

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Juristas malignos, ingênuos e democráticos: Um programa pedagógico da alteridade para o ensino jurídico do futuro

Juristas malignos, ingenuos y democráticos: Un programa pedagógico de alteridad para la educación jurídica del futuro

Malignant, naive and democratic jurists: A pedagogical program of alterity for the legal education of the future

Felipe Rodolfo de Carvalho 

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

RESUMO Este artigo pretende oferecer um programa pedagógico fundado na alteridade para o ensino jurídico do futuro, sobretudo o brasileiro. Fã-lo não sem antes detectar manifestações do autoritarismo no modo como se ensina e se aprende direito no Brasil. Com base numa tipologização dos juristas, estabelece como meta para a reforma a transformação de juristas ingênuos em juristas democráticos, capazes de resistir ao mal disseminado pelos juristas malignos. Conclui ser necessário pensar num curso de direitos em que tanto a pedagogia quanto o currículo sejam revistos, com bacharelandos educados para as incertezas, os afetos, a realidade, a imaginação, a vulnerabilidade, a responsabilidade e a justiça.

PALAVRAS-CHAVE Pedagogia da alteridade, ensino jurídico, programa, juristas, Brasil.

RESUMEN Este artículo pretende ofrecer un programa pedagógico basado en la alteridad para la futura educación jurídica, en particular la brasileña. Lo hace no sin antes detectar manifestaciones de autoritarismo en la forma de enseñar y aprender derecho en Brasil. Basándose en una tipología de juristas, establece como objetivo de la reforma la transformación de los juristas ingenuos en juristas democráticos, capaces de resistir al mal difundido por los juristas malignos. Concluye que es necesario pensar en un curso de derechos en el que se revisen tanto la pedagogía como el currículo, con bachilleres educados para las incertidumbres, los afectos, la realidad, la imaginación, la vulnerabilidad, la responsabilidad y la justicia.

PALABRAS CLAVE Pedagogía de la alteridad, educación jurídica, programa, juristas, Brasil.

ABSTRACT This article intends to offer a pedagogical program based on alterity for the legal education of the future, especially the Brazilian one. It does so not without first detecting manifestations of authoritarianism in the way in which law is taught and learned in Brazil. Based on a typology of jurists, it establishes a goal for reform the transformation of naive jurists into democratic jurists, capable of resisting the evil spread by evil jurists. It concludes that it is necessary to think about a «laws school» in which both pedagogy and curriculum are reviewed, with bachelors educated for uncertainties, affections, reality, imagination, vulnerability, responsibility, and justice.

KEYWORDS Pedagogy of alterity, legal education, program, jurists, Brazil.

Introdução

Se se admite que a Constituição brasileira procurou um congraçamento entre concepções axiológicas aparentemente incongruentes, não se pode acusá-la de ter instituído um «direito à educação» incompatível com o espírito democrático que a norteia (Bittar, 2014). Com efeito, entre o disposto no artigo primeiro, caput, e o estabelecido no artigo 205, identifica-se uma perfeita harmonia: a um Estado Democrático de Direito se segue uma concepção democrática da educação. Confirmou-se, assim, a tese de Dewey (1979: 87) de que a forma educativa de uma sociedade não é indiferente à organização social dentro da qual ela se realiza: conformações políticas autoritárias requerem uma educação autoritária; conformações políticas democráticas requerem uma educação democrática.

Ora, ao adotar-se a definição de «democracia» como «o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos» (Benevides, 1996: 225), torna-se legítimo conceber a educação democrática como aquela que, simultaneamente: i) educa para a cidadania, numa formação de cidadãos ativos e participativos, conscientes dos laços fraternos que os unem aos demais membros do povo e engajados nos processos políticos que conduzem ao bom tratamento da coisa pública, e ii) educa em direitos humanos, com uma formação de pessoas comprometidas com uma cultura de respeito à dignidade humana. Não há educação em direitos humanos sem educação para cidadania na mesma medida em que não há exercício da soberania popular sem respeito aos direitos humanos (Benevides, 2003). Estes funcionam como limites contra eventuais arroubos autoritários da maioria, protegendo a parcela minoritária dos membros de uma comunidade politicamente organizada contra o consenso majoritário pervertido.

Essa conjunção educativa, que reflete o que há de essencial numa democracia, parece ter sido enfatizada no artigo 205 da Constituição brasileira (Lima, 2019). Isso se dá porque o dispositivo, para além da «qualificação para o trabalho», que aparece em último lugar na ordem textual, estabelece como objetivos da educação o «pleno desenvolvimento da pessoa» e o «seu preparo para o exercício da cidadania». Tais finalidades educacionais estão sintonizadas com o genuíno ideal de uma educação democrática, que, segundo Dewey (1979: 106), consiste na «expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais». Com isso se enfatiza que, embora o trabalho seja importante, e a educação deva para ele preparar, uma prioridade precisa ser conferida para formação do indivíduo enquanto pessoa e enquanto cidadão.

Se, por mandamento constitucional, a educação levada a cabo no país, do ensino infantil ao ensino superior, deve ser democrática, então também o ensino jurídico deve conservar uma natureza democrática. Eis aí um grande dilema: o ensino jurídico praticado em solo pátrio tem assumido predominantemente que tipo de feição? Uma feição autoritária ou uma feição democrática? Uma rápida observação para a realidade das faculdades de direito no Brasil sugere uma resposta não muito animadora.

Manifestações de autoritarismo: O ensino jurídico brasileiro

Não há educação neutra. Ela pode ser tanto opressora quanto libertadora; tanto reprodutora quanto crítica; tanto autoritária quando democrática (Piletti, 2006). Infelizmente, não obstante a reabertura democrática brasileira, o ensino jurídico ministrado em terrae brasilis parece ainda ser predominantemente autoritário. Se bem que o autoritarismo se caracterize por diferentes traços e se manifeste singularmente conforme os espaços e as situações (Theodor Adorno, 2019; Eco, 2020), parece sempre decorrer de um exercício ilegítimo ou corrompido da autoridade. Uma educação democrática não exclui a autoridade, mas faz dela um momento necessário da liberdade (Freire, 2020a). O problema não reside na autoridade em si mesma, mas no seu fundamento e no seu modo de atuação.

Fromm (1983), por exemplo, distingue entre uma autoridade racional e uma autoridade irracional. A autoridade racional está fundada na competência. O sujeito dotado de autoridade é respeitado com base em motivos racionais: ele não precisa intimidar seus subordinados, tampouco suscitar uma admiração mágica. Sua autoridade é de natureza temporária e está constantemente sujeita à avaliação por parte dos seus destinatários. Entre quem detém a autoridade e quem está a ela submetida existe uma prévia simetria ou isonomia, que só é parcialmente rompida em vista do grau de conhecimento ou habilidade do primeiro em determinada área. Por sua vez, a autoridade irracional está fundada no «poder» sobre as pessoas. Esse poder, que pode ser físico ou mental, real ou relativo, origina-se de uma situação de ansiedade ou de desamparo de quem está a ele subordinado. Neste caso, a crítica não é admitida e a

autoridade se mantém enquanto conseguir sustentar sua posição, que é marcada por uma hierarquia. Uma desigualdade atravessa os dois polos da relação.

Pode-se afirmar, então, que se está diante de uma educação autoritária quando o processo educativo se baseia numa autoridade irracional (seja a autoridade o professor, a instituição de ensino, o saber ministrado, etcétera). Por outro lado, uma educação é potencialmente democrática quando alicerçada numa autoridade de tipo racional. Nesse sentido, a autoridade detém sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Uma educação democrática não simplesmente exclui qualquer figura de autoridade, mas faz dela um requisito necessário para a conquista da liberdade por parte dos educandos. Para Freire (2020a: 106), a retirada da autoridade deságua num estado de «licenciosidade», que é a marca de uma falsa liberdade ou de uma liberdade corrompida, donde não se colherá uma educação democrática. Que marcas no ensino jurídico brasileiro apontariam então para um autoritarismo nele sorrateiramente implantado?

Em primeiro lugar, o ensino jurídico realizado no Brasil tem sido em grande parte o instrumento por excelência de transmissão daquilo que Warat chama de «senso comum teórico dos juristas». Isso quer dizer que, por intermédio do ensino jurídico, os juristas aprendem uma constelação de fatores (conceitos, representações, crenças, ficções, modos de expressão, etcétera) que irão governar e disciplinar anonimamente a maneira como pensam o direito e dizem coisas sobre ele. O senso comum teórico, não passando de uma «doxa» politicamente privilegiada», resulta por funcionar como um mecanismo que adentra o pensamento jurídico e regula o discurso jurídico, de modo tal a criar uma série de costumes intelectuais e protocolos de enunciação que serão praticados e reiterados de maneira irrefletida pelos juristas (Warat, 1994).

Se se comparar o aprendizado jurídico com o aprendizado de um idioma, então, para retomar Barthes (2013), há algo de fascista no ensino jurídico. Ensinando uma forma padrão de pensar e enunciar o direito, o ensino jurídico não só bloqueia outros modos de pensá-lo e enunciar-lo, como também obriga a pensá-lo e a enunciar-lo de um certo modo. Com efeito, as faculdades de direito oferecem um conjunto de estruturas argumentativas e de asserções *prêts-à-porter* que moldarão a organização mental dos seus alunos e se transplantarão para as suas produções.

Exemplos desse fenômeno podem ser tirados aos montes. Não obstante a existência de alternativas (Ost, 1993), a representação predominante do sistema jurídico, assimilada logo no primeiro ano universitário, é a da pirâmide. Isso aproxima o direito de outras estruturas com pendor autoritário, marcadas pelo privilégio da hierarquia e da posição de autoridade, como escolas, igrejas e forças militares. Bobbio (2011: 62) não deixa de sublinhar a similaridade do ordenamento escalonado com as divisões internas do exército. Com isso se nota como o ensino jurídico, ao privilegiar uma determinada representação do direito, pode exercer uma função política de dominação, fazendo da realidade jurídica um constructo artificial em que os juristas efetivamente acreditam. Por outro lado, se o pensamento jurídico é atravessado por imagens e

figuras que o moldam, é também elaborado tendo em conta certos condicionamentos, como o «princípio da legalidade», «que obriga o jurista a pensar os problemas comportamentais com base na lei, conforme à lei, para além da lei, mas nunca *contra a lei*» (Ferraz Junior, 2007: 48).

Depois, são os próprios modos de expressão utilizados pelos professores e confirmados pelos manuais didáticos que são internalizados automaticamente pelos estudantes. No desenrolar do percurso de um calouro se nota uma sutil mudança vocabular, em que uma linguagem espontânea e informal é paulatinamente substituída por uma fala e por uma escrita marcada por um tom impessoal, carregado de excessos protocolares. E, ao final, o que já se deixava sentir em conversas descontraídas se imiscui definitivamente no exercício profissional: o bacharel recém-formado lançará em suas petições ou em suas sustentações orais uma série de argumentos de autoridade, oriundos de citações de julgados (a rigor, de «ementas») e trechos doutrinários (extraídos às pinceladas ou simplesmente replicados de outras peças jurídicas) que supostamente se «encaixam» na causa, complementados por exortações ao magistrado e a outros causídicos repletas de fingida deferência («ilustre juiz», «nobre advogado», «preclaro promotor») e nuançados ainda por uma série de fórmulas prontas de embasamento duvidoso («jurisprudência pacífica», «doutrina majoritária», «entendimento unânime»).

Naturalmente, não se pode imputar ao ensino jurídico intramuros todos os males que recaem sobre os juristas. Em algumas situações, os distúrbios originam-se, por exemplo, da inserção do estudante nos estágios e do seu «contágio» pela prática disseminada. De toda sorte, o autoritarismo nele se entranha por intermédio de outras manifestações sutis.

Desde logo, o predomínio do manual enquanto material didático de condensação do saber jurídico representa uma delas. E o problema não se limita ao hábito de alguns professores de «adotarem» uma única obra de referência sobre a matéria e ao desejo correspondente dos alunos de saberem a doutrina «seguida» pelo docente.

Por um lado, o aspecto compendioso do manual, marcado pela sintetização de assuntos extensos e intrincados, aponta para a sua finalidade limitada, que se resume ao oferecimento de uma compreensão panorâmica da disciplina, concedendo aos neófitos uma primeira orientação em meio a um labirinto. Manuais jurídicos são guias básicos de uso que não distam muito daquilo que oferecem os manuais que acompanham as geladeiras ou outros eletrodomésticos quaisquer. Sua finalidade é técnica, ofertando um passo-a-passo sobre como operar um mecanismo cuja fórmula mais profunda de funcionamento permanece no campo do ignorado. No entanto, apesar de sua intrínseca limitação, o manual atua de modo a criar a ilusão de um mundo jurídico aparentemente perfeito: por assim dizer, ele apaga as incongruências da realidade jurídica, apresentando-a como unitária, sem antinomias e sem lacunas (Nobre, 2005: 18). Brindando o estudante com um conjunto de certezas jurídicas a serem estocadas e consumidas, o manual torna-o cego para as incertezas (Ferraz Junior, 2005: 106).

O resultado é a formação de um jurista duplamente alienado: alienado por se tratar de um jurista dependente do manual, que precisa conter progressivamente mais páginas, encerrando soluções para os problemas que o leitor não consegue encarar sozinho, numa franca contradição com a sua própria natureza, que era para ser a de um livro ao alcance das mãos; alienado por se tratar de um jurista iludido, que encara como efetiva a realidade fictícia construída pelos manuais e reproduzida no imaginário jurídico aos poucos formatado com o auxílio indispensável do ensino jurídico. E nem é preciso mencionar a vulgata manualesca encontrada nos «livros de concurso», representados por manuais «descomplicados», «esquemáticos» e «simplificados», ou ainda pelos «pdf» resumidos, que elevam a ilusão a um patamar assustador, uma vez que apresentam uma visão trivial e tacanha do mundo jurídico na qual muitos passam a acreditar.

O autoritarismo pode ser encontrado também na conduta de alguns professores. Muitos aproveitam-se da sua posição de comando para utilizarem-se do trabalho gratuito ou mal remunerado dos seus alunos, seja na consecução de atividades acadêmicas ou mesmo pessoais. Para além disso, adotam o perfil do «professor terrorista», cujo «respeito» se demanda a partir do medo de eventual repreensão ou represália dentro ou fora do espaço universitário, sabendo-se que boa parte deles ocupam posições de poder em ambientes que extrapolam a sala de aula e os mecanismos sancionadores que lhe são inerentes, como é o caso dos órgãos internos da universidade (coordenações, colegiados, comissões de seleção, etcétera), mas também dos órgãos a ela exteriores (escritórios, delegacias, promotorias de justiça, tribunais, etcétera). Certamente, a isso se soma o gênero predominante dos docentes das faculdades de direito, cujo quadro costuma ser majoritariamente masculino, com reflexos evidentes não só em termos de assédio moral e sexual, mas também em termos de liberdade de aprendizado, muito menor no caso das mulheres (Cerezetti e outros, 2019).

Mencione-se ainda o corriqueiro eco da posição de autoridade extraclasse no interior da classe. Como a maior parte dos professores dos cursos jurídicos exercem outras carreiras, que assumem como prioritárias, comum não é apenas o renitente descaso com a preparação e a ministração das aulas, mas também o atravessamento da função prática na função docente, entendida como auxiliar ou secundária. No tom magistral da fala do professor ecoa a personalidade autoritária do advogado, do promotor, do juiz. Isso, para não falar daqueles que fazem da docência apenas uma «vitrine» que funciona como uma espécie de «trampolim», projetando a imagem falsa de um profissional com «lastro acadêmico».

Entende-se, assim, a predileção de certos professores de direito pelas aulas lidas, seja das suas anotações esparsas e antigas, seja dos *slides* enormes e carregados, que os poupam da necessidade de ensaiar a transmissão do conteúdo, os dispensam da reflexão atual, realizada na concomitância do ato de ensinar, e interditam qualquer possibilidade de diálogo efetivo com os discentes. Sintonizada com a inclinação pelas aulas lidas está um apreço particular pelo ditado, nem que seja dos conceitos jurídicos. Não se pode

negligenciar a proximidade até mesmo etimológica daquele que dita com a figura do ditador. Como afirma Blanchot (2016: 322-323), o «homem do *dictare*» enuncia um «comando sem réplica», uma «palavra de ordem», um «grito peremptório», que cala qualquer murmúrio, bloqueia toda dúvida, cessa não importa qual fala estrangeira, obrigando assim a uma «repetição imperiosa» do seu enunciado. Enquanto o professor de direito civil dita o «conceito jurídico de propriedade», ele comanda as mãos e as mentes de toda turma, que se apressa a anotá-lo com toda precisão.

Por fim, sublinhe-se a presença de elementos autoritários nas faculdades de direito decorrentes de sua instalação física e de sua estrutura administrativo-pedagógica. Marca registrada dos prédios dos cursos jurídicos no país é o seu costumeiro isolacionismo em face de outros institutos e faculdades. Esse entrincheiramento geográfico obviamente que torna mais custosa e penosa a troca de saberes entre a ciência jurídica e outras ciências, dificultando ainda o contato entre aqueles que as praticam e transformando o jurista num *expert* cujo saber apenas se consulta (Nobre, 2005). Dentro da sala, a relação hierárquica entre professor e alunos com alguma frequência ainda é reforçada pelo tablado docente, em cima do qual as lições são repassadas com a impressão de imensa distância entre aquele que fala e aqueles que escutam, o que fomenta a propensão reverencialista dos juristas (Oliveira, 2004), os quais aprendem com seus mestres a citar «autores de escol», «festejados doutrinadores» e «pensadores ilustres».

No âmbito administrativo-pedagógico, é notório o desequilíbrio entre professores e alunos. Os órgãos colegiados (cujos cargos nem sempre são completamente preenchidos por eleição) são compostos majoritariamente por professores e apenas minoritariamente por alunos, cuja representação resta comprometida. Como a atividade política discente pode pôr em causa o arbítrio docente, a criação de centros acadêmicos e diretórios estudantis não habitua ser estimulada. Para além disso, a posição de inferioridade dos estudantes costuma ser reforçada pelas grades curriculares engessadas, que lhes dão pouca autonomia na escolha das disciplinas e lhes subtraem a responsabilidade de tal definição, confinando-os a matérias talvez desestimulantes, comprometidas com um direito tradicional. E se o direito que se ensina conserva frequentemente um forte apego à tradição, isso se deve em boa parte à sua equipe de professores, formada hegemonicamente por homens, brancos, oriundos da elite, e não de mulheres, negros, oriundos da periferia.

Claro: o quadro nefasto ainda se exaspera com a multiplicação de cursos jurídicos particulares de baixíssima qualidade que amontoam em torno de si milhares de pessoas sequiosas de conquistar um diploma superior, mas que estão fadadas a colher os frutos de um ensino precário (Reale Junior, 2014: 95), com professores despreparados, com um currículo que despreza as disciplinas de formação geral e com aulas pouco a pouco menos presenciais, substituídas por gravações de vídeos reproduzidas à exaustão, de modo a transformar em centavos o valor do trabalho docente e a obstar a possibilidade da pergunta viva que marca o ensino face a face.

Em conclusão, embora se deva reconhecer notáveis exemplos de promoção de ensino jurídico democrático (Bittar, 2018; De Azevedo, 2016; Da Silva e Wang, 2010), o diagnóstico geral consiste na predominância de um ensino jurídico autoritário, marcado pela reprodução do *status quo*, e não pela sua transformação. Há que se admitir que o foco do ensino jurídico não tem sido o da formação humana da «pessoa-jurista» e da formação política do «cidadão-jurista», mas da formação técnica do «profissional-jurista». Contrariando a ordem constitucional, que determina educar antes de tudo para o «pleno desenvolvimento da pessoa» e o «seu preparo para o exercício da cidadania», a opção deliberada tem residido quase que exclusivamente na «qualificação para o trabalho». Na expressão ainda corrente de «curso de advocacia» esconde-se uma verdade sobre o curso jurídico, que é a de um curso voltado para a profissão. Se no seu nascedouro sua existência se justificava em face da necessidade de formar um quadro proveniente da elite nacional que deveria ocupar os assentos burocráticos do poder (Sérgio Adorno, 2019), o curso de direito hoje parece se justificar, quando não em torno do lucro do empreendimento privado, em face da necessidade de formar advogados e candidatos potenciais para os concursos públicos, e não propriamente pessoas plenamente desenvolvidas e cidadãos ativos e participativos.

Entretanto, tudo isso é feito tomando como base um protótipo serial de jurista, que é o operador jurídico. Se se quiser, portanto, pensar num ensino jurídico democrático, há que perquirir que tipo de jurista ele há de formar no lugar do modelo atual. Isso conduz a uma breve reflexão tipológica.

Tipologia dos juristas

Com alguma liberdade classificatória, pode-se propor a existência de três classes de juristas: os juristas malignos, os juristas ingênuos e os juristas democráticos. Os juristas malignos representam a parte propriamente perversa, cruel e sórdida dos juristas. Podem ser chamados de malignos na medida em que o mal que realizam se encontra incrustado na pessoa que o realiza antes que se perpetue na ação realizada. Eles se dividem em juristas diabólicos e juristas degenerados.

Os juristas diabólicos estão comprometidos com o mal de uma maneira muito profunda e até mesmo inexplicável. Não só desejam, como se prestam ao serviço de fundamentar intelectualmente com argumentos jurídicos atitudes nefastas e governos despóticos. Sua inteligência diabólica está disposta a manipular a palavra de tal modo que ela se transforme no gatilho da violência. Os assassinos de gabinete talvez sejam os mais cruéis homicidas. Construções teóricas complexas podem ser maquiagem de legitimação de atos impiedosos. Todo um quadro conceitual está suscetível a ser por eles articulado e rearticulado em função de intenções monstruosas. Embora esteja a humanidade fadada a com eles conviver, pois não há solução legítima que consiga impedir completamente que eles desabrochem, podem ser considerados relativamente poucos.

Na linha do que preleciona Adorno (2003: 137), por melhores que sejam as medidas educacionais, dificilmente eles desaparecerão da face da terra. Seu maior exemplo é a figura de Carl Schmitt (2011). O mal de que são capazes os juristas diabólicos é um mal absurdo, o mal pelo mal, tomado como um fim em si mesmo, independente de qualquer interesse particular. Trata-se do mal que, sem desprezar algumas nuances de perspectiva, Kant (1992) chamou de «diabólico», Arendt (2012) chamou de «absoluto» e Levinas (2001a) chamou de «elemental», com a diferença de que, enquanto o primeiro o considerava ser inencontrável no gênero humano, os últimos o identificaram no horror que emanou dos campos de concentração. O que causava espanto consistia no fato de que se tratava, nas palavras de Arendt (2012), de um «mal supérfluo» e, nas palavras de Levinas (2004), de um mal capaz de provocar um «sofrimento inútil», no sentido de que completamente insensato, por nada, injustificável até mesmo em termos de lucro, proveito ou serventia.

Por outro lado, os juristas degenerados, embora não dotados da malignidade dos juristas diabólicos nem da inteligência que estes utilizam em favor dos seus despropósitos, são corruptos, depravados ou deteriorados. Sua inteligência se resume a uma inteligência estratégica, de limitada capacidade construtiva. São juristas medíocres, mas que fizeram uma opção: aceitaram o *statu quo* e estão dispostos a contribuir para a sua reprodução. Podem eventualmente até incentivar certas mudanças sociais quando estas estão prestes a ocorrer e percebem que a manutenção da sua posição atual pode lhes trazer prejuízos pessoais. Sua adaptação se dá então, nessas situações, por uma mera questão de conveniência, e não em consideração a um ideal humano maior. Sua contribuição intelectual é pouco elaborada, embora sua mente esteja contaminada pela inveja e pelo ressentimento. Nem sequer precisam construir grandes arcabouços teóricos, enveredar-se por melindrosas artimanhas hermenêuticas, para coadunar com certas ações. O mero fato de se prestarem a uma análise «fria», «técnica» e «neutra» de normas desumanas já aponta para uma opção: a aceitação (Seelaender, 2009: 418). Costumam, por isso, se contentar com realizar meros comentários de legislação e propor, de modo casuístico, pequenas alterações no sistema jurídico, cujos efeitos deletérios podem causar muito mal ao conjunto inocente das pessoas. São um pouco mais numerosos do que os juristas diabólicos. Podem ser encontrados nas universidades ou fora delas, como o atestam certos professores e juizes do Terceiro Reich (Müller, 2006). O mal de que são capazes os juristas degenerados é um mal que Kant (1992), antes que Arendt deslocasse o seu sentido, chamou de «radical». Esse mal resulta de uma perversão da moralidade, isto é, da opção deliberada pela ação que melhor atende ao interesse pessoal, ainda que tendo consciência do bem, do qual então se desvia. Esse tipo de mal decorre de rejeição da lei moral, seja ela o imperativo categórico kantiano ou o «não prejudicarás o próximo» levinasiano, colocando em seu lugar como móbil da ação o egoísmo humano. Daí o caráter degenerado de quem o pratica, porque importa na declinação da sua original propensão para o bem.

Juristas malignos dependem dos juristas ingênuos para darem cabo aos seus projetos autoritários, atuando como seus algozes e serviçais. Estes últimos não são nem diabólicos nem degenerados, apenas ignorantes. Constituem a maior parte dos juristas, precisamente aquela com que mais facilmente se depara no cotidiano. Sua existência em abundância contrasta com a modicidade dos juristas diabólicos, em proporção homóloga aos dos componentes da massa relativamente aos líderes autoritários. Podem ser divididos também em duas classes: a dos juristas enganados e a dos juristas insuficientemente educados. Os juristas enganados incorporam e reproduzem perspectivas teóricas, concepções jurídicas, técnicas operatórias, etcétera, desconhecendo o seu engajamento subliminar. Foram, de fato, objeto de engodo. Caíram na cilada dos juristas malignos. Em todo caso, estão muito próximos dos juristas insuficientemente educados. Estes talvez até tenham escapado de uma formação espúria ministrada pelos juristas malignos. No entanto, não foram capazes de absorver profundamente os princípios mais dignos, estampados em documentos jurídicos fundamentais, que dizem defender. Falam em democracia, em direitos humanos, em dignidade da pessoa humana, mas não têm a mínima noção do que isso tudo significa. Podem, por exemplo, sem escrúpulo, invocar a noção de Estado Democrático de Direito para propor uma solução antidemocrática.

Por um motivo ou por outro, os juristas ingênuos carecem de uma formação adequada. Sua formação é preponderantemente instrumental ou operacional. Sua condescendência com o que quer que seja não é consciente ou deliberada. É ideológica. Por assim dizer, carecem de consciência, ao menos no sentido de uma «consciência democrática». Para falar com Adorno (2003), sua consciência é de natureza técnica ou coisificada. Representam, assim, aquilo que se costumou designar de operadores do direito. Cuida-se dos técnicos em direito, dos juristas tecnológicos, dos autômatos facilmente permutáveis pela inteligência artificial. Sua carestia de consciência não significa que não executem raciocínios lógicos ou que não sejam capazes de elaborar estratégias de ação. Significa que seu pensamento está preso a um horizonte relativo: a do sistema em que se inserem. Sua consciência não é plena, não é extrema, não é exterior. Trata-se do jurista exclusivamente dogmático, do jurista que dorme, ou que só é capaz de velar por uma justiça sonsa, como aquela de que fala Clarice Lispector (2016) no seu relato «Mineirinho».

Tal como os juristas degenerados, os juristas ingênuos são dotados de uma grande adaptabilidade. Facilmente se adaptam — se amoldam, se conformam, se adéquam — aos novos lances do poder, não, porém, por uma esperteza, mas, a bem dizer, por uma falta dela. Uma tal adaptabilidade só pode significar que os juristas ingênuos não foram capazes de entronizar o sentido dos direitos que permeiam a cultura jurídica ocidental especialmente desde a modernidade. Se se olhar para o Brasil, por exemplo, o curioso é observar como a formação tipicamente liberal difundida nas faculdades de direito consegue se bastar apenas nos discursos jurídicos e nas fachadas legais.

Precisamente assim é que o liberalismo não entranhado na consciência jurídica pode coexistir com uma personalidade autoritária, resquício de um passado colonial, escravagista, patrimonialista e marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e de gênero (Schwarcz, 2019), que os juristas ingênuos acabam por perpetuar. Desse modo, percebe-se ainda hoje, nesta república dos bacharéis, um saber inocente sobre o direito, que é o reflexo do senso comum teórico dos juristas ingênuos. Não se pode esquecer que os regimes mais truculentos encobrem suas piores atrocidades com o manto dos mais belos conceitos. Tudo começa com a troca dos sentidos, com a deturpação significativa, que arrasta, portanto, não apenas leigos, mas igualmente juristas ingênuos, cuja consciência não é consciente, presa na condição de um claro-oscuro.

O mal de que são capazes os juristas ingênuos é um mal que Arendt (1999) designou de banal. Se bem que possam praticar o mal, este não está exatamente na pessoa que o realiza, mas na ação realizada. Os juristas ingênuos não são nem monstruosos nem ardilosos, mas pessoas comuns, inconfundíveis com anjos ou demônios, cujas ações estas sim podem ser extremamente diabólicas, como o comprova o personagem de Eichmann. E a origem dos seus feitos ignominiosos encontra-se, segundo Arendt (1999), na «irreflexão» ou, consoante Levinas (2001b), na «distração». Os juristas ingênuos se distinguem justamente por sua incapacidade de refletir, de ensejar a dobra sobre si mesmo que constitui algo de elementar em todo pensamento, estimando os efeitos devastadores dos seus atos sobre os outros. Sua irreflexão parece estar associada a um estado de distração, marcado por uma consciência tranquila, desligada do fardo moral, por meio do qual as pessoas se esquecem de suas responsabilidades e perdem a capacidade de se scandalizarem com o mal. Essa ausência de juízos morais é acompanhada por uma tendência para a obediência. Juristas ingênuos são juristas obedientes, que substituem a reflexão questionadora por uma atitude de lealdade cadavérica à autoridade. Em todo caso, para eles há solução. Se há uma classe de juristas em face da qual se deve apostar na educação, trata-se da classe dos juristas ingênuos. Como o autoritarismo não se inscreve apenas no perfil dos juristas malignos, mas também no perfil dos juristas ingênuos, trata-se sobretudo de transformar os últimos em juristas democráticos.

Finalmente, os juristas democráticos são precisamente aqueles que passaram por um processo adequado de educação. Foram educados não de qualquer forma, e, sim, democraticamente, exatamente assim aprendendo a colocar em questão as respostas que já recebem «prontas» do direito. Em tempos de normalidade, aplicarão as normas da ordem jurídica, sempre, porém, com lucidez e motivação. No entanto, quando preciso for, estarão dispostos a exercerem resistência contra o direito instituído, negando-se a cumprir, tal como o jurista ingênuo, o papel de carrascos da ordem jurídica. Em consequência, os juristas democráticos são capazes de suplantarem o usual sono jurídico dogmático. Estão atentos ou despertados para as injustiças que se praticam à solta, inclusive sob o manto da legalidade. Têm consciência da maldade que se impregna no direito por meio dos juristas malignos e tomam conta das ações dos juristas ingênuos.

Pode-se dizer que os juristas democráticos não ignoram a necessidade de que a justiça se confunda com frequência com uma segurança que permite que todos possam dormir tranquilos. De fato, a existência de qualquer sociedade requer um instrumento que torne as expectativas mutuamente estáveis e previsíveis. Há momentos, porém, em que é preciso ultrapassar essa justiça sonsa, e o que se requer então dos juristas é que não sejam bobos, mas um pouco doidos. Essa doideira da justiça, sua justa loucura, reside no rebelar-se contra as injustiças que se praticam em nome do direito. O que se deve entender como «justiça doida» consiste, pois, numa justiça que se faz num ato de revolta contra a injustiça (Calvo González, 2016; Rosenbaum, 2010), já que esta desperta nos juristas democráticos uma espécie de inconformismo, de irresignação, de não aceitação do mal, entreabrindo a ideia de bem. Sentem na pele a consciência da responsabilidade moral que atravessa seu exercício profissional. Os juristas democráticos não se confundem com simples operadores jurídicos (cuja preocupação é meramente técnica, pericial ou reprodutiva). Obviamente, precisam ter a capacidade de operar tecnicamente. Diferenciam-se, porém, uma vez que a sua capacidade técnica é complementada por sua responsabilidade moral com a justiça que se rebela contra todas as formas de expressão do mal. Para que os juristas sejam democráticos, precisam receber uma formação jurídica democrática. Como então o ensino jurídico poderia superar o seu caráter predominante autoritário, de modo tal a se democratizar? Tudo parece passar, antes de mais, pelo modelo pedagógico que deve ser adotado.

Modelos pedagógicos

Certamente, há muitos modelos pedagógicos disponíveis, alguns deles mais ou menos democráticos. Como são vários e diversos entre si, convém que se considere três deles, em função de sua importância na história das ideias pedagógicas, bem como de sua representatividade para a discussão a ser levada a cabo a seguir. Importa examinar de forma breve, portanto, a pedagogia cartesiana, a pedagogia socrática e a pedagogia levinasiana, exatamente nessa sequência didática, e não propriamente histórica, na medida em que sugere um aumento qualitativo do caráter democrático da educação.

O modelo pedagógico cartesiano está centrado na subjetividade. É no sujeito que se deve encontrar todo e qualquer conhecimento (Leopoldo e Silva, 2005). O seu projeto tipicamente moderno de reconstrução do mundo implicava primeiro questionar todo saber até então adquirido. Descartes (2008) começa o *Discurso do método* relatando sua decepção com a educação que havia recebido. Embora tenha sido instruído nas letras desde a infância, ao concluir seus estudos não se sentiu de nenhum modo seguro com o que havia acumulado; sua sensação era a de estar repleto de dúvidas e de erros que o situavam num estado de ignorância. Tudo o que haviam lhe ensinado não passaria de opiniões, crenças, artifícios, presunções e imposturas que não lhe davam, com exceção das matemáticas, certeza acerca de nada. Era preciso recusar tudo isso.

Segundo Descartes (2008), foi preciso sair da sujeição dos seus preceptores para que então não admitisse outro conhecimento senão aquele que pudesse ser encontrado em si mesmo, bastando recorrer à sua luz natural, isto é, à razão nele encontrada, mas igualmente partilhada por todos os homens.

É assim que propõe uma espécie de recolhimento subjetivo, indispensável para que o espírito possa bem conduzir a si mesmo, sem carecer do auxílio de terceiros. Conquanto a presunção possa conduzir a julgamentos precipitados e equivocados, o excesso de modéstia no campo do conhecimento torna o espírito presa de opiniões alheias. Portanto, para Descartes (2008), o procedimento correto seria o da autocondução. Em consequência, o ensino enquanto atividade relacional que depende da figura externa de um professor é desacreditado. Doravante, o sujeito é mestre e senhor de si mesmo. O eu se desdobra para se autoeducar, apenas necessitando seguir um caminho apropriado que será fornecido pelo método. O conhecimento se torna assim produto exclusivo do sujeito racional que tira do interior de si as mais acertadas e seguras lições. Não é de se estranhar o conseqüente desprezo cartesiano pela infância, fase em que o discernimento ainda está governado por forças alheias, como a sensação e a imaginação. Para Descartes (2008), melhor teria sido se tivéssemos nascidos já adultos, pois que desse modo não teríamos precisado de professores e poderíamos fazer o uso completo da razão. O mestre cartesiano é uma espécie de racionalista solitário que basta a si mesmo e cujo conhecimento se situa no âmbito do presente. O aprendizado que decorre da sua própria instrução não se confunde com uma recordação do passado, tampouco com a aquisição de um ensinamento novo, mas com o estalar de uma ideia cuja existência depende da instantaneidade do pensamento. O sujeito tem a certeza de que existe apenas enquanto pensa (Descartes, 2005: 29).

Saindo do campo reflexivo para o campo prático, a filosofia de Descartes servirá de inspiração a uma pedagogia executada com supedâneo no castigo. Instituições escolares se basearão numa espécie de disciplina da razão. Para que o entendimento possa julgar com «clareza e distinção», é preciso que a vontade se comporte racionalmente, convolvando-se em «vontade autônoma». Eis então que se torna imprescindível o trabalho disciplinar realizado pelo educador, a cuja autoridade é confiada até mesmo o poder de impor punição física para o comportamento desviante. Compete a ele inculcar regras externas, cuja progressiva internalização determinará o desabrochar do homem adulto com o correspondente encerramento da infância (Ghiraldelli Junior, 2006). Em síntese, um interessante paradoxo se deixa notar em tal passagem das ideias à realidade: um modelo pedagógico fundado na subjetividade, que recusa toda forma de ensino oriundo do outro, termina por originar concretamente uma pedagogia autoritária, em que o professor não apenas é requerido, mas assume feições disciplinares que implicam o uso da violência: a razão há de ser adestrada à força. Naturalmente, não há aqui uma educação democrática, já que só há democracia ali onde a palavra substitui a violência. Em todo caso, mesmo na concepção cartesiana original não se

enxerga uma clara feição democrática senão na busca empreendida pelo sujeito por autonomia. Isso porque o aprendizado solipsista rejeita a pluralidade de razões e o conflito entre elas. Nesse ponto, o modelo socrático, de natureza dialógica, aparenta ser muito mais aprimorado.

Com Sócrates, não se tem um modelo pedagógico centrado na subjetividade, mas no diálogo intersubjetivo. Com efeito, o aprendizado ocorre aqui em meio aos incontáveis debates travados entre o filósofo e seus discípulos, no interior dos quais o mestre paulatinamente conduz os seus interlocutores a tomarem conhecimento das suas contradições e a chegarem a conclusões que a rigor já estavam inscritas neles mesmos. O objetivo consiste em retirá-los do mundo das sombras e permitir que cheguem ao mundo das ideias. O processo educativo é de natureza maiêutica, e o papel do mestre consiste em instigar, catalisar, impulsionar a busca do conhecimento que já se encontra oculto na alma humana, apenas carecendo de ser iluminado.

Sócrates acreditava que, interrogando os homens adequadamente, dirigindo-lhes perguntas pertinentes, estes dariam autonomamente respostas acertadas, já que disporiam previamente do correspondente conhecimento. Não por outra razão, na sua concepção, o que comumente se entende por «aprender» não passa de um «recordar». É aqui que aparece sua teoria da reminiscência, segundo a qual «necessariamente aprendemos numa época passada o que agora lembramos», o que «somente seria possível se nossa alma existisse em algum lugar antes de nascer assumindo a forma humana» (Platão, 2015: 211). Destarte, o conhecimento das coisas antecede o próprio nascimento do homem, que, no entanto, dele se esquece assim que nasce. Em consequência, quando aprende algo, na realidade o homem está apenas se recordando daquilo que lhe caiu no esquecimento. No aprendizado, tem-se, pois, uma recuperação de um conhecimento perdido na memória, mas ainda perfeitamente reatável (Platão, 2015).

Se assim o é, o mestre propriamente não tem nada a ensinar que o discípulo no fundo já não o saiba. Como a mãe de Sócrates, o mestre domina a arte de partejar; consiste exatamente num parteiro de ideias. Ele dá à luz um conhecimento que já está em gestação no outro. Há, aqui, portanto, uma relação entre mestre e discípulo, mas a função do primeiro consiste em induzir no segundo a saída de algo que nele está incubado. Daí o constante estímulo do mestre, que pergunta, leva a refletir, demonstra contradições, mas exatamente não ensina, numa ação que, se conota algo de positivo, não é exatamente inovadora. No fim de contas, o aprendizado devolve o sujeito ao mais recôndito e longínquo de si, situando-se num passado que requisita ser re-presentado.

Em todo caso, é de se ressaltar na pedagogia socrática o seu compromisso com o questionamento crítico, essencial para qualquer regime democrático (Nussbaum, 2019). Sócrates não só dialoga com seus interlocutores, mas os conduz a aceitar dele apenas as ideias com as quais puderem intimamente concordar, demonstrando, ainda, cordialidade ao receber objeções (Platão, 2015). Com seu exemplo pessoal, na democracia ateniense da sua época, ele conseguiu testemunhar a importância da argumentação, capaz de

pôr em causa os fundamentos tradicionais da sociedade e a autoridade das opiniões consagradas (Nussbaum, 2019). Se lhe cabe uma apreensão, deve-se ao fato de não ter divisado no mestre senão uma ponte para o encontro do discípulo consigo mesmo. O conhecimento de si, na esteira do aforismo inscrito na entrada do templo de Delfos, implicava um desconhecimento do outro. Se o mestre socrático não se confunde com o racionalista solitário, estando sempre rodeado por seus seguidores, com os quais trava constantes palestras, não lhes ensina nada de novo, apenas os suscita a se lembrarem do passado. Nesse ponto, portanto, a pedagogia levinasiana lhe representa um avanço.

Em muitos dos seus escritos, Levinas (2011 e 2015) trata da relação entre mestre e aluno, que não se confunde, porém, com um mero diálogo intersubjetivo. Entre eles efetua-se uma autêntica relação, que não é aquela que simplesmente une uma subjetividade a outra subjetividade, mas, sim, aquela que entrelaça o «outro» ao «eu». Nesse sentido, o modelo pedagógico levinasiano está centrado na alteridade e assume uma conotação nitidamente ética (Hansel, 2011). Levinas procura antes de tudo realçar o caráter oral do ensino, que se diferencia do modo como se lida com os escritos. Os escritos são uma espécie de «discurso necrológico» (Levinas, 2004: 49). Desde logo, pressupõem a morte do autor, a petrificação do seu pensamento e a transformação da sua linguagem em documento. Eles atestam a ausência de quem não está mais ali para responder às dúvidas do leitor e que neles se manifesta apenas por intermédio das suas impressões digitais. O leitor pergunta, e os textos não respondem. Como Sócrates o havia notado no *Fedro*, os escritos são uma espécie de discurso que não socorre a si mesmo, ao contrário do que sucede com a fala oral (Platão, 2000). Daí a importância do ensino, que ajuda na tarefa de compreendê-los adequadamente.

Nas escolas, a palavra morta (*mot*) dos escritos são ressuscitadas pela palavra viva (*parole*) dos mestres. De um modo muito profundo, o real aprendizado não é possível no âmbito do ambiente restrito da casa. Habitar significa fechar-se para o exterior. O espaço da casa é o espaço da interioridade. Desde dentro dela, como que pela janela, tudo que está do lado de fora apenas constitui um ambiente para quem nela reside. Da perspectiva da casa, o mundo parece existir como que exclusivamente em função de sua pessoa. É preciso sair de casa para ser educado. Cedo, a criança se dirige à escola. O recinto escolar representa para muitos o primeiro contato com o mundo exterior. Na escola, há uma diversidade de alunos, o que permite a cada um reconhecer que não é o umbigo do mundo. Lá, a criança é apenas «um» entre «outros», e não mais o filho que recebe atenção integral dos pais (Rosa, 2012). Portanto, a primeira coisa que se aprende consiste na própria alteridade humana: o mundo está repleto de outros, que podem ser os demais alunos, mas também aquele a quem é incumbido o mister de ensinar. Enquanto o infante permanece isolado, não ultrapassa a porta da casa, não caminha para a escola, conserva a ambição de ser senhor do mundo e de transformar a todos em seus escravos. Eis então que a educação atua no sentido de quebrar sua ambição humana de domínio: o anseio de ter todas as coisas para si, ao alcance das

mãos, como o bebê que estende os braços e que a tudo quer tocar. O próprio mestre escapa à compreensão.

Para Levinas, a figura do mestre representa uma metáfora concreta da alteridade. Não por outra razão, a relação com o «outro» se traduz em termos de relação com um «mestre» que me ensina. Tal como outrem expressa o infinito incontível pela consciência abarcante, o mestre situa-se no plano do inapreensível, que lembra o mistério do professor de Sofia, retratado por Lispector (1999). Fora do campo da captura cognoscente, o mestre encontra-se no campo da proximidade relacional. O processo de ensino-aprendizagem é marcado por uma relação interpessoal. Não há educação na solidão. Para que haja educação, requer-se no mínimo um entre-dois. Levinas desconfia dos autodidatas: talvez sejam eles muito bem instruídos, mas muito pouco educados. O que se pode ensinar e o que se pode aprender antes de tudo é a própria sociabilidade que trespassa e define a educação. O processo de ensino e aprendizagem é atravessado pela «palavra». Naturalmente, pela palavra que sai da boca, mas também pela palavra que é pura presença num rosto. Com efeito, o rosto fala. O aprendizado é perpassado, mais do que pela visão, pela escuta de um rosto falante, de um pensamento expressivo, de uma razão encarnada. Olha-se para o mestre não propriamente para vê-lo, mas para ouvi-lo. Esse face a face resume toda a pedagogia. O discurso aqui não tem nada de necrológico. Pelo contrário: o discurso é animado; o pensamento se manifesta *in actu*; a fala se ajusta ao auditório e não se separa da pessoa do falante; se alguém pergunta, um outro responde.

Neste modelo pedagógico, o mestre não se confunde com um parteiro de ideias que já estão dadas de antemão no aluno e que apenas carecem de ser lembradas. O aprendizado não consiste numa reminiscência, mas na recepção de um conhecimento inédito. O mestre carrega algo de profético: anuncia uma boa nova. O ensino entreabre o futuro, e não prende ao passado. Há aqui uma ruptura com a concepção socrática, pois o mestre é mais do que um orientador. Ele ensina, e não só estimula. Sendo diferentes entre si, interessando-se por temas distintos e trazendo consigo experiências diversificadas, as pessoas têm o que ensinar umas às outras. O aluno, quando aprende, acolhe algo de estrangeiro que de nenhuma forma está de antemão instalado em seu espírito. Por isso se trata de uma pedagogia da alteridade, ou seja, porque considera que o outro de fato tem um ensinamento a transmitir que o eu ainda não porta consigo. O aprendizado, no lugar de uma redescoberta, implica numa expansão do espírito pelo acolhimento de um conteúdo que previamente não lhe pertencia. Sem embargo, uma tal dilatação espiritual não se compara ao locupletamento cognitivo promovido pela educação bancária de que fala Freire (2020b) e tantos outros pedagogos democráticos, tão bem sintetizada pela fábula «The Parrot's Training», de Tagore (2018).

Embora o outro tenha algo a ensinar, o aprendizado não detém uma natureza passiva. Levinas fala de uma receptividade ao ensinamento trazido pelo mestre. Uma tal receptividade não anula a individualidade do aluno, antes a subentende. O aluno

há que ser encarado como uma liberdade, já que não se pode esquecer dos perigos da falsa educação, aquela que atenta contra o indivíduo, destruindo-o internamente para submetê-lo aos desígnios do poder. Nesse sentido, o aluno só aprende porque detém a capacidade de acolher a mensagem que lhe chega do exterior. Há um eu ali que deve ser levado em consideração. Dele depende também a educação. Outrem não poderia chegar em mim se eu não fosse até ele. Para o advento do outro no meu espírito, do anúncio que ele me traz, faz-se indispensável uma saída do meu ensimesmamento, um movimento interno de ex-ção, uma operação de transcendência. O que ele tem a me ofertar não é nada sem um eu para receber: aprender é um ato de hospitalidade. O mestre carrega seus ensinamentos como um estrangeiro que com suas malas se acusa na porta e pede para entrar. Cabe então ao hospedeiro tornar-se hóspede em sua própria casa, acolhendo aquele que chega de fora. É precisamente essa entrada no eu do pensamento do outro que produz o que se designa de aprendizado. O aprendizado mais profundo suscita, assim, o entranhamento subjetivo daquilo que, à partida, extrapola as competências do sujeito. Tal-qualmente a ideia do infinito no ser finito, o espírito se eleva quando hospeda precisamente aquilo que não poderia, a princípio, abraçar.

Se há um momento receptivo — mas não passivo — na educação, isso se dá porque atua como condição para a prática da autonomia. Por assim dizer, o processo de autonomização conhece uma fase inicial de relativa heteronomia. Ideias transformadoras e revolucionárias surgem entre aqueles que souberam receber os ensinamentos dos seus mestres a ponto de demonstrarem aptidão para os corrigir e os avançar. O modelo pedagógico proposto por Levinas não encerra um caráter dogmático. Não está comprometido com a mera repetição do passado no presente, mas com a instauração de um amanhã ainda melhor. Daí o seu aspecto altamente democrático. Porque a razão não é una, mas vária, distinguindo-se na medida em que se assenta em cada um é que se precisa um do outro para se educar. O educando não é compreendido como um recipiente vazio onde apenas se deposita às enxurradas quantidades enormes de matéria. Exige-se dos alunos a audácia de perguntar. O mestre por excelência talvez seja aquele que está exposto à pergunta, ele cujo papel fundamental é o de colocar tudo em questão para que seus alunos prossigam na busca de respostas.

Em conclusão, entre os modelos apresentados, o ensino jurídico que se quer para o futuro há de ter como referência a pedagogia levinasiana, especialmente em face de sua inspiração ética, que o torna comprometido com uma educação democrática centrada na alteridade.

Um programa para o futuro

Firmado o modelo pedagógico necessário para um ensino jurídico democrático, resta então propor um programa para o futuro que se lhe corresponda e possa assim concretizá-lo. Há muita coisa para mudar, e as transformações não devem ocorrer repentina-

mente a partir da deliberação unilateral das autoridades do Ministério da Educação. Um ensino jurídico só poderá ser democrático se for pensado a partir de uma ampla discussão pública que conte com a contribuição de professores, alunos, técnicos, representantes das carreiras jurídicas, especialistas no assunto, além de outros membros da sociedade. E a pergunta que deve nortear as argumentações há de ser precipuamente a seguinte: o que precisamos fazer para formar juristas democráticos? A vida de um Estado Democrático de Direito depende em boa medida da presença maciça de juristas democráticos. Em consonância com essa questão, o que se apresenta agora é uma agenda de reforma preocupada em reorganizar a pauta do debate acerca do ensino jurídico, atualizando os objetivos a serem perseguidos e sugerindo disciplinas capazes de atendê-los, sempre tendo em mira a formação de juristas democráticos.

Há que se refletir, antes de tudo, sobre o próprio nome do curso, que ainda é confundido com um curso de advocacia. Certamente, pela expressão corriqueira «curso de direito» se quer entender «curso de ciência jurídica», com a palavra «direito» aí designando precisamente a «ciência» que se ocupa do objeto jurídico. Como a ciência jurídica passou por um processo de assimilação pela dogmática, então o curso de direito acaba se reduzindo a um curso prevalentemente de dogmática jurídica. Para além disso, ainda que por «direito» se entendesse «direito objetivo», então a nomenclatura estaria por referendar o monismo jurídico que considera como direito apenas o oriundo da produção estatal, encarando como não-direito outras eventuais expressões de juridicidade. Finalmente, o substantivo no singular ainda sugere a ideia de um «direito subjetivo» baseado num sujeito jurídico abstrato, que não se diferencia em função das identidades concretamente existentes.

No lugar do vocábulo corrente, propõe-se então falar em «curso de direitos», porquanto assim se ressaltam ao menos três coisas: i) trata-se de um curso inter e transdisciplinar, que congrega múltiplos saberes em torno do direito, e não apenas o conhecimento dogmático; ii) trata-se de um curso que aborda não somente a forma jurídica estatal, hegemônica no ocidente moderno, mas também manifestações jurídicas extra estatais, paraestatais ou mesmo contra estatais, e iii) trata-se de um curso interessado em estudar direitos plurais, reivindicados ou conquistados por grupos mais diversos. O objetivo geral do «curso de direitos» — é preciso insistir na expressão, tornando-a familiar aos ouvidos — não se limitará à qualificação para o trabalho, levando em conta simultânea e prioritariamente o desenvolvimento pleno da pessoa e o seu preparo para a cidadania. O cumprimento de tal meta democrática dependerá de uma educação que concretamente terá de perseguir alguns escopos de específicos correlatos. O ensino jurídico só será democrático se, pautando num modelo pedagógico centrado na alteridade: i) educar para as incertezas; ii) educar para os afetos; iii) educar para a realidade; iv) educar para a imaginação; v) educar para a vulnerabilidade; vi) educar para a responsabilidade, e vii) educar para a justiça.

i) Em primeiro lugar, há que educar para as incertezas. O modelo de ensino jurídico praticado no Brasil é herdeiro de um certo liberalismo estranhamente mancomunado com práticas antidemocráticas, de cujas fileiras emerge um jurista ambíguo: de um lado, um jurista de perfil jupiteriano, apreciador hiperbólico da segurança jurídica, extremamente apegado aos dogmas, dos quais espera extrair a definição de certeza para as relações; de outro, como a face oposta de um mesmo espelho, um jurista de perfil herculano (Ost, 1993), que coloca acima da segurança jurídica um modelo personalista de justiça, que faz pouco caso dos dogmas, achando-se acima deles e por isso mesmo autorizado a desconsiderá-los ou adaptá-los, bem ao modo do «jeitinho brasileiro», à sua vontade particular. Em resumo: duro com os inimigos, flexível com os amigos. Portanto, cuida-se de quebrar a ilusão liberal de certeza do direito, sem, no entanto, instalar um quadro de ausência completa de referências. Isso só poderá ser feito se, ao lado do ensino dogmático, o ensino zetético for reforçado. O predomínio das disciplinas dogmáticas no currículo transforma o jurista num elemento indispensável ao funcionamento do sistema que o ultrapassa. O enfoque dogmático, na medida em que limita a liberdade espiritual do jurista, concorre para um ensino reprodutor, cuja maior contribuição parece ser a de fortalecer a autoridade do direito instituído, enquanto concomitantemente cria um *habitus* de obediência (Bordieu e Passeron, 1992).

Ora, uma democracia depende de juristas capazes de assumirem uma posição de criticidade em face de toda espécie de autoridade, seja ela um diploma legal, a opinião de um jurisconsulto clássico ou um agente jurídico dotado de *status* superior. Uma tal atitude crítica passa, antes de tudo, no âmbito da formação superior, pela não aceitação irrefletida dos dogmas jurídicos. Não se trata de desprezar a sua importância para o mundo do direito, mas apenas de reconhecer sua falibilidade: tal como são transmitidos, os dogmas parecem impor forçosamente uma certeza ali onde no fundo impera uma incerteza. Para que possam continuamente contribuir para o aperfeiçoamento do regime democrático, os juristas necessitam perceber os elementos problemáticos dos dogmas que regem a ordem jurídica. O conhecimento do direito positivo, tal como estabelecido, precisa ser coadjuvado com o seu ininterrupto questionamento. Se regimes autoritários exigem uma atitude de subserviência para com o *status quo*, que deve ser mantido e reproduzido, democracias requerem a capacidade de questioná-lo e transgredi-lo se necessário e adequado for, a fim de que assim aconteçam transformações. Portanto, juristas democráticos são aqueles educados simultaneamente para a obediência consciente diante de situações legítimas e para a desobediência justificada diante de situações ilegítimas.

Isso deve ser feito já no âmbito daquilo que tradicionalmente se denomina de «disciplinas dogmáticas» (direito civil, direito penal, direito constitucional, etcétera), abrindo e pluralizando sua perspectiva de análise, mas também com a insistência na disciplina de filosofia do direito e de outras disciplinas consideradas «propedêuticas» ou «introdutórias», pejorativamente chamadas de «perfumarias jurídicas». Desde

Sócrates, a filosofia tem exercido um papel crítico diante do instituído, abalando as certezas do mundo e contribuindo para a formação de cidadãos aptos para a discussão democrática. Por seu intermédio, pode-se pôr em causa o convencimento exagerado dos juristas, demonstrando como comumente não passam de dentes de engrenagem de uma máquina que os transforma em carrascos da ordem jurídica. Um ensino jurídico só pode ser democrático se começar, portanto, colocando em causa tudo que há de autoritário no direito. Para isso, a filosofia do direito, se não for reduzida a uma mera teoria geral do direito, e se se estender para além do primeiro ano do curso jurídico, pode oferecer uma grande contribuição.

ii) Para lidar com as incertezas jurídicas, e mesmo aceitar sua boa dose de inevitabilidade, os juristas democráticos precisam ser educados no campo da sensibilidade. Bittar (2011) demonstra como a academia de modo geral e a academia jurídica de modo particular têm sido campos de predomínio da razão instrumental moderna, de natureza tipicamente técnica, que rejeita e descarta como não-científico tudo o que procede dos afetos. Esse racionalismo exacerbado, que leva ao seu último grau um preconceito ocidental contra o lado sensível do homem e sua dimensão corporal, se traduz na formação de juristas até mesmo capazes de formular juízos abstratos, manipular conceitos e realizar operações lógicas, mas incapazes de sentir as aflições da injustiça, num inevitável divórcio das questões jurídicas com as suas dimensões humanas.

Como o racionalismo, no entanto, ainda que na sua busca frenética por rigor, imparcialidade e distanciamento, não tem o condão de eliminar por completo os sentimentos humanos, trata-se então de desempenhar um ensino jurídico em que determinados afetos, por sua perniciosidade, sejam desestimulados, como a desconfiança, a inveja e o ressentimento, com o conseqüente fomento de outros afetos indispensáveis para uma democracia, como o respeito, a compaixão e a revolta. Na esteira do que ressalta Nussbaum (1997), não se trata de abandonar o raciocínio técnico-jurídico e os constrangimentos oriundos do sistema jurídico, tampouco de subordiná-los a um sentimentalismo barato, mas apenas de enfatizar que o próprio exercício da sua profissão por parte dos juristas democráticos exige uma aptidão para se deixar afetar pelos sofrimentos dos outros em toda a sua dramaticidade, sem o que a resposta do direito corre o risco de se distanciar da justiça esperada ou de reforçar a injustiça já cometida. Na intenção de educar para os afetos, pode-se apostar na inserção dentro do currículo da disciplina de «direito e arte», na medida em que o domínio do estético não é o domínio do mero adereço, mas componente essencial do caráter humano, qualificado para, por meio de suas obras artísticas, quebrar a dureza e a frieza do cotidiano jurídico, denunciando o caráter não fatalista da realidade imposta (Bittar, 2010). Regimes autoritários temem o artístico. O horror se torna possível ali onde o insensível se instala.

iii) O normativismo reinante no ensino jurídico brasileiro, seja na sua versão «jussopositivista» focada nas regras jurídicas, seja na sua versão «pós-positivista» focada nos princípios jurídicos, acaba por colocar em segundo plano a realidade social sobre a qual

incidirão as normas jurídicas. Se antes se falava no dilema de um jurista letrado num país pobre (Lopes, 2011), hoje talvez o correto seria se falar no dilema de um jurista iletrado num país pobre. Noutros termos, se os primeiros bacharéis ainda hauriam uma formação intelectual rica e diversificada, não tanto pelo que se ensinava dentro dos cursos jurídicos, mas muito mais fora deles, os atuais estudantes de direito recebem em sua maioria uma formação de baixa qualidade, de natureza exclusivamente técnica. Em todo caso, uma constante os atravessa: a cegueira perante tudo o que se passa por detrás das cortinas legais. Desse modo, um idealismo exagerado aparenta ser marca registrada da formação dos juristas, com base no que expressam opiniões e propõem soluções de modo muito dissonante do que exigem os problemas reais da sociedade. Portanto, quando se propõe que o ensino jurídico eduque para a realidade, deve-se entender aí uma prioridade para o aprendizado da singularidade da experiência brasileira e latinoamericana.

Infelizmente, os juristas brasileiros costumam ter uma predileção para a recepção passiva de doutrinas estrangeiras e para a discussão de questiúnculas teóricas que pouco contribuem para os desafios nacionais. Daí porque seja necessário um giro paradigmático capaz de «de(s)colonizar» o modo como se teoriza e se pratica o direito aqui (Ferraz Junior e Borges, 2020).

Claro: o olhar local não deve anular o olhar global. Com efeito, a realidade do direito brasileiro e latinoamericano não se aparta de uma realidade mais ampla de outros direitos. Trata-se então de entender como eles se articulam, assim como se pode passar de uma ordem jurídica nacional a uma ordem jurídica internacional e desta para uma ordem jurídica global. Se os juristas precisam ter consciência dos problemas que afligem particularmente sua ordem jurídica, isso não pode se dar de maneira desconectada com os problemas que angustiam simultaneamente todos os cidadãos do mundo. Como anteviu Kant (2008), o direito assume paulatinamente uma dimensão cosmopolita, e os juristas de todos os cantos precisam pensar em conjunto sobre as adversidades que a todos dizem respeito ao mesmo tempo, como a ocorrência de crises humanitárias, desastres ambientais e pandemias. Para um tal empreendimento, pode-se contar com disciplinas como a história do direito, a antropologia jurídica e a sociologia jurídica, bem como as de direito comparado, direito internacional e direito global. Em qualquer uma delas, o foco não deve estar numa educação para a adaptação, no sentido de mero ajuste aos novos contornos do real, mas numa educação para a resistência, que estimule atitudes emancipatórias em face de expressões autoritárias inscritas na realidade (Adorno, 2003).

iv) Justamente para que a educação para a realidade não se converta numa postura de conformismo e resignação, ela precisa ser contrabalançada por um elemento utópico. É aqui que entra em ação uma educação para a imaginação. Não se trata de propor um retorno ao jusnaturalismo e aos elementos ideais que ele comporta, mas de insistir na capacidade humana de imaginar como fundamental ao exercício do direito. De modo

geral, a democracia pressupõe um duplo exercício imaginativo: por um lado, imaginar a possibilidade de outros mundos possíveis, em que as injustiças do presente estejam superadas; por outro, imaginar o que significa estar na pele dos outros, sobretudo quando estes outros pertencem a grupos socialmente inferiorizados (Nussbaum, 2019). Em consequência, um jurista democrático extrapola a condição de refém dos dogmas instituídos, assumindo a condição de membro atuante e participante das discussões democráticas capazes de reformulá-los. Para além disso, não adota um comportamento de completa distância para com a realidade dos menos favorecidos. Imaginar a sua real situação, os dramas vividos, os sofrimentos suportados, é importante para que a própria aplicação do direito se mostre a mais adequada possível. Juristas democráticos não são indiferentes ao que se passa com aqueles que sofrem os penosos efeitos da ausência do direito ou da sua incidência perniciosa.

Para que a imaginação jurídica seja aguçada, pode-se apostar na inserção dentro da grade curricular da disciplina de direito e literatura, focando-se sobretudo em suas facetas de direito «como» literatura e direito «na» literatura. Simultaneamente, é de bom alvitre persistir na realização de atividades lúdicas, como casos simulados, na medida em que permitem aos alunos de forma espontânea e descontraída experimentar estar no papel de outras pessoas, sendo compelidos a pensar como elas, a argumentar como elas e a sentir como elas. Como resultado, a tensão entre «facticidade» e «normatividade» no campo jurídico poderá se recompor, com a reaquisição da aptidão para narrar os fatos sobre os quais incidirão as normas.

v) O sobrepujamento das fachadas normativas permitirá que os juristas redescubram o humano e sua miserável condição. Legatários de uma concepção moderna e liberal de direito, que dependia da constituição de um sujeito jurídico dotado de autonomia para contratar e para alienar sua força de trabalho, os juristas brasileiros tendem a ter uma perspectiva edulcorada de si mesmos e dos outros. Borbotando arrogância e presunção, em razão dos seus cargos, dos seus diplomas, dos seus termos empolados, dos seus anéis de rubis, das suas vestes talares... (e a lista poderia ser imensa), acreditam-se superiores aos demais membros da ralé brasileira. Excelentíssimo, senhor, doutor, juiz. O ego enorme exige uma inflação da persona: «quanto mais títulos, melhor!», ainda que por baixo do deus apenas exista um homem ou uma mulher de carne e osso. Tendo isso em conta, ensinar para a vulnerabilidade envolve desmascarar o que há por trás desse exacerbado narcisismo: uma dificuldade de lidar com a impotência e a incompletude próprias. Só a consciência da vulnerabilidade pode despertar nos juristas um sentimento de solidariedade. Somos todos muito frágeis e dependemos uns dos outros para gozarmos em plenitude de uma existência digna.

A fim de educar para a vulnerabilidade, cumpre ministrar logo no início da faculdade, para além da matéria de psicologia jurídica, a disciplina de direitos humanos e grupos vulneráveis. Com isso, por exemplo, os juristas democráticos poderão adquirir conhecimento acerca das tendências que atravessam o desenvolvimento humano,

tornando-se capazes de identificar em si mesmos e nos seus consortes traços da personalidade autoritária. Ademais, entrando em contato no alvorecer da sua formação com os direitos humanos e os grupos vulneráveis, perceberão que o direito é uma construção histórica, elaborada num processo de luta que parte de experiências prévias de sofrimento que são encaradas como injustas (Honneth, 2015).

vi) Certamente, uma vez que a vulnerabilidade for reconhecida como traço definidor da condição humana, tornar-se-á impostergável o desafio de educar para a responsabilidade. Com efeito, se a modernidade concebia o direito como um instrumento harmonizador das liberdades egoístas, a pós-modernidade encara-o como expressão de uma responsabilidade primordial que une a cada um com os demais. O que está em jogo aqui não é simplesmente uma responsabilidade derivada da liberdade, mas uma responsabilidade que antecede a própria liberdade: antes de ser livre, «eu» já sou responsável pelo «outro». Há uma prioridade dos direitos de outrem sobre os meus direitos. Quando a ordem jurídica reconhece direitos, é como se respondesse positivamente às interpelações oriundas da alteridade (Carvalho, 2021). Ora, os juristas democráticos precisam tomar consciência dessa mudança de perspectiva, colaborando para o desempenho de um direito alterizado, isto é, que não mais se destina primacialmente a permitir que os sujeitos procurem a satisfação dos seus interesses particulares, desprezando as demandas legítimas dos outros.

Portanto, já na faculdade de direito devem aprender a assumir o peso das funções que irão ocupar, livrando-se da propensão para descarregar no sistema jurídico ou nas autoridades superiores a culpa pelas ações que provocam em prejuízo de terceiros. Embora as instituições se estruturam de modo tal a desenlaçar certos freios inibidores, fazendo com que se sintam tranquilos ao infligirem violência, há que reverter o cenário. Juristas democráticos são responsáveis por tudo o que realizam, ainda quando seguem ordens. Sua consciência de responsabilidade é extremada, por isso mesmo alcançando concomitantemente os próximos e os distantes, os amigos e os inimigos, os nacionais e os estrangeiros, as presentes e as futuras gerações, os humanos e não humanos. E para a sua formação se pode contar especialmente com a disciplina de *ética geral e profissional*, por meio da qual aprendam a lidar com os dilemas morais da vida em geral, incluindo humanos, animais e natureza, sem descurar das limitações ínsitas à sua atividade profissional, como a que proíbe transformar seus subordinados em escravos.

vii) Por fim, em consonância com os outros escopos educacionais, há que educar para a justiça. Isso pressupõe afiançar o caráter limitado e circunscrito do direito, expressão de uma justiça precária e provisória, com a qual um Estado Democrático de Direito não se contenta. Em decorrência de sua natureza inconformada, a democracia requer uma justiça sempre móvel e vigilante, e não estática ou estagnada. Portanto, tal justiça deve estar em constante revisão de si mesma, no sentido de perceber as incontornáveis injustiças instaladas no direito e buscar a sua superação. Isso requer aliás um sempiterno esgarçamento das suas fronteiras, a fim de atingir situações antes não

albergadas pelo manto jurídico, incluindo o reconhecimento de direitos a entes até agora não personalizados, como os animais e a natureza. Deve-se então abandonar a ideia de que o senso de justiça é algo igualmente partilhado entre todos os membros do gênero humano, desabrochando espontaneamente em cada um; pelo contrário, cuida-se de enfatizar como a percepção da injustiça e a identificação de direitos depende em boa parte de um estímulo externo.

Para que se eduque com tal finalidade, o currículo do curso de direitos pode contar com disciplinas de teorias da justiça e teorias da democracia que incluam concepções plurais acerca dos respectivos temas, incluindo perspectivas não hegemônicas que permitam repensá-los para além dos quadrantes do monismo jurídico ocidental alicerçado na figura do Estado.

Considerações finais

Por tudo o que foi proposto, uma grande reforma é mais do que urgente se se quiser afinar o ensino jurídico brasileiro aos ideais de um Estado Democrático de Direito. Uma pedagogia da alteridade poderá contribuir para esse desiderato, substituindo uma educação reprodutora por uma educação transformadora. Tal educação: não terá como foco os filhos de uma fidalguia abastada, mas os membros das camadas populares, que mais precisam do conhecimento dos direitos (Hobsbawm, 2013); não adotará um modelo avaliativo concentracionário, memorizador e baseado em testes de múltipla escolha, mas será contínuo e diversificado, incentivará o raciocínio e terá um caráter eminentemente discursivo; e não preparará para a subordinação, e, sim, para a autonomia (Adorno, 2003), de tal sorte que, no lugar de incentivar a repetição do mesmo e a formação de correntes fixas, instigará o questionamento audacioso e o pensamento arrojado, capaz de abrir as portas para o futuro.

Referências

- ADORNO, Sérgio (2019). *Os aprendizes do poder: O bacharelismo liberal na política brasileira*. São Paulo: Edusp.
- ADORNO, Theodor (2003). *Educação e emancipação*. Trad. por Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.
- . (2019). *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Trad. por Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp.
- ARENDE, Hannah (1999). *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. por José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras.
- . (2012). *Origens do totalitarismo*. Trad. por Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras.

- BARTHES, Roland (2013). *Aula: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. por Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita (1996). «Educação para a democracia». *Lua Nova*, 38: 223-237. DOI: [10.1590/S0102-64451996000200011](https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011).
- . (2003). «Educação em direitos humanos: De que se trata?». Em Raquel Lazzari Leite Barbosa (organizadora), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 309-318). São Paulo: Unesp.
- BITTAR, Carla Bianca (2014). *Educação e direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (2010). «Os direitos humanos e a sensibilidade estética: Educação em direitos humanos, resistência e transformação social». Em Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Marconi Pequeno (organizadores), *Direitos humanos na educação superior: Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia* (pp. 169-188). João Pessoa: Ufpb.
- . (2011). *Democracia, justiça e direitos humanos: Estudos de teoria crítica e filosofia do direito*. São Paulo: Saraiva.
- . (2018). *Introdução ao estudo do direito: Humanismo, democracia e justiça*. São Paulo: Saraiva.
- BLANCHOT, Maurice (2016). *O livro por vir*. Trad. por Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes.
- BOBBIO, Norberto (2011). *Teoria do ordenamento jurídico*. Trad. por Ari Marcelo Solon. São Paulo: Edipro.
- BOURDIEU, Pierre e Jean-Claude Passeron (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. por Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CALVO GONZÁLEZ, José (2016). «“Sair ao outro”: Afetividade e justiça em “Mineirinho”, de Clarice Lispector». *Anamorphosis Revista Internacional de Direito e Literatura*, 2 (1): 123-145. DOI: [10.21119/anamps.21.123-145](https://doi.org/10.21119/anamps.21.123-145).
- CARVALHO, Felipe Rodolfo de (2021). *Outramente: O direito interpelado pelo rosto do Outro*. Belo Horizonte: D’Plácido.
- CEREZETTI, Sheila Christina Neder e outros (2019). *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: Um currículo oculto?* São Paulo: Unesco e Universidade de São Paulo.
- DA SILVA, Virgílio Afonso da e Daniel Wei Liang Wang (2010). «Quem sou eu para discordar de um ministro do STF? O ensino do direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias». *Revista Direito GV*, 6 (1): 95-118. DOI: [10.1590/S1808-24322010000100006](https://doi.org/10.1590/S1808-24322010000100006).
- DE AZEVEDO, Joseane Batista (2016). «Educación legal popular y derechos humanos: El caso de la escuela de derecho y los colonos de la reforma agraria». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3 (2): 30-54. DOI: [10.5354/0719-5885.2016.44645](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.44645).

- DESCARTES, René (2005). *Meditações metafísicas*. Trad. por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- . (2008). *Discurso do método*. Trad. por Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM.
- DEWEY, John (1979). *Democracia e educação*. Trad. por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional.
- ECO, Umberto (2020). *Fascismo eterno*. Trad. por Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio (2005). «A relação entre dogmática jurídica e pesquisa». Em Marcos Nobre e outros, *O que é pesquisa em direito?* (pp. 71-106). São Paulo: Saraiva.
- . (2007). *Introdução ao estudo do direito: Técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio e Guilherme Roman Borges (2020). *A superação do direito como norma: Uma revisão descolonial da teoria do direito brasileira*. São Paulo: Almedina.
- FREIRE, Paulo (2020a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (2020b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra.
- FROMM, Erich (1983). *Análise do homem*. Trad. por Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (2006). *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática.
- HANSEL, Joëlle (2011). «Éthique et enseignement: La figure du maître dans Totalité et Infini». *Les Temps Modernes*, 664: 151-169. DOI: [10.3917/ltm.664.0151](https://doi.org/10.3917/ltm.664.0151).
- HOBBSAWM, Eric (2013). *Sobre história*. Trad. por Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras.
- HONNETH, Axel (2015). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. por Luiz Repa. São Paulo: Editora 34.
- KANT, Immanuel (1992). *A religião nos limites da simples razão*. Trad. por Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- . (2008). *À paz perpétua*. Trad. por Marco Zingano. Porto Alegre: L&PM.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin (2005). *Descartes: A metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna.
- LEVINAS, Emmanuel (2001a). *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. Trad. por Ricardo Ibarlucía e Beatriz Horrac. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2001b). *Do sagrado ao santo: Cinco novas interpretações talmúdicas*. Trad. por Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- . (2004). *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade*. Trad. por Pergentino Stefano Pivatto, Evaldo Antônio Kuiava, Luiz Pedro Wagner e Marcelo Luiz Pelizzoli. Petrópolis: Vozes.
- . (2011). *Totalidade e infinito: Ensaio sobre a exterioridade*. Trad. por José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70.


- . (2015). *Escritos inéditos 2: Palabra y silencio y otros escritos*. Trad. por Miguel García-Baró. Madrid: Trotta.
- LIMA, Carolina Alves de Souza (2019). *Cidadania, direitos humanos e educação*. São Paulo: Almedina.
- LISPECTOR, Clarice (1999). «Os desastres de Sofia». Em Clarice Lispector, *A legião estrangeira* (pp. 11-28). Rio de Janeiro: Rocco.
- . (2016). «Mineirinho». Em Clarice Lispector, *Todos os contos* (pp. 386-389). Rio de Janeiro: Rocco.
- LOPES, José Reinaldo de Lima (2011). *O direito na história: Lições introdutórias*. São Paulo: Atlas.
- MÜLLER, Ingo (2006). *Los juristas del horror. La «justicia» de Hitler: El pasado que Alemania no puede dejar atrás*. Trad. por Carlos Armando Figueiredo. Caracas: Actum.
- NOBRE, Marcos (2005). «Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil». *Cadernos de Direito GV*, 1 (1): 1-19. Disponível em <https://tipg.link/MjxM>.
- NUSSBAUM, Martha (1997). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Trad. por Carlos Gardini. Santiago: Andrés Bello.
- . (2019). *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. por Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- OLIVEIRA, Luciano (2004). «Não fale do Código de Hamurabi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em direito». Em Luciano Oliveira, *Sua excelência o comissário e outros ensaios de sociologia jurídica* (pp. 137-167). Rio de Janeiro: Letra Legal.
- OST, François (1993). «Júpiter, Hércules, Hermes: Tres modelos de juez». *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 14: 169-194. DOI: [10.14198/DOXA1993.14.10](https://doi.org/10.14198/DOXA1993.14.10).
- PILETTI, Nelson (2006). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- PLATÃO (2000). *Fedro ou da beleza*. Trad. por Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães.
- . (2015). «Fédon (ou da alma)». Em Platão, *Diálogos socráticos III*. Trad. por Edson Bini. São Paulo: Edipro.
- REALE JUNIOR, Miguel (2014). «Criação e degenerescência do ensino jurídico». *Revista USP*, 100: 87-96. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.voi100p87-96](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi100p87-96).
- ROSA, Luís Carlos Dalla (2012). *Educar para a sabedoria do amor: A alteridade como paradigma educativo*. São Paulo: Paulinas.
- ROSENBAUM, Yudith (2010). «A ética na literatura: Leitura de “Mineirinho”, de Clarice Lispector». *Estudos Avançados*, 24 (69): 169-182. DOI: [10.1590/S0103-40142010000200011](https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200011).
- SCHMITT, Carl (2011). «O Führer protege o direito: Sobre o discurso de Adolf Hitler no Reichstag em 13 de julho de 1934». Trad. por Peter Naumann. Em Ronaldo Porto Macedo Junior, *Carl Schmitt e a fundamentação do direito* (pp. 177-182). 2.^a ed. São Paulo: Saraiva.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.

- SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite (2009). «Juristas e ditaduras: Uma leitura brasileira». Em Ricardo Marcelo Fonseca, Airton Cerqueira Leite Seelaender (organizadores), *História do direito em perspectiva: Do antigo regime à modernidade* (pp. 415-432). Curitiba: Juruá.
- TAGORE, Rabindranath (2018). «A história de um papagaio». Em Rabindranath Tagore, *O príncipe e outras fábulas modernas* (pp. 34-38). Trad. por Carolina Caires Coelho. São Paulo: Universo dos Livros.
- WARAT, Luis Alberto (1994). «Senso comum teórico: As vozes incógnitas das verdades jurídicas». Em Luis Alberto Warat, *Introdução geral ao direito I: Interpretação da lei temas para uma reformulação* (pp. 13-18). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris.

Agradecimentos

Este artigo, fruto de uma das muitas perguntas legadas pelo mestre ao seu aluno, é uma homenagem a Eduardo C.B. Bittar pelos seus cinquenta anos de idade, trinta anos de dedicação à pesquisa científica e vinte e cinco anos de dedicação à docência.

Sobre o autor

FELIPE RODOLFO DE CARVALHO é professor adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Doutor em filosofia e teoria geral do direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Brasil. Chercheur invité no Institut des Sciences Juridique et Philosophique de la Sorbonne, da Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França. Líder do Terceira Margem, grupo de pesquisa em filosofia, literatura e direitos humanos, da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Seu correio eletrônico é feliperdolfodecarvalho@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-9243-9974>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)