

POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO JURÍDICA EMANCIPATÓRIA

THE HEGEMONIC JURIDICAL EDUCATION AND THE CHANGE OF HIS COGNITIVE MODEL

Zéu Palmeira Sobrinho¹



RESUMO

Pretende-se iniciar uma análise sobre um aspecto específico da crise do direito atual que consiste na tensão entre a formação jurídica hegemônica e o desafio da transformação do modelo cognitivo hegemônico. A proposta principal é “des-aprender” o direito hegemônico e procurar meios ou alternativas, baseados na experiência, para a construção de outra formação de perspectiva emancipacionista, levando em conta o pluralismo jurídico, a ecologia dos saberes, os direitos humanos e a prática social de uma escuta da implicação e uma outra da indignação.

Palavras-chave: Formação jurídica. Justiça cognitiva. Modelo cognitivo hegemônico.

ABSTRACT

In this articles the objective is to start an analysis about a specific character of the law's crisis, that is: the tension between the hegemonic juridical education and the challenge to modify the hegemonic cognitive model. The proposal is to unlearn the hegemonic law and find alternatives, based on experience, to build other formations in the emancipationist perspective, taking into consideration the pluralism, the ecology of knowledge, the human rights and the social practice of listening to the implication and indignation.

Key words: Juridical education. Cognitive justice. Hegemonic cognitive model.

¹ Graduado (1990) em CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado (1998) e doutorado (2006) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-graduado em Direito do Trabalho pela Universidade de Salamanca (Espanha) e pós-doutorado em Sociologia Jurídica pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). Coordena as pesquisas do GESTO (Grupo de Estudos Seguridade Social e Trabalho)-UFRN. Juiz do Trabalho no RN, Pesquisador e Membro do Observatório Boa-Ventura de Estudos Sociais (UFRN), Integrante da Comissão Nacional de Direitos Humanos da ANAMATRA (Associação Nacional dos Magistrados do Trabalho). CV: <http://lattes.cnpq.br/9491781986331883>.

1 INTRODUÇÃO

Há bem pouco a Nova Escola Sociológica do Direito de Coimbra retomou, sob a inspiração do professor Boaventura de Sousa Santos, o debate sobre a possibilidade de se reconstruir o direito a partir da indagação central: *pode o direito ser emancipatório?*

A questão proposta vem resultando em várias discussões e conclusões, ainda que provisórias, sobre os modos de produção do poder, do conhecimento e do direito. A riqueza da temática vem abrindo assim um leque de alternativas para se repensar as diferentes condicionais que permeiam o direito em busca da sua transformação.

Imerso no debate proposto por Santos (2007a; 2007b; 2009), o presente artigo tem o intento de iniciar uma análise sobre um aspecto específico da crise do direito atual que consiste na tensão entre a formação jurídica hegemônica e o desafio da transformação-superação do modelo cognitivo hegemônico. Daí a proposta de enfrentar-se nesse artigo uma nova indagação: é possível uma formação jurídica emancipatória?

A resposta demanda antecipadamente compreender bem os sintomas da crise de qualificação dos profissionais do direito, pressuposto para se elaborar um diagnóstico crítico capaz de auxiliar a compreender relações causais, a identificar as pistas e a encontrar os caminhos possíveis para um novo modelo de formação jurídica.

Dentre tantos pontos mencionados e silenciados, será dado destaque inicialmente a dois sintomas da crise da formação jurídica: o primeiro é de ordem

epistemológica, enfatizando-se a crise do modelo cognitivo e a crítica ao saber monodisciplinar, ao europeísmo acrítico e a educação bancária; o segundo é de ordem política, que consistirá na ênfase da fragilização do direito como mediação capitalista. Registre-se, por último, que o termo formação jurídica tem uma conotação muito ampla e pode envolver diferentes atores e espaços institucionais da sociedade. Todavia, como o debate mais amplo não pode se esgotar dentre dos limitados espaços do presente texto, a abordagem enfocará mais precisamente a formação dos profissionais do direito e o espaço dos cursos jurídicos.

2 A COMPREENSÃO DE COGNIÇÃO E DE MODELO COGNITIVO

O objetivo deste tópico é tentar debater em que consiste o modelo cognitivo e a cognição como qualificativo de um modelo de justiça ou prática política de justiça. A cognição aqui deve ser vista como um processo recursivo e autônomo que consiste na construção do complexo de qualificações para o ser compreender como ele conhece o conhecimento e como ele pode agir no mundo. Em sua recursividade, a cognição aqui coincide com a construção do complexo da identidade do ser vivo em relação com o conhecimento do e no mundo. Não se trata, portanto, de uma moldagem preestabelecida de um mundo ou de uma automática representação de um processo de apreensão da realidade. Por não ser algo que é dado a priori nem algo que se mantém incólume ao real, a cognição há de ser

uma possibilidade humana reiterada de construir uma experiência de autonomia para conhecer, julgar e agir com o mundo.

A palavra modelo é intencionalmente utilizada para refletir aquilo que na dinâmica do processo educativo é recorrente, ou seja, quais valores, temas e práticas são reiteradas na experiência dos atores. Um modelo por mais abstrato que seja é comparável, *mutatis mutandi*, a uma fotografia-síntese, registra um momento e como um retrato estará sempre defasado ou distorcido ante as vicissitudes e dinâmica da vida. Daí dizer-se que um modelo cognitivo é uma síntese inconclusa ou recorte descritivo e aberto dos temas geradores que compõem uma proposta pedagógica em contraste com os reflexos desta sobre as práticas dos distintos atores envolvidos no processo educativo.

No tocante ao processo de formação se não há um modelo cognitivo dado, senão um modelo em construção, isso significa que é o dinamismo das práticas educacionais que revela o visível e o invisível, ou seja, aquilo que é tomado como existente e aquilo que apesar de circular nos fios invisíveis das relações sociais é silenciado ou tido como não existente. Em face desse dinamismo, que envolve a “presentificação” e a “ausentificação” de comportamentos e condicionalidades, a tarefa de captar o modelo cognitivo hegemônico do processo de formação torna-se mais complexa. Todavia, ela pode ser realizada se for levado em conta um conjunto de aspectos fundamentais: o foco temático predominante do modelo, o seu grau de dialogicidade interna e externamente, a intensidade do compromisso com os

interesses sociais e a prática dos agentes envolvidos.

Outro aspecto fundamental do modelo cognitivo é saber quem o constrói, como se constrói, quem o avalia e como se avalia. A prática educacional hegemônica vem revelando uma avaliação de modelo que prestigia a mera frequência, as tarefas de reiteração de ideias e a reprodução de práticas de ensino baseadas em modelos hierarquizantes, de transmissão de conhecimentos, negligenciando a valoração em relação ao potencial das discussões ou práticas de intervenção cooperativa na realidade.

Se a avaliação não mudou substancialmente nas últimas décadas, por outro lado tornou-se lugar comum apelar-se para uma formação democrática e cognitivamente justa. O desafio continua a ser como avaliar os modelos cognitivos na medida em que eles não vem sendo enfocados quanto aos graus democráticos na participação e nos desdobramentos sobre a experiência. Avaliar um modelo, portanto, continua a ser uma ação complexa que compreende indagar criticamente sobre as práticas sociais, os valores que a inspiram, o cotidiano dos espaços de formação, as interações construídas na e a partir do sistema e a reformulação dos atores envolvidos.

A cognição por ser uma relação complexa que envolve o ser que conhece e experimenta o mundo pode ser de alta ou baixa intensidade. Quanto maior a intensidade da cognição mais humanizante será esta. Em termos de relação social, a cognição pode ser de baixa intensidade ou egoísta ou de alta intensidade ou social. Somente a cognição de alta intensidade

é capaz de promover efetivamente uma justiça cognitiva porque ela se constrói na experimentação de uma desconstrução e combate ao preconceito, à exploração, à discriminação, à crueldade e à opressão.

Uma cognição social ou de alta intensidade pressupõe o conhecimento que adquire importância a partir da preocupação com o outro que lhe integra e dá sentido. Daí dizer que somente emerge a possibilidade de uma justiça cognitiva na medida em que há uma cognição de alta intensidade, ou seja, o conhecimento indivisível da partilha, da experiência da solidariedade, da atuação de um espaço emocional fortemente encharcados dos sentimentos de ética e de justiça.

Como proposta para se transformar o modelo cognitivo, impõe-se aqui inicialmente o desafio de pensar a crise da formação do profissional do direito, que envolve os aspectos epistemológicos e políticos, com ênfase para o debate sobre o objeto do direito, a cultura monodisciplinar, a mercantilização da formação e a educação bancária.

3 A CRISE DA FORMAÇÃO JURÍDICA

No tocante à formação jurídica do profissional do direito, um problema crucial está na sua base epistemológica. Afinal qual é mesmo o objeto do direito?

Eis aí o primeiro problema para a formação jurídica do profissional do direito: conhecer as suas origens no debate epistemológico do direito. O desafio de identificar o campo de gravitação do direito põe em evidência uma crise

epistemológica com nítidos reflexos de identidade. Trata-se de um debate que influencia o modo como se define, se leciona e se aprende o direito na sociedade.

Há denotados esforços teóricos para se cravar piquetes delimitadores do terreno de atuação do direito. Além da corrente tecnocientificista, que se esforça para conferir ao direito o caráter de ciência, isto é, para “consagrá-lo” como um saber chancelado pela comunidade científica, tem-se ainda as versões restritas do direito, tais como: o direito como técnica (visão formalista); o direito como valor e expressão da visão jusnaturalista; o direito como norma, expressando uma visão estruturalista, para quem defende o monismo positivista, ou uma visão estrutural-funcionalista para os que defendem o positivismo pluralista; o direito como relação objetiva, para quem enfatiza o reflexo e a objetivação, a exemplo do que ocorre ao realismo sociológico e jurídico; o direito como relação intersubjetiva para quem, a exemplo de Habermas, funda sua teoria numa ação comunicativa; o direito como fato social, tese defendida pela sociologia jurídica, a partir de Durkheim; o direito como função, expressando a visão funcionalista da teoria dos sistemas; o direito como tradição, visão trabalhada pela Escola Histórica de Savigny; o direito como instrumento de dominação, visão defendida por parte da doutrina marxista ortodoxa; e o direito como instrumento ambíguo de dominação e resistência, defendida pelos movimentos sociais de inspiração socialista.

Para se compreender a profundidade da crise epistemológica do direito que se reflete na formação jurídica, três desafios

se apresentam: a redefinição do campo de gravitação do direito; segundo, o enfrentamento da cultura monodisciplinar; e, por último, o combate à mercantilização do saber jurídico.

3.1 A CRISE EPISTEMOLÓGICA E O CAMPO DE GRAVITAÇÃO POLÍTICA DO DIREITO

Quanto mais recortado for entendido o objeto do direito mais descontextualizado tende a ser a formação do jurista. Quanto mais encurralado for tal objeto mais robustecido emergirá o furor da hiperespecialização e a dificuldade do profissional do direito compreender o mundo ao seu redor, por faltar-lhe o preparo para exercer a dialogia e a intercomunicação como fases de potencialização da capacitação crítica e da convivialidade.

A menor integração e envolvimento entre o direito e os saberes inter e transdisciplinares tende a imergir o saber jurídico em um fosso e a tornar a formação jurídica cada vez mais uma técnica inspirada num saber necrosado e dogmatizante. Daí o desafio de criar espaços de escutas entre os profissionais do direito e a sociedade para se compreender e reconectar o direito à democracia, principalmente para se perceber os direitos contra-hegemônicos, na perspectiva de uma ecologia de saberes, e conceber outras possibilidades de pluralismo jurídico e de percepções plurais a respeito dos direitos humanos.

Quanto mais o ensino jurídico se distanciar do estudo sobre a interdependência entre os problemas sociais e o processo de humanização, mais tecnicista

e formalista tende a ser o profissional do direito. Em considerável parcela da educação universitária, o Brasil tornou-se uma espécie de Meca dos proprietários privados. Estes, valendo-se da autonomia universitária, reconhecida por lei, consolidaram o academicismo reprodutor da mesmice intelectual. Sob tal aspecto, a mesmice cultural interpenetrou o espaço público e o privado de ensino, com a banalização do método formal de aprendizagem, jogando na passividade político-intelectual uma legião de estudantes mediorizados pela cultura bancária. Em larga medida esse quadro envolveu “escolhas públicas” que culminaram num saber sitiado e na reprodução de modelos culturais que afetaram o referencial didático-pedagógico.

O direito está envolto num campo de lutas em que o ponto central é a hegemonia dos interesses refletidos no construto jurídico. Por construto jurídico entende-se o processo social e os valores que entram na elaboração, interpretação e aplicação das expressões e institutos jurídicos e, não menos importante, na formação e atuação dos seus profissionais. Nem sempre tais interesses estão explícitos, uma vez que a burocratização e a institucionalização do direito servem como véu diáfano, isto é, prestam-se a difundir uma sub-reptícia e falsa aparência de neutralidade.

Sob esse aspecto, há uma questão extremamente controversa e por isso delicada, que consiste em se saber se o direito é sempre e necessariamente objeto ou instrumento da classe dominante.

Quem defende o caráter instrumental e mecânico do direito cria uma explicação determinista, esvaziando as suas

possibilidades contra-hegemônicas. Por outro lado, fechar os olhos para o utilitarismo, que exerce crescente influência sobre o direito, é adotar uma ingênua postura que ignora as condicionalidades do poder.

Afirmar como Marx que o direito está gravitando na superestrutura econômica não representa nada mais do que dizer que o direito no estado capitalista alinha-se sistematicamente como objeto de uma sustentabilidade capitalista. Todavia, a atuação do direito tem aspectos contraditórios e antissistêmicos, os quais precisam ser visualizados ora como paliativos para a manutenção do status quo, ora como exploração das irracionalidades sistêmicas que podem servir de ponto de inflexão, ora para o despertar crítico da sociedade rumo ao processo de emancipação.

A noção de direito como dispositivo mecânico, rígido e unilinear da estrutura econômica é algo que só ganhou espaço na pior interpretação de uma fração marxista. O próprio Marx ao trabalhar com a tendência da processualidade social demonstrou que há um ciclo no qual os elementos subjetivos refletem-se na idealização cultural de novas institucionalidades materiais. Isso significa que a cultura reproduz-se num ciclo ideológico e material que são inseparáveis e inter-relacionados. O fato de o direito ser capitalista não o torna absolutamente uma técnica de poder isenta de contradições e imune à cultura das classes não hegemônicas. A rigor, se é correto afirmar-se que o direito expressa a hegemonia cultural da classe dominante, não é menos verdade dizer que o capitalista apropria-se e assimila a cultura das classes dominadas. Essa lógica se verificou inclusive em formações

pré-capitalistas. Recorde-se que Roma subjugou a Grécia e tal poder não foi suficiente para impedir que a cultura grega influenciasse a cultura dos dominadores. Será ingênuo também achar que a assimilação da cultura pelos povos dominados se dá apenas num processo de perversão pelos dominadores.

Uma das dimensões da crise epistemológica, que afeta a formação jurídica, cresce na medida em que atuam no campo do direito elementos para situá-lo, por um lado, como um saber dogmaticamente egoístico e utilitarista, e, por outro lado, como uma técnica que tende a revelar a desconexão entre uma prática contratualista e uma metafísica infértil.

A rigor, a referência do direito quando toma ponto de partida de uma norma ou um valor tende a um idealismo abstrato e a um desprezo dos problemas e necessidades concretas da sociedade. O ensino jurídico não vem demonstrando habilidades para superar tal inversão de referências, de modo que as faculdades vem formando profissionais ou que estão desconectados da realidade ou que e não sabem compreender as relações sociais. Isso ocorre porque eles, ao invés de serem preparados em sua formação para dialogar com a realidade, são meramente adestrados a manipular os códigos e as formalidades que estes cancelam.

A crise epistemológica revela, portanto, a ausência do direito como objeto de radicalização da democracia concreta, como campo de uma didática dialógica, socialmente comprometida, crítica e participativa, baseada na corporeidade reflexiva e na capacidade interventiva voltada para organizar e apoiar as pessoas e os movimentos sociais

nas causas de interesse difuso, além de subsidiar a sociedade para a promoção da solidariedade. Parcela da crise epistemológica é decorrência do déficit de contextualização, fenômeno este que aponta para outro traço fenomênico da debacle da formação jurídica que consiste na crise crônica do saber monodisciplinar, conforme tópico a ser abordado em seguida.

3.2 A CRISE CRÔNICA DO SABER MONODISCIPLINAR

Sob a influência da filosofia escolástica, emergida no século VIII, o ensino foi popularizado por meio das escolas e estruturado no trivium (gramática, lógica e retórica) e no quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música). Nos primórdios da escolástica havia, portanto, uma preocupação limitada à expressão da ideia e a sua força retórica.

Sob a influência da filosofia humanista, a cultura renascentista se debruçou ante o desafio de formar um homem capaz de revalorizar a grande trajetória histórica que marca o gênio humano como ser constituído de corpo e espírito. A crença da história como um projeto em construção fez o ideário renascentista racionalizar um homem padrão como protótipo do sábio capaz de explorar os potenciais do intelecto a partir da apropriação de um saber enciclopédico.

A formação enciclopédica, desde a patrística e da escolástica e, ainda, a partir do seu ápice iluminista, passou por duas fases de degeneração: primeiro, o da tentação cientificista totalizante ao transmitir

a falsa sensação de que nada escaparia ao saber dito científico; segundo, consequência relativa do primeiro, o da separação entre os domínios dos saberes que, paradoxalmente, permitiram delimitar as fronteiras particulares da ciência.

No topo da degeneração da formação enciclopédica esteve sempre a vaidade que levou à autossuficiência intelectual, reduzindo o conhecimento a uma erudição superficial e pantanosa. Por outro lado, o risco de se combater acriticamente o enciclopedismo consistiu em absolutizar a incompletude humana para criar zonas compartimentadas e estanques de conforto em que se situam as especialidades. Enfim, a forma de o homem conhecer a sua realidade atingiu sob a escolástica um ponto crítico de obsessão pela completude que o levou a extremos, ora totalizantes, ora atomizantes. O dilema construído pela escolástica se reproduz até hoje nas situações em que não se admite a incompletude na produção do saber. Não se pode negar que os avanços da física quântica, da biologia, da matemática estocástica e da ecologia criam a possibilidade de não soterrar os esforços de análise holística da realidade, permitindo ao homem buscar as conexões entre os saberes, micro e macrocósmicos, permeados de incompletudes e incertezas. Portanto, o desafio do conhecimento é não desperdiçar a oportunidade de religar os saberes; mais do que nunca essa tarefa só se torna possível diante de uma postura de humildade intelectual e de solidariedade.

O direito tende a esmaecer-se diante do seu autoenjaulamento e da sua autoblindagem dogmático-cognitiva. A hiperespecialização, tanto no campo do direito como

de qualquer outro conhecimento, leva a uma apatia do saber. É perturbador concluir que nos meios científicos as questões da pertinência de interdisciplinaridade venham – ainda que vagarosamente – avançando, ao passo que nos cursos de direito há ainda um fechamento que o impede de sair da esfera rígida do burocratismo. O direito insere-se numa realidade constituída de uma trama de linhas interdisciplinares hiperconectadas, a ponto de inexistir sentido explicativo ao direito fora do contexto da realidade que o constitui.

O direito, sob estado de cronificada síncope ética, ainda vem em grande parcela sendo reduzido a um procedimentalismo tecnicista, enfeudado em formas e funções pré-definidas, baseado na argumentação e na interpretação de fatos e normas com o escopo de solucionar disputas atomizadas e de chancelar a primazia dos interesses egoísticos dos contendores. Superar essa primazia desafia “des-conhecer” o direito para “re-conhecê-lo”, isto é, conhecer o direito buscando a humanidade que lhe dá vitalidade, tarefa impossível quando limitada ao “conhecimento jurídico”. A propósito, o homem é muito mais do que o homo juridicus; ele é um ser biológico e social que se reproduz em uma realidade complexa influenciada por fenômenos políticos, econômicos, psíquicos, culturais, etc.

Compreender tais fenômenos desafia não privilegiar somente a parte ou o todo, mas conceber a importância de conhecer ambos e saber interrelacioná-los. Em suma, inexistirá um excelente especialista que, a despeito da sua incompletude, não seja também um ótimo generalista. Mas essa conjugação somente é possível a

partir de uma postura de diálogo e solidariedade. Isso significa que o modo como se conhece a realidade tende a transformar não apenas a realidade do conhecimento, mas sobretudo a realidade conhecida.

Toda realidade que perpassa a formação jurídica há de ser vista como um campo de relações tecidas conjuntamente e todo problema humano só há de ser concebido senão como um objeto entremeado nessas relações. Por isso mesmo conhecer e solucionar um problema demanda compreender a articulação do direito como objeto para a mediação humana no mundo, saber qual a sua adequação ética e a relação com o meio.

A superação do saber monodisciplinar sempre foi igualmente um desafio ético, que não há de ser reduzido a uma questão técnica. Recorde-se que quem se viu no direito de construir a bomba atômica não apenas desempenhou funções técnicas, mas aplicou conhecimentos que trouxeram repercussões para toda a vida planetária. Seguindo o mesmo raciocínio, quem se depara com uma questão de família, trabalhista, consumista, etc não é chamado a solucionar apenas um caso judicial. Sua atuação tende a reproduzir ou não uma estrutura social, podendo ajudar a cimentar a justiça ou a injustiça. Tende a replicar, portanto, reflexos para a vida da sociedade, para a economia e para o mundo. Se a decisão chancela a indiferença, a covardia e a mágoa, ela tende a reproduzir tudo aquilo que ela chancelou.

Diz-se que a especialização foi importante por ter possibilitado uma maior aproximação do objeto. Por outro lado, com o desenvolvimento e o aprofundamento das

especialidades criou-se uma fragmentação de saberes que tornou invisíveis os fios que as conectava. O efeito mais direto dessa separação foi o da criação de linguagens que bloquearam a intercomunicação disciplinar. Esse auto-isolamento das especialidades foi utilizado como técnica de dominação. Assim, por exemplo, a compartimentalização de unidades de análises do direito e da economia trouxe consequências práticas, uma vez que contribuiu para isolar as variáveis dessas especialidades em relação à questão social, entorpecendo a capacidade crítica dos especialistas e mutilando o raio de ação da própria especialidade.

A quantidade de conhecimento demandado pelas novas ciências cresce em “progressão geométrica”. A formação atualizada demanda um esforço em processo contínuo. Porém, não se trata apenas de acúmulo de conhecimento, mas de se rediscutir continuamente qual o modo mais eficaz para permanecer aprendendo com e para o outro. A aprendizagem solidária não é aprender para si, mas aprender para todos, é retirar consequências de uma aprendizagem que se preocupa com a justiça do presente como condição primeira da explicitação humana.

Uma boa dica para se adquirir a formação geral é a interação, a interlocução, a formação e a participação de grupos de estudos em equipes multidisciplinares que possibilitem inteligibilidades recíprocas. Desse modo torna-se possível desenvolver-se a comunicação interdisciplinar com clareza, condição imprescindível para a intercolaboração. A convivência em tais grupos deve ser respeitosa, compreensiva, evitando-se os preconceitos, as

desqualificações pessoais e as críticas devassadoras que se erguem como muros intransponíveis para se bloquear a sinergia entre as disciplinas.

No âmbito da academia as resistências à interdisciplinaridade ainda são enormes, notadamente naqueles nichos nos quais se encontram fortes vínculos entre o conjunto de professores e as suas disciplinas. Transitar além da sua área pode representar para o acadêmico um desafio que o levará para um mundo desconhecido e repleto de incertezas, tanto no plano intelectual quanto no plano da reserva de mercado. Enfim, mesmo naqueles cursos que se dizem interdisciplinares, a formação tende a não livrar-se dos muros da ideologia dominante. Uma forma de blindar tal ideologia tem sido contorcer a realidade ao ancorar-se em bases meramente discursivas. Sobre a crítica da questão discursiva – no âmbito da formação jurídica – reconhece-se aqui uma nova dimensão da crise do direito que consiste na cultura “bancária”, que será objeto do próximo tópico.

3.3 A CRISE DA CULTURA “BANCÁRIA” E MERCANTILIZADA

O termo “educação bancária” ganhou notoriedade a partir da obra de Paulo Freire², pedagogo que vivenciou uma experiência de formação jurídica desde os tempos em que foi acadêmico do Curso de Direito em Recife-PE.

Freire tornou-se um pensador-ator da educação em seu sentido amplo, de modo que as suas reflexões sobre a “educação bancária” são atualíssimas para se repensar os processos de aprendizagem.

A educação bancária está caracterizada no fato recorrente de o educando ser visto como uma conta ou uma caixa vazia na qual se coloca o crédito, isto é, o saber engessado. A espécie em análise, segundo Freire (2005), é conhecimento imposto, ao invés de ser o “conhecimento partejado”.

Para quem manipula o saber bancário um metro de biblioteca ou de arestos faz mais sucesso do que as atitudes reflexivas do profissional de direito. Tal modelo leva o educando à falsa sensação de completude e autonomia. Porém, em nenhum campo do conhecimento a eficácia da aprendizagem coincide com a mera acumulação de conhecimentos. Essa afirmação serve igualmente para o direito no qual as informações e saberes se obsoletizam conforme as vicissitudes históricas. O mais desastroso da “aprendizagem” bancária é que o educando ao invés de pensar repete o pensamento de outrem, ou seja, pensamento que não lhe é próprio e que por isso resulta num processo de alienação do saber. Esse alheamento ou alienação tem por consequência imediata a perda de oportunidade

de o educando criar a sua própria identidade e autonomia.

A perda de autonomia ocorre porque a educação bancária consiste na relação entre o educado e o educador baseada no “processo de aprendizagem” verticalizado e imitador-memorizador por meio do qual o professor é o intérprete da autoridade e o aprendente é o sujeito passivo a absorver o “conhecimento crítico”. O educando, portanto, no processo de educação bancária, torna-se quando muito alguém que silenciosamente deglute “a cartilha” e se identifica pela consciência transitivo-ingênuo e pelo caráter antidialógico de sua ação. Na educação bancária, conforme esclarece Freire (2005, p. 68), o educando é um ser passivo:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Uma cultura bancária do direito tem coincidido com o surgimento de uma ciência dos arestos, com a apologia do legalismo, com a hipercientificização do

² Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 2005, p. 67).

processo e com o esoterismo da linguagem. Ela ainda está baseada numa pseudo epistemologia do direito restrita à hermenêutica, à principiologia e à procedimentalização, automutilando-se ou adentrando apaticamente no debate sobre as questões políticas, social, econômica, etc.

A modalidade bancária não é um modelo ingênuo. Ele é adequado a uma formação baseada em hierarquias e a definição de uma contudística antidemocrática e burocratizante. Trata-se de um modelo que se inspira em tribunais que deliberam burocraticamente por intermédio de suas cúpulas e que reproduzem e premiam advogados formalistas e juízes subservientes ao abstracionismo jurídico.

É possível que Freire ao tratar do saber bancário tenha se reportado com maior ênfase ao direito, tendo em vista a sua experiência como ex-estudante de direito e ex-advogado. Não por coincidência, o curso de direito é um filão para o setor privado que o transforma numa mercadoria, reduzindo o ensino, na grande maioria dos casos, às aulas expositivas. Há situações em que cursos jurídicos, proliferando-se em profusão, funcionavam no espaço de um cinema, após o término das sessões.

Não é incomum verificar-se que professores, sem ou com pouca titulação, mal remunerados, estão a reduzir o processo de aprendizagem a momentos de descarrego de um saber cristalizado e constantemente desempacotado e reempacotado.

Para piorar a situação da aprendizagem jurídica, considere-se ainda a reserva de mercado estimulada pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) que, ao usar o exame de ordem, para controlar o ingresso

de novos advogados na entidade, desvia o foco de atenção da melhoria do processo de formação dos profissionais de direito, visto que ela mesma não se deu conta que a formação deve ser periódica, de modo que pouca eficácia tem uma avaliação voltada para a mera obtenção da inscrição. Ademais, a OAB utiliza-se ainda do chamado selo de qualidade "OAB recomenda" para classificar as faculdades de direito do país. Tal selo tem eficácia duvidosa, posto que os resultados apurados são baseados numa metodologia predominantemente quantitativa.

Apesar de toda crítica à qualidade das faculdades de direito, o mercado de trabalho brasileiro ainda presencia uma forte procura pelos cursos jurídicos, tendo em vista a constante oferta de cargos de nível médio e superior no serviço público e também na advocacia. Essa oferta de postos tem sido assimilada pelo mercado de cursinhos e faculdades que se especializaram em prometer facilidades na preparação dos candidatos, os quais enfrentam – na maioria dos casos – concursos que se resumem a avaliações que em sua maioria são objetivas, baseadas em provas que demandam do candidato mero conhecimento da lei, ou questões subjetivas dissimuladas, as quais buscam o poder de síntese no saber objetivado do direito sumulado ou positivado. Esse "saber cristalizado" vem sendo reiterado, de modo a estimular o círculo vicioso da educação bancária, a qual continua a ser reproduzida em larga escala no âmbito das faculdades de direito, muito em razão de uma falta de identidade do espaço universitário que se resume a ensinar como sempre o que sempre foi ensinado.

4 A FORMAÇÃO JURÍDICA EMANCIPATÓRIA: PARTIR DA EXPERIÊNCIA ENQUANTO EXPERENCIALIDADE E EXPERIMENTAÇÃO DE UMA DESAPRENDIZAGEM DO DIREITO

Ao valorizar essa percepção de experiência no campo de atuação dos profissionais do direito, surge o desafio de encontrar um referencial teórico que auxilie a encontrar pistas para uma formação jurídica emancipatória. Sob esse aspecto, a obra de Santos torna-se adequada por resgatar a importância da experiência no contexto de uma ecologia dos saberes. Daí a pertinência da aplicação dos conhecimentos sobre a sociologia das ausências, para se compreender a experiencialidade, e da sociologia das emergências para por em análise a experimentação da transformação do processo formativo.

A sociologia das ausências visa estudar como a ciência, sob a hegemonia capitalista, adestrou o olhar da sociedade para excluir outros saberes e experiências, inclusive para julgá-los como não existentes ou ausentes. A sociologia das ausências busca observar e resgatar esses saberes marginalizados e “soterrados” em busca de uma ecologia dos saberes capaz de recuperar a perspectiva emancipatória. No dizer de Santos (2002, p. 251), ela “cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente.” Por outro lado, a sociologia das

emergências é a sociologia das possibilidades de um saber argumentativo (não meramente demonstrativo), convincente e razoável (não racionalizador) “que identifica sinais ou pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe” (Santos, 2002, p. 258). Produzir a sociologia das emergências implica dois objetivos: primeiro, conhecer na realidade os sinais ou pistas que até então foram ignorados; segundo, fortalecer esses mesmos sinais ou pistas.

Dentre as pistas mais perceptíveis para a transformação do direito e da formação jurídica está o desafio de uma ruptura cognitiva consubstanciada numa prática emancipadora. A proposta de uma ruptura demanda inicialmente a construção de uma pedagogia ou prática política da “escuta-ação”, que pode ser concebida em duas modalidades que se complementam: uma escuta da indignação; e uma escuta da implicação.

Escutar é uma condição para a valorização e o respeito ao outro e, ainda, para se criar uma sinergia de transformação da realidade em que as pessoas estão inseridas. Segundo Eduardo Galeano (2009), nascemos em nações com vozes mutiladas, de modo que mulheres, negros, índios, pobres, etc foram adestrados para o emudecimento. A escuta do silêncio desafia a ruptura do silêncio da escuta, desafio que demanda não escutar apenas o mundo, mas escutar com o mundo.

No dizer de Freire, escutar com o mundo, além de significar escutar com o outro, é um pressuposto para se posicionar criticamente no mundo, exercendo uma dialogicidade construtiva:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2010, p. 45).

A escuta da indignação em relação ao direito desafia a compreensão de uma sociologia jurídica da indignação, a qual toma como premissa a relação entre a capacidade de articulação de saberes para a compreensão da realidade e a consciência da indignação diante das injustiças cognitivas. Para Santos (2009), um direito num contexto de pós-modernidade de oposição, que não se torne num relativismo cultural, pode vir a ser emancipatório, autocrítico, capaz de des-pensar um direito obsoleto e reconstruir-se a partir de uma perspectiva pluralista, politicamente inclusiva, que resulte numa prática e numa retórica compreensiva da ecologia dos saberes e da diversidade cultural.

Isso significa vincular a intensidade da experiência cognitiva à capacidade de reconstrução contínua da autonomia e do autoconhecimento do aprendente, enquanto ser biológico e social, tornando possível afirmar-se que da experiência é

que se busca construir uma modelização cognitiva e vice-versa.

A experiência, enquanto síntese de um complexo de saberes e práticas, é um requisito para a constituição, manutenção ou transformação de um modelo cognitivo. Um modelo cognitivo, uma vez constituído, tende a regular e a manter uma experiência de imitação. Por outro lado, o modelo cognitivo adquire a possibilidade de se desconstruir ou se reformular sempre que uma experimentação é articulada a partir da recuperação daquilo que antes eram experiencialidades ou experiências opacificadas ou ausentes.

Observe-se aí que a experiência é um termo mais amplo que compreende tanto a experiencialidade quanto a experimentação. E em que consiste essa distinção entre a experiencialidade e a experimentação?

Ambas são importantes, mas nenhuma é suficiente se não for resgatada e apropriada pelos mobilizadores sociais numa relação de complementaridade.

A experiencialidade, considerada isoladamente, é uma constelação de saberes e práticas pertinentes que, embora entrelaçadas na memória do complexo circuito composto pelos filamentos invisíveis da processualidade social, tem em sua contextura uma perspectiva espaço-temporal interrompida ou não-reconectada com o tempo ou com o espaço presente.

A experiencialidade pode ser de dois tipos: a temporal e a espacial.

A experiencialidade temporal, própria ou de terceiro, é a experiência que já não se encontra em evidência, seja porque foi perdida, esquecida, silenciada ou soterrada. Assim, por exemplo, uma

categoria de trabalhadores que “desaprendeu” a se articular para debater os seus problemas ou “desaprendeu” a adotar estratégias para reivindicar a valorização do trabalho, tende a ser detentora de uma experiência temporal invisibilizada porquanto foi entorpecida ao longo do tempo.

A experiencialidade espacial, diferentemente da experiencialidade temporal, caracteriza-se por não se apropriar de uma ou mais experiências de relação social ocorridas na atualidade e num espaço diverso. A experiencialidade espacial é a opacificação de um locus de experiências que povoam o entorno ou o planeta e que não é percebido por causa dos antolhos daqueles que não buscam reconectar os fios invisíveis que relacionam simultaneamente as diferentes experiências sociais.

Diferentemente da experiencialidade, a experimentação é uma experiência atual e implicada. Como o próprio nome sugere, a experimentação é a experiência em ação e a ação com experiência; a experimentação há de ser bem sucedida a depender da sua intensa relação com uma experiencialidade resgatada.

A experimentação de uma cognição de alta intensidade caracteriza-se pela escuta da implicação - articulada, emergente, prudente, mas sobretudo ousada, humana e dinâmica - de agentes na construção de uma justiça cognitiva, a qual envolve uma formação das pessoas pela experiência e na experiência para o enfrentamento e superação da crise atual.

A implicação envolve um engajamento na crítica e, especialmente, na ação de transformação da realidade. Tal implicação demanda uma postura

compreensiva e inclusiva, fora de propósito de uma lógica de guerra, a qual contempla a destruição do outro ou de saber do outro como condição de afirmação histórica de um dado saber. A propósito, como bem lembra Gramsci (1998), mesmo os saberes das elites não podem ser simplesmente rechaçados num espetáculo de darwinismo teórico sem antes serem criticamente analisados quanto a possibilidade de sua importância, recuperação e compatibilidade com os interesses de uma educação libertadora.

Aqui fazemos uma alusão à proposta de Santos, ou seja, é preciso des-pensar o direito como ruptura com um modelo de regulação que frustra a emancipação. Des-pensar o direito, portanto, significa des-aprender o direito nos moldes de uma cultura contratualista, individualista, proprietarista e desimplicada com os que sofrem. Des-pensar o direito não é o mesmo que “desescolarizar” o saber jurídico hegemônico, mas recuperar, reespecializar, democratizar e conferir uma nova historicidade aos saberes jurídicos, para que estes sejam também senso comum e um dos meios para se obter a interação em prol da igualdade, da diversidade e da democracia.

Na tarefa de “des-pensar” o direito não é difícil concordar com Santos (2007a) quando este explicita que o saber científico passou a servir de “regulador hegemônico” e, ainda, continua a exercer papel fundamental na modernidade e na racionalização da tensão entre regulação e emancipação social. Essa tensão foi viabilizada em parte graças ao modo como a ciência moderna científicizou o direito reapropriando-se sofisticadamente das

instituições romanistas. Nessa tarefa de reapropriação revivalista, Santos (2007b) destaca que na modernidade nascitura três fatores contribuíram para que o direito pudesse vislumbrar o seu caráter inovador, a saber: a recuperação de instituições oriundas do direito romano; as bases racionalistas do direito natural; e o contratualismo social, notadamente sob a influência dos chamados fundadores do pensamento político moderno, que são Hobbes, Locke e Rousseau, considerados por Santos, como os defensores das pilastras do estado, do mercado e da comunidade, respectivamente.

O direito historicamente vem assumindo uma característica bifronte, ora servindo como fator de resistência, ora como meio de conformação ou regulação dos interesses hegemônicos. A história das sociedades embrionárias é marcada pela tensão entre os direitos hegemônicos e os direitos emergentes, isto é, o direito do status quo e o direito contra-hegemônico, cotidiano e caótico. Aqueles refletem preponderantemente a estrutura de poder vigente que se constitui num dos alvos da mudança social; estes estão difusos ora na articulação com os direitos hegemônicos, ora cimentando a prática da desobediência civil. Compreender essa bifacialidade do direito é importante na medida em que se recupera uma percepção do direito como instrumento de resistência, que ao longo do tempo ficou entorpecida por força da hegemonia do modo de produção capitalista, o qual buscou cientificar o direito, reduzindo a sua importância como mecanismo a serviço da ordem e como condicionalidade do progresso ou evolução da sociedade.

A simplificação do direito a instrumento da ordem foi antecedida de uma concepção emancipatória do próprio direito, a qual se conflitou com a ordem jurídica feudal, a mesma que chancelava os poderes dos suseranos mas convivia com as regulações que gravitavam nos espaços das famílias e da igreja. Sob o feudalismo, o direito estava submetido a uma pluralidade de micro-ordenamentos que conviviam caoticamente, em face da inexistência de uma hierarquia e de uma instituição estatal centralizadora dos interesses hegemônicos. Isso significava que os diversos senhores, e os variados núcleos de poder vigentes na Idade Média, tinham a sua própria estrutura de direito, tornando mais visíveis os conflitos entre as percepções e a aplicação do direito. Assim, nem sempre o direito civil ou o direito canônico refletia uma afinidade com o direito do senhorio ou com as possíveis aspirações locais de uma fração da vassalagem.

A estratégia para entorpecer e desmobilizar essas experimentações de direito somente veio com o capitalismo, que assimilou e apropriou-se do direito de resistência, adestrando-o aos interesses do novo modo de produção. Essa recuperação coincidiu com o processo de cientificização do direito e de desqualificação da pretensão de emancipação. Tal processo implicou em datar o direito de uma racionalidade da ordem. As raízes históricas dessa processualidade remontam aos estudos dos glosadores que viam no direito romano o potencial bifronte capaz de possibilitar uma ruptura com a ordem vigente e a institucionalidade de uma técnica a serviço de uma nova

ordem. A nova técnica desqualificou a percepção de que o homem do medievo tinha sobre o direito, além de atribuir ao jurista a exclusiva legitimidade científica para manifestar-se no campo jurídico marcado por uma racionalizada estrutura de leis e princípios. Reuniu-se, portanto, a experiência do legado da autoridade dos jurisconsultos romanos e a racionalidade ordenadora dos códigos justinianeus. Essa convergência de percepções influenciou o modo de reprodução da visão de mundo burguesa que, a pretexto de racionalizar o direito, invocou num primeiro momento o argumento jusnaturalista (Grotius) de que, a exemplo da natureza que exige uma racionalização para garantir a ordem do cosmos, a sociedade necessita de um direito racional – fundado nesse “senso comum ou universal” – como condição para a manutenção da boa ordem social.

Isso demonstra que repensar a formação jurídica implica compreender a sua tensão genética, ou seja, desafia a recuperação da percepção de que o direito está permeado de tensão legitimadora entre igualdade versus desigualdade; e entre a propriedade privada versus acesso aos bens da vida. Essa tensão se projeta em ciclos necessários constituídos de etapas de ordem, desordem e reordenamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA FORMAÇÃO JURÍDICA COMPATÍVEL COM UMA JUSTIÇA COGNITIVA OU DE ALTA INTENSIDADE E O DESAFIO DE DESAPRENDER O DIREITO

Não tem sido fácil encontrar respostas que ultrapassem a mera especulação teórica sobre o tema da formação jurídica. Todavia, as respostas indispensáveis à inovação da formação jurídica devem ser também necessárias para a transformação da sociedade. Tal metamorfose, no campo particular do direito, deve ser suficiente à formação do profissional para a realização de uma justiça cognitiva, que envolve a um só tempo uma concepção teórica de formação jurídica emancipatória do direito, respaldada numa experimentalidade, e as implicações da experimentação de uma justiça comprometida com o combate a crueldade, a opressão, a negligência, a discriminação e a exploração.

O processo de implicação que nos impele à “des-aprendizagem” e à “re-aprendizagem” do direito, desafia – no contexto da experimentação inclusiva de novas concepções contra-hegemônicas - o envolvimento dos seguintes aspectos: um compromisso radical com a transformação das estruturas sociais opressoras, discriminatórias e excludentes que cimentam as relações de exploração e dominação; a comunhão de comunidades críticas e horizontalizadas capazes de identificar e analisar as relações entre as formas jurídicas e as relações entre o poder político e a justiça social; o resgate, a valorização e o impulsionamento das lutas e movimentos sociais, percebendo-se a importância destes como agentes mobilizadores da mudança social; a consolidação de uma prática reiterada e democrática de dialogicidade, permitindo a tematização popular de modelos teóricos e das questões sociais sob uma perspectiva antiautoritária.

Em suma, a experimentação para a formação de uma justiça cognitiva torna-se uma possibilidade com o incentivo à dialogicidade democrática, à ecologia dos saberes e a ruptura com a monocultura jurídica. Não existe uma receita pronta e acabada para se construir uma aprendizagem dialógica, mas há pistas sem quais nenhuma mudança será possível. Assim, dentre as pistas mais urgentes está a necessidade do abandono da formação jurídica baseado na autoridade clássica, dando lugar a autoridade legitimada na ecologia dos saberes e na comunicação inclusiva. De todos esses desafios, o que deve marcar profundamente o novo modelo cognitivo é a “des-aprendizagem” do direito como uma estratégia para se valorizar a experiência da implicação que, além de significar a ruptura com a monocultura, demanda a formação baseada na participação democrática, no pluralismo jurídico amplo e nos direitos humanos concretos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da indignação**. 8 reimp. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 8 ed. Indaiatuba-SP: Vila das Letras, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas na América Latina**. Porto Alegre: L & PM, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6. ed., Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6 ed. Cortez, São Paulo, 2007a.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Editora Cortez, 2007b.

_____. **Sociologia jurídica crítica: para un nuevo sentido comun en el derecho**. Madrid: Trota, 2009.