

**POR UMA GNOSEOLOGIA JURÍDICA: CONHECIMENTO E  
EDUCAÇÃO JURÍDICOS A PARTIR DA ECOLOGIA DOS SABERES**

**FOR A LEGAL GNOSEOLOGY: LEGAL KNOWLEDGE AND LEGAL  
EDUCATION THROUGH THE ECOLOGIES OF KNOWLEDGE**

<https://doi.org/10.55839/2318-8650RevParRPv33n1pa237-263>

Gilberto Avance Filho<sup>1</sup>

Gilsilene Passon Picoretti Francischetto<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este estudo tem por objetivo analisar as características do fenômeno jurídico moderno a partir de uma visão crítica e a necessidade de uma nova visão do conhecimento jurídico. Nesse sentido, aborda o direito como um dos pilares de construção da modernidade como promessa de elevação do patamar civilizatório da humanidade, vide o fenômeno dos direitos humanos, e comparar as expectativas criadas com o estado desse compromisso. Em seguida analisa a construção do direito moderno brasileiro e da educação jurídica nacional nos primeiros anos do Império e discute algumas características que se espraiam para o presente. Por fim, concluímos pela análise dos conceitos da razão indolente e da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos para determinarmos a necessidade de uma nova gnoseologia e educação jurídicas.

**Palavras-chave:** Educação jurídica; Epistemologia; Gnoseologia; Ecologia dos Saberes.

---

<sup>1</sup> Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais. Faculdade de Direito de Vitória. E-mail: [gilberto\\_af@hotmail.com](mailto:gilberto_af@hotmail.com)

<sup>2</sup> Possui pós doutorado em Ciências Sociais pela Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2007). Possui pós doutorado em Direito do Trabalho pela PUC Minas Gerais. Doutorado em Direito e Economia pela Universidade Gama Filho (2005). Mestrado em Instituições Jurídico-políticas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Pós-Graduação em Justitia Constitucional e Derechos Humanos pela Universidade Castilla La-Mancha-Espanha(2006). Pós-graduação em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Cândido Mendes(1999). Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná(2015). Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998), graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2013). É professora do Mestrado e Doutorado em Direitos e Garantias fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória. Professora da graduação e coordenadora por 15 anos da Pós-graduação em Direito e Processo do Trabalho da Faculdade de Direito de Vitória. Coordena o grupo de Pesquisa "Invisibilidade Social e energias emancipatórias em Direitos Humanos". Membro do Núcleo docente Estruturante-NDE da Faculdade de Direito de Vitória-FDV. Desenvolve pesquisas e atividades em torno dos seguintes temas: Direito do Trabalho, Sociologia Jurídica, Educação Jurídica, Movimentos Sociais, Grupos sociais invisibilizados (mulheres, negros, comunidades tradicionais, etc). Professora da Academia de Polícia Militar do Espírito Santo. E-mail: [gilsilenepasson@uol.com.br](mailto:gilsilenepasson@uol.com.br)

## ABSTRACT

This study aims to analyze the characteristics of the modern legal phenomenon from a critical view and the need for a new view of legal knowledge. In this sense, it addresses law as one of the pillars of construction of modernity as a promise to raise the civilizing level of humanity, considering the phenomenon of human rights, and compare the expectations created with the state of this commitment. Then it analyzes the construction of modern Brazilian law and national legal education in the early years of the Empire and discusses some characteristics that spread to the present. Finally, we conclude by analyzing the concepts of indolent reason and the ecologies of knowledge by Boaventura de Sousa Santos to determine the need for a new gnoseology and legal education.

**Keywords:** Legal education; Epistemology; Gnoseology; Ecologies of Knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um tópico amplo de debate que pode nos remete à Idade Antiga, entretanto, em alguns momentos da história da humanidade a necessidade de repensarmos seus contornos, objetivos e implicâncias urge de maneira peculiar. O início do século XXI, cenário de transformações decisivas como a revolução tecnológica que libertam o homem das distâncias e do tempo, mesmo assim contempla a persistência da miséria e da fome de grandes contingentes populacionais, parece-nos um desses momentos. Nesse sentido, responsável pela promoção da paz social, o Direito se mostra parte da equação que pode ajudar a solucionar semelhantes discrepâncias.

A educação jurídica, portanto, destaca-se como âmbito de reavaliação do seu papel e colaborações sociais, afinal, seu contexto educacional implica a concretização patamar civilizacional prometido pelo mundo moderno. A partir da função das democracias constitucionais os juristas, incumbidos de pensar, defender e adaptar a ordem constitucional e seu conseqüente ordenamento legal, detém uma posição privilegiada para denunciar os abusos e opressões do poder. Entretanto, essas incumbências parecem desperdiçadas por uma instrução formal, exacerbadamente técnica e conformadora do direito.

Por assim ser, sob a lente do trabalho de Boaventura de Sousa Santos, principalmente, este artigo pretende indagar qual deve ser a nova perspectiva do conhecimento e da educação

jurídicos adequados a colaborarem com os problemas do mundo contemporâneo como a desigualdade entre os mais ricos e os miseráveis.

Para tanto, utiliza-se do método científico indutivo e a pesquisa bibliográfica como ferramenta de pesquisa. O método escolhido é pertinente à pesquisa porque pretende apenas reunir as ideias que Santos pretende para a educação em geral e aplica-las ao âmbito jurídico. Como consequência da pretensão desse artigo, a principal ferramenta de pesquisa é a pesquisa bibliográfica que permite a consulta dos conceitos e teorias do autor em comento.

## **2 A MODERNIDADE, O DIREITO E A PROMESSA CIVILIZACIONAL**

Modernidade é um conceito abrangente e complexo que varia de acordo com a área do conhecimento ou do momento da história da humanidade que se considere. Por assim ser, para as finalidades deste artigo é preciso entender delimitar a modernidade temporal e conceitualmente. Temporalmente, consideraremos o início da modernidade o final do século XV, período as Grandes Navegações, como um ponto de transição. O contato com o Novo Mundo passa a expandir a influência da Europa sobre o mundo – que já se fazia a muitos séculos na Ásia e na África – e transformar tanto os habitantes do Velho quanto do Novo Mundo.

No continente europeu, o fluxo de metais impulsiona o capitalismo comercial e deteriora a economia de subsistência típica da Idade Média. Para além de um modelo econômico – se é que pode classifica-lo dessa maneira – a subsistência representava a vida interiorana dos feudos baseada na agricultura, na relação servil da produção e na fragmentação do poder entre senhores feudais. A valorização do comércio proporcionado pelos recursos e metais americanos urbaniza a vida europeia e transforma suas relações sociais.

No continente americano, porém, a vida passa a ser determinada pelo interesse do Velho Continente. Conquistadas militarmente, as vidas ameríndias são consideradas instrumentos de trabalho ou evangelização, portanto, adquirem status inferior aos conquistadores. Os recursos do solo conquistado, da mesma forma, adquirem um caráter instrumental às economias europeias.

Por outro lado, faz-se necessário adotar um conceito que delimite o sentido do termo, razão pela qual adotaremos a ideia compartilhada por João Maurício Adeodato ao discutir a relação entre Modernidade e Direito.

Segundo suas lições, é a partir dos filósofos alemães do século XVII Samuel Pufendorf e Christian Thomasius que podemos compreender uma perspectiva sobre modernidade íntima ao Direito: aquela que compara os Estados antigo e medieval a uma configuração distinta que os sucede.

Sim, pois tudo o que estivera outrora unificado sob a égide do Estado antigo, depois separado pela idéia de um direito transcendente, natural, já voltara a unificar-se, monopolizado pelas mãos da Igreja. O objetivo prático das teorias de Pufendorf e Thomasius é contrário: arrancar um pouco dessa competência omnicomprensiva da Igreja para o Estado absolutista que nascia. Como toda grande teoria, como toda ideologia influente, a de Pufendorf e Thomasius também tinha um objetivo prático específico, que era este: tirar da competência da Igreja aquela parte das ordens normativas que seria, exatamente, a parte jurídica, destinada à competência estatal (ADEODATO, 2001, p.12).

O Estado moderno, assim, avoca para si a autonomia do constrangimento dos corpos por meio de suas próprias normas. À Igreja caberia somente o constrangimento do espírito dos homens por meio dos dogmas religiosos. Funda-se, assim, uma configuração jurídica peculiar aos séculos anteriores das quais decorrem ideias como a autonomia e heteronomia, identidade e alteridade, unilateralidade e bilateralidade ou coercitividade e incoercitividade (ADEODATO, 2001, p.12).

Um século mais tarde, as ideias de Pufendorf e Thomasius encontrariam eco na visão de Jean Jacques Rousseau sobre o Estado e o Direito modernos. Sua obra procura legitimar o Estado moderno a partir de um mito de fundação: um momento da história em que se decidiu a prevalência da razão sob o instinto animal do homem, um momento em que se abandona a lei do mais forte para que outro critério de justiça (racional) guie os homens, momento esse coroado por um contrato feito entre indivíduos livres que abriam mão de parte de sua autonomia em prol de uma entidade voltada a conservação do homem em comunidade – o contrato social.

A passagem do estado natural ao estado civil produziu no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta a justiça ao instinto, e imprimindo às suas ações a moralidade que anteriormente lhes faltava [...]. Embora se prive, nesse estado,

de diversas vantagens recebidas da Natureza, ganha outras tão grandes, suas faculdades se exercitam e desenvolvem, suas idéias se estendem, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos desta nova condição, não o degradassem com freqüência a uma condição inferior àquela de que saiu, deveria abençoar incessantemente o ditoso momento em que foi dali desarraigado para sempre, o qual transformou um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem (ROUSSEAU, 1996, p.25-26).

Ao fazer diferença entre um estado natural e um estado civil, Rousseau transparece a ideia de que a contratação social eleva o homem, em outras palavras, promove sua civilização. Notemos que as palavras de Rousseau estão revestidas das ideias de seu tempo. Ao depositar na sociedade civil o desenvolvimento da inteligência e da moral humanas revela sua crença no Estado, no Direito e na ciência. Senão, vejamos.

O pacto entre os indivíduos serve justamente para proporcionar racionalidade a ideia de um Estado com as características que mencionaram Pufendorf e Thomasius: proprietário da tarefa da regulação. Além do mais, a escolha do contrato como instrumento dessa tarefa valoriza o acordo de vontades, corolário do direito positivo – em oposição ao direito divino. Por fim, relacionar a melhora qualitativa da inteligência humana à positivação de normas jurídicas é referendar a principal característica da ciência moderna que ali ganhava corpo: o empirismo.

Percebe-se que, nos termos em que nos referimos à modernidade, o Direito aparece como um dos pavimentos civilizatórios da humanidade. Esse emprego da palavra remonta a ideia dos romanos de valorização da cultura de seus cidadãos em contraposição aos costumes dos povos que extrapolavam as fronteiras do Antigo Império, os bárbaros.

Séculos mais tarde veremos o mesmo sentido empregado pela França Revolucionária do século XVIII. Antes da queda da Bastilha, apesar de constituir um Estado moderno, os franceses conviviam com uma série de características medievais como a economia parcialmente feudal e a hierarquização dos privilégios concedidos pelo Estado baseado no nascimento. Nesse sentido, em combate ao estado das coisas como se apresentavam antes da revolução, podemos observar a defesa da supremacia da razão e suas conseqüentes defesas da lei e do estado nacional.

Assim, após a derrubada de Luís XVI teremos elaborado o precedente dos direitos humanos como os entendemos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Apesar de carente da capilaridade internacional de seus direitos, a declaração em questão registra princípios muito claramente adotados pela Declaração Universal de Direitos Humanos como a inerência de direitos do ser humano independentemente do reconhecimento formal deste como a liberdade, igualdade perante a lei, não arbitrariedade da pena e a presunção de inocência.

Por assim ser, é possível afirmar que os direitos humanos herdaram a missão civilizatória da modernidade de forma a declarar o que se entende como indispensável para um patamar mínimo de dignidade humana.

Ocorre que, independentemente da bandeira civilizatória dos direitos humanos, não podemos constatar uma identidade razoável entre as declarações de direitos e as condições de vida humana na maior parte do mundo. Certamente observamos melhoras como a expectativa de vida e a existência de instituições que defendam os direitos, entretanto, não fomos capazes de garanti-los para a humanidade de maneira equilibrada.

Como exemplo, dados do relatório “*Estado da Insegurança Alimentar e Nutricional no Mundo em 2019*”, lançado pela ONU apresenta a fome como a realidade de 1 a cada 9 pessoas no mundo e 26,4% da população mundial sob insegurança alimentar moderada ou grave (FAO, 2020).

Nesse sentido, poderíamos também trazer dados relativos à escolaridade no mundo, porém, parece intuitivo concluir que se mais de 1 em cada 4 pessoas no mundo não é capaz de se alimentar sem riscos à sua saúde, a atenção básica a sua escolaridade também não é atendida.

Sobre as promessas frustradas do Estado Moderno, Boaventura de Sousa Santos nos lembra que a ideia do contrato social se assenta em três pressupostos: um regime geral de valores, um sistema geral de medidas e um tempo-espço privilegiado (SANTOS, 2003, p.13). Estreitamente ligado ao direito, esse regime de valores como liberdade, igualdade, autonomia, subjetividade, justiça e solidariedade aplicam-se de forma cada vez mais díspares se consideramos os diferentes grupos sociais.

O autor, então, sinaliza a ruína do contrato social e sua substituição por um modelo que tem como pressuposto o status. Elemento responsável por uma hierarquização social, o status social se faz por processos de inclusão e exclusão (SANTOS, 2003, p.18) que terminam por criar uma sociedade civil estratificada: a íntima, a estranha e a incivil. A diferença entre esses tipos de sociedade são o grau de distanciamento dos direitos promulgados pela ordem estatal, ou seja, com a própria intimidade com o Estado. No grau mais íntimo, os indivíduos gozam das três gerações de direitos humanos, por sua vez, os indivíduos incivilizados se mostram invisíveis aos olhos do Estado, portanto, não usufruem de quaisquer direitos positivados.

O pensamento de Santos em questão nos remete à crítica feita ao direito que ambicionou elevar o marco civilizatório da humanidade por meio da razão, porém, restringiu-se a corrente positivista e não foi suficientemente competente para efetivá-los.

O positivismo clássico ou científico foi elaborado por Augusto Comte, autor francês nascido no final do século XVIII. Sua contemporaneidade em relação à Revolução Francesa fez com que toda sua educação formal se desse em instituições criadas a partir do levante revolucionário e, naturalmente, imbuídas de seus princípios. Maior expoente entre essas instituições, a Escola Politécnica de Paris marca, especialmente, a vida do autor. Reconhecida extensamente pela colaboração ao conhecimento matemático no século XIX, a instituição é mencionada pelos trabalhos que estudam a obra do autor como de fundamental impacto na vida desse (COMTE, p.11, 1978).

O primeiro grande livro sobre suas perspectivas intelectuais está em seu “Curso de Filosofia Positiva”, obra na qual se debruça sobre o escopo do pensamento humano. Para o francês, a partir da contribuição de grandes autores da Revolução Científica como Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e René Descartes (1596-1650), o conhecimento necessário ao ser humano havia se manifestado e delimitado o futuro do esforço cognitivo dos homens.

Autor da lei dos 3 estágios, o pensador acreditava que o primeiro degrau do conhecimento – estágio mítico – pode ser entendido como aquele em que a explicação dos fenômenos se dá a partir de mitos. Ao conhecimento mítico é tipicamente atribuído a orientação do raciocínio a partir de figuras supranaturais como Zeus e a transparência de sua ira através dos raios. Em sequência poderíamos entender o segundo degrau do conhecimento – estágio metafísico – a partir de explicações racionais, entretanto, baseadas no pensamento dos grandes filósofos que, aos olhares de Comte, tratavam mais de especulações que impediam o progresso do entendimento. Por fim, o último degrau – estágio positivo – teria sido alcançado no momento em que se começa a criar conhecimento a partir da observação dos fenômenos (COMTE, 1978, p.18).

Entenda-se, o conhecimento positivo, diferentemente de seus antecessores, utilizava a razão direcionada à observação de eventos. Trata-se da valorização do pensamento aristotélico de que a experiência é parte do conhecimento, com a diferença de que, para Comte, da experiência advém todo o conhecimento.

Essa combinação entre a razão e a observação promoveria o resultado esperado do conhecimento para o positivismo: a melhoria da vida do ser humano a partir da mudança na forma como o homem vive. Destaca-se, neste ponto o critério utilizado para a distinção do conhecimento científico para a especulação intelectual: a utilidade.

O método indutivo, em especial, foi muito valorizado pelo positivismo. Diferente da dedução que partia um entendimento geral sobre as coisas e tentava comprovar-se a partir da constatação de casos particulares, a indução baseava-se na constatação de que casos simples e em multiplicidade podiam criar um entendimento geral sobre o fenômeno.

Como podemos notar, o positivismo científico pode ser facilmente identificado com as ciências exatas ou até mesmo as biológicas. Todavia, seus pressupostos podem ser encontrados no positivismo jurídico do século XX. Apesar da distinção entre direito positivo e direito natural preceder o positivismo científico – Norberto Bobbio nos ensina que essa oposição de termos retoma o debate do período clássico grego entre as leis pelas quais o cosmos ou a convenção constrangiam o homem (1995, p.15), tratamos, aqui, de uma corrente de



pensamento que se apropria da necessidade de legitimar seu conhecimento a partir das qualidades da ciência moderna: objetividade, neutralidade, utilidade.

Expoente desse pensamento, Hans Kelsen, jusfilósofo austríaco, desenvolve a concepção de uma ciência jurídica de forma a instrumentalizar a aplicação do Direito. Segundo Kelsen, a distinção entre normas morais, religiosas e jurídicas precisava de uma clara separação para a promoção do Direito.

Como teoria [a Teoria Pura do Direito], quer única e exclusivamente conhecer o seu próprio objeto. Procura responder a esta questão: o que é e como é o Direito? Mas já não lhe importa a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito. É ciência jurídica e não política do Direito. (KELSEN, 2003, p.1).

Mesmo que não possamos atribuir essa consequência ao intento do autor, o positivismo jurídico foi utilizado como a bandeira da necessidade da cisão entre moral e direito, de maneira a garantir sua aplicação racional. A ideia de uma teoria pura delimita o jurista apenas a seu objeto de estudo: a norma. O estudo do Direito deveria ser internalizado olhando pra si mesmo a fim de criar a técnica garantidora das virtudes modernas.

Quando a si própria se designa como "pura" teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico fundamental (KELSEN, 2003, p.1).

Passa-se, assim, à valorização do conhecimento normativista e a criação do operador do direito, ou seja, a elevação da capacidade extensiva de conhecimento do conteúdo das leis e da habilidade de manipulação técnica da mesma. Em contrapartida, todas as outras espécies de conhecimento que colaboravam para a elaboração e interpretação do Direito como a Filosofia, a Sociologia e a Economia foram didaticamente segregadas do estudo jurídico.

O problema que perpassa esse caminho é a exacerbada redução do conhecimento crítico sobre o direito. A identificação da validade das normas a partir de sua obediência formal e coerência material frente ao ordenamento, reduz o direito a fato. Ao fazer isso, reduz a complexidade da realidade, o que, certamente ajuda na coerência interna do Direito, entretanto,

abre portas à injustiça quando os casos concretos são apresentados. “A liberdade de contratar, de um lado, e o *pacta sunt servanda* (que é o contratualismo internacional), de outro lado, não poderiam funcionar, (e, efetivamente, não podem), se os contratantes são lobos e o cordeiro (LYRA FILHO, 1980, p.7)”.

A forma de fazer o direito implica a forma de ensinar o direito e o isolamento da perspectiva valorativa faz com que o conhecimento quantitativo do maior número possível de disciplinas seja apresentado ao aluno. Em todas elas o aprendizado é feito de maneira a contemplar as regras internas do sistema doutrinário e o raciocínio de dedução entre norma e conduta impera.

Nesse sentido, Roberto Lyra Filho elaborou nos anos 80 uma obra dedicada à crítica da educação jurídica. Nos termos do autor

O Direito Que se Ensina Errado pode entender-se, em, é claro, pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma erra e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, a visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar. No entanto, as duas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos da pedagogia (LYRA FILHO, p.5, 1980).

Lyra Filho faz parte de uma corrente de pensadores do direito que nas últimas décadas do século XX manifestaram sua insatisfação com a estrutura curricular do curso de Direito. A respeito desse tema, por exemplo, autores como João Maurício Adeodato expressavam sua visão sobre como deveria ser a formação em Direito após a aprovação da Constituição de 88.

A formação técnica ideal constitui-se em três planos: o advogado precisa ter uma formação interdisciplinar e humanista [...] Depois, o profissional precisa ser tecnicamente preparado para as peculiaridades cada vez mais especializadas da faina jurídica [...] Finalmente, o profissional do Direito precisa ser capaz de situar-se criticamente diante do sistema jurídico, no sentido de pensar e observar a atividade que pratica sob perspectiva o mais que possível externa, tentando perceber o todo (1997, p.147).

Sob perspectiva semelhante, apresenta-se o pensamento de Luís Alberto Warat quando analisa de que forma a predileção da técnica em detrimento do conhecimento crítico afeta a manutenção de práticas ilícitas estatais.

Como mortos que falam da vida, o saber tradicional do direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma “tecnologia da alienação”. Utopias fantasiadas de si mesmas que explicam com razões consumidas pela história, novas formas de legitimação das práticas ilícitas do Estado (1997, p.42).

Todo esse movimento de insatisfação se insurge contra características que constituíram a fundação do direito moderno brasileiro e da educação jurídica no país. Nesse sentido, passaremos a delimitar quais as circunstâncias em que nascem os cursos de Direito no país e ao que se prestava seu papel institucional.

### **3 O DIREITO MODERNO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA**

O nascimento do ordenamento jurídico brasileiro é patentemente influenciado pelo liberalismo político, menos de um ano após o episódio às margens do Rio Ipiranga, estaria reunida uma Assembleia Constituinte dedicada a aprovar a primeira Constituição brasileira. O movimento constitucional está diretamente associado ao movimento político do liberalismo, afinal, a mesma burguesia que combate os déspotas europeus preconiza um pacto nacional que constitui um novo estado, dessa vez, baseado na vida, liberdade e igualdade.

Entretanto, palco frutífero das contradições políticas e sociais, o país rompe com a coroa portuguesa mas não com os Orleans e Bragança. Não surpreende, portanto, que a proposta constitucional dos 90 deputados brasileiros repercuta no fechamento do Parlamento e na aprovação outorgada do primeiro diploma constitucional. Nesse sentido, periferia do capitalismo industrial e do liberalismo político, a soberania brasileira nasceria influenciada pela compreensão moderna do direito, entretanto, apresentaria um progresso conservador, por assim dizer (DORIGO; VICENTINO, 1997, p.169).

A mesma contradição está presente no ordenamento jurídico e na educação jurídica. Mesmo liberto da colônia e detentor de uma nova constituição, convivíamos com a criação de um Poder Moderador exclusivamente manipulado pelo imperador que, na prática, portava-se como a última instância, com poder de veto, da decisão política. Sendo assim, a necessidade da organização de um novo estado moderno nos moldes de D. Pedro I necessitava da capacitação

de operadores da nova burocracia estatal. Assim antes de qualquer outra capacitação profissional, o Império do “*Brazil*” necessitava de pessoal capaz de ocupar os quadros públicos. Nesse sentido, anteriormente sediada em Coimbra, a capacitação para as ciências jurídicas inaugura a formação superior em solo brasileiro no ano de 1827 nas cidades de São Paulo e Olinda.

Esse primeiro objetivo da educação superior no país pode ser depurado na Lei Imperial de 11 de agosto de 1827. Nela consta projeto de estatuto para os cursos jurídicos do império organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira. Apesar de usadas subsidiariamente, as palavras do conselheiro ilustram bem o que discorreremos até o momento.

Tendo-se decretado que houve, nesta Côrte, um Curso Juridico para nelle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrucção publica, e se formarem homem habeis para serem um dia sabios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomatico, e mais emprego do Estado, por se deverem comprehender nos estudos do referido Curso Juridicos os principios elementares de direito natural, publico, das gentes, commercial, politico e diplomatico, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos (BRASIL, 2020, p.7-8)

Entendida a pretensão jurídica do Império brasileiro e a função do curso em ciências jurídicas, é possível concluir que os bancos das cadeiras das instituições de São Paulo e Olinda seriam ocupados pela elite imperial. Claro, afinal, se o Império se conservaria nas mãos de um poder moderador, nada mais coerente do que a ocupação dos quadros públicos pelos aliados do imperador.

[...] as elites políticas brasileiras sempre viram o Estado como entidade de apoio às suas próprias posições e, mais que isto, que deveria absorver seus quadros e garantir a sua formação. Desta forma, e por esta razão, as elites não sobrevivem independentemente do Estado, o que atrofia seu crescimento e dificulta a sua autonomia (BASTOS, 2000, p.16).

Sendo assim, os futuros bacharéis que comporiam o serviço público imperial fariam parte de uma parcela muito pequena da população. A própria Lei Imperial que funda os cursos de Direito de São Paulo e Olinda se incumbem de efetuar uma pré-seleção dos futuros juristas a partir dos árduos critérios de admissão. Descreve o oitavo artigo da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827:

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria (BRASIL,2020, p.6)

Não é preciso, aqui, empregar muitas linhas de argumentação para compreendermos que o país recém liberto – em termos formais, ao menos – do pacto colonial detinha irrisórios meios de acesso à educação para capacitar estudantes de 15 anos em todas as disciplinas mencionadas pela lei em comento. A própria ideia do pacto colonial delimita os papéis para metrópole e colônia que, no caso brasileiro, faz com que sua população seja colocada em posição hierarquicamente inferior aos portugueses e suas riquezas propriedade enviada por navio para a metrópole. Basta mencionar que 47 anos depois da independência, o primeiro censo do Brasil apontou que apenas 16% da população brasileira, livre, de meninos e meninas entre 6 e 15 anos, frequentavam o ambiente escolar (IBGE, 1872).

Neste ponto, além de observar o papel mantenedor do *status quo* das elites imperiais, vale notar que os novos cursos jurídicos seriam orientados pelas diretrizes de ensino português. Como dissemos anteriormente, a formação jurídica da juventude brasileira era majoritariamente proporcionada dentro dos portões da Universidade de Coimbra, motivo pelo qual seu estatuto foi utilizado, durante o período imperial, como referência residual naquilo que não contrariava determinações aprovadas em solo brasileiro.

Sobre a influência da Universidade sobre a formação dos primeiros profissionais a se ocuparem do ensino jurídico no Brasil, vale observar o relato do parlamentar Francisco Gê de Acaiba Montezuma, constituinte de 1823, ao discutir-se o local da nova instituição.

... não quero senão lembrar que, quando estive na Universidade de Coimbra, havia lá 120 estudantes brasileiros, dos quais sessenta e tantos eram baianos e o que sucedia, então, sucedeu sempre; a Bahia foi sempre a que teve mais elementos de instrução pública, é a que tem mais relações com o estrangeiro por causa do seu grande comércio, e, é, por isso, a mais culta do Império (MONTEZUMA, *apud* BASTOS, p.6, 2000).

Nesse sentido, o estudo do modelo de ensino da Universidade também nos apresenta outra informação relevante sobre a educação jurídica a se construir no império. Conhecido

como método coimbrão ou aula-conferência coimbrã, a tradição portuguesa é conhecida pelo ensino normativo e positivo do direito que mencionamos anteriormente. Recentemente, Cely do Socorro Costa Nunes nos oferece uma pesquisa que pretende analisar o ensino jurídico no contexto universitário português. Ao delimitar as tradições curriculares da Universidade, assim descreve sua concepção de ensino.

A concepção de um ensino leccional está associada a uma tradição de ensino centrado na figura da professora ao assumir um papel de preceptora, sendo a aula expositiva o método exclusivo para o repasse do conhecimento jurídico de cunho normativo, configuração ainda muito presente em diversos contextos internacionais, como alertam Fernandez e Fernandez (2005). Sem oferecer oportunidades de atividades de ensino interativas e coletivas, tal tradição de ensino contribui para tornar os estudantes um objeto receptivo e passivo que escuta atenta, e, respeitosamente, a preleção da professora. Tais autores afirmam que, tradicionalmente, nas Faculdades de Direito ensina-se um conjunto de normas jurídicas que formam o Direito Positivo de uma determinada sociedade, portanto, acrescentam os autores que falar de Direito, nessa perspectiva, significa falar de normas, quer dizer, somente se considera Direito o que for norma, lei, sobretudo, produzida pelo estado, negando-se o pluralismo jurídico. (NUNES, p.26, 2015).

A aula-conferência coimbrã se concentra na exposição do conteúdo pelo professor e lega ao aluno a tarefa passiva de absorção e memorização do que lhe exposto. Trata-se de uma visão hierarquizada do conhecimento humano em que uma autoridade o detém e o concede a um aluno o qual, desprovido da mesma autoridade, deve presumir verdadeiras e suficientes as informações para a compreensão dos fenômenos.

As características e efeitos do estilo coimbrão teve seu tratamento abordado também pela doutrina nacional. Paulo Freire denominava o fenômeno como *educação bancária*, termo que faz referência ao ato unilateral do depósito bancário e a aceitação passiva daquele que o recebe.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-lo e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, p.33, 1987).

Dessa forma, Francischetto se manifesta sobre a consequência da combinação entre a apropriação elitista dos cursos de direito e o método de ensino coimbrão/bancário.

[...] é marcante o fato de que tanto em São Paulo quanto em Olinda a metodologia restringia-se às aulas-conferências, segundo o estilo da Universidade de Coimbra, e os cursos acabavam sendo um local de comunicação das elites econômicas, divorciadas de discussões mais profundas acerca da estrutura social reinante e da marginalização econômica e social em que se encontrava a maioria da população (FRANCISCETTO, 2019, p.18).

Aliás, vale ressaltar a importância da escolha da expressão “educação jurídica” em detrimento da popular “ensino jurídico”. A última é menos abrangente e mais técnica, enquanto o primeiro remete a transdisciplinariedade que a pedagogia crítica se refere. Ciente da complexidade envolta no aprendizado e o ensino do direito, a terminologia educação jurídica, assim, é mais adequada à perspectiva que adotamos neste texto.

Observa-se, portanto, como essas duas características fizeram do Direito brasileiro uma das ferramentas do Império para a manutenção da sociedade escravocrata, latifundiária e exportadora. Todavia, apesar das menções deste texto aos tempos longínquos do Império Brasileiro, não é possível concluir a superação dos problemas elencados meramente pela passagem do tempo. No tocante à educação jurídica da República brasileira, Francischetto nos oferece alguns relatos históricos de meados do século XX em que há registros da consciência da crise de um direito nacional que não respondia às demandas sociais e não pacificava os conflitos de seu tempo. Apesar de reconhecido que a educação jurídica era parte – e não causa – dos problemas sociais, o método coimbrão ainda é mencionado como fator colaborador para a aprendizagem estéril (2019, p.41).

A autora ainda analisa o que considera uma tendência da superação dos problemas até tratados: a aprovação da Portaria nº 1.886 de 1994 aprovada após os trabalhos do Ministério da Educação que criou uma comissão que tinha por objetivo melhorar a qualidade do ensino.

Parte da compreensão do que se entendeu por melhoria do ensino foi a instituição do tripé indissociável do ensino-pesquisa-extensão como bem explica Francischetto.

O art. 3º da Portaria representou um avanço significativo, pois estabeleceu a necessidade de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão são sempre interligadas, com o objetivo de proporcionar uma formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática. Com o tripé ensino-pesquisa-extensão objetivou-se romper com uma prática muito comum nos cursos de Direito que é o exclusivismo da atividade de ensino. A integração da atividade de ensino com a

pesquisa e extensão constitui, sem dúvida, uma forma de buscar o entendimento mais amplo do fenômeno jurídico e até mesmo a superação da “educação bancária” (2010, p.47).

Hoje, a última palavra estatal sobre as diretrizes da educação jurídica está disposta na Resolução nº 05 de 2018 emitida pelo Ministério da Educação. A legislação tem se dirigido para uma formação mais plural desde o conteúdo interdisciplinar e a necessidade de elementos transversais à toda formação como a valorização das atividades contextualizadas na vida da comunidade do educando.

Para colaborar com a tendência legislativa, passamos, assim, a defender a necessária mudança do paradigma epistemológico do direito com base nos estudos de Boaventura de Sousa Santos sobre o conhecimento e a educação.

#### **4 POR UMA GNOSEOLOGIA E EDUCAÇÃO JURÍDICAS A PARTIR DA ECOLOGIA DOS SABERES PROPOSTA POR BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**

Boaventura de Sousa Santos, apesar de conhecido pela sua aproximação acadêmica com a Sociologia do Direito, registra em sua produção intelectual reflexões pertinentes à epistemologia. Dados seus estudos sobre emancipação social em países periféricos, seus escritos sobre dominação cultural e colonialismo também são enriquecidos pela visão do autor sobre a produção do conhecimento no ocidente e ajudam a explicar fenômenos que subjagam e invisibilizam povos e culturas ao redor do mundo a partir da ideia de racionalidade(s).

O trabalho realizado fora dos grandes centros mundiais e o convívio com culturas não-hegemônicas proporcionou três conclusões que precedem sua crítica:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, essa riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como conhecemos (SANTOS, 2010, p.94).



Por assim ser, pretende não uma nova ciência social, mas um modelo diferente de racionalidade, portanto, lança mão das lições do filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz e se dedica a criticar o que o ocidente entende por conhecimento. Para o autor português, o conhecimento como desenvolvido na modernidade padece do que denomina de *razão indolente*, conceito que, dada a complexidade do tema, precisa ser entendido em 4 formas de manifestação: as razões impotente, arrogante, metonímico e proléptico.

[...] a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar matéria prima; e a razão proléptica que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2010, p.95).

Dado o viés epistemológico que este artigo se propõe a analisar, a expressão metonímica será a expressão da indolência, aqui, trabalhada. Assim como a figura de linguagem, a ciência se coloca como saber quando, na verdade, é espécie do segundo. Sua pretensão de autonomia proporciona o que Santos denomina monocultura do saber. Por recusar outras formas de sabedoria, o conhecimento produzido pela ciência moderna se perfaz pela ideia de hierarquia e promove o que o autor chama de epistemicídio ou assassínio do conhecimento.

As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio (SANTOS, 2010, p.87).

Inconformado com o desperdício da experiência social provocado pela monocultura do saber, Boaventura nos lembra que, antes da Revolução Científica, a ciência dividia a explicação do mundo com a religião ou com outras formas de saber. Depois de Copérnico, entretanto, observou-se a tendência do monopólio da compreensão da realidade pela primeira.

O que distingue o debate moderno sobre o conhecimento dos debates anteriores é o facto de a ciência moderna ter assumido a sua inserção no mundo mais profundamente do que qualquer outra forma de conhecimento anterior ou contemporânea: propôs-se

não apenas compreender o mundo ou explicá-lo, mas também transformá-lo (SANTOS, 2010, p.138).

Essa ciência moderna citada faz referência às ciências ditas duras que se apegam a explicação empírica da vida, a partir de métodos rígidos que, contando com objetos muito bem definidos, ofereceriam o único conhecimento verdadeiro ou, pelo menos, o conhecimento mais próximo da verdade possível pelo ser humano. Como pudemos perceber anteriormente, um exemplo dessa concepção do conhecimento é movimento intelectual citado anteriormente sob o nome de positivismo.

Santos divide sua crítica com outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a ciência da complexidade, os sistemas auto-organizados e a teoria do caos. Todos esses campos demonstram ao autor que o monopólio da explicação da vida é uma questão arbitrária.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor (SANTOS, 1988, p.67-68).

Nesse sentido, o autor acredita nos encontrarmos em uma fase de transição, portanto, como método de abordagem do problema nos sugere a interpretação dos fenômenos por meio do olhar da sociologia das ausências.

Na fase de transição que nos encontramos, em que a razão metonímica, apesar de muito desacreditada, é ainda dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente tem que começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. (SANTOS, 2010, p.102).

Por meio de uma sociologia que joga luz sobre aquilo que existiu, mas foi subjugado e esquecido, combatem-se as lógicas da não existência e da rigidez do saber. Esse pensamento voltado ao passado e ao presente – não somente ao futuro como se concentra a ciência moderna – se apresenta como mais uma janela que transformação da realidade, porque corrige o desperdício das experiências da parte invisibilizada da sociedade.

[...] a modernidade se constituiu na base de duas epistemologias que tenho designado por conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação [...]. Aqui basta recordar que enquanto no conhecimento-regulação a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem; no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade (SANTOS, 2010, p.155).

A ciência moderna, por se expressar por meio do conhecimento-regulação, apresenta-se como a única possibilidade de conhecimento possível e promove, ativamente, a inexistência de outros saberes – igualmente valorosos, na visão de Boaventura de Sousa Santos.

Além disso, o autor destaca que essas formas privilegiadas de conhecimento também produzem, ativamente, desigualdades sociais, afinal de contas, aqueles que as dominam recebem privilégios extra cognitivos sociais, políticos, culturais, etc (SANTOS, 2010, p.137).

Diante desse cenário, como alternativa epistemológica ao cenário apresentado o professor português propõe um novo paradigma para o conhecimento humano: a ecologia dos saberes.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de prática de saberes. (SANTOS, 2010, p.154)

Diante desses pressupostos é preciso ressaltar que a teoria de Santos não pretende a desconsideração ou invisibilização da ciência. Se assim o fizesse, trairia a própria ideia de pluralidade de saberes (2010, p.155-156). Preza, ao contrário, pela sua convivência a outras formas de saberes para que, juntos, prestem-se a finalidade do saber emancipatório.

Nesse sentido, cientes da missão civilizatória da qual o direito moderno se incumbiu, visitadas as perspectivas históricas da formação do ordenamento jurídico pátrio e da educação jurídica no país, analisada a crítica filosófica de Santos à concepção e método de construção do conhecimento dominantes no ocidente, cabe-nos perguntar de que forma deve se constituir uma nova epistemologia jurídica.

Em primeiro lugar, o conhecimento jurídico precisa se desfazer da própria terminologia “epistemologia”, afinal, o sentido de *episteme* está mais diretamente relacionado ao posicionamento da ciência moderna e do positivismo jurídico aqui criticado.

Epistemologia – do grego *episteme* – designa, na filosofia de Platão, a esfera mais alta do conhecimento [...] e constitui a teoria do conhecimento que hoje chamar-se-ia **científico**, um tipo especial de conhecimento, que se pretende verdadeiro, racional sistematizável, transmissível, etc (ADEODATO, 2019, p.38, grifo do autor).

Todavia, a *episteme* de Platão não é uma visão incontestada, mas, ao contrário, rivaliza-se à ideia de conhecimento dos antigos sofistas, também chamados de retóricos. Estes últimos, conhecidos pelo domínio da oratória e da retórica, defendiam uma ideia de verdade diferente dos termos platônicos. Na esteira do pensamento mobilista e pluralista de Heráclito, filósofo pré-socrático ao qual é atribuída a célebre frase “Não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é mais o mesmo”, os retóricos desacreditavam na capacidade humana plena da compreensão da realidade. Da mesma forma que as águas que passam pelo rio fazem dele um ou muitos, os eventos são únicos e irrepetíveis, razão pela qual é possível fazer um esforço para os remontar, mas nunca os recriar absolutamente.

Aliás, a história da retórica está marcada por valores contemporâneos, mas desvinculados de sua ancestralidade. A luta contra a tirania dos reis sicilianos Gelon e Hieron I, os quais, tentavam se apropriar de terras de cidadãos gregos e redistribuí-las a soldados de sua guarda pessoal, marcam os relatos mais antigos sobre os sofistas (ADEODATO, 2015, p.41). Eles aparecem como mestres capazes de aliar a forma e conteúdo do discurso no convencimento de outrem e o fazem contra a expropriação indevida e do abuso de poder. Entretanto, seus serviços “jurídicos” ou seus ensinamentos acadêmicos eram oferecidos em troca de remuneração, atitude abominada por Platão.

A obra de Platão se caracteriza como a síntese de uma preocupação com a *ciência* (o conhecimento verdadeiro e legítimo), com a *moral* e a *política*. Envolve assim um reconhecimento da função pedagógica e política da questão do conhecimento. Sua conclusão de que o *conhecimento* em seu sentido mais elevado identifica-se com a visão do Bem (MARCONDES, 2007, p.51).

A relatividade do conhecimento e a aproximação entre interesses pessoais e intelectuais iam de encontro ao caráter universal do conhecimento e do projeto político

platônico que defende uma *aristocracia do saber*. De todo jeito, depois de conquistar grandes inimigos como o clássico grego, a atuação dos sofistas ganha conotação deletéria, passa a ser considerada engodo, sentido esse que se estende até os dias atuais. O dicionário Michaelis, por exemplo, atribui como uma das formas de se compreender “retórico”, enquanto substantivo, “orador ou escritor de estilo retumbante, que usa de linguagem muito afetada para encobrir a superficialidade das ideias”.

Porém, como podemos perceber, uma concepção pluralista da realidade, a falibilidade humana, a luta contra a opressão e a valorização do debate são princípios muito mais coerente com a crítica feita à ciência moderna e o positivismo jurídico. Nesse sentido, ao lado dessa corrente histórica e da perspectiva ecológica dos saberes, defendemos, aqui, a concepção de uma gnoseologia jurídica. “[...] *gnoseologia* (ou *gnosologia*) – do grego *gnose*, conhecimento – [...] cuida, em suma, de investigar este tipo de relacionamento bem peculiar que o ser humano estabelece com o mundo e que chama *conhecimento* (ADEODATO, 2019, p.37, grifo do autor).

Mais ampla, essa gnoseologia jurídica precisa abandonar o paradigma cartesiano/positivista em razão de seu caráter simplificador e insuficiente às demandas contemporâneas. Como Edgar Morin nos ensina

Vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que chamo de o "paradigma de simplificação". Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias "claras e distintas", ou seja, o próprio pensamento disjuntivo (MORIN, 2011, p.11).

Nesse sentido, o novo paradigma jurídico precisa abraçar a complexidade, ideia da qual compartilham a Epistemologia da Complexidade de Morin e a Ecologia dos Saberes de Santos. O autor francês designa a complexidade como “um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2011, p.13) e pretende assumi-lo como o novo paradigma das ciências. A Ecologia do Saberes, como já vimos, também entende a realidade como uma trama de diferentes fios. Em ambas as teorias separar, reduzir e abstrair impedem a compreensão do emaranhado. Assim, na teoria de Morin, o conhecimento precisa ter mais ciência das incertezas para ser produzido, por sua vez, em Santos cada saber precisa estar consciência de suas

iminentes ignorâncias e estar disposto a colaborar com demais saberes para reduzir sua incapacidade de dominar a complexidade.

Precisamos, assim, compreender que a produção do conhecimento jurídico não deve ter como ponto de partida a norma, expressão simples (separada da realidade, reduzida ao texto, e abstraída em sentidos porosos) e positiva do direito, mas ter a norma como destino. Nesse sentido, proporcionamos uma alternativa à produção de conhecimento cartesiana, positivista, simplificadora e insuficiente aos problemas contemporâneos.

Em segundo e último lugar, determinados os contornos da produção dos saberes e práticas jurídicos, é preciso, também, nos perguntarmos quais devem ser os horizontes em que esses serão ensinados, aprendidos, potencializados e proporcionarão transformações. Nesse sentido, é preciso pensar na educação jurídica segundo os ensinamentos de Santos. Como nos referimos anteriormente, a expressão “educação jurídica” se mostra mais adequada a visão partilhada por este trabalho.

No sentido mais amplo, educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos. Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico (MARQUES; OLIVEIRA, 2016, p.190)

Pois bem, este trabalho, em linha com os ensinamentos de Santos, pretende uma educação que, antes de mais nada, constitua-se como projeto emancipatório. O combate à opressão e a promoção da dignidade humana são os primeiros horizontes educativos que devem orientar a formação jurídica. Para além de um ensino estéril, “Trata-se de um projecto orientado para combater a trivialização do sofrimento [...]” (SANTOS, 2019, p.21), portanto, voltado “[...] para o inconformismo, para um tipo de subjectividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente [...]” (SANTOS, 2019, p.22).

Nesse sentido, é preciso orientar um processo educativo diferente dos processos homogeneizantes e conformadores da educação tradicional. Revestidos pela compreensão singular da realidade, os processos educacionais contemporâneos são pensados na preparação massificada de alunos levados do ponto da ignorância ao ponto do conhecimento. Observamos,

então, a invisibilização das contribuições dos alunos e de demais atores sociais que não pedagogos e professores. Essa invisibilização, causa a opressão e o sofrimento dos indivíduos e dos grupos sociais desprestigiados.

A educação baseada em Santos, portanto, precisa trazer à superfície, além dos conhecimentos teóricos, os conhecimentos e prática cotidianos e, nos termos do autor, ausentes. Tragos à luz, as perspectivas que oprimem podem ser devidamente consideradas e como resultado do processo da educação, a transformação da realidade dos indivíduos pode ser proporcionada. Além disso, a inteligibilidade, coerência e articulação entre diferentes aumenta o número de possibilidades e práticas para um mundo plural.

Por fim, como guia de semelhante processo, Santos nos ensina instrumentalizar essa educação com a pedagogia do conflito. Dadas a multiplicidade de conhecimentos e práticas que a realidade apresenta, faz-se necessária a apresentação conflituosa entre os saberes que se conformam com o sofrimento e que pretendem superá-lo. Assim, o projeto educativo deve se atentar para aplicações técnicas e edificantes da ciência, os conhecimentos como regulação e como emancipação, e o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos de que forma o Direito Moderno se apresentou como um dos pilares civilizacionais dos levantes revolucionários a partir do século XV e, principalmente, com as Revoluções Norte-Americana e Francesa. Ele encampa a luta contra a opressão das monarquias e se justifica pela necessidade da melhoria da vida humana. No mesmo sentido, a ciência moderna prometia liberar o homem das limitações da natureza e da visão mitológica de mundo. Entretanto, a pretensão científica se fez sob a bandeira do conhecimento verdadeiro, não do conhecimento alternativo, nesse sentido, tornou-se fonte de opressão assim como a religião o era séculos antes. No mesmo sentido acompanhou o Direito que, influenciado pelo prestígio das ciências duras revestiu seu campo do conhecimento das pretensões de neutralidade, objetividade, utilidade e verdade. Como consequência, restringiu seus olhares à compreensão da norma e de sua interpretação e se distanciou do impacto social do Direito.

No Brasil, além da esterilidade social do conhecimento jurídico, é preciso considerar as peculiaridades de um país de independência tardia que se constitui na periferia do capitalismo, assim, é preciso levar em conta que a soberania do país é guiada pela mesma família real que submete o território à colonização. Nesse sentido, o regime político, apesar de envelopado pelos contornos do movimento liberal norte-americano e francês, a primeira constituição brasileira seria outorgada e a tripartição dos poderes seria convertida em submissão ao Poder Moderador.

Como fruto da concentração de poder, os cursos de Direito foram apropriados pela elite imperial que reproduzia nas funções judicantes, legiferantes e políticas a estrutura aristocrática do novo estado brasileiro. Coerente com o cenário político conformador, a estrutura da educação jurídica brasileira nasceu influenciada pelo estilo coimbrão de ensino, projeto educacional que faz referência à Universidade de Coimbra, dedicada a uma pedagogia que Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos se referem como educação bancária e conhecimento-regulação, respectivamente. Trata-se de um modelo em que são delimitadas as funções de quem ensina e quem aprende, portanto, determina-se a atividade ao mestre e a passividade ao aluno, portanto, o conservadorismo é mais estimulado do que o progressismo.

Conclui-se, assim que as funções estatais brasileiras nascem preenchidas e influenciadas pela manutenção do *status quo* e pelo ensino jurídico conformador. A relação entre o ensino bancário do direito e a ocupação das funções públicas imperiais representa uma forma de perpetuação das desigualdades promovidas pela aristocracia brasileira e, pelo menos o estilo do ensino jurídico – como indicado por Francischetto –, a poucas décadas tenta se renovar para uma educação jurídica, projeto mais amplo e preocupado com as implicações sociais de sua atividade.

Diante desse cenário, buscamos o aspecto da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos para propormos uma perspectiva sobre o conhecimento e sobre a educação jurídicos diferentes. A ecologia dos saberes acusa a ciência moderna de ser apenas uma perspectiva ocidental e vitoriosa do conhecimento, porém, orientada por uma razão indolente, ou seja, impotente porque incapaz de responder aos grandes problemas da realidade, arrogante porque se coloca acima de outros conhecimentos, metonímica porque confunde o gênero



conhecimento com a espécie ciência moderna, proléptica porque a repetição do presente é sua principal missão.

Essa racionalidade indolente provoca o epistemicídio, submete a transformação do mundo à sua explicação da realidade a qual, segundo Santos, um juízo de valor tão respeitável quanto outras explicações como a religião, e distribui privilégios sociais colaborando para a desigualdade social.

Nesses termos, preconizamos um conhecimento emancipatório como alternativa ao conhecimento regulador, para tanto, voltado para a vida decente ou digna dos seres humanos. Assim, propomos um conhecimento jurídico que converse com as outras formas de saberes para aumentar as opções disponíveis à transformação social, ciente de suas ignorâncias mais que suas certezas.

Portanto, uma gnoseologia jurídica para que assim, a norma seja destino do conhecimento, não seu ponto de partida, uma educação jurídica e não um ensino jurídico que soma à abstração e a técnica ao conhecimento crítico, interdisciplinar, prático e libertador pautado por uma pedagogia do conflito que constantemente defronte realidades opressoras e libertadoras.

## REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. Advogado em construção. **O ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 1997, p.145-154.

ADEODATO, João Maurício. Modernidade e Direito. **Revista de Estudos Criminais**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 11-22, 2001.

ADEODATO, João Maurício. **Filosofia do Direito**. 6 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy\\_of\\_colecao2.html](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html). Acesso em: 8 jun. 2020.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de Filosofia do Direito. São Paulo: Ícone, 1995.

DORIGO, Gianpaolo. VICENTINO, Cláudio. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **The state of food security and nutrition in the world: safeguarding against economic slowdowns and downturns**. Disponível em < <http://www.fao.org/3/ca5162en/ca5162en.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2020.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. Alterações na organização dos cursos de Direito no Brasil: do Império à Portaria nº 1886/1994. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **As novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito**: múltiplos olhares. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019a. p.12-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta da transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo, vol. 2, p.192-197, 2002.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Recenseamento do Brazil em 1872**. Rio de Janeiro, v.1, 1872. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em 25 jun. 2020.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, set./dez., 2016

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NUNES, Cely do Socorro Costa. O ensino jurídico em contexto universitário português: tradições curriculares em debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 12-41, jan./abr. 2015.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. O direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**: sobre a reforma do ensino jurídico. Brasília: Centro acadêmico de Direito da UNB, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Construindo epistemologias do sul**: antologia essencial. Vol 2. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

\_\_\_\_\_. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 66, p. 3-76, 2003.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.2, n.2, p.46-71, ago. 1988.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: FRANCISCEHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p.18-39.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Submetido em 17.09.2020.

Aceito em 09.04.2023.