



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Captura Críptica: **direito, política, atualidade**

Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito
da Universidade Federal de Santa Catarina

Captura Críptica: direito, política, atualidade.
Revista Discente do CPGD/UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)
Curso de Pós-Graduação em Direito (CPGD)
Campus Universitário Trindade
CEP: 88040-900. Caixa Postal n. 476.
Florianópolis, Santa Catarina – Brasil.

Expediente

Conselho Científico

Prof. Dr. Jesús Antonio de la Torre Rangel (Universidad de Aguascalientes - México)
Prof. Dr. Edgar Ardila Amaya (Universidad Nacional de Colombia)
Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer (UFSC)
Prof^a Dr^a Jeanine Nicolazzi Phillippi (UFSC)
Prof. Dr. José Antônio Peres Gediel (UFPR)
Prof. Dr. José Roberto Vieira (UFPR)
Prof^a Dr^a Deisy de Freitas Lima Ventura (IRI-USP)
Prof. Dr. José Carlos Moreira da Silva Filho (UNISINOS)

Conselho Editorial

Ademar Pozzatti Júnior (CPGD-UFSC)
Carla Andrade Maricato (CPGD-UFSC)
Danilo dos Santos Almeida (CPGD-UFSC)
Felipe Heringer Roxo da Motta (CPGD-UFSC)
Francisco Pizzette Nunes (CPGD-UFSC)
Leilane Serratine Grubba (CPGD-UFSC)
Liliam Litsuko Huzioka (CPGD/UFSC)
Luana Renostro Heinen (CPGD-UFSC)
Lucas Machado Fagundes (CPGD-UFSC)
Marcia Cristina Puydinger De Fázio (CPGD-UFSC)
Matheus Almeida Caetano (CPGD-UFSC)
Moisés Alves Soares (CPGD-UFSC)
Renata Rodrigues Ramos (CPGD-UFSC)
Ricardo Miranda da Rosa (CPGD-UFSC)
Ricardo Prestes Pazello (CPGD-UFSC)
Vinícius Fialho Reis (CPGD-UFSC)
Vivian Caroline Koerbel Dombrowski (CPGD-UFSC)

Captura Crítica: direito política, atualidade. Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito. – n.2., v.2. (jan/jun. 2010) – Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010 –

Periodicidade Semestral

ISSN (Digital) 1984-6096

ISSN (Impresso) 2177-3432

1. Ciências Humanas – Periódicos. 2. Direito – Periódicos. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Jurídicas. Curso de Pós-Graduação em Direito.

*Algumas reflexões sobre o ensino jurídico: interlocução com o agir comunicativo de Jürgen Habermas e a ideia de direito como integridade de Ronald Dworkin ou Tentando resgatar uma flor em meio à aridez do deserto dogmático-doutrinário das salas de aula**

Nayara Barros de Sousa**

Resumo: No presente trabalho visio realizar uma interlocução entre as ideias contidas no agir comunicativo de Jürgen Habermas e de direito como integridade de Ronald Dworkin, com o ensino que se realiza nas salas de aula dos cursos de direito. Busco contribuir com algumas reflexões a respeito de uma possível mudança das práticas de ensino-aprendizagem, que levem em consideração ideias como alteridade, intersubjetividade, comunidade e interdisciplinidade.

Palavras-chave: Direito; Ensino-aprendizagem; Agir comunicativo; Direito como integridade; Alteridade; Intersubjetividade; Comunidade; Interdisciplinaridade.

Abstract: In the present paper I perform a dialogue between the ideas in the communicative action of Jürgen Habermas and law as integrity of Ronald Dworkin, with teaching that takes place in classrooms courses in law. I seek to contribute some thoughts about a possible change in the practice of teaching-learning, taking into account ideas such as alterity, intersubjectivity, community and interdisciplinarity.

Keywords: Law; Teaching-learning; Communicative action; Law as integrity; Alterity; Intersubjectivity; Community; Interdisciplinarity.

* Artigo elaborado para a disciplina de Metodologia da Docência Superior do curso de pós-graduação *lato sensu* em Direito Público da Universidade Federal do Piauí, ministrada pela profª Drª. Maria Sueli Rodrigues de Sousa.

** Bacharela em Direito pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Pós-graduanda da especialização em Direito Público da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Endereço: Quadra 19-Casa 01-Setor "E"-Mocambinho III. Cep: 64010-430. Teresina-PI. E-mail: nayarapequena@yahoo.com.br.

1) Introdução: trabalhando conceitos

Neste artigo, abordo o agir comunicativo de Jürgen Habermas como forma de interlocução com uma das faces do ensino jurídico: a sala de aula e os sujeitos que, dentro dela, ganham sua dimensão tradicionalmente conhecida: o professor e o aluno. Utilizo, também, as linhas gerais da ideia de direito como integridade de Ronald Dworkin quando me refiro ao direito enquanto sistema normativo a ser estudado dentro das salas de aula, mais como uma sugestão de perspectiva geral a ser adotada no modo de se encarar a relação dos sujeitos envolvidos no processo da educação jurídica, do que como teoria do direito por si só. Viso, deste modo, contribuir com mais uma forma de reflexão sobre o direito que se ensina.

A opção por estes dois autores pauta-se na presente utilização de segmentos dos pensamentos por eles desenvolvidos em parte da produção acadêmica, mormente dos docentes, que se propõem a compreender as transformações pelas quais o direito monista brasileiro vem passando, enquanto manifestação específica do que se entende como uma possível crise dos paradigmas gerais vividos na Contemporaneidade.

Contudo, opto por dar abordagem enviesada do pensamento destes autores, em especial o de Ronald Dworkin, para tentar ampliar os horizontes de possibilidades das categorias por eles utilizadas, tendo sempre em mente o ensino praticado dentro da sala de aula de um curso de direito.

Antes de iniciar a proposta propriamente dita, vale à pena discorrer brevemente sobre algumas das categorias analíticas dos autores que aqui serão destacados, para que o desenvolver do trabalho dê-se de modo mais claro.

Assim, começo pela *ação comunicativa* trabalhada por Habermas. Nela, o filósofo alemão traz a ideia da intersubjetividade inerente ao mundo humano, onde os sujeitos envolvidos no processo de comunicação reconhecem-se mutuamente enquanto sujeitos. Pressupõe-se que são participantes responsáveis¹

¹ Treméa menciona a categoria participantes responsáveis em seu trabalho aqui utilizado: “Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo.” (HABERMAS *apud* TREMÉA, 2006, p. 261.)

tanto em sua linguagem como em seu agir a partir dessa linguagem e têm em vista a realização do consenso ou entendimento. É uma ação essencialmente ética. Ela é oposta à razão ou *ação estratégica*, que se foca na ação direta do indivíduo sobre o objeto, sem considerar o elemento ético, a intersubjetividade ou alteridade, acreditando na plena realização da ação exclusivamente a partir do indivíduo. O próprio autor expõe a diferença fulcral entre os tipos de ação:

A razão comunicativa difere da razão prática em primeiro lugar e acima de tudo pelo fato de que não é mais adstrita ao ator individual ou a um macrosujeito ao nível do Estado ou de toda a sociedade. Ao contrário, é o instrumental (Medium) lingüístico através do qual as interações se equilibram conjuntamente, as formas de vida se estruturam e que torna possível a razão comunicativa. Essa racionalidade encontra-se inscrita no *telos* lingüístico de se alcançar o entendimento (a compreensão mútua: **Verständigung**) e forma um conjunto de condições que a um só tempo o possibilitam e o limitam. (HABERMAS) [tradução realizada pelo prof^o. Menelick de Carvalho Netto para a pós graduação da UnB] [negrito do tradutor]

É importante ressaltar, também, que os tipos de ação apresentados podem ter existência concomitante, não sendo, assim, radicalmente excludentes. No entanto, no presente trabalho faço a opção explícita pela predominância da primeira ação apontada, tendo em mente a finalidade do ensino-aprendizagem, que impescinde de considerações éticas, elemento amplamente contemplado na ação comunicativa.

Parto, então, para uma exposição sintética do conceito de direito como integridade trabalhado por Ronald Dworkin em sua obra: *O Império do direito*.

A concepção do *direito como integridade* de Dworkin, nos leva a compreender o exercício jurisdicional como uma unidade complexa em que as decisões tomadas pelos intérpretes do direito compõem uma cadeia contínua, chamada metaforicamente de *romance em cadeia* pelo autor, onde há uma constante tensão entre a liberdade de decisão deste intérprete, que não escapa de sua carga de valores que sua experiência de vida lhe impõe e os fatores externos (mas também internos, porque geram reflexos no aplicador/intérprete), que lhe coíbem o uso abusivo do poder interpretativo nas decisões, estes provenientes da comunidade jurídica da qual faz parte, com todo o seu conjunto de instituições e valores admitidos.

O sentido de integridade e a busca da adequação obedece a uma espécie de cerco imaginário, que pode incluir os seguintes fatores: as convicções dos magistrados- que esse modelo não nega como interferentes na própria decisão, afastando, assim, a ideia de neutralidade-, os paradigmas existentes na comunidade, o precedente, a “linguagem comum”, a própria lei, além do caráter conservador do ensino jurídico e dos procedimentos de seleção de ocupantes de cargos jurídicos, os quais funcionam como limites à interpretação deste magistrado diante de um caso concreto, ao manifestar suas convicções em uma decisão (DWORKIN, 1999).

É, assim, a jurisdição entendida como um processo dinâmico, onde o aplicador/intérprete exerce a mencionada liberdade dentro do contexto dessa comunidade em busca da melhor resposta possível ao caso através do sentido de *adequação*, o que implica sérias restrições, inclusive morais (moralidade pública e moralidade pessoal). É uma teoria essencialmente interpretativa do direito, que o autor contrapõe às teorias semânticas² como o positivismo e o racionalismo jurídico.

Desta forma, após essa breve explanação, passo a tratar sobre o ensino do direito e suas possibilidades.

2) O território a ser explorado: a sala de aula de um curso de direito

A sala de aula dentro de uma escola é uma associação comum que nossa mente ocidental faz quando se menciona educação. Pressupondo esse dado do senso comum, tento expor esse espaço, onde uma das nossas mais importantes e delicadas relações sociais se desenvolve: a relação professor(a)-aluna(o). E, afirmando minha própria formação, adentro a sala de aula de um curso de direito para realizar tal intento.

Um professor, uma mesa e uma cadeira, um quadro de acrílico (ou para giz), carteiras dispostas em fila e algumas dezenas de indivíduos que convencionaram chamar de alunos- os “sem luz”, segundo a etimologia da

² Essas “teorias semânticas” apontariam que as divergências que ocorrem na apreciação dos casos- especialmente naqueles que indubitavelmente tendem a provocar viragens de entendimento, distanciando-se dos precedentes. (DWORKIN, 1999, pp. 38-54)

palavra (COSTA, 2007). Durante duas horas, às vezes menos, às vezes mais, o professor despeja sobre o aluno um discurso “codicista”, limitando-se a reproduzir o conteúdo legal que diz respeito à disciplina sob sua responsabilidade. Agindo assim, ignora a necessidade de trazer elementos da realidade existente além, ou apesar da sala de aula para a letra da lei. Ignora, também, e a meu ver mais gravemente, a necessidade do Outro(a)/aluno(a).

Práticas excessivamente dogmáticas e estereis dentro das salas de aulas, com aulas exclusivamente centradas na figura distante do professor, onde a participação do aluno limita-se a copiar, passivamente, sílaba por sílaba, os dizeres do mestre. Se há alguma discussão, esta se mostra truncada, onde o texto legal, juntamente com sua defesa por quem deveria ser “o iluminado”, funcionam mais como instrumentos de castração da criatividade de todos os envolvidos no processo educacional, do que como um objeto de estudo. Isso porque, caso se entenda a lei escrita como um possível objeto de estudo, pressupõe-se que ela possa ser questionada, o que se torna inviável em práticas de ensino que seguem esse padrão³.

Não se pode, contudo, acusar todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professor(a) e aluno(a), de um comportamento tão homogêneo e de aspecto tão negativo durante todo o decorrer de um curso de direito. Contudo, aqui ousou afirmar que durante cinco anos, por vezes mais, o cenário descrito faz-se de regra. Outros comportamentos constituem exceção.

Assim é que parto, desse pensamento aparentemente arbitrário a respeito da sala de aula em um curso de direito, mas com respaldo na verificação do que relatam trabalhos desenvolvidos a respeito do ensino jurídico, bem como na experiência vivida/observada da autora deste trabalho⁴, para a interlocução da relação desenvolvida no cenário descrito com o agir comunicativo habermasiano.

Prossigo, então.

³ Como referência literária (que forneceu parte da inspiração para o trecho) sobre o ensino, a sala de aula e outras questões existenciais ver: *Um história enfadonha*, de Anton P. Tchekhov (2007, pp. 111/181), ou no blogue do professor/pesquisador Horácio Wanderlei. Ver referências ao final do trabalho.

⁴ Eduardo Bittar, Elizângela Treméa, Fábio Costa, Horácio Wanderlei, entre outros. Ver referências ao final.

Penso que um ensino que se queira ensino deva ter como meta o estímulo ao senso crítico, com vistas à libertação⁵. Libertação no sentido de plenitude das potencialidades humanas, estendendo-se a uma concepção macro de democracia e esta enquanto meio de manifestação de pluralidades, de realização do consenso e de solução pacífica dos conflitos e não apenas como instrumento de escolha de elites (MATOS, 2002).

Dentro do pensamento de Habermas é possível alinhar essa ideia de libertação com o termo *emancipação* por ele utilizado para designar essa condição tão almejada. Emancipação, essa, que reconhece a autonomia dos sujeitos envolvidos, através da dialogicidade:

“Habermas demonstra é que, só é possível a emancipação dos sujeitos quando os mesmos utilizam a dialogicidade como ponto de partida para chegar ao consenso e a união, isto é, uma razão dialógica.” (HABERMAS apud TREMÉA: p. 255)

Entretanto, o que ainda se vê nas salas de aula de curso de direito é a transmissão unilateral e unidirecional de conhecimento técnico e acrítico, fruto de uma modelo tradicional positivista de educação (TREMÉA, 2006, p. 266), onde não se vê o(a) Outra(o)/aluno(a), atitude elementar para que se estabeleça uma relação de reciprocidade entre os participantes do processo, onde exista a construção de um conhecimento, respeitando o volume de experiências de vida que cada um traz dentro de si.

Paulo Freire, corroborando com o mencionado, frisa a necessidade do respeito ao conteúdo de experiências da(o) aluno(a), o(a) Outro(a), rejeitando a ideia de transferência de saber, apontada anteriormente:

“É preciso insistir: este saber necessário ao professor- que ensinar não é transferência de conhecimento- não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica,

⁵ Warat trabalha uma ideia ainda mais “libertadora” do termo “libertação”, que não é exatamente a adotada neste trabalho, apesar de ter servido como fonte de inspiração. Ver a *Ciência jurídica e seus dois maridos*.

pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.”(2006, 47).

É também nesse sentido que o pensamento habermasiano, vem a calhar numa tentativa de se perceber- mais uma vez e num exercício que não deve ter fim- o que se tem feito de desastroso em uma prática que deveria ser sempre libertadora.

A sala de aula de um curso de direito oferece um bom cenário para a identificação dos elementos componentes da *razão comunicativa* ou *agir comunicativo*⁶ e a justificação da necessidade de sua compreensão e internalização por parte de quem compõe esse cenário. O ensino-aprendizagem exige que se leve em conta os sujeitos enquanto *sujeitos-envolvidos-no-processo*. É onde entra a ideia de *alteridade* e *intersubjetividade*. Só assim é possível algo próximo do consenso pretendido nas ideias de Habermas, onde os sujeitos são *participantes responsáveis* tanto em sua linguagem como em seu agir a partir dessa linguagem.

O que se vê, contudo, é o predomínio da ação, que se não é oposta, é exatamente complementar e por isso não coincidente à ação ou *agir comunicativo*: o *agir estratégico*- e para se perceber isso não é preciso nenhum esforço metodológico para distinguir os elementos que configuram esse aspecto; ele é por demais perceptível e está presente na breve descrição generalizante que fiz de uma sala de aula de curso de direito. Na pureza da prática do agir estratégico está a crueldade do ensino jurídico hoje, que “fabricam” mentes incapazes de perceber as correntes às quais foram aprisionados. As salas de aula dos cursos de direito tornaram-se um local onde o livre pensamento, a crítica, a criatividade e a curiosidade⁷ são oferecidos em holocausto, não temo afirmar.

⁶ “A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética.” (HABERMAS apud TREMÉA, 2006, pp. 260-261).

⁷ Paulo Freire tratou com lucidez a necessidade do estímulo à *criatividade* e ao *pensamento crítico* no ensino, ao que ele acrescenta a *curiosidade*: “(...) a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologicizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência.

O *agir comunicativo* oferece, assim, alguma luz sobre as práticas deletérias de ensino-aprendizagem do direito, senão para uma solução definitiva, pelo menos alguma que diminuíssem os efeitos negativos do quadro geral.

A aproximação do(a) professor(a) e aluno(a), na busca do *consenso*, o qual se manifestaria no aprendizado de fato, pelos participantes responsáveis dentro da esfera comunicacional. A construção do conhecimento, a partir desta compreensão, seria conjunta dentro de um ambiente que se propusesse a se respeitar e compreender o paradigma da intersubjetividade, o que possibilitaria a concretização da práxis jurídica em pelo menos três pilares essenciais da perspectiva do educando, mas com reflexos no professor, agora educador: a internalização do aporte teórico necessário para a prática, o conhecimento do sistema normativo (regras e princípios) e a provocação da sensibilidade no que toca ao substrato social, para que ocorra a interpretação/aplicação do direito pelo futuro profissional, no momento aluno- e neste último elemento se manifestando com mais força a *alteridade* e a *intersubjetividade*.

Conseguir harmonizar os três aspectos mencionados com o preconizado na ideia de agir comunicativo, seria, então, o objetivo maior dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Tem-se assim, que o professor pode e deve assumir papel preponderante quando se pensa na realização de alguma transformação do ambiente da sala de aula. Não a preponderância distante e auto-suficiente lembrada acima, mas como o detentor das técnicas de didática que, combinadas com sua própria sensibilidade quanto aos aspectos já ressaltados neste trabalho, incluindo sua experiência de vida, funcionaria como ignição de um processo de construção efetiva e também, porque não dizer, afetiva de conhecimento, onde os sujeitos participantes, com o compromisso exigido para tal feito, realizariam a plenitude da prática educacional, que visa seres humanos, não bancos⁸.

O professor se tornaria aquele que provoca as primeiras exortações e o aluno que, redarguindo com outras, resultaria numa construção conjunta de conhecimento, tendo por base o disposto no currículo, não negando a via

Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro, não a diaboliza.” (Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 2006, p. 32.)

⁸ Essa metáfora é utilizada mais de uma vez por Paulo Freire em sua obra.

institucional indissociável do modelo de ensino hodierno e mais ainda do modelo de ensino do direito, mas também levando em consideração, vale repetir, as experiências que cada um dos sujeitos participantes do processo carrega dentro de si. Tal prática visaria fazer um contraponto, através do conhecimento construído naquele momento, à predominância dogmática dentro das faculdades de direito, que, senão é possível afastar de todo, tendo em vista, a própria institucionalidade do direito e a forma de manifestação de nosso sistema jurídico, pelo menos, deste modo, estaria ela (a dogmática) aberta às novas possibilidades e questionamentos.

3) Da parte para o todo: dialogando com o direito como integridade

Se entendo a sala de aula de um curso de direito como ambiente para libertação, nos moldes que expus em linhas anteriores, ou seja, de consideração dos sujeitos participantes do processo, enquanto seres humanos plenos, integrantes de uma realidade supostamente democrática, intersubjetiva e com possibilidades de realização do consenso, devo tentar partir agora para uma outra etapa: a expansão do círculo de internalização de uma postura do agir comunicativo que da sala de aula, vai, num viés claramente holístico⁹, chegar - se ao todo que integra o que aqui chamo comunidade¹⁰.

Para lucubrar algum êxito nesse intento, dou-me a liberdade de realizar analogia com a ideia de direito como integridade de Ronald Dworkin.

A ideia de direito como integridade preconizada por Dworkin pressupõe uma concepção de todo, uma necessária compreensão de que o sujeito aplicador/intérprete do direito deve ter em mente, para que não destoe das instituições jurídicas a que está submetido, mas, mais que tudo, para que não desrespeite, não só as normas, mas o tecido social do qual faz parte e no qual cumpre importante função, de onde emanam princípios- estes integrantes das

⁹ Alinhando-se com Capra no “Ponto de Mutação.” (1982).

¹⁰ Escolhi esse termo em razão da utilização da expressão *comunidade jurídica* por Ronald Dworkin, autor a ser agora trabalhado. Optei por retirar a adjetivação por entender que a comunidade jurídica restringe a convivência humana a considerações apenas de direito. Assim, comunidade jurídica também seria parte do todo: comunidade.

normas- e valores. Sem que este sujeito tenha realizado a plena compreensão dessa perspectiva, de modo a vivenciá-la na sua concretização cotidiana, podem surgir as mais aviltantes possibilidades de práticas que geram injustiças, ferindo o interesse da sociedade a qual este sujeito deve responder. A tão esperada pacificação social não passaria de letra morta num papel dos autos de um processo.

Analisando a crise do ensino jurídico, Paulo Roney Ávila Fagúndes, traz algumas considerações a respeito do professor/aplicador/intérprete típico de um modelo tradicional positivista de educação, onde estaria ausente, em sua práxis diária, a concepção de direito como integridade na visão aqui exposta:

“Os juízes estudam a lei e dela são escravos. Quando professores, levam a pensar também na santidade da lei enquanto instrumento de controle social da classe dominante. Nem sequer se pensa na possibilidade da decisão judicial resultar de uma construção que leve em conta a sociedade complexa, sujeita ao risco e ao perigo e que exige cada vez mais que o operador do direito tenha uma visão interdisciplinar e, sobretudo, ampla do fenômeno jurídico. Impõe-se a adoção de uma hermenêutica crítica que contemple, ao lado do direito, a moral, a política, a arte, a sociologia, enfim, a própria vida manifestada na sua plenitude.” (p. 159)

Ao fim o autor ainda faz uma exortação a uma postura que também se encontra abrigada pela ideia de direito como integridade: a necessidade de interdisciplinaridade. A adoção desse entendimento implicaria uma ruptura na visão compartimentalizada do mundo, que é repudiada pelo viés holístico que aqui se adota. Isto, dentro do Direito e também fora dele. Nas próprias palavras de Dworkin:

“O direito como integridade tem uma atitude mais complexa com relação aos ramos do direito. Seu espírito geral os condena, pois o princípio adjudicativo de integridade pede que os juízes tornem a lei coerente como um todo, até onde lhes seja possível fazê-lo, e isso poderia ser mais bem-sucedido se ignorassem os limites acadêmicos e submetessem alguns segmentos do direito a uma reforma radical, tornando-os mais compatíveis em princípio com outros. Contudo, o direito como integridade é interpretativo, e a compartimentalização é uma característica da prática jurídica que nenhuma interpretação competente pode ignorar.” (DWORKIN:2000:301)

Ousando com a interdisciplinaridade, os *sujeitos-envolvidos-no processo* ampliam seu leque de possibilidades, aumentando as chances de uma maior compreensão da comunidade em que estão inseridos, na busca da melhor resposta.

No âmbito da sala de aula, inserida nessa comunidade que o intérprete/aplicador atua(rá), a interdisciplinaridade, de forma metodologicamente pensada, é uma atitude provocativa no sentido de que acrescenta novas variáveis ao processo educacional. Primeiramente, tenta estabelecer um diálogo entre as várias disciplinas de um currículo de direito, começando pelas mais afins e, dependendo dos objetivos do tema em discussão, parte para aquelas com uma afinidade aparentemente mínima (negando, por exemplo, a já questionada imiscibilidade entre direito público e direito privado, como ocorre em alguns casos do chamado “efeito horizontal” dos direitos fundamentais.). Em seguida, tentaria estabelecer uma aproximação com as outras manifestações acadêmicas das humanidades (História, Antropologia, Psicologia, Literatura etc.) ou até mesmo com as demais ciências, como as ciências naturais (Biologia, Física etc.), dependendo do foco que se queira dar ao tema-proposta da disciplina.

A acepção de direito que busca pela melhor resposta, então, guiada pela noção de *adequação*, instiga o sujeito aplicador/intérprete a compreender-se melhor como sujeito inserido em um contexto complexo de indivíduos, valores, comunidade e instituições, fazendo com que a interdisciplinariedade funcione como aliada nesse exercício permanente. Essa sensibilidade necessária a esta postura também está presente, como abordado em linhas anteriores, na realização aproximada do consenso habermasiano, agora visto em uma perspectiva do todo, já que a intersubjetividade exige um conhecimento de si mesmo, enquanto sujeito aplicador/intérprete, e do Outro, que também está na comunidade.

O processo de sensibilização/internalização pode ser incentivado no ambiente acadêmico ao qual o futuro profissional do direito é submetido, através da adoção de métodos aparentemente convencionais como leituras, práticas e discussões- tão importantes e tão olvidadas -, mas sob um novo entendimento, de modo que o levem os *sujeitos-participantes-do-processo* a construir um senso crítico autônomo, que transcenda os códigos, para depois a eles retornar, com uma visão mais arguta quanto aos fatos da vida da comunidade, num contínuo movimento pendular. Um profissional que

recebesse um estímulo assim, seria capaz de fazer viver as frias letras da lei, tornando-as reflexo dessa mesma comunidade de onde, antes de tudo, vieram.

Romperíamos, assim, com assim com o que Luiz Alberto Warat chama de senso comum teórico dos juristas. Este é reflexo da desassociação de conceitos de suas teorias originais, pulverizando-as e auxiliando a manter dogmas inatingíveis e, por vezes mantenedores de situações intoleráveis, por separarem os conceitos de seu sentido genético, postura que tem suas origens no interior da sala de aula, onde se inicia a fossilização do conteúdo do saber jurídico, que não costuma ser questionado. O intérprete/aplicador que aprendesse a construir e não simplesmente absorver acriticamente o conhecimento jurídico no interior de uma sala de aula, ajudaria a quebrar essa “cultura do mais do mesmo”, que termina por velar injustiças na realidade da comunidade- a qual deveria ser seriamente considerada- formando meros “operadores” do sistema.

4) Considerações finais?

Neste trabalho, tentei realizar a interlocução do agir comunicativo de Jürgen Habermas com o que se passa em uma sala de curso de direito, visando criar uma via de comunicação entre alguns dos problemas encontrados na sala e o que é sugerido no agir comunicativo, especialmente no tocante à relação professor-aluno, compreendida como gênese de todo o processo educativo institucional.

Dentro da sala a abordagem comunicacional habermasiana leva em consideração o Outro (alteridade) em meio a uma relação dialógica intersubjetiva (ou seja, entre os sujeitos envolvidos no processo) onde os participantes responsáveis teriam em vista construir um saber que transbordaria o conteúdo dos manuais de direito e promoveria a reflexão sobre os dogmas jurídicos, realizando uma prática de ensino libertadora para esses mesmos participantes.

Pretendi, ainda, expandir o ambiente da sala de aula para a comunidade através do pensamento de direito como integridade de Ronald Dworkin, onde o intérprete/aplicador é um indivíduo que se reconhece como sujeito integrante de algo maior, que não desconsidera seus próprios valores e que, além disso,

reflete a respeito daquela comunidade em que está inserido e sobre a qual deve atuar. Ou seja, supõe-se que seria fruto de uma sala de aula de curso de direito onde pelo menos algumas das características preconizadas também pelo agir comunicativo teriam certamente sido postas em prática- não desconsiderando, contudo, os efeitos que a formação extra-classe também determinam, no futuro sujeito intérprete/aplicador.

Utilizando-me ainda da ideia de direito como integridade de Ronald Dworkin, tentei fazer uma analogia de modo a contribuir com alguma reflexão sobre o agir daqueles que integram o dia-a-dia da sala de aula, onde a internalização de que a sala de aula de um curso de direito integra um todo, que é a comunidade, e que a ela deveria reportar-se, significaria uma mudança na postura daqueles sujeitos, já que as práticas corriqueiras de ensino-aprendizagem ignoram o caráter de exterioridade do que se passa dentro da sala. Estas são conseqüências resultantes do ensino-aprendizagem que não é capaz de formar indivíduos que se vejam como integrantes dessa comunidade e muito menos que vejam o Outro, aquele que sofrerá os reflexos diretos e indiretos da sua atuação, quando profissional.

Referências bibliográficas

BITTAR, Eduardo C. B. *Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt*. Disponível em:

<http://conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/a_crise_posit_eduardo_c_b_bittar.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

COSTA, F. *Ensino jurídico: um tesouro a descobrir. A construção de alternativas pedagógicas e metodológicas a partir da reforma do ensino jurídico (e jurídico penal)*. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição)-Universidade de Brasília- Unb. Brasília, 2007.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.

DWORKIN. Ronald. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, caps. 03 e 07.

FAGÚNDES, Paulo R. A. *O novo (em) direito*. (1997). Disponível em <www.roney.floripa.com.br/docs/crise.doc> Acesso em: 07.03.2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *Faticidade e validade: uma introdução à teoria discursiva do Direito e do Estado Democrático de Direito*. [tradução não autorizada-professor **Prof. Dr. Menelick** de Carvalho Netto - uso exclusivo para pós-graduação-UnB]

MATOS, Nelson. J. C. . *Teoria do Estado: uma introdução crítica ao Estado democrático liberal (notas críticas à teoria hegemônica da democracia)*. 1. ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. v. 1. 229 p.

TCHEKHOV, Anton P. *O beijo e outras histórias*. 2.ed. São Paulo: 34, 2007, pp.111-181.

TREMÉA, E. *Teoria crítica, ação comunicativa e ensino jurídico*. Revista faz ciência-Unioeste. Paraná. v. 8, n. 1, 2006, pp. 249-277. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/349>> Acesso em: 11 mar. de 2010.

GOMES, R. *Loucuras de um velho professor*. [In WANDERLEI, Horácio.Blogue] Disponível em:

<<http://aprenderdireito8.blogspot.com/2008/03/loucuras-de-um-velho-professor.html>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

WARAT. Luiz A. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2. ed. Santa Cruz do Sul:UNISC, 2000.

_____. *Saber crítico e senso comum teórico dos juristas*. Revista CCJ, n. 5, 1982, pp.48-57. Disponível em: <file:///Platao/www/arquivos/RevistasCCJ/Seque...critico_e_senso_comum_teorico_dos_juristas.htm>. Acesso em: 17 mar. 2010.