

**CRISE DA IDEOLOGIA POSITIVISTA: POR UM NOVO PARADIGMA
PEDAGÓGICO PAR AO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DA ESCOLA DE
FRANKFURT**

Eduardo C. B. Bittar*

RESUMO

Nesta reflexão, trata-se de pensar o quanto a Escola Crítica não tem a contribuir para a formação de um forte arcabouço de reavaliação das práticas pedagógicas e dos modelos de ensino jurídico existentes. Neste artigo, pretende-se, portanto, provocar esta aproximação entre as contribuições da Escola de Frankfurt e o ensino jurídico para uma revisão dos seus métodos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO JURÍDICO - METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO - DIÁLOGO -ESCOLA DE FRANKFURT

RÉSUMÉ

Il s'agit de penser la contribution de l'École Critique pour la formation d'une conception différente de l'enseignement juridique. Dans cet article, on a l'intention de provoquer l'approximation entre les études de l'École Critique et l'enseignement juridique pour la révision de ces méthodes pédagogiques.

MOTS-CLEFS: ENSEIGNEMENT JURIDIQUE - METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT JURIDIQUE - DIALOGUE - ÉCOLE DE FRANKFURT.

*Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO; Secretário-Executivo da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP/NEV-USP). Membro Consultor das Comissões de Avaliação das Condições de ensino jurídico do MEC; Diretor Científico da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi).

SUMÁRIO: 1. Introdução: que conceito de educação?; 2. A problemática condição da subjetividade na pós-modernidade e a educação desafiada; 3. Os tempos desafiadores: a pós-modernidade e o diálogo com o tempo presente; 4. A Escola de Frankfurt e a crítica da racionalidade: a razão frenética; 5. Recuperando a subjetividade perdida: a educação após Auschwitz; 6. A opressão sugerida e o sistema do ensino jurídico; 7. Práticas pedagógicas e o retorno à autonomia; 8. Por uma estética pedagógica da autonomia; 9. Por uma cultura jurídica dialogal: uma inflexão habermasiana; 10. Por uma pedagogia da ação comunicativa no ensino jurídico; 11. Propostas conclusivas; Bibliografia.

1. Introdução: que conceito de educação?

A proposta aqui se incumbe de avaliar, por uma crítica à racionalidade herdada da modernidade, as práticas educacionais vigentes,¹ e, na esteira da Escola de Frankfurt, constatar a insuficiência deste modelo para a educação do século XXI e, a partir daí, encadear uma série de reflexões sobre questões fundamentais ligadas ao ensino jurídico contemporâneo.

Desde logo, deve ser desmistificada aquela idéia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria. O mito de que educar é formar deve ser desfeito. Educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana. Todo projeto educacional induz certos valores, não há educação

¹Esta crítica do legado moderno do Iluminismo é compartilhada pelos principais autores que inspiram as teorias educacionais contemporâneas, entre os quais se encontra Michel Foucault. Aliás, sobre esta proximidade entre Escola Crítica e Foucault, leia-se: “A questão da emergência e do desenvolvimento das formas de racionalidade na cultura ocidental e seus efeitos constituem um dos temas cardeais tanto nas pesquisas de Weber, quanto nas dos frankfurtianos e nas de Foucault. Quando, em uma das teses mais polêmicas de *Vigiar e Punir*, assevera que as mesmas Luzes que descobriram as liberdades inventaram as disciplinas, situa-se no mesmo campo de crítica e reprovação dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, afinal eles “(...) começaram a expor o que chamaram de ‘a dialética do Iluminismo’ – o lado sombrio do Iluminismo que fomenta sua própria destruição” (BERNSTEIN, 1993, p.35-36). Tanto Weber como Adorno e Horkheimer são, ao mesmo tempo, herdeiros do Iluminismo e seus críticos.” (Margareth Rago; Luiz B. Lacerda Orlandi; Alfredo Veiga-Neto (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-74).

isenta. Neste processo de indução formadora, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma idéia de coletivo que sufoca a autonomia individual.

Por isso, não somente se constata que Himmler não era um indivíduo deseducado, mas também que a educação pode ser opressiva e forjadora da consciência opressora, na leitura de “*Educação após Auschwitz*” de Theodor W. Adorno.² Daí, o problema herdado pela filosofia da educação de pensar como lidar com estes problemas, já que se tornou complexo pensar após Auschwitz ignorando Auschwitz, e ignorando a responsabilidade histórica do educador.

A racionalidade está profundamente impregnada pelo gérmen de sua própria contradição, de sua própria destruição. Quanto mais especialista, mais ignorante! Quanto mais racional, menos sentimental! Formação e *de-formação* podem estar andando lado a lado! Estas forças contraditórias são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que motiva por si só que se repense que sentido possuem as práticas educacionais e o que engendram a partir de si mesmas.³

Mas, se a intenção for a de pesquisar a mais apropriada concepção de educação, deve-se desde logo dizer que educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas.

²“Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Höss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 127). E também este outro trecho: “A educação contra a barbárie”: “Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos, e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 157).

³Esta leitura da educação vem inspirada do crédito dado pela Escola de Frankfurt à teoria freudiana, segundo a qual *Eros* (impulso de vida) e *Tanatos* (impulso de morte) caminham lado a lado na história. Leia-se: “Entre as intuições de Freud que realmente também alcançam o domínio da cultura e da sociologia, uma das mais profundas, a meu ver, é a de que a civilização engendra por si mesma o anticivilizatório e o reforça progressivamente. As suas obras *O mal-estar na civilização* e *Psicologia de grupo* e a análise do ego mereceriam a maior difusão, precisamente em relação a Auschwitz. Se a barbárie está no próprio princípio da civilização, então a luta contra esta tem algo de desesperador” (Adorno, *Palavras e Sinais*, 1995, p. 105).

Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação deve-se ser capaz de ousar. Em “*Educação – para quê?*”, Adorno se recorda de Goethe para grifar este aspecto: “Lembro apenas de que há uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo, em que diz que – ele se educou para a originalidade’. Creio que o mesmo vale para o problema do indivíduo”.⁴

Ainda em “*Educação – para quê?*”, Adorno traduz esta idéia de que a tarefa da educação para a democracia é a de conceder capacidade de expansão da autonomia individual. Educação e emancipação estão conceitual e umbilicalmente comprometidas: “A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, ma a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.⁵

A educação que prepara para a emancipação deve ser sobretudo uma educação que não simplesmente formula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros.

Por isso, se há que se enunciar, preliminarmente, de que conceito de educação se está a falar, não se apresentaria outro senão aquele trazido pelo pensamento adorniano, em “*Educação após Auschwitz*”: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.⁶

⁴Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 153.

⁵Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 142.

⁶Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 121.

2. A problemática condição da subjetividade na pós-modernidade e a educação desafiada

O contexto no qual se fala de educação demanda esclarecimentos. A educação pode ser especialmente desafiada por certas condições contextuais; certas conjunturas contextuais demandam reações especiais por parte da educação que não se confundem com aquelas reações necessárias para outros períodos. Por isso, pensar na pós-modernidade é extremamente desafiador, na medida em que demanda a consciência deste tempo de cuja identidade ainda se tem pouca clareza. O tempo presente é sempre menos bem analisado do que o tempo passado, por isso uma sociologia da subjetividade e do presente é extremamente fundamental para efeitos da análise das condições de pensamento.

E qual sociedade se está a investigar, senão a sociedade pós-moderna, cujos arquétipos e modelos herdados da modernidade estão em franca revisão, em diversos níveis e desdobramentos? E qual a sua principal marca, senão a de uma sociedade que nos convida à anestesia reflexiva sobre ela mesma, à apatia política sobre os desafios futuros comuns, à inércia expectadora e à aceitação do *status quo*, e, enfim, ao consumo compensador.

Será que quanto mais razão, quanto mais técnica, quanto mais informação, quanto mais desenvolvimento material, pode-se avançar no sentido de afirmar, mais consciência, mais democracia, mais engajamento, mais moralidade, mais desenvolvimento social? A sociedade pós-moderna é a prova de que esta equação funciona em proporção inversa. Será que se vive hoje em uma época de esclarecimento, evocando a idéia de *Aufklärung*, como forma de emancipação dos indivíduos? Será que se vive hoje em condições tais que seja possível afirmar que o desenvolvimento alcançado proporcionou ampliação da consciência humana? Em “*Educação e emancipação*”, Adorno, pressentindo esta temática, e definindo-a como um problema para a educação, afirma: “Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja

num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural”.⁷

E, de fato, não se vive uma época de esclarecimento geral porque a sociedade pós-moderna treina as consciências e as coopta: pela rapidez da sucessão de imagens televisivas; pela sobrecarga de informação inconsistente a ser drenada; pelo bombardeio instantâneo de dados provenientes de todos os meios de comunicação; pela sedução do gosto ao infindável atrativo dos objetos de desejo no consumo; pela fluidez das relações humanas superficiais nos diversos ambientes de alta rotatividade humana; pela mecanização da vida, na estira da operosidade inconsciente das atividades quotidianas; pela sensualidade da estética das vitrines e dos balcões de ofertas de novidades de consumo; pelo imediatismo e pelo efficientismo cobrados pelo mercado de trabalho e pela pressa acumulativa e de resultados, inerentes à maximização do capital; pela aceleração do ritmo de vida, marcado pela contingência e pela fugacidade; pela imperativa escravização da mão-de-bra assalariada à condição do trabalho, como forma de conservação do emprego ante o agigantamento da massa de manobra constituída pelo exército de reserva do desemprego; pela fungibilidade do humano ante a evolução técnica e tecnológica; pela massificação e a tendência ao anonimato na indiferença do coletivo distante e amorfo; pela cooptação dos projetos educacionais para a vala-comum do treinamento/adestramento tecnológico-profissional determinados pela lógica imediatista de recrutamento pelo mercado de trabalho; pela depreciação da formação humana diante dos imperativos pragmáticos e as exigências de qualificação exclusivamente técnicas ou tecnocráticas das profissões.

Apesar da impressão de aumento de liberdade, o homem pós-moderno vive o paradoxo do adensamento da opressão e da fragilidade pessoal. Vivendo em uma sociedade de controle, ou sociedade *big brother*, em que o aumento crescente das formas e técnicas de controle praticam crescentemente mais poder de determinação do comportamento, tem-se por consequência que a subjetividade na pós-modernidade, além de atrofiada se mostra: fragmentada pela dispersão fluída do tempo televisivo; inflacionada de regras (éticas, técnicas, laborais, jurídicas, etiqueta, sucesso, mercado,

⁷Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 181.

marketing, estética, medicina...); atravessada pelo arcabouço normativo das exigências estéticas contemporâneas, que determinam a mensuração da importância das coisas pela forma e pela aparência; globalizada, tornando-se mais tolerante à diversidade, mas também igualmente vitimizada pela mundialização da troca e pela padronização do gosto; presa de seu próprio hedonismo, a partir da pressão advinda dos fluxos de consumo, seguindo o tempo financeiro do *marketing*, sequiosa que é de auto-afirmação pela exposição do *status* contido nas mercadorias que ostenta; livre (desoneração da sobrecarga normativa externa) pela prática do excesso (esporte radical, gostos extraordinários de consumo...), como mecanismo para desprender-se das amarras de uma sociedade hipernormativa, que avança crescentemente em direção ao controle do subconsciente; não enxerga a face do outro, na medida em que o outro tornou-se redundante pela abundância das massas que acorrem a um modo de vida urbano (onde predomina a cultura de massa, o consumo de massa, o trânsito, o pânico coletivo, o anonimato...), algo que, como experiência humana, abre espaço para a banalização e para a indiferença do outro; amorfa, pela inconsistência dos valores que cruzam o mercado axiológico, no mesmo ritmo em que são substituídos nas prateleiras dos supermercados e lojas de magazine; determinada por fortes pressões de mercadorização da compreensão do outro, na medida em que o mercado direciona o encontro com o outro; despregou-se da tarefa do pensar e da autonomia, por isso, ser crítico significa somente ser possuidor de uma consciência fragmentária e jornalística extraída da dispersão de fatos e episódios; ansiosa, pelo ritmo maquinístico que lhe é imposto pelo trânsito das coisas; carregando a marca do medo e da insegurança, por isso suas proteções e máscaras são muitas, atrás das quais sequer o próprio indivíduo consegue se enxergar. Em poucas palavras, a subjetividade (amesquinhada e não autônoma) vem marcada pela fungibilidade, na medida própria fluidez da troca de mercado.

Ora, a subjetividade está profundamente ameaçada em sua capacidade de emergir deste cenário através da autonomia. Muito longe da autonomia e do esclarecimento, como abandono da menoridade, na leitura de Kant, a subjetividade se vê apossada por um forte influxo de heteronomias estrangeiras a si e que determinam como a subjetividade deve ser desde fora. Está-se em uma era da heteronomia e não da autonomia. Contra este cenário, deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais,

reforçada em sua base, para a construção de condições favoráveis à implementação de uma ética da resistência.

O recomeço com relação a toda forma de heteronomia forte demanda também um forte esforço de recuperação da subjetividade. Foi o caso do holocausto, que demandava também uma forte reflexão por parte da filosofia da educação. Adorno, em “*A educação contra a barbárie*” afirma que: “Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.⁸ Em nosso contexto, a recuperação da subjetividade depende sobretudo de um fortalecimento da autonomia do indivíduo, plenamente tragado para dentro das exigências da sociedade de controle, da sociedade pós-moderna. No lugar de promover a adaptação, a reação somente pode vir das mentes capazes de veicularem a resistência.⁹ Por isso, se deve repetir o que se lê em “*Educação – para quê?*”: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 154). Aqui está o gérmen da mudança, somente possível se fundada numa perspectiva semelhante à incentivada por Michel Foucault, em seus últimos escritos sobre ética, de criação de uma ética da resistência como forma de enfrentamento da microfísica do poder.

3. Os tempos desafiadores: a pós-modernidade e o diálogo com o tempo presente

A vida contemporânea está recheada de eventos que marcam a identidade (diluída, líquida, amorfa) de um tempo, este que se tem costumado chamar de pós-moderno. Neste *iter cultural*, o que está em voga é uma cultura da emancipação do

⁸Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 156.

⁹Esta reflexão aparece em “*Educação – para quê?*”, onde se lê: “A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 144).

ego,¹⁰ vivida de um modo tão intenso que se redefinem as concepções de vida a partir deste epicentro.

De fato, o individualismo contemporâneo é uma espécie de marco da definição dos papéis sociais, das formas de fruição do mundo, dos modelos de ação, dos paradigmas sociais, dos desejos coletivos, das projeções de esperança da psicologia social, etc. de modo a agir sobre as mentalidades a ponto de definir novas condições de vida, novas práticas sociais, novas identidades culturais, gestando e cristalizando novos valores na esfera do convívio humano.

Trata-se de verificar como se trata de um tempo sem congênere maior, e, portanto, de um tempo onde as marcas do individualismo e das subjetividades diversificadas se definem de um modo tão acidental quanto as opções possíveis (todas válidas e adotáveis) de vida, indefinidas em sua abertura, mas capazes de conviver na diferença. A regra é: não há regra. *Il n'y a pas de règle*, diriam os franceses.¹¹

Há pressões diluídas em fornalhas de criação do ideário social que tornam o *indivíduo pós-moderno* (diluído, líquido, amorfo, apático, como seu tempo) a caixa de ressonância de diversas eras, diversas tendências, diversas formas de compreensão de mundo, diversas exigências morais e sentimentais, etc. Tudo permite que se projete sobre ele um conjunto de exigências suficientes para criarem uma pressão contínua em torno do *ser* ou *não-ser* capaz de responder a todas as demandas externas, aumentando o grau de complexidade das decisões estabilizadoras da personalidade.

O que se é na pós-modernidade deixou de ser uma pergunta simples para a qual se possa encontrar uma resposta fácil. O indivíduo pós-moderno é um ser *ubíquo*,¹² na medida em que ocupa muitos lugares no mundo, inclusive alguns díspares e

¹⁰Segundo Lipovetsky: “La culture post-moderne est du feeling et de l’émancipation individuelle élargie à toutes les catégories d’âge et de sexe” (Lipovetsky, *L’ère du vide: essais sur l’individualisme contemporain*, 1983, p. 32).

¹¹O registro da identidade desta época é: “Le moment post-moderne est bien davantage qu’une mode, il révèle le procès de l’indifférence pure en ce que tous les goûts, tous les comportements peuvent cohabiter sans s’exclure, tout peut être choisi à loisir, le plus opérationnel comme le plus ésotérique, le nouveau comme l’ancien, la vie simple-écologiste comme la vie hypersophistiquée, dans un temps dévitalisé sans repère stable, sans coordonnée majeure” (Lipovetsky, *L’ère du vide: essais sur l’individualisme contemporain*, 1983, p. 58).

¹²O termo vem da reflexão de Gilles Lipovetsky: “On peut ainsi être simultanément cosmopolite et régionaliste, rationaliste dans son travail et disciple intermittent de tel gourou oriental, vivre à l’heure permissive et respecter, à la carte d’ailleurs, les prescriptions religieuses. L’individu post-moderne est destabilisé, il est en quelque sorte <<ubiquiste>>. Le post-modernisme n’est en fait qu’un

contraditórios entre si, a fim de satisfazer às exigências de seu tempo, questão esta que abeira o nível da sobrevivência (material, econômica, social, psicológica, etc.).

Para além do fato de toda esta convergência de pressões multiplicarem o espaço da indecisão, da despersonalização, do conflito moral, exacerbando a incapacidade de entendimento e compreensão das relações intrasubjetivas e intersubjetivas, ou seja, além de gerar transtornos ético-comportamentais e psico-relacionais, tudo isto também culmina numa dificuldade mútua compreensão entre as pessoas (tendo em vista que não há limites para os comportamentos, tudo é possível; tendo em vista que não há estabilidade de comportamentos, qualquer coisa é lícita ao comportamento; tendo em vista que não há padrões estanques de moralidade social, estes que foram rompidos com os movimentos ocorridos no seio da pós-modernidade, o outro é sempre um estranho irreconhecível).¹³

Os níveis de recrutamento do outro passam do nível da pré-aceitação ao nível da pré-desconfiança, determinando o estranhamento como critério de construção dos intercâmbios humanos e sócio-culturais.

A *hiperindividualidade*, para usar uma linguagem de Lipovetsky, é a marca deste tempo, excessivamente descolado da capacidade de oferecer modelos unânimes ou concepções de mundo universais. O quadro apresentado, portanto, descreve, por uni-termos, o universo das transformações sofridas ao longo das últimas décadas e que afetam diretamente os modelos sociais vigentes, determinando resultados sócio-comportamentais dirigidos conforme novos paradigmas.

Presentemente, o que se tem é não só um choque de gerações e universos de valores se processando, mas sobretudo o aparecimento de uma nova geração, cultivada sob a insígnia do contexto pós-moderno, e, portanto, erigida sob a marca destes tempos; esta seria a primeira geração efetivamente marchetada por esta vivência, fruidora que é de uma série de benefícios oriundos dos avanços da ciência, da tecnologia e do conforto, do mesmo modo como já está sendo a geração que suporta os

cran supplémentaire dans l'escalade de la personnalisation de l'individu voué un self-service narcissique et aux combinaisons kaléidoscopiques indifférentes" (Lipovetsky, *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*, 1983, p. 59).

¹³Se dizia mesmo que é proibido proibir: "On disait <<il est interdit d'interdire>>" (Lipovetsky, *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*, 1983, p. 317).

efeitos de tempos que não foram criados por seus indivíduos, mas cujo saldo (positivo e negativo) de diversas revoluções ocorridas historicamente ao longo das últimas décadas (revolução tecnológica, revolução feminina, revolução sexual, revolução dos costumes, revolução estudantil, revolução juvenil, revolução da moda, revolução dos padrões religiosos...), deverá ser administrado pelo quociente de capacidades de adaptação ao choque de valores de gerações que acabaram por desenvolver. Trata-se de avaliar o quanto as biografias se torcem e retorcem para atender a condições de vida cada vez mais complexas.

Vive-se, portanto, mais que tudo, numa sociedade do medo (medo da traição, medo da violência, medo do roubo, medo do golpe, medo da inflação, medo da queda do governo, medo do PCC, medo do plano monetário, medo da traição societária...), de um medo permanente, que está sempre à espreita, fator este que acaba projetando uma série de neuras hiperindividualizantes, capazes de construir uma nova lógica das relações intersubjetivas, assim como, em última instância, também das relações afetivas: laços esporádicos, com o mínimo de comprometimento possível, com um grau de parceria reduzido, capaz de gerar no máximo uma espécie de *união instável*, conveniente enquanto dura e enquanto é capaz de gerar maior conforto físico-sexual (certa estabilidade sexual), afetivo-emocional (certa estabilidade emocional) e material-estrutural (certa estabilidade relacional, financeira e jurídica) aos parceiros de relação.¹⁴

A lógica do medo é, sem dúvida alguma, uma espécie de ácido que corrói as relações morais, determinando a ética dos comportamentos, bem como o *modus* das relações afetivas hodiernas, o que leva ao estado fluído das relações afetivas no mundo pós-moderno. A figura dos indivíduos em rotação, ora em fuga (de um medo presente ou potencial), ora à procura de algo (concreto ou inidentificado), mas sempre em alta velocidade,¹⁵ é a melhor metáfora a exprimir a explosão de comportamentos

¹⁴“Na sociedade moderna, muitas vezes, parece mais decisivo, para a própria realização pessoal, crescer na carreira profissional, dando mais importância às relações funcionais que se caracterizam pela competição individualista e tendem a favorecer a fragmentação da pessoa. Além disso, difunde-se uma sensibilidade que considera qualquer vínculo como uma amarra mortificante, parecendo desejável ficar livre de qualquer relacionamento mais profundo” (Petrini, *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*, 2003, p. 73 e 74).

¹⁵“Estar em movimento, antes um privilégio e uma conquista, torna-se uma necessidade. Manter-se em alta velocidade, antes uma aventura estimulante, vira uma tarefa cansativa. Mais importante, a desagradável incerteza e a irritante confusão, supostamente

dísparos que geram a incompreensão mútua, o desaparecimento da capacidade de entendimento da alteridade, o estranhamento do outro como pré-condição das identidades recíprocas, com as demais resultantes daí decorrentes.

4. A Escola de Frankfurt e a crítica da racionalidade: a razão frenética

Quando se pensa que se está constituindo uma sociedade na qual quanto mais conhecimento, mais liberação se tem, pelo contrário, não somente o que se consome, como também o que se produz são decorrência mera e simples do processo de auto-destruição da razão por si mesma, mas de uma forma de racionalidade que se nivela pelo condicionamento, como razão instrumental (guiada por interesses externos a ela como fim), tornando a sociedade ainda menos sapiente e mais dependente.

A razão instrumental reifica a si própria, criando as condições para o processo de aniquilamento da razão em si mesma.¹⁶ Por isso, fica fácil hoje dizer que numa sociedade pós-moderna, numa sociedade da informação, quanto mais comunicação, informação e conhecimento, em razão inversa, menos crítica, menos sabedoria, menos conhecimento. Numa sociedade da informação, curiosamente, quanto mais informação, mais alienação, exatamente como resultado da falta de autonomia, que somente se conquista pelo desenvolvimento da lucidez que decorre da capacidade crítico-reflexiva.

Na sociedade da cultura de massa, tudo é indiferente, exatamente porque tudo é igual, nada é dissemelhante, porque todas as peças se juntam para formar um sistema, um grande sistema “Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto”.¹⁷ Na dispersão total se cria uma sistematização completa por um processo de dominação pelo incremento da incapacidade de exercício – ante o frenético êxtase racional diante do consumo desenfreado de imagens – do

escorraçadas pela velocidade, recusam-se a sair de cena” (BAUMAN, *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos, 2004, p. 13).

¹⁶“O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (Horkheimer/Adorno, *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 37).

¹⁷Horkheimer/ Adorno, *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 113.

pensamento propriamente dito. Aí está plantada toda a condição favorável para o desenvolvimento de uma razão frenética.

No lugar da *razão frônética* (de *phrónesis*), de origem aristotélica, prudencial, deliberativa, ponderadora, que calcula meios e fins, vigora nos tempos hodiernos uma outra razão, a *razão frenética*, incapaz de julgamento, atônita, vitimizada, definhante, estonteada, atordoada, impulsionada pela inculcação do desejo. Esta versão da razão é somente uma nova forma de batizar aquilo que já era batizado pelos frankfurtianos como a *razão instrumental*.

Ora, a perda da razão emancipatória, ideada pelo Iluminismo, significa um vácuo na construção de uma parte do ideário moderno que se perdeu, porque cogitado dentro da reflexão kantiana e anestesiado pelas formas e táticas de atuação do poder.

Uma sociedade mecanizada e amplamente colonizada, na esfera do mundo da vida, na leitura de Habermas, pela lógica da razão instrumental é exatamente o que consente que tudo se desvirtue em ser simplesmente produto; o ser humano é produto, a educação é produto, o raciocínio é produto.¹⁸ Ora, a razão instrumental deve existir e persistir, mas manter-se, como racionalidade do cálculo e da decisão tendo em vista fins pragmáticos, restrita à dimensão do agir estratégico, especialmente o econômico. Por isso, a redefinição do cenário de valores que se tem deve vir instrumentado por uma forte concepção de resgate da identidade da vida comum pelo simbólico na esfera pública, pela limitação da colonização sobre ela produzida pela razão instrumental. Daí o papel da emancipação, da construção da autonomia, o que só é possível de ser operada pela educação.

5. Recuperando a subjetividade perdida: a educação após Auschwitz

¹⁸ “As patologias da modernidade, segundo Habermas, resultam da não-percepção dessas esferas distintas de racionalidade ou de ingerências indevidas em domínios alheios. Não se trata de uma simples contraposição de racionalidades, muito menos de uma exclusão recíproca. A racionalidade instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistêmica. Já a racionalidade comunicativa, que se encontra encarnada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida, deve prevalecer no âmbito da integração social.” (Boufleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 16).

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.¹⁹ Esta frase abre a reflexão do célebre escrito de Adorno intitulado “*Educação após Auschwitz*”. O que é Auschwitz para nós hoje? Será que a barbárie desapareceu no ventilador da história, ou a poeira foi empurrada para baixo do tapete?

Ainda aqui, e mais uma vez, a consciência da história (presente e passada) deve ser trabalhada com afinco nos meios acadêmicos, como modo de fomentar a criação de um enraizamento entre conceitos abstratos, aprendidos em disciplinas isoladas, e tempo histórico-aplicativo.

E, quando se trata de enfrentar a necessidade de formação de uma juventude, que carece observar na história a realidade que a cerca, como única forma de reação, deve-se também considerar o quanto a memória não possui um papel pedagógico fundamental, porque formativo para o direcionamento futuro.

A descolorida apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consumo, a inércia mobilizadora precisam ser superadas através de um movimento pedagógico que aja na contra-mão deste processo.

Por isso, e por outros motivos mais, Auschwitz não pode ser esquecida.²⁰ Não se trata de um problema do povo alemão, se trata de um problema da humanidade. Não se trata de um problema conjuntural e político local, do nacional-socialismo alemão do início do século XX, mas de uma questão que envolve a própria lógica contraditória interna da dialética da razão, da modernidade e de seus resultados para a humanidade.²¹ Não se trata de um problema de uma geração passada, já superado no pós-guerra, se trata de uma cicatriz na história da civilização e na história da racionalidade moderna.

¹⁹Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 119.

²⁰ “A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deve nem precise justificá-la. Não consigo entender por que se tem tratado tão pouco disso até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso ante a monstruosidade do que ocorreu” (Adorno, *Palavras e Sinais*, 1995, p. 104).

²¹Sobre este tema, leia-se: “Só a cegueira do anti-semitismo, sua falta de objetivo, confere uma certa verdade à explicação de que ele seria uma válvula de escape. A cólera é descarregada sobre os desamparados que chamam a atenção. E como as vítimas são intercambiáveis segundo a conjuntura: vagabundos, judeus, protestantes, católicos, cada uma delas pode tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia cega do homicídio, tão logo se converta na norma e se sinta poderosa enquanto tal. Não existe um genuíno anti-semitismo e, certamente, não há nenhum anti-semita nato” (Horkheimer/ Adorno, *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 160).

Os educadores devem se perguntar, principalmente quando trabalham em Faculdades de Direito, que lidam com a relação liberdade/poder, não importa com qual disciplina estejam trabalhando, o que é Auschwitz para um jovem hoje? Será que um jovem de hoje conhece o que foi a realidade dos dias de Auschwitz? Por isso, Auschwitz não pode ser esquecida, e junto dela: Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment do Collor, Ruanda, 11 de setembro, Kosovo, Invasão do Iraque, etc.

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise de nosso tempo. Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para sua libertação.²² Um bacharel altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica. A consequência? O próprio bacharel formado e especializado, sobrestar um dia sua marcha e se perguntar: para que tanto conceito processual se metade da população não chega sequer a ter acesso à justiça?

O conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios (OAB, Concursos Públicos, Provas Semestrais Monodisciplinares...), é alienante, se desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social.

Nenhum destes raciocínios técnico-operativos consente a formação de habilidades libertadoras, mas, muito pelo contrário, fornece instrumentos para operar dentro do contexto de uma sociedade exacerbadamente competitiva, consumista, individualista e capitalista selvagem.

Nada impede que um bom operador do direito hoje, formado em uma boa e bem conceituada IES brasileira, seja autor de atitudes serenamente guiadas pelos mesmos princípios que levaram Rudolf Hess, Hermann Goering, Rudolf Hoess, Joseph Goebbels, Wilhelm Keitel, Himmler e Eichmann a cometerem as atrocidades que cometeram à frente da máquina nazista. A visão de gabinete, a compreensão de mundo auto-centrada, a idéia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, a noção de mundo fixada pela orientação da ordem legal, a

²²“A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (Horkheimer/Adorno, *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 114).

ação no cumprimento do ‘estrito’ dever legal... são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos.

Mas, a autonomia, conhecida e importante autonomia, esta é uma estranha desconhecida das Faculdades de Direito do Brasil. Não só não é cultivada, como quando dá mostras de sua aparição, é rápida e severamente reprimida em sua aparição. Serenidade e sobriedade parecem ser virtudes que orientam a horizontalidade do olhar do educador do ensino jurídico, formado como um técnico estrito senso em sua competência monodisciplinar. Por isso, suas práticas pedagógicas são desestimulantes da autonomia, que, na leitura de Adorno, seria o único elemento que poderia se antepor à Auschwitz.²³

6. A opressão sugerida e o sistema do ensino jurídico

Será que estamos suficientemente preparados e conscientes para os desafios de nossos tempos, que se definem como sendo o estado atual da nossa barbárie? O tema da barbárie é recorrente na leitura da sociologia da educação da Escola de Frankfurt, exatamente como forma de se pensar os desafios que ela traz para a educação.²⁴

Neste sentido, seria interessante pensar qual é a nossa barbárie, aquela que devemos evitar. Todos os países, todas as nações, produzem as suas barbáries. A da Alemanha foi a exteriorização mais cruel do ufanismo da barbárie coletivamente assentida e praticada através do holocausto.

Mas, será que esta barbárie germânica é muito diversa da barbárie hodiernamente praticada a céu aberto, ao se consentir que milhares seres humanos morram de fome, vivam em estado de subnutrição, estejam alijados da dignidade mínima

²³A única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão Kantiana; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar”(Adorno, *Palavras e Sinais*, 1995, p. 110).

²⁴ Ainda com Adorno, em “*A educação contra a barbárie*”: “Como alguém que pensa psicologicamente, isto parece-me quase uma obviedade. Isto deve-se a que a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 166).

para viver? Não há barbárie nisto? O ensino jurídico não deve preparar para isto? Que noção de cidadania é ensinada e praticada nas Faculdades de Direito?

As lições sobre educação e barbárie extraídas do pensamento de Adorno possuem plena atualidade e pertinência ao sentido de educação que desejamos praticar, e, exatamente por isso, significa a possibilidade de ferramentar a mudança. Suas adaptações aos nossos desafios são fundamentais para que se construa a idéia de uma perspectiva engajada de educação.

O ensino jurídico, neste sentido, deve permanecer em seu quietismo? Deve consentir com a barbárie?

O ensino jurídico que se tem e o ensino jurídico que se quer são muito diferentes. Aquele está marchetado pela cultura do mercado, que é a cultura do salve-se-quem-puder e da competição. Será que a lógica da competição favorece o desenvolvimento da autonomia? A resposta a esta questão aparece neste trecho: “Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas”.²⁵

O ensino jurídico mercadorizado, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se miniza em uma função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas.

Por isso, o cotidiano das disciplinas ensinadas nas Faculdades, no lugar de produzir capacidade de autonomia, produz, em seu conjunto, o esvaziamento de ideais de vida (gerando em seu lugar o conformismo), a formatação de mentalidades para a aceitação (a inaceitação é sempre mal recebida), o encapsulamento de vontade de

²⁵Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 161.

libertação (gerando apatia), a castração da luta pela sempre presente exigência da pureza do conceito (criando a consciência da abstração e da nulidade da ação). Trata-se de um modelo de ensino que desestimula, em todos os momentos, a dúvida – ela é mal-vista e mal-recebida – e profundamente deslocada –, mas somente se torna bem-vinda quando se trata da dúvida meramente ‘esclarecedora da matéria lecionada’. O re-começar de modo diferente não é autorizado, por isso o pensar é aniquilado a cada passo que se dá na ‘ministração da matéria oficial a ser lecionada para cumprir o currículo mínimo’. A opressão (poder) é a marca deste sistema, e não a liberdade (autonomia). A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo.

Se é realidade hoje que Faculdades de Direito não formam juristas, propriamente ditos, pode-se ir mais longe para se dizer que Faculdades de Direito sequer chegam a formar operadores do direito, mas produzem em escala quase fabril quantidades enormes de operários do sistema.

7. Práticas pedagógicas e o retorno à autonomia

Autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo.

Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia.

Uma pedagogia histórica trabalha sobretudo o resgate, e com quais instrumentos, senão com aqueles que se tornaram linguagem corrente da sociedade de informação? Cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo... que apropriadas pela discurso pedagógico se tornam ferramentas de grande valor para o resgate da ‘consciência situada’, já que o enraizar significa o fincar bases, instituir um solo-base, como modo de se evitar o ser-levado-pela-força-da-maré.

Para alguns, a televisão, por exemplo, é entendida como um mal em si mesmo, e que, portanto, deve ser evitada. Ao se questionar o problema dentro da educação, pode-se perguntar se a inclusão de práticas pedagógicas que incorporem o uso destes mecanismos de *mass media* seriam deletérios ou positivos para a construção da autonomia. Adorno responde a esta questão, em “*Televisão e formação*”, da seguinte forma: “Creio que o conceito de informação é mais apropriado à televisão do que o conceito de formação, cujo uso implica certos cuidados, e que provavelmente não é tão apropriado em relação ao que acontece na tevê”.²⁶ Formação e informação, como se vê diferem. Pode-se, seletivamente, eleger imagens, mensagens, histórias, fatos, documentários, testemunhos, casos, situações históricas, e torná-las objeto do processo de ensino-aprendizagem.

É certo que, em “*Televisão e formação*”, Adorno afirma seu descontentamento com a dinâmica do uso das televisões e das transmissões televisivas (como instrumentos de dominação do gosto e de definição alienadora da condição de si, no modelo *television for fun*): “Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se

²⁶Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 79.

apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores”. Porém, ressalta, neste mesmo trecho: “Eu seria a última pessoa a duvidar do enorme potencial da televisão justamente no referente à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento”.²⁷ Isto mostra que seu potencial pode ser drenado para dentro dos mecanismos pedagógicos capazes de gerar sensibilização.

8. Por uma estética pedagógica da autonomia

Se nos encontramos diante deste cenário, e a educação parece estar em estado de penúria, igualmente perplexa e atônita, como a razão frenética, esta recuperação passa pela reconstrução do cenário reflexivo.

Daí a importância da superação dos dogmas que centralizam a atenção dos educadores, no sentido de se caminhar em direção ao desenvolvimento de técnicas que consigam converter o inimigo em amistoso colaborador do processo pedagógico.

Parece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de indiferença perante tudo e todos, que o colorido do real seja retomado. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, sensibilizar, agindo de modo a ser mais que instrutiva (somatória de informações acumuladas), formativa (geradora da autonomia do pensar). O que quer dizer isto, senão que pretende tocar o espírito humano, quanto às suas aflições, ambigüidades, torpezas, vilezas, virtudes, capacidades, no jogo da condição humana? E, para isto, o recurso à história, aos fatos, a contextos, a casos, a julgamentos, a episódios morais, a conflitos.. parece favorecer a recuperação da memória e da consciência.

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra no ensino jurídico, por parte dos

²⁷Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 77.

professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-jurídica (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem ser orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas ao nível pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de idéias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação, e, portanto, do ensino jurídico. As técnicas pedagógicas podem aliar: leitura; fichamento; textos; discussões; seminários; filmes; representações; discussões; *cases*; simulações; teatralizações; *websites*.

A educação que se quer, bem como, o ensino jurídico de que se carece, deve sensibilizar, tocar, atrair, fomentar, descortinar horizontes, estimular o pensamento. É desta criatividade que se nutre a autonomia.

9. Por uma cultura jurídica dialogal: uma inflexão habermasiana

A Escola de Frankfurt, da qual Habermas somente destoa mais como um crítico da crítica – pois, na verdade, representa o continuador dos estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisas Sociais -, estabelece uma implacável e incômoda discussão sobre a racionalidade moderna. A razão moderna, sob a severa avaliação da Escola Crítica, é colocada em xeque, e isto significa, em parte, que, para o pensamento posterior, restou a seguinte dúvida: afinal, sem a razão, que se tornou razão instrumental, como é possível realizar qualquer correção de rumo?

Neste sentido é que Habermas desponta como um crítico da crítica, exatamente para, com sua teoria do agir comunicativo, responder às importantes indagações deixadas pela primeira geração dos frankfurtianos.²⁸ Por isso, na esteira da viagem lingüística, a razão, a verdade e a democracia estarão assentadas na linha da intersubjetividade processual discursiva, como forma de reconstrução do tecido da racionalidade pós-moderna.²⁹ Daí a importância justificada da apreensão de sua teoria para dentro das discussões onde a razão ocupa um papel de destacada importância, como na educação e no ensino jurídico.

De nada adianta continuar pensando o ensino pela relação de aprendizagem que acentua a visão atomizante de mundo e de sociedade, que acaba se

²⁸“Por isso, diferentemente de seus companheiros, que acabaram numa posição de pessimismo e de impotência ante o processo de desenvolvimento da razão, Habermas busca resgatar o potencial de crítica por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade” (Boufleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 13).

²⁹A respeito, Bolzan, *Habermas: razão e racionalização*, 2005, p. 49.

tornando mecanismo que forja consciências incapazes de práticas comuns. Através da interação, da produção do consenso, do diálogo e das formas de agir em comum, é possível repensar a educação como mecanismo de formação do *ego*, para que se pense a educação como método de criação da consciência do partilhamento. Há, portanto, aqui, uma dupla preocupação: o descentramento das práticas pedagógicas do indivíduo-receptor do conhecimento (modelo subjetivista); o desenvolvimento da idéia de que a prática pedagógica deve facilitar a formação de habilidades instruídas dentro da lógica dos processos contínuos de construção do conhecimento compartilhado (modelo intersubjetivista).

Esta leitura se constrói sobre a idéia-base do pensamento habermasiano de que se deve abandonar o paradigma da consciência solipsista para buscar na pluralidade da interação de sujeitos a construção lingüística da verdade.³⁰ O agir no mundo, segundo esta consciência do educando formado para pensar em agir sem o outro, apesar do outro, sobre o outro, deve ser substituída por uma consciência de que agir no mundo é sobretudo *inter-agir* com o outro, a partir da consideração do outro.³¹ A *razão comunicativa* é pressuposto para uma lógica diversa daquela que se cultiva e se pratica no conjunto das atividades formativas e preparatórias do indivíduo, seja para a vida, seja para o mercado de trabalho, seja para o exercício de uma profissão, seja para a compreensão do mundo.

Como a produção do consenso não é simples, e não é muito menos automática na dialética das relações, exige-se, para sua prática, o reconhecimento da correção, da autenticidade e da veracidade dos discursos em interação.³² Por isso, só pode ocorrer se incentivada para que indivíduos sejam habilitados ao desenvolvimento de habilidades e competências que se afinizem com esta dinâmica da interação humana. Recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca histórica, é tarefa suficientemente desafiadora para as práticas pedagógicas vigentes.

10. Por uma pedagogia da ação comunicativa no ensino jurídico

³⁰Cf. Bolzan, Habermas: razão e racionalização, 2005, p. 81.

³¹Cf. Boufleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 26.

³²Cf. Bolzan, *Habermas: razão e racionalização*, 2005, p. 100.

A pedagogia da ação comunicativa, para que seja aceita e praticada no ensino jurídico, carece de que se vençam múltiplos empecilhos que gravitam no universo da aura do modelo que se aceita comumente como linguagem comum do Direito transmitido para estudantes, a saber: tradições, valores, cultura, práticas ancestrais, concepções e visões de mundo.³³

O ensino jurídico não vem estruturado a partir de práticas pedagógicas direcionadas, mas sim a partir de algumas tradições imbricadas às próprias práticas do poder, ao qual eram destinados e para o que se treinavam os bacharéis durante o período Imperial no Brasil. Portanto, quando se está a falar de ensino jurídico não parece que se esteja a falar de uma estrutura curricular invejável, bem desenvolvida, cujas concepções pedagógicas fossem as mais arrojadas e as mais eficazes, do ponto de vista da relação ensino/aprendizagem.

No século XIX, pode-se mesmo falar em “certa desilusão frente ao quadro geral do ensino jurídico. A deficiente qualidade didática dos mestres parecia tônica geral, pela freqüência com que os cronistas tecem comentários, nem sempre elogiosos, sobre a personalidade de determinados lentes”.³⁴ A Escola de Autoridades parecia concebida para reproduzir, dentro de sala de aula, as relações de autoridade e poder externas à Academia. No século XX, à parte algumas experiências isoladas, pouco mudou.

A pedagogia da ação comunicativa reclama uma aproximação da dinâmica da vida para dentro das salas de aula, a superação da distância entre docente e aluno, a criação de procedimentos e formas de interação que superem a insinceridade do protocolo, a busca da interação criativa com relação ao modelo da intocabilidade da autoridade-docente, entre outros fatores.

³³“Conseqüentemente , entendemos por “pedagogia da ação comunicativa” aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma *atitude fundamental voltada ao entendimento*. Com isso a clarificação conceitual da categoria de ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 85).

³⁴Adorno, *Os aprendizes do poder*, 1988, p. 103.

Para o ensino jurídico esta questão é especialmente importante, tendo em vista que cultiva modos e métodos, práticas pedagógicas e opções metodológicas, que intensificam o modelo solipsista e auto-didata. Mas, como é possível construir uma visão de sociedade baseada no isolamento atômico dos atores do próprio conhecimento? Ora, como é possível uma metodologia de ensino construir valores na base de conceitualizações abstratas que prescindem de trabalhar sobre evidências extraídas do mundo da vida, num verdadeiro desperdício da experiência?³⁵ Ainda, como é possível falar em construção da justiça, já que a justiça é um bem alótrio, segundo Aristóteles, que se dá não de si para si, mas de si para o outro, se a consciência da interação é atrofiada no *modus pedagogicus* do modelo subjetivista?³⁶

Está-se acostumado demais a conviver com um modelo subjetivista e que descarta de imediato a presença do outro como incômoda. É neste estranhamento do outro que se curtem os azedumes sociais que acabam por se tornar o empecilho fundamental para a vida social interativa e produtiva. Trata-se, portanto, de pensar em meios e métodos capazes de valorizarem a condição de aceitação da liberdade como forma irrestrita de contato intersubjetivo.³⁷

Algum crítico diria que alunos de Faculdades de Direito são excessivamente verborrágicos, intolerantemente reivindicadores, bem como francamente treinados em teoria da linguagem e da argumentação. De fato, nenhum destes itens é falso. Porém, o que se constata é uma diferença fundamental entre a proposta vigente e a proposta de uma teoria do agir comunicativo, pois em Faculdades de Direito, acadêmicos são treinados para o uso estratégico da linguagem, ou seja, para o uso da linguagem como mecanismo de sedução, indução a erro, manipulação, constrangimento

³⁵Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 44/ 45.

³⁶Baseio esta minha reflexão na preciosa consideração a seguir, de Bouffleuer: “Não fica difícil perceber que uma concepção de educação baseada no paradigma da consciência, centrada no sujeito, não consegue oferecer uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas, mormente para as que envolvem noções de dever e de justiça. Só o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 33).

³⁷“A partir da teoria da ação comunicativa a relação professor-aluno aparece sob o horizonte da autoconstituição da humanidade enquanto humanidade solidária e que implica o reconhecimento mútuo de sujeitos. A liberdade solidária dos comunicantes requer a superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem.” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 86).

pela força do argumento ou pela capacidade de influência.³⁸ A teoria do agir comunicativo propugna-se não a vitória de um sobre o outro, mas a construção de valores comuns através de mecanismos de partilhamento do poder locucionário e ilocucionário.

Onde se acusa esse modelo de ideal, deve-se dizer que ele se baseia fundamentalmente em práticas concretas, de linguagem e baseadas no quotidiano das interações da vida que pressupõem como consenso de fundo a idéia de mundo da vida.³⁹

Que ética se pensa estar desenvolvendo quando a interação é desprivilegiada para dar lugar a conceitos legais? Que capacidade de solução de litígios se está desenvolvendo quando se propugna a litigância processual como único mecanismo de encaminhamento de controvérsias? Que tipo de relação entre responsabilidade profissional e responsabilidade social, quando se concebe uma forma de aprendizagem que estimula o aluno ao desenvolvimento de parcas formas de interação e de egocentrismo do sucesso profissional como autor-realizador?

A reação carece de ser instrumentada, portanto, pontuando-se alguns fatores fundamentais a serem combatidos dentro da lógica de funcionamento do próprio sistema atual de ensino e dentro destas específicas práticas de cultura.

11. Propostas conclusivas

Sem dúvida alguma, se é necessário pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, na modificação da cultura das instituições, ter-se-á que partir para a reforma do próprio *modus* pelo qual o Direito é ensinado, e da *inter-ação* entre teoria e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, pode-se até mesmo entrever, haverá de surgir a necessária e indispensável simbiose para a *re-adequação* do ensino jurídico brasileiro.

³⁸Vide a respeito da fala estratégica, Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 40.

³⁹“A idealidade, assim definida, constitui uma exigência da vida coletiva e deve ser entendida como a alternativa que se coloca em oposição à desconfiança total e à mentira ininterrupta. É claro que cada um de nós pode resolver enganar ou manipular outros em determinada situação. Mas é impossível que todos ajam continuamente desse modo. Facilmente podemos imaginar as dificuldades que um único indivíduo enfrentaria a partir do momento em que ninguém mais pudesse acreditar nele. E se ninguém mais pudesse acreditar em ninguém, a vida social simplesmente seria inviável.” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 53).

Portanto, ao longo desta investigação, que procurou resgatar alguns referenciais teóricos específicos da Escola de Frankfurt, pôde-se desenvolver uma crítica à racionalidade moderna, ao modelo de razão subjetiva, bem como constatar a insuficiência dos mecanismos de aprendizagem herdados da tradição do ensino jurídico.

Pontofinalizando, é possível alcançar uma síntese propositiva que, de certa forma, pode também funcionar como uma espécie de conjunto de indicadores para uma crítica do modelo de ensino jurídico vigente. Esta síntese deve, necessariamente, externar as seguintes idéias:

- repensar o condicionamento da razão pela razão frenética, surgida como fruto contextual pós-moderno;
- propugnar a superação da razão instrumental, tornada objeto da organização curricular e da formação uni-centrada das antigas disciplinas monolíticas;
- postular a superação da clausura especializada que determina a autopoiese dos conhecimentos especializados e encerrados sobre si mesmos;
- incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências interativas;
- estimular o desenvolvimento do agir comunicativo fundador da cidadania, na relação solidária entre escola e sociedade;
- convocar os educadores e docentes do ensino jurídico a uma rebelião contra o pensamento compartimentado, fragmentário, unilateral;
- desincentivar o modelo de ensino jurídico pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialogal;
- criticar as práticas conceitualistas que anulam a visão de realidade e transmutam conflitos sociais em *flatus vocis*;

- propor a reintegração do conhecimento com uma visão totalizante;
- propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência da prática de uma razão emancipatória;
- criticar o modelo tecnicizante e produtor de subjetividades razas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Palavras e Sinais*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ASSOUN, Paul-Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BITTAR, Eduardo C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Manole, 2004.

_____. *O direito na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOLZAN, José. *Habermas: razão e racionalização*. Ijuí: Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Escola, Estado e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Spencer; Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Écrits politiques*. Traduction de Christian Bouchindhomme et Rainer Rochlitz. Paris: CERF, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard, 1983.

_____. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Villela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOUREIRO, Isabel (org.). *Herbert Marcuse: a grande recusa hoje*. Tradução de Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2. ed. Tradução de José Bragança de Miranda. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*. Bauru: EDUSC, 2003.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes; São Paulo, UFSCAR, 2003.

RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.