup>71</sup> Conferir FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

<sup>72</sup> Em análise às relações estabelecidas entre técnicos e a comunidade campesina, Freire enxerga a extensão na sociedade agrária como uma prática desumanizante, que trata os camponeses como objetos que receberão os conhecimentos do técnico. Por isso, defende que a educação realizada por agrônomos e camponeses deve obedecer às mesmas premissas de uma educação libertadora, se comprometida com a libertação do homem. A palavra “extensão”, nesse sentido, é imprópria porque carrega significados contrários a essa concepção, preferindo-se, pois, o termo “comunicação”. Conferir FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

para a criação conjunta de saberes, acaba que a discussão ocorre de forma tímida, ou comumente resume-se a perguntas de outros professores que assistiram à conferência e estabelecem entre professor-professor a relação dialógica possível. A cultura que amarra os estudantes à posição de meros depósitos do saber de outros (e por isso acabam sendo “seres para outro”<sup>73</sup>, oprimidos, apesar de acadêmicos em posição privilegiada socialmente) impede que ajam de outra forma, que não a de meros espectadores do processo de criação do conhecimento.

Além da palestra, há também a prática obrigatória do estágio que, em geral, acaba sendo o exercício da função do profissional da forma como este o executa, sem margem para desvios dessa conduta. Adapta-se o estudante ao modo como as coisas funcionam, ao comumente praticado pelos operadores do Direito, numa clara conformação daqueles que futuramente comporão o cenário profissional “às regras do jogo”. A comunicação também é realizada pela prática jurídica nos escritórios-modelo das universidades. É a oportunidade, conforme Miguel Pressburguer, de se estabelecer contato com a comunidade, de sentir para se indignar<sup>74</sup> perante a realidade que existe para fora das paredes da academia e dos exemplos banais da maior parte da doutrina jurídica. O problema é que isso confunde o Direito como mero solucionador de conflitos, já que é o povo quem vem à universidade procurando solver os seus problemas. O movimento inverso que deveria acontecer, a ida da universidade ao povo para melhor conhecer a realidade, é uma prática reduzida a esparsos estudantes que dedicam um tempo além daquele já tomado pelas aulas expositivas.

Aí encontramos outro problema: como o estudante que já freqüenta as aulas, faz estágio, tem que estudar para as provas, (...), pode pensar em desenvolver um conhecimento por si e criticar a lógica dominante da estrutura universitária? Imerso no funcionamento do modelo de ensino-pesquisa-“comunicação” vigente, é bastante dificultosa qualquer ação que fuja desse modo

---

<sup>73</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, p. 70, e FREIRE, P. **Conscientização**, p. 74-75.

<sup>74</sup> PRESSBURGUER, Miguel. Estágio e extensão nos cursos jurídicos: assessoria jurídica e assistência judiciária. **I seminário nacional de ensino jurídico, cidadania e mercado de trabalho**. Curitiba: Faculdade de Direito da UFPR, 1995, p. 57-61.

de operação das coisas. O estudante não consegue perceber-se preso a tal lógica, e acaba agindo conforme as convenções (im)postas; só consegue visualizar e percorrer o caminho já existente. Enxergamos que é assim justamente para dificultar qualquer prática que fuja do comum, na tentativa de manutenção da ordem vigente – a educação bancária, a reprodução do conhecimento, ações antidialógicas, o estudante como objeto e mero depósito de conhecimentos.

Não são todas as aulas e palestras modelos típicos de educação bancária. É necessário, no entanto, que o conteúdo dessa aula seja crítico, que proponha perguntas ao invés de apresentar somente respostas, que permita ao estudante pensar por si próprio; em outras palavras, que se apresente como um desafio para os estudantes<sup>75</sup>.

Nota-se, pois, que muitos dos problemas encontrados na questão do ensino jurídico ligam-se à crise por que passa o Direito em si. Para Rosalice F. Pinheiro, trata-se até de uma questão de maior abrangência: uma crise que ocasionou a transformação da sociedade a qual o Direito não acompanhou<sup>76</sup>.

O Direito, enquanto norma oficial, positiva, estatal, não se mostra mais em consonância com a realidade. É preciso superar concepções que o cristalizam e abstraem o seu sentido da vida concreta. Mas é preciso ir além, ainda. Urge pensarmos em um Direito partindo da afirmação do oprimido de Freire, se nosso compromisso é com a transformação da realidade – a libertação e conseqüente humanização do homem. Sozinhos, conforme já esclarecemos, o Direito e a educação jurídica não podem transformar a realidade por si só, mas podem, sim, ser instrumentos em um processo de mudança. Para tanto, há de se re-pensá-los e re-criá-los sob um diferente viés, partindo da realidade brasileira.

---

<sup>75</sup> FREIRE, P.; SHOR, I. Op. cit., p. 53-54.

<sup>76</sup> PINHEIRO, R. F. Op. cit., p. 219.

#### **Capítulo 4. Por uma educação jurídica libertadora**

Diante da “crise do Direito” e, como corolário, da crise do ensino jurídico, precisamos repensar o modelo vigente para partirmos à construção de um novo, guiados pela utopia crítica necessária à transformação.

Nesse sentido, traçaremos um esboço, não com pretensões de apresentar uma conclusão de nossos estudos (mais como o início do que como o fim), de um factível modelo a ser pensado para o ensino jurídico enquanto propulsor de mudanças mais radicais. Não estamos a falar aqui de um modelo estanque, imposto, pensado *para* os estudantes. Mas de uma educação problematizadora, que permita a *conscientização* do educando como oprimido – enquanto aluno em uma estrutura opressora sob os quais se assenta o ensino jurídico tradicional, para o caminhar em direção à mudança do paradigma sob em que se insere o Direito hodierno, enquanto oprimido que vive em um país do capitalismo periférico, a exterioridade do mundo global.

Como poderoso instrumental para a *tomada de consciência*, o aprofundamento do processo de *conscientização* em si e o início de uma práxis libertadora, temos uma “educação como prática de liberdade”. Não pensamos que, isolada, ela conseguirá transformar o mundo e conduzir o homem à libertação, mas é uma importante ferramenta que pode desencadear o processo que humaniza o homem, pois não se resume – essa educação do qual estamos a nos referir – a uma simples transmissão de conhecimentos, conforme já expusemos anteriormente.

Cabe, portanto, expormos o “como” dessa prática educativa. Poderíamos nos referir a um método, embasado na concepção freireana de educação, pois o “método” em Freire não é algo estático, e não é construído *a priori*, mas em conjunto com os educandos e educadores, conforme se verá a seguir.

Uma das bases em que se funda a pedagogia libertadora de Freire é a presença constante do diálogo. Construída a partir da permanente relação dialógica entre educadores e educandos, uma educação jurídica libertadora deve ser pensada a partir da realidade. Na tentativa de estabelecer uma aproximação

entre as considerações freireanas e o ensino jurídico, poderíamos buscar um modelo que pudesse conscientizar o estudante sobre a realidade em que se insere (ou em que ele se encontra *imerso*). Nesse sentido, resta evidente que o comprometimento dessa pedagogia é com a libertação dos homens, e por isso volta-se à transformação das estruturas opressoras.

A *conscientização*, a partir da superação da apreensão espontânea, ingênua, falsa ou mítica da realidade, e do conseqüente desvelamento das relações homem-mundo, provoca a saída do estado de inércia do estudante oprimido, que sempre foi manipulado a conformar-se com o estado de opressão, ou mesmo dele nunca teve consciência, e pode voltar-se à práxis libertadora. Para a *conscientização*, a função do educador – o professor que, também oprimido pelo modelo de ensino tradicional e pelas estruturas pelas quais é condicionado, liberta-se à medida que se volta a uma pedagogia libertadora – é fundamental.

O papel do educador deve ser pensado com cuidado, tendo em vista o risco de se recair em práticas dominadoras, e conseqüentemente opressoras. Enquanto sujeito comprometido com a libertação dos homens, deve ter em mente que a verdadeira práxis deve ser realizada em conjunto com os educandos, conforme já mencionamos anteriormente, na concepção de educação libertadora de Freire.

A percepção crítica da realidade poderá incitar nos educandos a revolta com o Direito que aprendem na faculdade, como também com as estruturas com as quais se dá esse aprendizado.

É importante, aí, problematizar as questões que se apresentam como as “situações-limite” em Freire, aquelas que se mostram como desafios dentro dos antros acadêmicos e também as que vão para além de seus limites. Isso só é possível desde a consciência de que existem desafios, e que se pode atuar criticamente para a transformação do errado, injusto, desumanizante e opressor – a *conscientização* apresenta ao homem sua capacidade de ser um sujeito histórico que atua na realidade e pode, por meio de sua práxis, mudá-la. Os estudantes, dessa forma, enxergando-se como atores no processo de construção do mundo e da historicidade, e se sua opção política é pela libertação, passam a

pensar o Direito sob outro viés, e essa formação é primordial para a sua atuação como profissionais.

O encontro dos homens se faz por meio do diálogo, mediatizados pelo mundo. O diálogo, para Paulo Freire, é fundamental em todo o processo pedagógico. Aliás, não se constitui apenas como técnica na educação libertadora, nem tática para conquista, mas é algo que deveria ser entendido como “parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico para nos tornarmos seres humanos. (...) é momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem”<sup>77</sup> Por isso, a *educação dialógica* é a única que pode ser libertadora, pois parte do pressuposto que o educando possui história, tem saber, é sujeito – e não coisa. Portanto, só pode estabelecer-se horizontalmente<sup>78</sup>, de outra forma não poderia constituir-se como *diálogo*<sup>79</sup>. Somente se diálogo for torna-se possível problematizar os desafios, as questões importantes para um determinado grupo de estudantes situado no tempo e no espaço.

Negar o diálogo entre os homens significa negar-lhes a conscientização, pois “é, pelo diálogo, que as consciências se colocam na contemplação do mundo, vão ao mundo, e comunicam-se. Neste momento (...) é que a tomada de consciência se transforma, realmente, em conscientização”<sup>80</sup>.

Inexistindo o diálogo, e caso essa situação seja percebida, há de se a problematizar (principalmente no contexto de uma sociedade opressora, que se reflete nas estruturas de ensino).

Faz-se importante, pois, tecermos breves considerações a respeito da “cultura do silêncio” nas sociedades latino-americanas, em particular sobre o caso brasileiro. Ela nasce, conforme Freire, desde a colonização, das relações de dependência entre colonizador e colonizado. A sociedade colonizada assimila a

---

<sup>77</sup> FREIRE, P.; SHOR, I. Op. cit., p. 122-123.

<sup>78</sup> FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**, p. 115.

<sup>79</sup> O “antidiálogo”, para Freire, é a relação vertical que se estabelece entre os homens, “desamoroso, inumilde, desesperançoso, sem fé, sem confiança, acrítico”, que faz comunicados, ao invés de comunicar: é o oposto do diálogo. FREIRE, P. Op. cit., p. 116.

<sup>80</sup> JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**, p. 45.

cultura da Metrópole; a primeira torna-se, pois, manipulada por esta, de forma que a sociedade dependente não possui voz própria, apenas ecoa a voz do colonizador. “A metrópole fala e a sociedade dependente escuta”; esta é objeto e aquela, dirigente. O silêncio reflete-se nas relações no interior da sociedade dominada, porquanto as elites tiram do povo a sua palavra<sup>81</sup>. O entendimento de Boaventura de S. Santos segue o mesmo raciocínio: trata-se de um problema com raízes no contato colonial, o qual silenciou as culturas conquistadas. Diz o autor que “há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de opressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer”<sup>82</sup>.

A superação da cultura do silêncio é passo essencial na educação libertadora. Dialogar a respeito dela com os educandos no contexto da universidade é um grande passo para o processo de *conscientização*. Como corolário, a partir do diálogo e de uma pedagogia crítica que tenha como ponto de partida a realidade, torna-se factível a construção de um conhecimento autêntico e inovador – um *novo* Direito.

O diálogo e a educação libertadora somente são possíveis se houver confiança no oprimido. Sem ela, realizam os educadores uma pedagogia *para* ele, e não *dele, com* ele. Pensam serem os sujeitos do processo de *conscientização* e da libertação dos homens. Para Freire, no entanto, os únicos que podem libertar são os oprimidos, uma vez que ao se libertarem, libertam também os opressores. Ao buscar a recuperação de sua humanidade, restaurarão a de ambos, pois a superação da contradição opressor-oprimido significa a verdadeira libertação: “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos”<sup>83</sup>.

É imprescindível acreditar no potencial transformador, na atuação dos oprimidos sobre a realidade concreta como possibilidade de mudança. “O verdadeiro humanista reconhece-se mais pela confiança nos homens que o

---

<sup>81</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 63-65.

<sup>82</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 55.

<sup>83</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, p. 33.

conduzem a comprometer-se numa luta que nas milhares de ações que pode empreender por eles, sem esta confiança”<sup>84</sup>. O oprimido, repita-se, não pode ser objeto da ação dos opressores.

Da mesma forma, a ação e a reflexão não são genuinamente libertadoras se inexistir humildade. Para os que atuam no âmbito do Direito, em especial, essa é uma qualidade rara, uma vez que o professor quase sempre atua também na prática forense e utiliza sua experiência como argumento de autoridade. Há estreita relação entre poder e saber jurídico, como é sabido, e muitas vezes a própria academia incita nos estudantes essa perversão de consciência – quando já não é um fato apriorístico, encrustado pela própria pedagógica familiar-societal.

A utopia em Freire liga-se diretamente a essas concepções e à *conscientização*. À medida que nos aprofundamos no processo de *conscientização*, mais podemos desvelar a realidade e anunciar o novo, se a opção for pela transformação. Essa postura, alerta Freire, deve ser permanente, caso contrário tende à burocratização<sup>85</sup>.

A pedagogia voltada à percepção crítica do mundo, à conscientização do sujeito para sua inserção na realidade, portanto, não pode reduzir a realidade ao existente. No caso do ensino jurídico, trata-se de enxergar o Direito para além do monismo, dos dogmas, da atuação presa à legalidade estatal, formal e que não consegue atender às necessidades e conflitos de uma realidade marcada por contradições. Trata-se de aprender sobre os porquês do esgotamento desse modelo jurídico e mediante a conscientização dos educandos e educadores partir para a práxis na realidade concreta, voltada à transformação.

Ensinar a raciocinar, conforme Rosalice F. Pinheiro, para converter o quadro de mera reprodução do saber jurídico, do simplismo de um raciocínio limitado, baseado em silogismos (que concebe a atividade do jurista como algo mecânico, neutro e objetivo), do pensar cerceado por dogmas e do afastamento do Direito da realidade, é essencial uma educação que instigue a dúvida, os

---

<sup>84</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 60.

<sup>85</sup> FREIRE, P. **Conscientização**, p. 28.

questionamentos. A criatividade e criticidade do estudante devem ser estimuladas mediante o diálogo, por meio da problematização do objeto que medeia professores e estudantes: o estudo do Direito<sup>86</sup>.

Isso não pode ocorrer se o modelo de ensino também continuar o mesmo. É por essa razão que propomos o re-pensar do vigente, denunciando-lo e anunciamos a aplicação do “método” freireano na educação jurídica. Não estamos a falar de “regras *de* fazer”, mas de “formas sobre *como* fazer”<sup>87</sup>; não apontamos um único caminho que deva ser trilhado. O “método Paulo Freire” foi construído e colocado em prática na educação do homem do povo; “imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes, fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade que, pelo menos em parte, as determina”<sup>88</sup>.

Nessa linha, acreditamos que a educação jurídica tem de ser pensada desde os estudantes, enquanto oprimidos por um modelo educacional tradicional, e também a partir dos oprimidos de todo gênero, visto que se imagina a educação e o Direito como mecanismos de transformação social: a educação jurídica (como preferimos chamar, pois estamos a falar da unicidade ensino-pesquisa-“comunicação”), a partir do momento em que proporciona ao estudante maior liberdade de criação, deixa de ser mero reproduzidor de conhecimentos, pode ser importante agente no processo de mudança do Direito (pois os acadêmicos de hoje são os juristas, em sentido amplo, de amanhã) voltado às questões urgentes e importantes *entre nós*<sup>89</sup>.

Fábio Konder Comparato tece uma interessante análise sobre o que seria a “função social do jurista”<sup>90</sup> hoje em uma sociedade como a nossa, marcada por injustiças, carências e contradições. Apesar de não coadunarmos com a posição do autor no todo (em especial com as conclusões a que chega ao final de seu

---

<sup>86</sup> PINHEIRO, R. F. Ob. cit., p. 237-242.

<sup>87</sup> BRANDÃO, C. R. Op. cit., p. 27.

<sup>88</sup> Idem, p. 84.

<sup>89</sup> GOMES, R. Op. cit., p. 93 e ss.

<sup>90</sup> COMPARATO, Fábio Konder. Função social do jurista no Brasil contemporâneo. Em: **Revista dos Tribunais**, v. 670, ano 80, ago. 1991, p. 7-13.

ensaio, contrárias ao movimento do Direito Alternativo), entendemos ser valiosa sua contribuição no que diz respeito à atuação do jurista hoje. Delegou-se a ele apenas interpretar o Direito, não o criar – esta função restou somente aos legisladores, enquanto representantes do povo, únicos legitimados para criar o Direito<sup>91</sup>. Para Comparato, foi a partir da progressiva positivação do Direito pelo Estado que ao jurista limitou-se a função de “um mero servidor do Direito posto, não um agente transformador”<sup>92</sup>. Para o autor resta inegável, porém, que não é atribuição primeira do jurista atuante sobre uma realidade como a brasileira conservar o Direito positivo ou sustentar a ordem vigente. Com isso em mente, entendemos ser primordial para se ter o Direito como instrumento de transformação social a clara percepção sobre a realidade concreta brasileira, sobre todas as formas de opressão nela presentes, e nela realizar a práxis. Isso se torna possível se iniciado um processo de *conscientização* nas relações entre educadores e educandos, comprometidos com a humanização e libertação do homem.

Por tudo isso, não há como negar que a educação possua natureza política. Afirma Freire que “no caso do processo educativo (...) uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação”<sup>93</sup>. Resta claro que o educador comprometido com a práxis libertadora deve assumir sua opção política, e ser com ela coerente, na prática<sup>94</sup>.

Mudar o ensino jurídico tradicional e colocar a educação a serviço da libertação pressupõe assumir que educar é um trabalho político. No entanto, esclarece Carlos R. Brandão que a pedagogia de Freire não se resume a tratar da politização dos homens de forma utilitária; propõe-se a criar um homem novo, libertado de dentro para fora, a partir de seu próprio saber<sup>95</sup>. Por isso, reinventar a

---

<sup>91</sup> Ressalte-se que, em Freire, é necessário para fazer história “estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, p. 40.

<sup>92</sup> COMPARATO, F. K. Op. cit., p. 9.

<sup>93</sup> FREIRE, P. Op. cit., p. 24 e BRANDÃO, C. R. Op. cit., p. 86-87.

<sup>94</sup> FREIRE, P. Op. cit., p. 25.

<sup>95</sup> BRANDÃO, C. R. Op. cit., p. 85-87.

educação jurídica constitui-se como tarefa de extrema importância no processo de humanização e educadores e educandos.

Para mudar tem de se entender que é necessário superar o velho, recriá-lo. Os saberes são feitos por meio de constantes superações. Liga-se a isso a idéia de que a educação deve ser constante e o fato de o homem estar eternamente em um processo de *conscientização*. Por isso, nunca sabe de forma absoluta. A construção do saber tem de ser permanente, observada a incompletude do homem. Daí que a humildade seja condição básica de toda pedagogia: impescinde reconhecer que o outro possa ensinar também, assim como aprender, nessa linha, torna-se algo eterno<sup>96</sup>.

Para Boaventura, reinventar o passado, pensar nele como uma forma de redenção é o caminho para reconstruir a emancipação de um país periférico, latino-americano como é o nosso. O sentimento de inconformismo produzido a partir daí levanta questionamentos e gera “tomadas de posição apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis”<sup>97</sup>. Em pensamento similar, Roberto Gomes afirma que o contato com o passado é a condição da libertação, contanto que seja de forma antropofágica, sem culpa nem complexo de inferioridade<sup>98</sup>. Só assim conseguiremos criar o *nosso* pensar. Para o autor, precisamos acabar com as condições subjetivas e objetivas da dependência, criar consciência crítica contra a assimilação em nós introjetada, atentar aos problemas da vida com comprometimento<sup>99</sup>.

Precisa-se, pois, abrir as portas ao diálogo, permitir a libertação do estudante oprimido para que possa criar, reinventar o Direito. Nessa linha, é fundamental que não se resuma a realidade apenas ao existente, em vista a novas possibilidades e à alternatividade<sup>100</sup>, que se enxergue para além das barreiras das “monoculturas” impostas, em especial do saber científico (que no

---

<sup>96</sup> FREIRE, P. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 28-29.

<sup>97</sup> SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**, p. 81-83.

<sup>98</sup> GOMES, R. Op. cit., p. 102.

<sup>99</sup> Idem, p. 105-106.

<sup>100</sup> SANTOS, B. S. Op. cit., p. 205.

Direito se filia ao monismo jurídico)<sup>101</sup>, e que ultrapássemos a idéia do sujeito de Direito forjado pelos Códigos e partamos da realidade concreta. Há de se pensar em formas plurais de Direito, na construção de uma racionalidade que vá para além das normas jurídicas oficiais.

---

<sup>101</sup> SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**, p. 28.

## Conclusão

Analisamos, neste breve ensaio, algumas idéias centrais da obra de Paulo Freire. Escolhemo-lo por se tratar de um autor brasileiro, mas não por puro “bairrismo”. Freire analisou o contexto da realidade brasileira e a partir das contradições e diferentes formas de opressão nela presentes pensou em uma pedagogia que se voltasse à libertação. A liberdade para nosso autor significa humanizar-se, acabar com a opressão. Significa a invenção de um “homem novo”, em processo de conscientização, que busca constantemente “ser mais” porque entende sua incompletude.

Uma tal pedagogia não se resume ao delineamento de métodos estanques, estabelecidos a priori, fixados por quem possui o domínio do saber. Há de ser pensada em conjunto por educadores e educandos, pois o ensino e o aprendizado, na educação libertadora, são mútuos. Reconhecer que se deve aprender com o educando, que ele também possui saberes e que a libertação é um processo realizado com ele, a partir dele, são indícios de que se está no caminho de uma práxis pedagógica comprometida com a libertação de homens e mulheres e da transformação das estruturas de opressão.

Nesse sentido, tentamos traçar uma aproximação entre a pedagogia freireana e um novo modelo de educação jurídica, voltada à libertação dos estudantes de Direito das formas diversas de opressão. Apesar de também oprimirem, por ocupar posições privilegiadas socialmente enquanto universitários em um país onde apenas uma minoria consegue alcançar o ensino superior, tomamo-nos como oprimidos pelos moldes do ensino tradicional, pelas elites dominantes e por existirem na América Latina, em um país do capitalismo periférico. Ademais, a partir de uma nova educação jurídica, pensamos ser possível mudar a forma como se tem o Direito no contexto atual, monista, dogmático, formal, preso em uma lógica abstrata e positivista.

Ao auxiliar no desvelamento da realidade, na saída de um estado de imersão para a inserção crítica voltada à práxis libertadora e humanizadora, no processo de *conscientização* e seu aprofundamento, ao estimular a capacidade

criadora e criticizadora dos educandos, a educação pode tornar-se importante meio na transformação das estruturas de opressão. Se o compromisso assumido for com a libertação dos homens, uma educação jurídica com base na pedagogia freireana pode instigar os futuros juristas a se tornarem agentes capacitados para um atuar crítico e reflexivo com vistas à mudança do Direito oficial.

Para tanto, é necessário superar a re-produção dos dogmas nos antros acadêmicos, que deveriam ser os locais onde se criam constantemente novos saberes. É necessário iniciar o processo de *conscientização* com atenção ao mundo concreto, em que os oprimidos sofrem com as injustiças de uma realidade que os nega e de um Direito inadequado às suas necessidades. Para a reinvenção do conhecimento, precisamos nos soltar das amarras que prendem a consciência dos educandos em um mundo forjado e impedem o exercício do potencial criativo e criticizador desses sujeitos.

Um *novo* Direito que tenha o fim de ser mecanismo de libertação deve ser pensado a partir dos oprimidos, da afirmação deles enquanto sujeitos que tem que comer, beber, trabalhar, viver. Deve-se recriar o Direito desde a realidade concreta, dos sujeitos a quem se nega o a vida humana, “critério-fonte” do próprio Direito<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Conforme LUDWIG, Celso L. A transformação jurídica na ótica da filosofia transmoderna: a legitimidade dos novos direitos. Em: **Revista da faculdade de Direito UFPR**. Curitiba: SER/UFPR, 2004, nº 41, p. 31-33.

## Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

COMPARATO, Fábio Konder. Função social do jurista no Brasil contemporâneo. Em: **Revista dos Tribunais**, v. 670, ano 80, ago. 1991, p. 7-13.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 8. ed. Curitiba: Criar Edições, 1986.

LUDWIG, Celso Luiz. A transformação jurídica na ótica da filosofia transmoderna: a legitimidade dos novos direitos. **Revista da faculdade de Direito UFPR**. Curitiba: SER/UFPR, 2004, nº 41, p. 29-42.

LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação**: paradigmas da filosofia, filosofia da libertação e direito alternativo. Florianópolis: Conceito Editorial, 2006.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: UNESP-FHDSS, 2005.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. Rio de Janeiro: Forense, 1993. v. 322, abr./mai./jun, 1993, p. 9-15.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. Em: FACHIN, Luiz Edson (coord.) **Repensando fundamentos do Direito Civil Brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, p. 211-254.

PRESSBURGUER, Miguel. Estágio e extensão nos cursos jurídicos: assessoria jurídica e assistência judiciária. **I seminário nacional de ensino jurídico**,

**cidadania e mercado de trabalho.** Curitiba: Faculdade de Direito da UFPR, 1995, p. 57-61.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção para um novo senso comum, v. 4.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 1981.

WOLKMER, Antonio Carlos. Cenários da cultura jurídica moderna na América Latina. **II Congresso Brasileiro de História do Direito**, ocorrido em Curitiba, na sede da OAB-PR, entre os dias 12 e 15 de setembro de 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. Repensando a questão da historicidade do Estado e do Direito na América Latina. Em: NEDER, Gizlene (org.). **História e Direito:** jogos de encontros e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Renavan, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina.** Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo Jurídico:** fundamentos de uma nova cultura do Direito. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.