

Ílder Miranda-Costa

METAPSICOLOGIA APLICADA AO DIREITO

Inconsciente freudiano: uma introdução

Belo Horizonte

Faculdade de Direito – UFMG

2010

Ílder Miranda-Costa

METAPSICOLOGIA APLICADA AO DIREITO

Inconsciente freudiano: uma introdução

Tese, apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG, como requisito regulamentar para obtenção do título de Doutor em Direito, sob orientação do Prof. Dr. ARTHUR JOSÉ ALMEIDA DINIZ.

Belo Horizonte
Faculdade de Direito – UFMG
2010

Miranda-Costa, Ílder

M672m Metapsicologia aplicada ao Direito : inconsciente freudiano :
uma introdução / Ílder Miranda-Costa. – 2010.

Orientador: Arthur José Almeida Diniz

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Direito.

Inclui bibliografia.

1. Direito – Filosofia – Teses 2. Direito – Estudo e ensino
3. Direito – Aspectos psicológicos – Teses 4. Psicologia
forense 5. Psiquiatria forense I. Título II. Diniz, Arthur
José Almeida

CDU: 34:159.923

340.12:159.9

SUMÁRIO		
AGRADECIMENTO		III
INTRODUÇÃO		1
I-	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	32
1-	Concepções filosóficas de Educação	32
2-	Educação de concepção essencialista	34
2.1-	Educação essencialista de vertente religiosa	34
2.2-	Educação essencialista de vertente leiga	37
2.2.1-	Período pombalino	37
2.2.2-	Período joanino	40
2.3-	Educação essencialista de vertente institucional	43
2.3.1-	Período imperial	43
2.3.2-	Primeira República	47
2.4-	Conclusões	48
3-	Educação de concepção existencialista	49
3.1-	Escola Nova	51
3.2-	Escola Tecnicista	57
3.3-	Escola Neoescolanovista e Neotecnicista	58
3.4-	Conclusões	59
4-	Educação de concepção dialética	61
II-	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA	63
1-	Concepções filosóficas de Educação jurídica	63
2-	Educação jurídica de concepção essencialista	65
2.1-	Educação jurídica essencialista de vertente institucional	65
3-	Educação jurídica de concepção existencialista	68
3.1-	Escola Nova de Direito	68
3.2-	Escola Tecnicista de Direito	71
3.3-	Escola Neoescolanovista e Neotecnicista de Direito	72
4-	Educação jurídica de concepção dialética	75
5	Conclusões	78
III-	EDUCAÇÃO JURÍDICA E PSICOLOGIA <i>LATO SENSU</i>	96
1-	<i>Psykhés</i> , Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise	96
1.1-	Psiquiatria e Psicologia: saúde mental e comportamento	107

1.1.1-	Psiquiatria	108
1.1.2-	Psicologia	109
1.2-	Psicanálise: a descoberta do inconsciente	110
1.2.1-	Metapsicologia	114
2-	Das relações práticas entre Psiquiatria e Psicologia e Direito, na forma de Psiquiatria forense e Psicologia jurídica	119
2.1-	Psiquiatria forense	119
2.2-	Psicologia jurídica	122
3-	<i>Educação jurídica</i> , Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise	124
3.1-	<i>Educação jurídica de concepção essencialista</i> e Psiquiatria: a disciplina jus-acadêmica <i>Psiquiatria forense</i>	125
3.2-	<i>Educação jurídica de concepção existencialista</i> e Psicologia: a disciplina jus-acadêmica <i>Psicologia jurídica</i>	127
3.3-	<i>Educação jurídica de concepção dialética</i> e Psicanálise: a disciplina jus-acadêmica <i>Metapsicologia aplicada ao Direito</i>	131
IV-	METAPSIKOLOGIA APLICADA AO DIREITO	138
1-	<i>Metapsicologia aplicada ao Direito</i> e Graduação em Direito	141
2-	<i>Metapsicologia aplicada ao Direito</i> e Pós-Graduação em Direito	144
3-	<i>Metapsicologia aplicada ao Direito I</i>	145
	CONCLUSÃO	147
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
	RESUMO	158

AGRADECIMENTO

Nem é possível que fora apenas fortuna, nem unicamente virtude; nem fortuna e virtude resumem a vida, essa arte do encontro do encontro e do desencontro.

Há mais, além de coincidências e de méritos.

Por isso, foram fundamentais na concepção, elaboração, estruturação e desenvolvimento do presente trabalho:

Professor Doutor ARTHUR JOSÉ ALMEIDA DINIZ,

Professor Doutor JOAQUIM CARLOS SALGADO,

Professora. Doutora. MARIÁ A. BROCHADO FERREIRA,

Professor Doutor JOSÉ LUIZ BORGES HORTA,

Professor Doutor SAULO DE OLIVEIRA PINTO COELHO,

Mestre PAULO ROBERTO CARDOSO,

Dr. DJALMA TEIXEIRA DE OLIVEIRA, psicanalista, e

Bacharelado IANO DE CARVALHO PEREIRA.

Kant escreve, no seu programa de curso para o semestre de inverno de 1765-1766: “Os alunos devem ir à escola, não para aprender pensamentos, mas para aprender a pensar e a conduzir-se”.

GEORGES PASCAL. *Compreender Kant*, p. 202.

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre relações do Direito com outras áreas do saber deverão, cada vez mais, ocupar as preocupações do mundo jurídico acadêmico. O presentimento, contido na asserção anterior, possui um único motivo: em 29 de setembro de 2004, o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, conforme Resolução CNE/CSE nº 9, determinou que:

“Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, [que] tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.”¹.

A consequência que se pode esperar da eficácia dessa norma é que, a partir de sua publicação, pesquisas sobre Filosofia do Direito, História do Direito, Antropologia e Sociologia Jurídicas, ao lado de estudos interdisciplinares entre Direito e Ética, Direito e Ciência Política, Direito e Economia, alcançarão, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito, difusão e uso cada vez maiores.

No entanto, a determinação ministerial chegou com atraso às *instituições* de ensino de Direito. Primeiro, porque há muito que o Legislativo introduziu Psicologia nas entranhas do ordenamento jurídico. Depois, porque, efetivamente, Psicologia integra o dia a dia do Judiciário. Apesar disso, só agora, em 2004, o

¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Segundo a norma, o *Eixo de Formação Fundamental* interliga-se com dois outros, o de *Formação Profissional* e o de *Formação Prática*.

Estado passou a exigir que seus cursos jurídicos estabelecessem relações curriculares com a Psicologia.

Ocorre que, quando Direito e Psicologia são colocados lado a lado, é frequente a discussão, negligentemente, não ser assumida pelas disciplinas críticas, ao mesmo tempo em que, imprudentemente, é ignorada pela dogmática. Porém, tal como se pretende demonstrar, a relação acadêmica entre Direito e Psicologia exige reflexão doutrinária de caráter jusfilosófico, elaborada à luz das concepções filosóficas de Educação Jurídica, com a introdução do conceito de inconsciente *freudiano* como elemento capaz de permitir a formatação de novos papéis para o Direito na interação do sujeito com a cultura, no seio do Estado democrático de Direito.

Para tanto, em primeiro lugar, é necessário definir o campo semântico delineado pelo termo Psicologia que, tal como aparece na Resolução CNE/CSE nº 9, deve ser entendido como Psicologia *lato sensu*, pois se refere ao conjunto de três áreas de conhecimento, atinentes a estados e processos mentais, com as quais o Direito mantém, ou deveria manter, relacionamentos. Essas três áreas de conhecimento são: - Psiquiatria, ramo da Medicina; - Psicologia, ciência humana cujo objeto é o comportamento; e, - Psicanálise.

No entanto, a relação entre Direito e Psicologia apresenta especificidades que a distingue das estabelecidas entre Direito e Psiquiatria e Direito e Psicanálise.

O ato número um da história da relação entre Direito e Psicologia foi protagonizado pelo Direito. Isso, a partir do momento em que ele a convidou para exercer atividades em instituições jurídicas da área penal, com o objetivo de estudar personalidade e comportamento de criminoso, pesquisar motivação para crime e possibilidade de reincidência e avaliar papel de punição e influência do sistema penal em recuperação, ou não, de delinquente.² De sorte que, quando SONIA LIANE

² O evento foi precedido pelo Decreto nº 847/1890, que *promulgou o Código Penal* e estabeleceu penas restritivas de liberdade, a saber: prisão celular, reclusão, prisão com trabalho obrigatório e prisão disciplinar. As décadas seguintes mostraram que, entre o que se praticava em locais de

REICHERT ROVINSKI³, no testemunho, a seguir, usou a expressão Psicologia Jurídica, o fez na tentativa de compreender o significado das “primeiras incursões”, na década de 1920, do psicólogo “na área (...) relacionada às questões criminais”:

“A atuação dos psicólogos brasileiros na área da Psicologia Jurídica teria iniciado antes mesmo do reconhecimento da profissão (...). Em alguns casos, os serviços especializados nesta área foram desenvolvidos por profissionais estrangeiros ou por aqueles que tiveram sua habilitação em cursos de pós-graduação (...). A área em que ocorreram as primeiras incursões, seguindo as características da própria história da Psicologia Jurídica, foi aquela relacionada às questões criminais, voltadas ao estudo do perfil do criminoso ou de crianças e adolescentes envolvidos em atos infracionais. (...) O foco inicial do trabalho do psicólogo foi a compreensão da

cumprimento de pena e o objetivo correccional da execução penal, surgira um abismo, representado tanto pela dificuldade de se aferirem efeitos do trancafiamento como pela impressão de que, sobre o sistema prisional, se instalara uma espécie de treva, sem que o espírito de liberdade e de segurança, supostamente vivenciado extramuros, fosse suficiente para aplacar o incômodo causado pela consciência da existência de algo tenebrosamente podre no interior do sistema. V. MIRABETE, Julio Fabbrini. *Execução penal*: comentários à Lei 7.210, de 11-7-1984 – 11. ed. – Revista e atualizada – 7. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007, p. 27: “Os momentos do dinamismo penal (cominação, aplicação e execução das penas) demonstram que há um sistema *global* do Direito Penal integrado por diversos sistemas parciais. Tal situação pode levar a flagrantes contradições, já que não se pode negar a contrariedade existente nesse sistema de estabelecer a culpabilidade como fundamento da aplicação da pena e a periculosidade como fator determinante do regime de execução. (...) Assim, o chamado processo penal de execução, e especialmente o das medidas privativas de liberdade, é, na verdade, um procedimento não só afastado essencialmente de muitos princípios e regras de individualização, personalidade, proporcionalidade da pena *etc.*, como também um sistema em que a prisionização modela valores e interesses opostos àqueles cuja ofensa determinou a condenação.”

³ Apesar de nossos esforços, não foram encontradas datas de nascimento e ou de morte dos seguintes autores: AGLAÉ MARYIOLI, ANTONIO CARLOS WOLKMER, CLÁUDIO COHEN, DUANE P. SCHULTZ, ESTHER MARIA DE MAGALHÃES ARANTES, HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES, IVES GANDRA DA SILVA MARTINS FILHO, JEAN-CASSIEN BILLIER, JOHN COTTINGHAM, JOSÉ ÁLVARO MARQUES MARCOLINO, LEOSINO BIZINOTO MACEDO, MARIA CECÍLIA GOMES DOS REIS, MARIA ELIZABETH GUIMARÃES ROCHA, MARIA TERESA PENTEADO CARTOLANO, MILDRED BLAXTER, PAULO RONEY ÁVILA FAGÚNDEZ, RAOUL C. VAN CAENEGEM, SÍLVIA FERNANDA DE MENDONÇA FIGUEIROA, SONIA LIANE REICHERT ROVINSKI e SYDNEY ELLEN SCHULTZ.

conduta humana quanto às motivações e possibilidades de reincidência no crime.”⁴.

A profissão de psicólogo foi regulamentada em 1962. A normatização recebeu de MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES o seguinte comentário: “Os testes psicológicos seriam nossas únicas e preciosas ferramentas de trabalho, à semelhança do bisturi para o cirurgião ou a prescrição medicamentosa ao médico.”⁵. “Subtendia-se”, na análise de MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES, “que não era de nossas atribuições a Psicoterapia”⁶. Alheios ao debate, penalistas e criminalistas – que, há muito, recepcionaram o psicólogo, concordando com suas, agora regulamentadas, investigações e técnicas – estreitaram vínculos com a Psicologia.

Na década de 1980, o psicólogo alargou sua esfera de ação, estabelecendo-se, conforme SONIA LIANE REICHERT ROVINSKI, “em atividades relacionadas à área cível do Poder Judiciário”, com o objetivo de “oferecer apoio às famílias, visando sua reestruturação e à manutenção da criança no lar como medida

⁴ ROVINSKI, Sonia Liane Reichert. Psicologia jurídica no Brasil e na América Latina: dados históricos e suas repercussões quanto à avaliação psicológica. *In*: ROVINSKI, Sonia Liane Reichert; CRUZ, Roberto Moraes. *Psicologia jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção*. São Paulo: Vetor, 2009, p. 11-22, p. 14. Quanto a estrangeiros, SONIA LIANE REICHERT ROVINSKI refere-se a, p. 11: - “Waclaw Radecke [que] chegou ao Brasil na década de 1920 e foi o responsável pela criação do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro”; - “Elizier Schneider, que teve a formação inicial em Direito, e [que] depois dirigiu seu interesse à Medicina Legal e Psicologia”; e, - “Mira y Lopes, [que], em 1955, editou no Brasil, a tradução de seu livro ‘Manual de psicologia jurídica’, um marco para esta área do conhecimento, quando ainda nem a profissão de psicólogo era reconhecida”.

⁵ CAIRES, Maria Adelaide de Freitas. *Psicologia jurídica: implicações conceituais e aplicações práticas*. São Paulo: Vetor, 2003, p. 47. *V.* BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de Agosto de 1962, que *dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*, art. 13: “Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo. § 1º Constitui função do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. § 2º É da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências”.

⁶ CAIRES, *Psicologia jurídica, cit.*, p. 47.

alternativa à internação”⁷. O marco inaugural da expansão deu-se, segundo SONIA LIANE REICHERT ROVINSKI:

“Com a criação [em 1985] de uma assessoria psicossocial na 3ª Vara de Família de Brasília, ligada diretamente ao magistrado daquele juízo, em processos em que pais divorciados litigavam pela guarda dos filhos ou pelo direito de visitá-los. Devido ao sucesso do trabalho daqueles profissionais, a administração do TJDF decidiu estender o serviço às demais Varas do Distrito Federal, transformando aquela unidade em Assessoria Psicossocial Forense.”⁸.

Com isso, ao longo da década seguinte, o psicólogo apresentou-se em processo de adoção, procedimento de determinação de guarda e de regulamentação de visitas, acolhimento de criança e adolescente vitimados, avaliação de dano psíquico em mulher vítima de violência física e ou psicológica (inclusive, doméstica), violência contra idoso, mediação familiar (seja em contexto conjugal, seja em cenário de divórcio), execução penal, sistema prisional, mediação, conciliação, arbitragem, instituição para adolescente em conflito com a lei, hospital de custódia, juizado especial (cível e criminal) *etc.*

Em 2002, a ocupação *psicólogo jurídico*, *psicólogo criminal* ou *psicólogo forense* passou a constar da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho.⁹ Ato contíguo, naqueles espaços, já mencionados, de jurisdição, o *psicólogo jurídico* foi tornado indispensável. É o que se depreende, por exemplo, da posição da Quinta Turma do STJ, por ocasião do julgamento do *Habeas Corpus* nº 126.740, em 01 de Outubro de 2009. Em seu voto, o Relator afirmou que “restou

⁷ ROVINSKI, Psicologia jurídica no Brasil e na América Latina, *cit.*, p. 13.

⁸ ROVINSKI, Psicologia jurídica no Brasil e na América Latina, *cit.*, p. 13.

⁹ O *Psicólogo jurídico* integra a família ocupacional composta por: - *Psicólogo educacional*, *Psicólogo da educação* ou *Psicólogo escolar*; - *Psicólogo clínico*, *Psicoterapeuta*, *Psicólogo da saúde* ou *Terapeuta*; - *Psicólogo do esporte* ou *Psicólogo desportivo*; - *Psicólogo hospitalar*; - *Psicólogo social*; - *Psicólogo do trânsito*; - *Psicólogo do trabalho* ou *Psicólogo organizacional*; - *Neuropsicólogo*; - *Psicanalista Analista*; e, - *Psicólogo acupunturista*.

demonstrado, pelo Juiz da VEC, em decisão fundamentada com base em laudo psicológico desfavorável, que o condenado não ostenta condições pessoais que lhe propiciem a progressão”¹⁰. O exemplo revela um Judiciário afinado com o *psicólogo jurídico*, a ponto de Ministro do STJ basear-se em fundamentação de Juiz de VEC, que, por sua vez, apoiou-se em “parecer técnico de profissional especializado” para concluir pela “não comprovação do mérito do apenado para a progressão”, nos seguintes termos:

“Quanto ao requisito subjetivo, verifica-se, pela análise de seu histórico, que, embora não haja qualquer registro de falta grave em seu prontuário prisional, e nunca tenha se envolvido em ocorrência que redundasse em violação da disciplina ou da segurança do estabelecimento carcerário, apresentando, até o momento, conduta plenamente satisfatória, a avaliação psicológica não lhe é favorável.”¹¹.

A expressão ‘avaliação psicológica não lhe é favorável’ serviu, na verdade, para o juiz da VEC homologar as seguintes impressões periciais:

“A avaliação psicológica descreve que o apenado ‘Demonstra reconhecimento da ilicitude do fato, deslocando parte da culpabilidade para outrem. (...) Parece irônico em seu relato afirmando ‘não tem como prever o dia de amanhã’. (sic), quando questionado acerca das dificuldades que deverá enfrentar na vida extra-muros, visto a possibilidade de reincidência para sanar problemas com a falta do dinheiro. (...) nem mesmo o apenado apresenta segurança pessoal quanto a seu futuro, tudo dependerá das situações vivenciadas no mundo extra-muros. (...) dependerá principalmente das relações que (...) estabelecer e das aprendizagens adquiridas dentro do cárcere. (...) Assim, reconhecemos a sua frágil

¹⁰ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Habeas Corpus nº 126.740 - RS (2009/0011874-8). *In*: <http://www.stj.gov.br>, acesso em 15 de Fevereiro de 2010.

¹¹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Habeas Corpus nº 126.740 - RS (2009/0011874-8), *cit*.

estrutura psicológica e social. (...) O pedido de progressão de regime, por ora, não logra êxito prosperar, pois notório que o reeducando não possui mérito necessário para tanto. Deverá o condenado, portanto, repensar suas atitudes e seus valores, procurando amadurecer sua compreensão sobre os limites necessários à vida social, devendo se comprometer com seu processo de ressocialização, demonstrando sentimento de reparação pelos atos cometidos. Não preenchidos, portanto, os requisitos necessários, o indeferimento da pretensão se torna imperativo.”¹².

Noutro exemplo, a Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal, julgando o *Habeas Corpus* nº 98.663, em 13 de Outubro de 2009, também utilizou a expressão ‘laudo psicológico desfavorável’, conforme se vê, a seguir:

“EMENTA: HABEAS CORPUS. LIVRAMENTO CONDICIONAL. VÁRIAS FUGAS. AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DESFAVORÁVEL.

(...)

1. Réu que empreendeu várias fugas durante o cumprimento de sua pena e apresenta laudo psicológico desfavorável não preenche o requisito subjetivo para a concessão do livramento condicional.

(...)

8. Tem-se nos autos que, entre os anos de 2002 e 2005, o paciente empreendeu cinco fugas, e a jurisprudência deste Tribunal firmou-se no sentido de que (...) as fugas reiteradas comprometem o comportamento satisfatório durante a execução da pena.

(...)

10. Como já não bastasse, a avaliação psicológica do Paciente (fls. 32) conclui que ‘No momento atual, o avaliado não conseguiu transmitir segurança quanto a como se conduzir conforme o benefício pleiteado. Considera-se, ainda, a

¹² BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Habeas Corpus nº 126.740 - RS (2009/0011874-8), *cit.*

ausência de metas realistas a longo prazo e relacionamentos afetivos explicitados de forma superficial’.

11. Assim, a interpretação do instituto do livramento condicional, cujos efeitos estão ligados ao comportamento carcerário e às avaliações sociais e psicológicas do condenado, não permite acolher o arrazoado da Impetrante para conceder, na espécie, a ordem de *habeas corpus*.¹³.

A evocação, reiterada, da fórmula ‘laudo psicológico desfavorável’ faz crer que apelo a considerações periciais, elaboradas por *psicólogo jurídico* tornou-se regra no Poder Judiciário. Circunstância que parece representar um dos aspectos do estado atual da relação entre Direito – melhor seria dizer, Judiciário – e Psicologia. O que, aliás, coincide com a seguinte opinião de MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES, refletindo acerca da relação entre Direito e Psicologia, sob o ângulo do psicólogo:

“Nós, psicólogos, temos podido contribuir nas últimas décadas de modo relevante com a Justiça. Ora emitindo Parecer Psicológico, na condição de exame complementar nas perícias de matéria médica, e em suas diversas especialidades, em particular na Psiquiatria. Ora emitindo Laudo Psicológico, subsidiando as contendas civis, como as da Vara da Família e as da Infância e Juventude (...). E, mais recentemente, outra prática vem ganhando gradativamente o seu espaço, cada vez mais reconhecida a sua relevância, que é a da Mediação. (...) Há outras atividades, agora relativas à fase de execução da pena, cuja função do psicólogo é a de tanto atender o apenado em Psicoterapia, no procedimento de reeducação psicossocial (...) quanto a de Parecerista (...) no pedido de Progressão da Pena.”¹⁴.

¹³ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus nº 98.663 – Rio Grande do Sul. *In*: <http://redir.stf.jus.br/paginador/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605447>.

¹⁴ CAIRES, *Psicologia jurídica, cit.*, p. 50.

Se o ato número um da história da relação entre Direito e Psicologia foi protagonizado pelo Direito, a personagem principal do ato seguinte – negando o anterior – foi o psicólogo. Ocorre que, conforme ESTHER MARIA DE MAGALHÃES ARANTES, referindo-se à postura da “nova geração”:

“Constata-se, no exercício profissional dos psicólogos no âmbito judiciário, a predominância das atividades de confecções de laudos, pareceres e relatórios, no pressuposto de que cabe à Psicologia, neste contexto, uma atividade predominantemente avaliativa e de subsídio aos magistrados. Este pressuposto, embora defendido em textos clássicos de Psicologia (...) e regulamentado pela legislação brasileira, tem causado mal estar entre a nova geração de psicólogos, que preferiria ter de si uma imagem menos comprometida com a manutenção da ordem social vigente, considerada injusta e excludente.”¹⁵.

Atenta a esse “mal estar”, em maio de 2008, a Assembléia das Políticas da Administração e das Finanças do Sistema Conselhos de Psicologia (APAF) identificou, segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP):

“A necessidade de realização de evento nacional que ampliasse o debate sobre Sistema Prisional e atuação dos psicólogos nas unidades prisionais, para que se pudesse avançar em questões como a problematização e debate do monitoramento eletrônico e o possível fim das prisões. Assim, percebeu-se a importância de discutir a psicologia jurídica como um campo amplo, abordando também outras áreas de atuação do psicólogo nas relações com a justiça.”¹⁶.

¹⁵ ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Pensando a psicologia aplicada à justiça. In: GONÇALVES, Hebe Signorini; BRANDÃO, Eduardo Ponte. *Psicologia jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau, 2004, p. 15-97, p. 22.

¹⁶ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos: um compromisso com a sociedade. In: http://www.crp09.org.br/NetManager/documentos/sistematizacao_seminario_nacional_-_apaf.pdf, acesso em 15 de Fevereiro de 2010. Ainda segundo o Conselho Federal de Psicologia:

O resultado do movimento veio à tona em Novembro de 2009, ocasião em que o Conselho Federal de Psicologia promoveu o Seminário Nacional *Psicologia em interface com a Justiça e Direitos Humanos: um Compromisso com a sociedade*, em que a expressão *Psicologia em interface com a Justiça* se refere à Psicologia Jurídica ou Judiciária, campo de atuação de psicólogo, definido, em 2008, pela APAF, segundo os seguintes quatro eixos temáticos: - criança e adolescente¹⁷; - varas de família: mediação; - saúde mental: medidas de segurança; e, - execução penal e sistema prisional^{18,19}.

As conclusões do Seminário foram reunidas em *Contribuições do seminário nacional Psicologia em interface com a justiça e direitos humanos*. No documento, o psicólogo:

“Na Apaf realizada em dezembro de 2008, foram relatados e avaliados os eventos regionais acontecidos ao longo do ano sobre o tema Psicologia Jurídica realizados nos CRPs.”.

¹⁷ V. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos, *cit.*, onde se lê: “O Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia têm assumido posições públicas na defesa da efetiva implantação do ECA e contra o rebaixamento da idade penal.”.

¹⁸ V. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos, *cit.*, onde se informa que: “Em 2005 o CFP em parceria com DEPEN, realizou o I Seminário Nacional sobre a Atuação do Psicólogo no Sistema Prisional. A segunda edição do Seminário Nacional sobre a Atuação do Psicólogo no Sistema Prisional, realizado em 2008, teve por objetivo ampliar a crítica da prisão e problematizar a atuação do psicólogo no sistema prisional.”.

¹⁹ Em tempo, para o Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. *In*: <http://www.crpmg.org.br/GeraConteudo.asp?materiaID=1073>, acesso em 15 de Fevereiro de 2010, o campo da Psicologia jurídica estrutura-se a partir dos seguintes eixos: “- Execução Penal, Sistema prisional, Penas alternativas, Egressos, Delegacias Especializadas, Exame Criminológico, Comissões Técnicas de Classificação; - Varas de Família, Conciliação, Mediação, Guarda, Adoção, Família Substituta, Convivência Familiar, Parentalidade; - Infância e Adolescência: Medidas sócio-educativas, Varas e Promotorias da Infância e da Juventude, Escuta de Crianças e Adolescentes; - Saúde Mental: Medida de Segurança, Inimputabilidade, Periculosidade, Políticas Públicas”.

- (i) expressa seu ponto de vista acerca do modo como, hoje, atua no âmbito do encontro entre Psicologia e aquilo que ele, psicólogo, chama ‘*sistema de justiça*’;
- (ii) estabelece uma espécie de luta por *reconhecimento* daquilo que, nessa relação, ele afirma ser, em potência;
- (iii) não se refere, mas suas considerações permitem ao intérprete inferir a figura, hipotética, de um *psicólogo em interface com o ‘sistema de justiça’*; e,
- (iv) proclama os princípios que julga pertinentes para fazer com que o ‘*sistema de justiça*’ admita a presença do *psicólogo em interface com o ‘sistema de justiça*’ em questões atinentes a infância e juventude, família, medida de segurança e execução penal.

Cada um desses pontos será estudado, a seguir.

O ponto de vista do psicólogo acerca do modo como, hoje, atua (e do papel que exerce) no âmbito do encontro entre Psicologia e ‘*sistema de justiça*’, estabelece-se, fundamentalmente, a partir de três ângulos.

O primeiro deles caracteriza-se, antes de tudo, pela consciência de que, na relação entre Psicologia e ‘*sistema de justiça*’, o psicólogo está reduzido à condição de *psicólogo jurídico*. E, depois, pela dupla recusa em aceitar o fato de o *psicólogo jurídico*: - ser tomado pelo ‘*sistema de justiça*’ como, nos termos das *Contribuições*, “simples produtor de diagnóstico”²⁰ e construtor de laudos; e, - por vezes, ser

²⁰ A respeito disso, o psicólogo deixa claro que seria necessário, nos termos das *Contribuições*, *cit.*, o “deflagrar campanha nacional de esclarecimento de juízes e promotores sobre as atividades profissionais do psicólogo quando na interface com a justiça (para além das práticas clínica/avaliação psicológica)”, isto é, “para além da construção de laudos”.

tratado, por esse mesmo ‘*sistema de justiça*’, como “informante de fatos e acontecimentos, principalmente os revelados em caráter de sigilo”²¹.

O segundo ângulo refere-se à qualificação para o exercício da ocupação. Quanto a esse ponto, o psicólogo pretende tanto alterar o “projeto político-pedagógico nos cursos de Graduação em Psicologia com o intuito de implementar/implantar disciplinas de Psicologia Jurídica e disciplinas que versem sobre os Direitos Humanos e as legislações que dão suporte às políticas públicas” quanto “reforçar as estratégias de formação prática, ampliando os estágios na área prisional e sua qualificação”. De forma idêntica, considera que mesmo aquele que já exerce a atividade precisa especializar-se, frequentando “oficinas de orientação e esclarecimento quanto à produção de documentos (...), com ênfase naqueles que podem vir a integrar processos judiciais” e, realizando, em instituições de ensino superior, capacitação continuada, na busca de diretrizes para sua atuação no ‘*sistema de justiça*’.

O terceiro ângulo distingue-se, de um lado, por reclamação e, de outro, por mobilização. Assim é que, pela via trabalhista, o psicólogo reivindica, nos termos das *Contribuições*: - realização de “concursos para Psicólogos, obedecendo a critérios objetivos: número de habitantes, grau de vulnerabilidade social, demandas processuais, demandas específicas e a insuficiência quantitativa de profissionais para responder as solicitações dos juízes”; - estabelecimento de “parâmetros mínimos (...), visando o exercício ético da profissão e incluindo os critérios de estrutura física e material técnico para o atendimento em espaço jurídico”; - “ampliação do número de vagas para o Psicólogo nas Delegacias de Polícia Especializada”; - “criação de um Plano de Cargo, Carreiras e Salários para os psicólogos do Sistema Penitenciário”; - “criação de comissão nacional para articular projeto de lei que inclua a assistência psicológica no artigo 14 da lei de execução penal, de modo a afirmar que a atuação do psicólogo deve ser a de prestar

²¹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos, *cit.*

assistência psicológica, conforme disposto no plano nacional de saúde do sistema prisional”; e, - parametrização da “quantidade dos atendimentos realizados pelos psicólogos, no contexto prisional e de medidas de segurança”. Pela via da articulação e mobilização políticas, visando a consolidação profissional e reserva de mercado, o psicólogo, dentre outras iniciativas, põe-se em campanha para, sempre nos termos das *Contribuições*, incluir “a disciplina Psicologia Jurídica (...) em outros cursos de formação superior (...) ministrada exclusivamente por Psicólogos”, “abolir o projeto de lei que prevê o advogado como mediador e o psicólogo e o assistente social como comediadores”, esclarecer “juízes e promotores sobre as atividades profissionais do psicólogo quando na interface com a justiça”, expandir os “serviços de Psicologia Jurídica nas comarcas”, implantar “serviços e acompanhamento dos processos criminais” e “denunciar ao Ministério Público e ao Tribunal de Contas toda contratação que não siga a diretriz constitucional que prevê a lotação dos cargos via concurso público com salários dignos e quantitativos suficiente de profissionais para a população carcerária”.

Em resumo, consciente tanto de seu pertencimento a uma classe social e econômica como do lugar que o ‘*sistema de justiça*’ lhe reserva, o psicólogo mostra-se: - inconformado com a imagem de produtor de diagnóstico e de construtor de laudos; - insatisfeito com os limites de sua formação, em face da especificidade de suas funções junto ao ‘*sistema de Justiça*’, e ansioso por acesso a oficinas e cursos de caráter profissionalizante que o qualifiquem para o exercício da profissão no âmbito do Judiciário; e, - reclamante, pedindo melhores condições de trabalho, e, ao mesmo tempo, empenhado na consolidação da denominada *Psicologia jurídica* enquanto nicho de mercado do psicólogo. Chega-se a essa conclusão, lembrando-se que a via das reclamações trabalhistas e a da articulação e mobilização políticas advieram de um Seminário Nacional, realizado pelo CFP, destinado a ampliar “o debate sobre Sistema Prisional e atuação dos psicólogos nas unidades prisionais” – esse foi o ponto de partida para se perceber “a importância de discutir a psicologia jurídica como um campo amplo, abordando também outras áreas de atuação do

psicólogo nas relações com a justiça”²² – e, pelo que parece, terminou por assumir traços de assembleia sindical.

A partir dessa premissa, o psicólogo, em luta por *reconhecimento* daquilo que ele afirma ser, em potência, no encontro entre Psicologia e ‘*sistema de justiça*’, firma três frentes de batalha.

A primeira frente de batalha é de proposições de repúdio e de protesto, através das quais o psicólogo diz, solenemente, que não quer “projeto de Lei que [verse] sobre a castração química em seres humanos”, “terceirização, Parceria Público Privada, Organizações Sociais de Interesse Público, Fundações Estatais de Direito Privado no sistema prisional e no sistema sócio educativo em meio fechado”, “monitoramento eletrônico para pessoas em cumprimento de penas privativas de liberdade”, “revista vexatória”, “utilização de medida de internação com o argumento de medida protetiva”, “prisões”²³, “qualquer iniciativa de implantação de medida de segurança para adolescentes ou qualquer experiência que se aproxime disso”, “projeto de Lei que [proponha] a redução da idade penal”, “exame criminológico” e, muito menos, participar de sua elaboração.

A segunda frente de luta é de proposituras, dirigidas ao ‘*sistema de justiça*’, por meio das quais, o psicólogo, dentre outras ações, defende “a implantação imediata da Defensoria Pública nos Estados ainda não contemplados, [com] núcleo específico da Criança e Adolescente”, “a criação e estruturação de serviços substitutivos voltados para adolescentes, tais como, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS para adolescentes com transtorno mental e dependência química”, a inibição de “abusos de autoridade no Judiciário e demais poderes” e a revogação

²² CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos, *cit.*

²³ A propósito, acrescentam as Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos, *cit.*: “Enquanto não abolimos as prisões, somos contrários à superpopulação prisional nos diversos estabelecimentos como também contrários à prisão de pessoas em locais inadequados, como delegacias, *containers*, celas isoladas, sem ventilação, ou outras condições contrárias aos direitos fundamentais da vida humana.”.

parcial do “Código Penal e a Lei de Execução Penal no que concerne às medidas de segurança, à luz da Lei 10.216/01”.

O terceiro *front* é de argumentação ideológica. Nesse diapasão, o psicólogo pretende, dentre outras medidas, “priorizar, no atendimento do adolescente em conflito com a lei, uma atuação respaldada na perspectiva dos direitos humanos”, construir “referências de práticas pautadas em Direitos Humanos e na prevenção da revitimização ou do aumento da vulnerabilidade dos envolvidos”, “implementar sistemática de discussões acerca dos Direitos Humanos e da reforma psiquiátrica, com espaços de reflexão e debate que contemplem a construção de uma nova cultura em relação aos cuidados e à inclusão dos denominados ‘loucos infratores’ ”, “associar Direitos Humanos e promoção da cultura da paz, como base para a formação dos trabalhadores do sistema penitenciário” e “estimular a participação dos Psicólogos nos espaços de controle social, especialmente nos Conselhos da Comunidade, de Educação, de Saúde, Segurança Pública e Direitos Humanos, contribuindo (...) na defesa dos Direitos Humanos”.

Em síntese, o psicólogo acredita, por um lado, que poderia, no cumprimento de seu compromisso com a sociedade, realizar trabalho muito mais significativo do que aquele que lhe tem sido designado – aliás, quando percebeu a importância de se discutir a Psicologia jurídica, referiu-se a ela através da expressão “campo amplo”, amplo o suficiente para englobar “outras áreas de atuação do psicólogo nas relações com a justiça” –. Confiando nisso, o psicólogo deu-se licença para partir para o ataque, fazendo-o com o ímpeto da fórmula “qualquer iniciativa (...) qualquer experiência que se aproxime disso”, dirigida a inúmeros alvos, escolhidos sem clareza de critérios. Como entender o objetivo dessa investida? Declaração de guerra a, conforme lição, já estudada, de ESTHER MARIA DE MAGALHÃES ARANTES, ‘ordem social vigente, considerada injusta e excludente’?

Por outro lado, o psicólogo crê que qualquer mudança nesse quadro depende de o ‘sistema de justiça’ reconhecer a potencialidade quer de seu trabalho,

quer de sua capacidade em contribuir para a melhoria da qualidade e da eficiência do próprio ‘*sistema*’. Com base nisso, proclama-se como potencialmente apto – e candidatando-se a ser reconhecido como tal – para a tríplice tarefa de modificar a ‘ordem social vigente, considerada injusta e excludente’, de corrigir o *sistema de justiça* e de empunhar a bandeira dos Direitos Humanos. Ocorre que, pela forma com utiliza o estandarte, deixa a impressão de que o Direito é uma espécie de obstáculo à relação entre o psicólogo e aquilo que ele, referindo-se, a varas, delegacias, prisões, hospitais *etc.*, chama de ‘*sistema de justiça*’. E, mais: que, afinal de contas, o Direito precisa ser retificado “na perspectiva dos direitos humanos”. No entanto, o psicólogo não revela como.

Das disposições das *Contribuições do seminário nacional Psicologia em interface com a justiça e direitos humanos* é possível inferir que o psicólogo optaria por atuar, no âmbito do encontro entre Psicologia e *sistema de Justiça*, segundo as características de um profissional, que, a título de hipótese, poderia ser chamado *psicólogo em interface com o sistema de justiça*²⁴, atualizando aquilo que o psicólogo, ao se imaginar atuando no encontro entre Psicologia e ‘*sistema de justiça*’, afirma ser, em potência. O *psicólogo em interface com o sistema de justiça* seria, então, o verdadeiro *psicólogo jurídico* e, em assim sendo, edificaria os valores e fundaria as normas que, segundo o *psicólogo*, devem vigorar na relação entre Psicologia e ‘*sistema de justiça*’ – noutras palavras, o *psicólogo em interface com o sistema de justiça* seria o estruturador da cultura desta relação.

Isso significa, por exemplo, no atendimento a criança ou adolescente em conflito com a lei, opor-se a abrigo indigno à pessoa da criança ou do adolescente e, ao mesmo tempo, lutar pelo direito a convivência familiar e comunitária, com o intuito, inclusive, de prevenir revitimização, aumento da vulnerabilidade ou exclusão dos envolvidos em situação de violência (como vítimas, autores ou testemunhas). Significa, também, por exemplo, no tocante a “usuários dos serviços de saúde mental na área de medidas de segurança”, intervir junto a familiares e

²⁴ Noutras palavras, o *psicólogo em interface com o sistema de justiça* seria a atualização daquilo que, no psicólogo jurídico que existe hoje, está em potência, isto é, o psicólogo.

“propor projetos interdisciplinares de geração de emprego e renda” – ambas as medidas em respeito à noção de que “a conquista de sua autonomia e de sua inserção social são perpassadas pelo contexto familiar e social”. Significa, igualmente, pugnar por: - “revisão dos processos de interdição judicial, em especial, dos usuários que recebem Benefício de Prestação continuada, com suspensão imediata das curatelas nos casos em que forem constatadas negligência e situação de abandono pelos respectivos curadores”; - penas e medidas alternativas, para garantia de laços sociais; - participação na formação de trabalhadores do sistema penitenciário: - articulação de redes locais de atenção a população egressa do sistema penitenciário e seus familiares *etc.*, tudo em conformidade com os termos das *Contribuições*.

Muito além disso, o *psicólogo em interface com o sistema de justiça* destinar-se-ia a debater “política de criminalização do uso de drogas por crianças e adolescentes”, efetivar “visitas de orientação e fiscalização aos hospitais psiquiátricos, manicômios judiciários/hospitais de custódia e alas de tratamento psiquiátrico em unidades prisionais, favorecendo a desconstrução da lógica hospitalocêntrica e a efetivação da rede substitutiva”, implementar “sistemática de fiscalização e monitoramento do Sistema Penitenciário, de acordo com o Protocolo Facultativo contra a tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou degradantes da Organização das Nações Unidas”, efetivar “políticas intersetoriais de atenção aos egressos para constituir ações práticas de integração social rompendo com processos de exclusão social e reincidência criminal”, “ênfatisar ações que promovam o retorno dos egressos à convivência social e familiar em condições de dignidade e cidadania”, “aumentar o número de pesquisas sobre os efeitos das prisões na saúde mental dos internos”, “provocar o Ministério da Justiça e da Saúde (...), recomendando o encaminhamento dos portadores de sofrimento mental que estão em unidades prisionais em regime de privação de liberdade ou semi-liberdade para atendimento na rede pública de saúde”...

Rememorando, a concepção da figura do *psicólogo em interface com o sistema de justiça* baseia-se numa hipótese muito simples: trata-se de imaginar um profissional que agiria da forma como, hoje, o *psicólogo jurídico* não age, mas que o psicólogo considera que deveria agir, pois, conforme demonstrado, não pretende comprometer-se, segundo ESTHER MARIA DE MAGALHÃES ARANTES, “com a manutenção da ordem social vigente, considerada injusta e excludente”²⁵. Parece evidente que o instrumento de manutenção da injustiça é, sob esse prisma, o ‘*sistema de justiça*’, ao qual o psicólogo propõe modificações a serem implantadas pelo *psicólogo em interface com o ‘sistema de justiça’*. Tais proposituras fundam-se, dentre outros, nos seguintes princípios, considerados pelo psicólogo como pertinentes para fazer com que o ‘*sistema de justiça*’ admita a presença do *psicólogo em interface com o ‘sistema de justiça*’ em questões atinentes a infância e juventude, família, medida de segurança e execução penal: *trabalho, família, participação social, rede e ética*, colocados, todos, sob a bandeira dos *direitos humanos*.

Trabalho, emprego e renda. O psicólogo pede, no campo das “intervenções e ações voltadas ao preso”, que lhe seja dada a oportunidade de trabalhar. Da mesma forma, aspira por “projetos interdisciplinares de geração de emprego e renda que visem autonomia das pessoas em cumprimento de medidas de segurança”. A razão de pedir funda-se na premissa de que profissionalização e escolarização possuiriam o condão de promover inserção produtiva, integração social e cidadania do egresso e de seus familiares.

Família. Conforme assinalado, segundo o psicólogo há que se garantir “o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária”, por isso a oposição do psicólogo ao fato de, muitas vezes, “a primeira medida [ser a de] afastamento da criança do convívio familiar e o encaminhamento para a abrigagem”. Seguem o mesmo diapasão: - a exigência de que a intervenção junto a pessoas em cumprimento de medida de segurança deve se estender a seus

²⁵ ARANTES, *Pensando a Psicologia aplicada à Justiça, cit.*, p. 22.

familiares; - o apelo para que se amplie o número de projetos de apoio a egressos e familiares; - a ênfase conferida à necessidade de ações “que promovam o retorno dos egressos a convivência social e familiar em condições de dignidade e cidadania”. Em regra, tais propostas são regidas pela noção de que conquista de autonomia e inserção social “são perpassadas pelo contexto familiar e social”.

Rede. *Contribuições do seminário nacional Psicologia em interface com a justiça e direitos humanos* são pródigas no uso de expressões contendo o termo rede, deixando claro que, aos olhos do psicólogo, questões atinentes a infância e juventude, família, medida de segurança e execução penal exigem ação integrada de diversos setores. Destarte, ao longo do documento, aparecem referências à “devida articulação dos serviços de rede de apoio [a atendimento de adolescente em conflito com a lei]”, “articulação em rede dos espaços de atendimento infanto-juvenil”, “rede de proteção social, de educação e saúde”, “Rede de Proteção à Infância e Juventude”, “rede de atendimento e (...) rede de proteção para criança, adolescentes e mulheres em situação de vulnerabilidade e violência”, “que os serviços e a rede se fortaleçam, e consigam levar a [Reforma Psiquiátrica] também aos hospitais de custódia”, “redes de atenção à saúde mental para o acolhimento da pessoa em medida de segurança”, “encaminhamento dos portadores de sofrimento mental que estão em unidades prisionais em regime de privação de liberdade ou semiliberdade para atendimento na rede pública de saúde”, “articulação de redes locais de atenção a população egressa do sistema penitenciário e seus familiares” *etc.*

Ética, Código de. Às *Contribuições* parece indispensável a realização permanente de campanhas de divulgação e de esclarecimento e acerca do Código de Ética da profissão, dirigidas tanto ao psicólogo como às instituições em que ele atua, “especialmente no que tange as relações com a justiça”.

Direitos humanos. ‘Direitos humanos’ é o grande mote do psicólogo. Seu empenho em defendê-los faz pensar que sua indignação, diante do Judiciário, é de tal envergadura que, se estivesse em seu poder, decidiria por uma ordem diametralmente contrária ao modo como as coisas estão postas no Estado de

Direito. Assim, o psicólogo não hesita em bradar que o atendimento do adolescente em conflito com a lei deve respaldar-se “na perspectiva dos direitos humanos”; que, em nome dos direitos humanos e da reforma psiquiátrica, se deve erigir “uma nova cultura em relação aos ‘loucos infratores’ ”; que a defesa dos direitos humanos e a luta antimanicomial respaldam a rejeição à internação compulsória em medida de segurança; que a formação dos trabalhadores do sistema penitenciário deve pautar-se em lições sobre direitos humanos *etc.*

Resumindo, a posição do psicólogo parece alicerçada em dois tipos de estados de espírito.

Por um lado, o psicólogo mostra-se comprometido com o resgate da cidadania de crianças, adolescentes, família, loucos infratores e presidiários, pelo simples fato de que, antes de estarem nessas circunstâncias, são seres humanos e que, portanto, devem ser tratadas com a dignidade que toda e qualquer pessoa merece. Assim, entre a intolerância com a indelicadeza de policiais e a raiva que a neutralidade de magistrados lhe causa, o psicólogo parece enxergar, para além dos muros do ‘*sistema*’, novos horizontes, cujos ares poderiam minimizar o sofrimento de pessoas que se, de um modo, são autoras, de outro são vítimas sociais, econômicas, históricas e culturais da ordem social vigente – que o psicólogo tem considerado ‘injusta e excludente’.

Por outro lado e ao mesmo tempo, o psicólogo parece interessado em ocupar instâncias de poder. Sem constrangimento, as *Contribuições* revelam que o psicólogo pretende “atuar frente às políticas públicas e órgãos de controles sociais e Direitos Humanos”, “estimular a participação dos Psicólogos nos espaços de controle social, especialmente nos Conselhos da Comunidade, de Educação, de Saúde [e respectivas Comissões de Saúde Mental], Segurança Pública e Direitos Humanos (...) podendo contribuir na formulação e fiscalização de políticas públicas para a área”, “propor junto ao poder público federal e estadual a articulação dos mecanismos de participação e controle social do Sistema Penitenciário”. A explicação para essa corrida ao poder talvez esteja no seguinte

propósito, gravado, de modo indelével, nas *Contribuições*: “a Psicologia deve ampliar sua participação efetiva nas instâncias de controle social como exercício do seu papel político”.

São, pois, disposições distintas as que movem o psicólogo: - a da vontade de amparar (quem lhe parece ter direitos de pessoa violados ou sob permanente ameaça de violação); e, - a do interesse em assumir posições de poder. Faltaria saber (investigação que, no entanto, escapa aos limites da presente pesquisa) se são necessárias, uma à outra, ou se, pela especificidade de suas naturezas, inviabilizam-se a si mesmas. Contudo, mesmo ameaçadas por esse risco, as observações, trazidas à tona pelo psicólogo, são de extrema relevância. Situadas numa das fronteiras da relação entre Direito e Psicologia *lato sensu*, trazem ao conhecimento do Direito o indício de absurdos que estariam ocorrendo em seu interior. Há que se observar, porém, que a experiência do *psicólogo jurídico* nada mais é do que prática, conjunto de procedimentos inerentes à sua relação com o Judiciário. E não perderia esse *status*, se à ela fossem somadas as pretensões do psicólogo em ampliar seu espaço de atuação e em limitar o lugar do jurista.

Além disso, há que ter em mira que propostas de Seminário Nacional, promovido por entidade de classe, não possuem caráter científico. Mesmo assim, é possível, com as licenças devidas, admitir sua transposição para o campo da ciência. Nessas condições e somente assim, é possível conceber que a Psicologia pode tornar-se área de conhecimento com força suficiente para mobilizar o Direito na busca por novas formas de efetivar os direitos fundamentais. Entretanto, há que se demarcar, desde já, campos de competências epistemológicas. Não é atribuição da Psicologia se manifestar sobre direitos humanos. Ao Direito, sim, a Constituição confere legitimidade para dizer se determinada conduta fere ou não direito fundamental.

Ocorre que a disposição constitucional não se coaduna com um Judiciário afinado com o *psicólogo jurídico* a ponto de, automática e mecanicamente, fundamentar decisões sobre exercício de direito fundamental com base na fórmula

‘laudo psicológico desfavorável’. Ocorre, também, que a questão do laudo psicológico já foi examinada e a adesão a impressões de parecerista tratada de modo muito diferente do que, ora, grassa nos Tribunais – conforme se percebe, a seguir, pois, em 02 de Agosto de 1961, NELSON HUNGRIA HOFFBAUER (1891-1969), então Ministro do Supremo Tribunal Federal, assim relatou o Recurso em Mandado de Segurança nº 7.564:

“[A recorrente], candidata a provas vestibulares no Instituto (...), foi submetida, durante 25 minutos, a exames, de caráter eliminatório, relativo à sanidade e capacidade psíquica e moral; e como o laudo do exame a que procedeu o psiquiatra oficial (...) concluiu no sentido de apresentar a paciente ‘rigidez excessiva das atitudes, com falta de flexibilidade e adequação reacional, com franca tendência paranóide’, foi declarada inapta por decisão do Diretor do referido Instituto.”²⁶.

Com base nisso, NELSON HUNGRIA HOFFBAUER proferiu o seguinte voto, no que foi acompanhado, unanimemente, pelo Tribunal Pleno:

“Tenho para mim que (...) o exame psiquiátrico ou psicológico a que foi submetida [a] recorrente, em tempo inferior a meia hora, apresenta manifesta irregularidade. Segundo as instruções para o exame vestibular no Instituto (...) (item 7), esse exame tem de ser procedido por uma comissão de especialistas e, entretanto, no caso vertente, o

²⁶ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso em mandado de segurança nº 7.564 – Guanabara. Para compreensão do caso, eis a parte final do Relatório: “Inconformada, a candidata impetrou mandado de segurança ao dr. Juiz da 2. Vara da Fazenda Pública do antigo Distrito Federal, que não só concedeu a liminar solicitada, para o fim de poder a impetrante prestar, si et in quantum, as demais provas do exame vestibular, como deferiu, a final, a segurança, reconhecendo a deficiência e irregularidade do referido laudo e seu contraste com atestados médicos que instruem a inicial o parecer extra-autos de psiquiatras indicados pelo próprio Juízo. Tal decisão veio a ser reformada pelo Tribunal Federal de Recursos, contra o voto do (...) relator do recurso. Daí, o presente recurso que, interposto como extraordinário, foi admitido como ordinário. A fls. 111, a Procuradoria Geral da República opina, preliminarmente, pelo não conhecimento do recurso e, de meritis, pelo seu desprovimento.”.

perito foi um apenas. Ainda mais: conforme se vê da certidão por fotocópia fls. 57, o exame de sanidade e capacidade psíquica e moral dos candidatos ao Instituto deve constar do seguinte: ‘Investigação psicológica técnica concentrada nas seguintes áreas: a) área intelectual: 1. Nível de inteligência; 2. Patologia neurológica correlata de distúrbios intelectuais; 3. Deficiência moral ou deterioração intelectual; 4. Adequabilidade mnemônica recente e remota; b) área emocional e volitiva. 5. Dinâmica da personalidade; 6. Ajustamento sexual;²⁷ 8. Nível de maturidade emocional; 9. Impulsividade, resistência afetiva, controle volitivo, frustrações e formas de agressividade; 10. Grau de contato com a realidade objetiva e subjetiva.’ Os métodos empregados no diagnóstico devem ser: ‘a) testes de inteligência; b) questionários; c) técnicas projetivas; d) técnicas de associações verbais; e) técnicas de investigação gráfica’. Ora, o laudo que redundou na exclusão da recorrente não fornece a mais longínqua notícia dos pormenores das investigações, e dos métodos empregados, limitando-se a concluir, dogmaticamente, que a recorrente demonstra ‘rigidez excessiva das atitudes, com falta de flexibilidade e adequação reacional, com franca tendência paranóide’. A adotar-se como decisivo semelhante laudo, ter-se-ia de chegar ao despropósito de admitir o puro arbítrio ou a mera impressão subjetiva de um psiquiatra ou psicólogo como critério básico de atos administrativos. E tal despropósito subiria de ponto quando se sabe como são precários ou falíveis os métodos de análise do psiquismo, notadamente os chamados testes mentais e afetivos, cuja imprestabilidade ainda recentemente foi evidenciada pelo insigne Professor Sorokin, da Universidade de Harvard, no seu livro ‘Fads and Foibles in Modern Sociology and related sciences’, onde se lê o seguinte item do libelo: ‘Por vezes, os fabricantes de testes desconhecem o abc da psicologia ou sociologia e, outras vezes, carecem até mesmo de inteligência suficiente para compreender a própria incompetência’.

O emprego dos testes, como critério decisivo, é franca charlatanice.

Com toda exatidão acentuou o voto vencido (...) que a tese sustentada nos autos pela União Federal importaria ‘na anulação do poder judiciário diante da suposta ditadura

²⁷ *Litteratim*, pois, no original, falta o item 7.

técnico científica’. Ao psiquiatra ou psiquiatras, que examinassem um candidato, caberia a última palavra, o discricionarismo de um tribunal de exceção; o perito substituir-se-ia ao juiz e, em vez de juiz em qualquer instância, teríamos, como na espécie dos autos, um psiquiatra isolado a distribuir a candidatos à vida diplomática etiquetas de tendências paranóides para inabilitá-los sumariamente. Pela unidade de perito (quando o regulamento baixado pelo próprio Instituto (...) exige uma comissão de especialistas) e pelo laconismo desse perito, que jamais poderia acarretar a persuasão de quem quer que fosse, não pode prevalecer o laudo em questão. Pelo que afirma a recorrente, e não foi contestado pelo Sr. Diretor do Instituto (...), o exame a que foi submetida não durou mais de 25 minutos. Ora, se para constatar um caso de paranóia talvez fosse suficiente tão breve espaço de tempo, já o mesmo não acontece em relação a uma suposta tendência paranóide, tão facilmente confundível com certos estados psíquicos mentais, segundo atestam os tratados de psicopatologia.”²⁸.

Em seu voto, NELSON HUNGRIA HOFFBAUER apresentou elementos de profunda lucidez quanto à relação empírica entre Direito e Psicologia *lato sensu*, a saber:

- a noção de que exame psiquiátrico ou psicológico tem de ser procedido por comissão de especialistas;
- a convicção de que laudo psiquiátrico ou psicológico deve fornecer os pormenores de investigações e métodos empregados, sob pena de dogmatismo;

²⁸ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso em mandado de segurança nº 7.564 – Guanabara, *cit.*, ao qual o STF deu provimento, concedendo a segurança, mas, nos termos do voto do Relator, “para o fim de ser a recorrente submetida a novo exame de sanidade psíquica, dentro das normas regulamentares e devidamente, motivado, com dados objetivos”.

- a ponderação segundo a qual seria despropósito admitir “o puro arbítrio ou a mera impressão subjetiva de um psiquiatra ou psicólogo” como critério básico de, por exemplo, atos administrativos (ou, acrescente-se, decisões judiciais);
- a indignação frente à possibilidade de anulação do poder judiciário diante da ditadura técnico científica, representada, aqui, pela Psicologia *lato sensu*;
- a recomendação de que a última palavra não pode ser dada à Psicologia *lato sensu*, a fim de se evitar o discricionarieidade de um tribunal de exceção; e,
- a lição segundo a qual perito não pode substituir juiz, a menos que se queira, em vez de juiz em qualquer instância, um psicólogo isolado a distribuir etiquetas de tendências psicológicas.

Ora, basta comparar os acórdãos, proferidos no *Habeas Corpus* nº 126.740 e no *Habeas Corpus* nº 98.663, estudados acima, com esse, do Recurso em Mandado de Segurança, para concluir que aqueles desobedeceram algumas das regras levantadas por NELSON HUNGRIA HOFFBAUER e promoveram a anulação do Judiciário. A conduta é agravada pelo fato de que diversas decisões monocráticas, emanadas de Ministros(as) do STF, contêm a fórmula ‘laudo psicológico desfavorável’, ou variante dela, conforme os seguintes exemplos, todos de 2010 (portanto, posteriores ao Seminário Nacional *Psicologia em interface com a Justiça e*

Direitos Humanos: um Compromisso com a sociedade, que ocorreu em Novembro de 2009):

- **HC 104.392, julgado em 16/06/2010:** “No caso, como visto, o Juiz de primeira instância trouxe fundamentação idônea, suficiente ao indeferimento do benefício, fundada no **laudo psicológico desfavorável.**”;
- **HC 104.370, julgado em 10/06/2010** “In casu, restou demonstrado, pelo Tribunal de origem, com base no **laudo psicossocial desfavorável**, que o condenado não ostenta condições pessoais que lhe propiciem a progressão, razão pela qual deve ser mantida a decisão que reconheceu o não preenchimento do requisito subjetivo.”.

A reiteração dessa conduta arranha a autoridade do Poder Judiciário, atingindo o Estado de Direito.

Pior do que isso aconteceu no **RE 597.848, julgado em 31/05/2010**, cuja decisão transformou, a partir da omissão do julgador, o Judiciário em brinquedo nas mãos do auto denominado ‘produtor de diagnóstico’:

“Quanto aos critérios de recorribilidade do concurso, assim se pronunciou a Instância Judicante de origem, às fls. 331, ‘constou do edital do referido concurso (f. 24/47), mais precisamente dos itens 4.7.5 e seguintes, a realização do exame psicológico, bem como os critérios utilizados para a realização do exame, possibilitando ao candidato conhecer de pronto os elementos que seriam utilizados” e, às fls. 332, ‘registre-se, ainda, a possibilidade da interposição de recurso contra o ato, consoante disposto no item 7.1 do edital, não havendo que se falar que o prazo de dois dias e a assessoria de um psicólogo civil constituem empecilhos ao contraditório e ampla defesa,

porquanto não me parece razoável questionar um laudo psicológico sem conhecimentos técnicos’.”

“Porquanto não me parece razoável questionar um laudo psicológico sem conhecimentos técnicos”, eis, em excelentes palavras, o que se temia: o Judiciário – e, em última análise, o Direito – tornado refém da, nos termos de NELSON HUNGRIA HOFFBAUER, “ditadura técnico científica”.

Ora, os casos estudados constituem decisões proferidas por magistrados despreparados para enfrentar a incidência da questão psicológica no âmbito do processo, mas que, mesmo assim, plagiando opinião de terceiros, reconheceram, reconhecem e, se o mundo jurídico acadêmico não lhes fornecer norte teórico para perderem o medo de decidir, continuarão reconhecendo, no requerente, uma suposta “frágil estrutura psicológica”, com base em “laudo psicológico desfavorável”.

Diante do exposto, diga-se da atualidade do problema e da necessidade do curso de Graduação em Direito estudar a relação entre Direito e Psicologia *lato sensu*:

- são essas as premissas: (i) a Resolução CNE/CSE nº 9 obriga ao curso de Graduação em Direito estudar as relações entre Direito e Psicologia *lato sensu* – o que garante a atualidade do problema; (ii) o Judiciário vem decidindo com base em laudos psicológicos – o que impõe à referida atualidade o caráter de urgência; (iii) tais julgamentos constituem-se em verdadeira abdicação do poder constitucional de dizer o direito e (iv) instauração de tribunal monocrático de exceção composto por leigo, exercendo a função judicante; (v) magistrados revelam-se ignorantes e demonstram-se inaptos para ler, entender e interpretar laudos psicológicos, que, em regra, (vi) fundamentam decisões sobre exercício de direito fundamental – o que confere cientificidade ao tratamento do problema;

- é essa a conclusão lógica que se pode tirar de tais premissas: há necessidade de a formação em Direito adequar-se, por meio de conteúdos e

atividades que interliguem o Direito à Psicologia *lato sensu*, a fim de dar ao estudante, ao operador e ao jurista condições para enfrentar o incidente psicológico, atuando diante de manifestação técnica, proferida por técnico que, em regra, possui visão restrita acerca de como o Direito manifesta-se nos autos e, além disso, é estranho à reflexão sobre o justo, o injusto e o ético;

- e,

lembrando que tais conteúdos e atividades devem se dar em profundo grau de exigência, pois o suporte dado pela Psicologia *lato sensu* ocorre, usualmente, em processos judiciais que visam a decisões sobre exercício de direito fundamental;

considerando que a docência de tais conteúdos e atividades não pode ficar a cargo de, nos termos do *Habeas Corpus*, acima referido, ‘profissional especializado’, se essa referência dirigir-se a psiquiatra, psicólogo ou psicanalista, pois eles, além de não estarem familiarizados com o Direito, desconhecem sua razão de ser, sua Filosofia – isso quer dizer que é o Direito que deve declarar qual *psicologia* interessa à natureza e aos objetivos do Estado de Direito; ou seja, é o jurista quem sabe como a relação entre Direito e Psicologia *lato sensu* deve ser entendida;

considerando QUE há o risco de se assistir ao advento de um anti Judiciário, resultado da frequência cada vez maior com que ele transfere à Psicologia *lato sensu* a responsabilidade da decisão; QUE o Direito não pode se rebaixar à condição de *ancillus* da Psicologia *lato sensu*; QUE o Direito não pode, às cegas, aceitar que impressão de perito decida sobre exercício de direito fundamental; QUE julgador não só não pode se restringir a papel de mero legitimador de hipótese expressa em laudo psicológico como está proibido de reconhecê-lo, se ignora o sentido daquilo que nele está contido; e, QUE liberdade (como no caso de *habeas corpus*), direito fundamental por excelência, essência e razão

de ser do Direito, não pode depender de investigações e métodos da Psicologia *lato sensu*;

considerando que o Direito não pode, sob hipótese alguma, penhorar-se, entregando-se a despreparo de julgador que refere de ‘laudo psicológico desfavorável’ sem compreender, perfeitamente, o que tenha sido apontado por ‘profissional especializado’, pois, como já se assentou: - mera impressão subjetiva de ‘psicólogo’ é imprestável como fundamento de decisões sobre direitos fundamentais; - Poder Judiciário não pode anular-se diante de qualquer tipo de ditadura técnico científica; - conceder a última palavra a ‘psicólogo’ é instalar, aos olhos da Justiça, uma espécie de tribunal de exceção; e, - juiz não pode se transformar em homologador vulgar de laudos periciais; e,

considerando que não se trata de colocar uma ciência sobre a outra, uma vez que a função de dizer o direito é conferida ao Direito, razão pela qual a função da Psicologia *lato sensu* é instrumental, exercendo atividade meio – a do julgador é que é a atividade fim e o fim é o direito;

declare-se que é esse o problema a ser enfrentado: **como é possível, no curso de Graduação em Direito, uma disciplina que estude a relação entre Direito e Psicologia *lato sensu*?**

Resta expor a tese a ser demonstrada.

A presente tese afirma que se, na *Educação Jurídica de concepção essencialista*, a relação entre Direito e Psicologia *lato sensu* dá-se com base na jusdisciplina Psiquiatria forense e se, na *Educação Jurídica de concepção existencialista*, a relação entre as duas áreas de conhecimento, além de situar-se no âmbito da Psiquiatria forense, ocorre com base na jusdisciplina Psicologia jurídica, na *Educação Jurídica de concepção dialética*, a relação, sem deixar de ocorrer no âmbito da Psiquiatria forense e no da Psicologia jurídica, deve dar-se no campo da jusdisciplina Metapsicologia aplicada (pelo Direito) ao Direito.

Para tanto, será necessário, utilizando a expressão *sistema de Educação Jurídica* para denominar o conjunto formado pelas *instituições* de ensino de Direito e o modo como elas estão organizadas e pelas *ideias* que fundamentam a formação em Direito, no Brasil, e, além disso, levando-se em conta que a Resolução CNE/CSE nº 9 está em franca implantação, denunciar ao *sistema de Educação Jurídica* a necessidade de decidir como cumprirá a determinação contida na referida norma, sendo que essa decisão depende de ele, *sistema de Educação Jurídica*, perceber-se enquanto parte do *sistema educacional brasileiro*, pois o *sistema de Educação Jurídica* refletiu o fato de o *sistema educacional brasileiro* ter adotado, ao longo de sua história, determinadas concepções de Educação, daí o desenvolvimento paralelo entre Educação e Educação jurídica, representado pelo vínculo entre suas concepções filosóficas de Educação. Em função disso, será necessário tanto definir as concepções filosóficas de Educação e identificar suas fases históricas – *Educação de concepção essencialista*, *Educação de concepção existencialista* e *Educação de concepção dialética* – quanto anunciar os momentos da Educação jurídica – *Educação jurídica de concepção essencialista*, *Educação jurídica de concepção existencialista* e *Educação jurídica de concepção dialética* – encontrando, em cada um dos movimentos da Educação jurídica, a jusdisciplina (disciplina concebida e estruturada no âmbito da jus-academia) que, no curso de Graduação em Direito, estuda a relação entre Direito e Psicologia *lato sensu*, para, daí, demonstrar que: - para a *Educação jurídica de concepção essencialista*, essa jusdisciplina é a *Psiquiatria forense*; - para a *Educação jurídica de concepção existencialista* essa jusdisciplina, incluindo conteúdos de *Psiquiatria forense*, é a *Psicologia jurídica*; e, - para a *Educação jurídica de concepção dialética*, essa jusdisciplina, sem deixar de lado *Psiquiatria forense* e a *Psicologia jurídica*, é a *Metapsicologia aplicada (pelo Direito) ao Direito*.

A construção desse edifício servirá para justificar a necessidade formal da disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

Ocorre que isso, ainda não basta. Será necessário subir mais, apresentando, no topo, a própria disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito*: sua ementa, suas unidades de ensino, seu conteúdo programático e a sua bibliografia.

Tal tarefa é indispensável a fim de que a tese cumpra seus dois objetivos: - o de formular e justificar a resposta que deve ser dada à norma, contida na Resolução CNE/CSE nº 9; e, - o de municiar o jurista que atue na fronteira do direito com o mundo dos fatos e diante de incidência da questão psicológica.

E, uma vez diante das balizas que norteiam a presente tese, o que se segue é, justamente, a tentativa de realizar essas tarefas, cujo tratamento será dialético, por força da própria matéria a ser desenvolvida.

I- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1- Concepções filosóficas de Educação

Pensar a Educação brasileira significa encontrar a relação dialética entre seus momentos; noutras palavras, apreender, com fundamentação na dialética hegeliana, o sentido de seu desdobrar, o processo. A sucessão de fatos e o emaranhado de eventos que constituem a história da Educação brasileira obedecem, segundo minha percepção, a exigências lógicas. Convicto disso, encontro os seguintes três movimentos, que permitem compreender e interpretar a história da Educação, no Brasil: - *essencialista*; - *existencialista*; e, - *dialético*. Significa dizer que, no Brasil, a história da Educação divide-se em três fases, cada uma delas identificada a partir da *concepção filosófica* que lhe serve de fundamento, isto é, do conjunto de *determinações gerais*, à luz das quais se desenvolvem *orientações específicas* (práticas educativas, implantadas por métodos e procedimentos).²⁹

Conforme os marcos da *concepção essencialista de Educação* – tal como ela é, aqui, definida –, o homem é um ser de essência imutável, cabendo à Educação moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o categoriza enquanto tal. A criança é ser incompleto; o adulto, rematado. Com base nisso, a *Educação de concepção essencialista* privilegia o *sujeito que ensina*. Esse *em-si* que a *concepção essencialista* vê, tanto na criança quanto no adulto, é universalidade abstrata, que não leva em conta o *ser para-si*. Deve, pois, a Educação alcançar transparência, através do movimento de seu vir-a-ser. Segundo a *Educação de concepção essencialista*, *Educação de concepção dialética em si*³⁰, em qualquer fase da vida do

²⁹ Cf. SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 19-47, p. 19, onde esclarece que seu trabalho visa a detectar “as concepções de Filosofia da Educação à luz das quais e sob cuja inspiração se desenvolvem as diferentes correntes da educação brasileira”. A classificação aqui adotada, s. m. j., não se vincula, em nenhum de seus aspectos, à solução apresentada por DERMEVAL SAVIANI.

³⁰ Sobre o começo de qualquer processo, cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 27: “O começo (...) do

homem, sua essência é dominante e permanente. O homem é, mesmo criança, ser racional e o homem adulto é o modelo a ser seguido uma vez que criança é aparência, isto é, estado exterior variável no qual subjaz o adulto. Em contraste com o que a criança possa parecer ser, o adulto é sua natureza real ou essencial. E, uma vez que o homem, antes de se tornar adulto, tem de ser criança, a *Educação de concepção essencialista* ensina à criança aquilo que o homem deve aprender nessa etapa da vida.

A *concepção existencialista de Educação*, conforme a classificação que aqui se desenvolve, nega a *concepção essencialista*, afirmando que o homem se faz em função de sua própria existência, que a natureza humana muda, conforme a vivência individual e que o homem nasce inteiro, vive aperfeiçoando-se e morre inacabado. Assim, a *Educação de concepção existencialista* foca seus esforços no *sujeito que aprende*, pois a vida do homem depende, desde o primeiro momento, de suas condições de existência. O homem é, desde criança, algo que pode ou não vingar. Não há modelo a ser seguido, uma vez que a experiência faz de cada indivíduo um ser particular, pois criança é uma chance que o homem tem de se tornar adulto. Em contraste com o que o adulto possa parecer ser, a criança é sua origem real, efetiva.

Por fim, seguindo o nosso modelo teórico que, agora, se aperfeiçoa, a *concepção dialética de Educação* é o terceiro momento – ponto de chegada da Educação, em que *sujeito que aprende* e *sujeito que ensina* estão, permanentemente, apreendendo sua verdadeira essência e sua verdadeira existência: o homem. A *Educação de concepção dialética* não deixa de ser *essencialista*, mas o é ensinando o homem, mesmo criança, a ser livre, e continua sendo *existencialista*, mas de modo tal que o homem, desde criança, aprende a ser livre. A *Educação de concepção dialética* é a educação para a liberdade. Abrindo caminho rumo a sua universalidade concreta, a Educação deu a

esforço para emergir da imediatez da vida substancial deve consistir sempre em adquirir conhecimentos de princípios e pontos de vista *universais*. Trata-se inicialmente de um esforço para chegar ao *pensamento* da Coisa em geral e também para defendê-la ou refutá-la com razões, captando a plenitude concreta e rica segundo suas determinidades, e sabendo dar uma informação ordenada e um juízo sério a seu respeito.”.

si mesma a finalidade de realizar direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que ela mesma já é efetivação de tais direitos. Seu último movimento é o da *Educação de concepção dialética*, fase em que a Educação, sabendo de si, visa a formar o indivíduo enquanto cidadão livre de um mundo livre, tomando a liberdade como fundamento do processo de efetivação dos direitos fundamentais.

2- Educação de concepção essencialista

A *Educação de concepção essencialista* tem sua própria tríade, composta por: - *vertente religiosa*; - *vertente leiga*; e, - *vertente institucional*.

2.1- Educação essencialista de vertente religiosa

A *Educação essencialista de vertente religiosa* confirma os princípios *essencialistas*, ressaltando que a essência universal e permanente do homem é, seja ela qual for, criação divina; por isso ensina ao homem o valor da perfeição moral, condição sem a qual, depois da morte, não entrará no Paraíso. Com base nesses princípios, propagou-se por meio da Companhia de Jesus, fundada em 1534, pelo basco INÁCIO LÓPEZ (1491-1556), de Loyola, com a finalidade de desenvolver trabalho missionário.³¹ Em 1548, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil.³²

³¹ Cf. TAVARES, Célia Cristina da Silva. Francisco Xavier e Colégio de Goa. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 21., n. 78, dez. 2007, p. 126, lugar em que se fica sabendo que, em 1540, PAULO III aprovou o funcionamento da Ordem para que se dedicasse à reconquista de povos convertidos por MARTINHO LUTERO (1483-1546) e à evangelização do Extremo Oriente e da América do Sul.

³² Cf. BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarilho. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007. O texto conta que, ato contíguo ao desembarque, iniciou-se, em Salvador, a instalação de casas de bê-á-bá, para catequizar índios e alfabetizar crianças mamelucas. De acordo com o projeto inicial, os objetivos da empresa evangelizadora seriam alcançáveis por meio de mendicância. Porém, sob o ponto de vista de MANUEL DA NÓBREGA, primeiro provincial da Companhia de Jesus no Brasil, a ação catequética dependia de propriedades territoriais, mão de obra escrava e gado. No entanto, as Constituições jesuíticas, promulgadas de 1552 a 1558 e chegadas ao Brasil em 1556, proibiram que membros da Companhia atuassem no mundo dos negócios, exceto no caso de colégios. As casas de bê-á-bá passaram, então, a funcionar como escola primária – catecismo e escola de ler, escrever, em português, e contar – e implantaram cursos de humanidades – gramática latina e

Em 1549, MANUEL DE NÓBREGA (1517-1570) escreveu ao Provincial de Portugal dando conta de que se “insina há doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever”³³. Andavam juntos: portugueses para indígenas, catequese, educação escolar, confissão de pecados e aprendizagem profissional, reunidos por uma pedagogia baseada em método mnemônico de ensino, catecismo, desmoralização de mitos indígenas, música e teatro.³⁴

Em 1594, essa vocação para a docência recebeu, de CLEMENTE VIII (1536-1605, papa a partir de 1592), recomendação para adotar a doutrina de TOMÁS^{35, 36}. Segundo TOMÁS, “pode-se falar propriamente que o homem ensina”,

retórica. A mudança mais significativa deu-se no tipo de alunos, pois órfãos trazidos de Portugal, indígenas e mamelucos foram substituídos por filhos de senhores de terras e escravos.

³³ NÓBREGA, Manuel da. Carta ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (Baía, 10 de abril de 1549) . In: LEITE, Serafim. *Cartas do Brasil e mais escritos*: introdução e notas históricas e críticas. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1957, p. 17-25, p. 20.

³⁴ Tudo isso, a julgar por declarações de JOSÉ DE ANCHIETA (1534-1597), temperado pela seguinte espécie de sadismo pedagógico: “os quais vêm com gosto à Escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si”³⁴, conforme ANCHIETA, José de. Carta ao Padre Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, março de 1555). In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1957, v. II, p. 193-209, p. 194; “e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até ao sangue”³⁴, *idem*, p.106.

³⁵ Com relação à conclusão de CLEMENTE VIII a respeito da obra de TOMÁS, *v.* MOURA, Odilão. Prefácio. In: TOMÁS. *Exposição Sobre o Credo*. Trad.: Odilão Moura. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997, p. 18: “Os livros de S. Tomás estão escritos sem nenhum erro.”; à p. 12, MOURA já tinha informado que PAULO VI (1897-1978, papa de 1963 a 1978) ampliou essa reverência da Igreja: “É a primeira vez que um Concílio Ecumênico recomenda um teólogo, e este é precisamente S. Tomás de Aquino”.

³⁶ A indicação papal justifica-se, pois TOMÁS foi, por excelência, professor e suas principais obras apresentam estrutura didática. A finalidade de ensinar está presente tanto em *Compêndio de teologia* (1272 a 1273) e em *Suma de teologia* (1265 a 1274), como em *Suma contra os gentios* (1260 a 1264). A assertiva demonstra-se. *Compêndio de teologia* foi dedicado a FREI REGINALDO PIPERNO; *cf.* TOMÁS. *Compêndio de teologia*. Trad. MOURA, Odilão. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 30: “Para te transmitir, caríssimo filho Reginaldo, um compêndio da doutrina cristã de modo a tê-lo sempre diante dos olhos.”. *Suma de teologia* foi dirigida a iniciantes nos mistérios da fé; *cf.* TOMÁS. *Suma teológica*. Trad. ROGUET, Aimom-Marie *et al.* São Paulo: Loyola, 2001, v. I, Prólogo: “O doutor da verdade católica deve não apenas ensinar aos que estão mais adiantados, mas também instruir os principiantes. (...) Por esta razão nos propusemos nesta obra expor o que se refere à religião cristã de modo mais apropriado à formação dos iniciantes.”. *Suma contra os gentios* foi concebida para servir como manual de instruções de missionários cristãos em seus embates contra doutrinas filosóficas dos árabes; *cf.* TOMÁS. *Suma contra os gentios*. Trad. MOURA, Odilão; JASPERS Ludgero. Ver. Luis A. de Boni. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, 2 v., p. 56: “Pretendo proceder nesta obra

mas apenas Deus ‘deve ser chamado mestre’, pois é quem fornece a razão ao homem e “todo ensino humano depende desta luz”; no entanto, na visão tomista, o professor fornece os meios para que o sujeito alcance o aprendizado³⁷. Tais argumentos inserem o magistério de TOMÁS na *concepção essencialista de Educação*. Primeiro, porque, ao afirmar que todo ensino depende da razão, considera que o homem é um ser de essência imutável. Segundo, porque, ao reconhecer que, na relação de ensino, há um sujeito que deve alcançar o aprendizado, confessa que a criança, comparada ao adulto, é ser incompleto. Por fim, porque, ao reivindicar para o adulto a posse dos meios de ensino, privilegia o sujeito que ensina.

As linhas educacionais tomistas fundaram o ideário pedagógico do novo plano de estudos jesuítico, tal como expõe DERMEVAL SAVIANI: “É justamente o tomismo que está na base do *Ratio Studiorum*.”³⁸. Daí que, em 1599, o projeto brasílico de MANUEL DE NÓBREGA foi substituído pelo caráter universalista do

conforme o método que nos propusemos, em primeiro lugar envidaremos esforços para o esclarecimento daquela verdade professada pela fé e investigada pela razão, apresentando argumentos demonstrativos e prováveis, alguns dos quais fomos buscar nos livros dos filósofos e santos, e pelos quais a verdade seja confirmada e o adversário, confundido (I, II e III). Em segundo lugar, partindo das coisas mais claras para as menos claras, procederemos, na manifestação da verdade da fé que exceda a razão, desfazendo as razões dos adversários e, declarando, mediante razões prováveis e de autoridade, a verdade da fé, na medida que Deus nos auxilie.”. Observe-se a divergência, apresentada por GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 493: “Não há uma só das grandes obras de santo Tomás de Aquino, por exemplo, com exceção talvez da Suma Contra os Gentios, que não tenha sido diretamente concebida para o ensino.” De qualquer forma, é preciso temperar a imagem de TOMÁS professor com a figura do teólogo; a respeito *v.* TOCCO, Guilherme. *Vita Sancti Thomae de Aquinatis*. In: NASCIMENTO, Carlos Arthur R. de. *O boi mudo da Sicília*. São Paulo: EDUSC, 1992, p. 55: “Todas as vezes que ele se punha a estudar, disputar, ensinar, escrever, ditar, ele recorria antes à oração, pedindo com lágrimas abundantes poder de penetrar os segredos da verdade. E frequentemente esta oração produzia a clareza sobre questões das quais, anteriormente, ele não entrevia a solução.”.

³⁷ TOMÁS, de Aquino. *Sobre o ensino (de magistro), os sete pecados capitais*. Trad. Luiz J. Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 - (Clássicos), p. 33.

³⁸ SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2009 – (Coleção memória da educação), p. 59, onde conta que a regra de número 2: “Estipulou (...) que ‘em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles’. E a regra de número 6 recomendava falar sempre com respeito de Santo Tomás, ‘seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível’. Por sua vez, a regra de número 30 (...) recomenda que se coloque nas mãos dos estudantes a *Summa Theologica* de Santo Tomás, para os teólogos, e Aristóteles, para os filósofos.”.

Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Os dois planos perfizeram o movimento *essencialista*, de viés religioso, da Educação brasileira. DERMEVAL SAVIANI delimita sua extensão, dizendo que o tomismo:

“Predominou no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I.”³⁹.

2.2- Educação essencialista de vertente leiga

Como se viu, diante dos princípios *essencialistas*, a *Educação essencialista de vertente religiosa* ressalva que a essência universal e permanente do homem é, seja ela qual for, criação divina.

A *Educação essencialista de vertente leiga* reafirma a razão como essência universal e permanente do homem, sem, entretanto, destacar questões de origem. Assim alicerçada, fundamentou-se na tradição iluminista, tal como recepcionada pelo despotismo esclarecido português, e instituiu o processo de secularização, em consonância com o interesse do modelo burguês.

Manifestando-se a partir da segunda metade do século XVIII, abarcou os períodos pombalino e joanino.

2.2.1- Período pombalino

A *vertente leiga* da *Educação de concepção essencialista* acompanhou preceitos de filósofos e pedagogos portugueses, que tinham vivido no estrangeiro e, de volta a Portugal, representavam as Luzes, dentre os quais LUIZ ANTONIO VERNEY (1713-1792) e ANTONIO NUNES RIBEIRO SANCHES (1699-1783). Seguindo seus pontos de vista, a *Educação essencialista de vertente leiga portuguesa* combateu o modelo escolástico-

³⁹ SAVIANI, *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, cit., p. 59.

aristotélico de ciência, elaborado pela Companhia de Jesus; introduziu o modelo de ‘ciência moderna’ construído pela Congregação do Oratório; e, aboliu o método de se estudar por meio de latim, pois, segundo LUIZ ANTONIO VERNEY, “o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a Gramática da própria língua” – aliás, até mesmo “a Gramática Latina para os portugueses deve ser em português”⁴⁰.

Esse era o ambiente vivenciado por SEBASTIÃO JOSÉ DE CARVALHO E MELO (1699-1782), o MARQUÊS DE POMBAL⁴¹, apresentado, da seguinte maneira, por ANTONIO PAIM (1927-): “No século XVIII havia em Portugal muitos homens ilustrados, com plena consciência do descompasso do país em relação à Europa. Foram chamados de *estrangeirados*. Pombal seria o mais bem-sucedido dentre eles.”^{42 43}

⁴⁰ VERNEY, Luiz Antonio. *Verdadeiro método de estudar*. v. 1. Lisboa: Sá da Costa, 1949, p. 33 e 142. No entanto, LUIZ ANTONIO VERNEY trazia consigo algo da *vertente religiosa*, tanto que, à p. 308, atribuiu a essência do homem à metáfora bíblica da Queda, isto é, as mudanças ocorridas em Adão e Eva por terem comido o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal: “Nós temos uma alma capaz de conhecer todas as coisas deste mundo. (...) O pecado de nosso primeiro pai, nos trouxe por castigo sermos sujeitos ao engano. (...) Contudo a alma é a mesma que era no princípio: foi criada para conhecer a verdade.”. A propósito da *religiosidade* presente em LUIZ ANTONIO VERNEY, diga-se que obra foi publicada, pela primeira vez, em 1746, com o seguinte título: *Verdadeiro método de estudar, para ser útil à república e à igreja*: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal.

⁴¹ *Sb.* POMBAL: MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. KENNETH MAXWELL (1941-) é estudioso de temas ibéricos, em particular da história portuguesa, como o demonstra sua obra recente: MAXWELL, Kenneth *O Império derrotado: revolução e democracia em Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 33: “Como em toda a parte durante o Iluminismo, os esforços de Pombal produziram resultados bons e maus. Pombal promoveu a indústria e a educação, pôs fim à escravidão em Portugal e aboliu a distinção entre cristãos ‘velhos’ e ‘novos’. Entretanto, foi implacável mesmo para os padrões setecentistas. Policiais e espões estavam por toda a parte, e as prisões viviam lotadas de pessoas detidas sem acusação. Um contemporâneo, Antônio Ribeiro dos Santos, observou que Pombal ‘quis educar a nação e ao mesmo tempo escravizá-la. Quis espalhar a luz do conhecimento filosófico e ao mesmo tempo aumentar o poder despótico da monarquia.’”.

⁴² PAIM, Antonio. *História do liberalismo brasileiro*. São Paulo: Mandarim, 1998, p. 15. Em *História do liberalismo brasileiro*, ANTONIO PAIM debruça-se sobre o que considera ser os dois grandes momentos da doutrina liberal, no Brasil: - a implementação, no século XIX, das instituições do sistema representativo; e, - a luta contra o autoritarismo republicano. *Cf.*: SAVIANI, *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, *cit.*, p. 77-82: “O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credulidades, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de

Apostando na formação de uma aristocracia educada em conhecimento científico, POMBAL transformou a Educação portuguesa em questão de Estado e assumiu o controle do sistema escolar, organizando-o para servir a interesses estatais, por meio de formação profissional, estudo de línguas e de ciências modernas, e ensino transmitido por leigo. Para tanto, em 1759, aboliu o monopólio dos jesuítas sobre o ensino, expulsando-os e suprimindo, do Reino de Portugal, suas escolas e colégios, e criou aulas régias de Latim, Grego, Retórica e Filosofia, mantidas pela Coroa. No mesmo ano, reformou os estudos menores (primário e secundário); em 1761, criou o Real Colégio dos Nobres, para ensino pré-universitário⁴⁴, e, em 1772, decretou as reformas dos estudos maiores e da Universidade de Coimbra.

Em relação ao Brasil, POMBAL, afastou, em 1757, os jesuítas da administração das missões e, em 1758, proibiu o *Nheengatu*⁴⁵, obrigando o uso do

portugueses residentes no exterior” (...) “estrangeirados. Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista.”

⁴³ De fato, de 1750 a 1777, POMBAL foi ministro de D. JOSÉ I (1714-1777, subiu ao trono em 1750), período em que, na defesa do absolutismo monárquico, implantou medidas de reforma social e de desenvolvimento econômico, para o que manteve os princípios da política colonial e, adepto do mercantilismo, agravou o regime de monopólio comercial. PAIM, *História do liberalismo brasileiro*, cit., p. 17, acrescenta: “Admitindo a riqueza em mãos do Estado, eximiu-se de criticar a tradição precedente que combatia a riqueza em geral e o lucro.”; além do quê, à mesma página: “A modernização realizada por Pombal não compreendia a reforma das instituições políticas. (...) Preservou-se a Inquisição, para enquadrar oponentes às reformas e continuou sendo admitido o emprego da tortura.”

⁴⁴ PAIM, *História do liberalismo brasileiro*, cit., p. 16: “A par do ensino clássico de humanidades, o propósito central consistia em dar-lhes rigorosa formação científica através do ensino das matemáticas e da física, bem como de ciências aplicadas (hidráulica, arquitetura civil e militar etc.)” Instalado no edifício do antigo noviciado da Companhia de Jesus, o Colégio dos Nobres foi extinto, em 1837, pelo regime liberal português e transformado na Escola Politécnica de Lisboa, atual Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

⁴⁵ Sobre *Nheengatu*, v. MARTINS, José de Souza. A proibição da língua brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, SP, p. 3, 20 jul. 2003, oportunidade em que JOSÉ DE SOUZA MARTINS (1938-), sociólogo e professor titular aposentado da Universidade de São Paulo, ensina que: “O *nheengatu*, também conhecido como ‘língua geral’ (...) é a verdadeira língua nacional brasileira. O *nheengatu* foi desenvolvido pelos jesuítas nos séculos 16 e 17, com base no vocabulário e na pronúncia tupi, que era a língua das tribos da costa, tendo como referência a gramática da língua tupi, enriquecida com palavras portuguesas e espanholas. A língua geral foi usada correntemente pelos brasileiros de origem ibérica, como língua de conversação cotidiana, até o século 18, quando foi proibida pelo rei de Portugal. Mesmo assim continuou sendo falada. Da língua geral

idioma português. No tocante à Educação, a reforma pombalina dissolveu a estrutura educacional jesuítica, na intenção de lançar sementes iluministas em solo d'além mar e permitir à Educação brasileira assimilar o modelo da ciência moderna.⁴⁶ Tal, porém, não se deu, conforme o seguinte parecer de ARNALDO NISKIER: “Pombal os expulsou [os jesuítas] levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’.”⁴⁷

2.2.2- Período joanino

Uma vez estabelecido na colônia brasileira, o governo português decretou a abertura dos portos; aboliu o monopólio do comércio externo⁴⁸; e, provocou o desenvolvimento urbano de Vila Rica, Recife, Salvador e, sobretudo,

ficou como remanescente o dialeto caipira. (...) De fato, somos um povo bilíngue, e o reconhecimento desse bilinguismo seria fundamental no trabalho dos educadores, em particular para enriquecer a compreensão da língua portuguesa, última flor do Lácio, inculca e bela, mais bela ainda porque invadida por esse outro lado da nossa identidade social, que teimamos em desconhecer.”. A propósito da vitalidade do *Nheengatu*: o Município de São Gabriel da Cachoeira (AM), reconheceu, através da Lei Municipal 145, de 22 de novembro de 2002, como idiomas oficiais, além do Português, o *Nheengatu*, o *Tukano* e *Baniwa*, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes, dos quais 85% são indígenas. Sobre a língua-mãe, v. NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos*. São Paulo: Global, 2006.

⁴⁶ A propósito, v. CARDOSO, Walter. *A adesão do Brasil setecentista à ciência moderna*. Tese apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

⁴⁷ NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001, p. 34.

⁴⁸ V. PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969, p. 124, para quem o monopólio do comércio externo: “É abolido em virtude de circunstâncias quase fortuitas. Mas, iniciada por aí a desagregação do regime colonial, o resto não tardará. É toda a estrutura que nos vinha de três séculos de formação colonial que será abalada: depois do monopólio do comércio externo e dos demais privilégios econômicos, virão os privilégios políticos e sociais, os quadros administrativos e jurídicos do país. Mais profundamente, ainda, será abalada a própria estrutura tradicional de classes e mesmo o regime servil. Finalmente, é o conjunto todo que efetivamente fundamenta e condiciona o resto que entra em crise: a estrutura básica de um país colonial que produz para exportar e que se organizara, não para atender às necessidades próprias, mas para servir a interesses estranhos. (...) Desencadeiam-se então as forças renovadoras latentes que, daí por diante, afirmar-se-ão cada vez mais no sentido de transformarem a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma.”.

da sede da Coroa, onde inaugurou a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Nacional (1810), o Jardim Botânico (1810) e o Museu Real (1818).

Quanto às condições de instrução da época, MANUEL DE OLIVEIRA LIMA (1867-1928) afirma que elas “eram reconhecidamente deficientes: pode mesmo dizer-se que eram no geral quase nulas, tendo recebido um duro golpe com a expulsão dos jesuítas.”⁴⁹ – confirmando a análise, segundo a qual, no Brasil, a reforma pombalina derrubou a pedagogia jesuítica, mas não pôde ou não quis nomear-lhe substituta. “Sobre as ruínas do velho sistema colonial”, segundo FERNANDO DE AZEVEDO (1894-1974), JOÃO MARIA JOSÉ FRANCISCO XAVIER DE PAULA LUÍS ANTÓNIO DOMINGOS RAFAEL DE BRAGANÇA (1767-1826), o D. JOÃO VI, criou “escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa”⁵⁰. Talvez isso explique a política adotada quanto aos níveis inferiores de instrução, pois, segundo MARIA LUÍZA SANTOS RIBEIRO: “[O] primário [continuou] sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever). (...) Quanto ao ensino secundário, [permaneceu] a organização de aulas régias [que se integraram] a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica.”⁵¹. Do mesmo modo, a doutrina pedagógica não sofreu alteração, continuou tomista.

No entanto, “o período que se abre em 1808”, segundo SÍLVIA FERNANDA DE MENDONÇA FIGUEIROA, “é considerado um marco na História do Brasil qualquer que seja o ponto de vista adotado”⁵². Para JOSÉ CARLOS DE

⁴⁹ LIMA, Manuel de Oliveira. *Dom João VI no Brasil*. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1945, p. 249.

⁵⁰ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Tomo III: A transmissão da cultura. 3. ed. ver. e amp. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958, pág. 69-71, p. 70.

⁵¹ RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007 - (Coleção memória da educação), p. 42.

⁵² FIGUEIROA, Sílvia Fernanda de Mendonça. *As ciências geológicas no Brasil: uma história social e institucional (1875-1934)*. São Paulo: Hucitec, 1977, p. 33.

OLIVEIRA (1947-): “A presença de D. João proporcionou uma irrupção das atividades científicas no Brasil em princípios do século XIX. Além de criar várias instituições, que tinham entre suas finalidades um cuidado com ciência, ensejou a liberdade de imprensa”⁵³. FERNANDO DE AZEVEDO acrescenta: “Quase toda a obra escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado da utilidade prática e imediata, pode-se dizer que foi uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial.”⁵⁴. A *remodelação* promovida por D. JOÃO VI é um dos elementos constitutivos da *paidéia* brasileira, uma vez que, no parecer de MANUEL DE OLIVEIRA LIMA, “a instrução perdeu no Brasil o seu aspecto empírico e foi ganhando o tom científico”⁵⁵.

Nesse aspecto, D. JOÃO VI deu continuidade, no Brasil, à reforma iniciada por POMBAL, em Portugal. E o fez, segundo JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA, implantando uma política científica, baseada nos seguintes princípios: - liberdade de imprensa, como divulgadora de saberes; - curso avulso, como propagador de ciência; - ensino militar, como foco de cultura científica; e, - medicina, como *locus* de comunidade científica –, fatores que possibilitaram a constituição de uma espécie de cultura científica no Brasil.⁵⁶ “Isto”, observa MARIA LUÍZA SANTOS RIBEIRO, “representa uma ruptura com o ensino jesuítico colonial”⁵⁷, justamente porque, na explicação de JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA, “foram criados entre 1808 e 1821, em bases firmes e duradouras: o ensino de engenharia e o de medicina,

⁵³ OLIVEIRA, José Carlos de. A cultura científica e a Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1821). *Revista da SBHC*, n. 17, p. 29-58, 1997, p. 29. Os novos ventos foram percebidos já em Setembro em 1808, quando *A gazeta do Rio de Janeiro*, o primeiro jornal impresso no Brasil, começou a circular.

⁵⁴ AZEVEDO, *A cultura brasileira, cit.*, p. 70.

⁵⁵ LIMA, *Dom João VI no Brasil, cit.*, p. 174, onde acrescenta: “Anteriormente era o ensino colonial todo religioso; as próprias ciências profanas eram quase exclusivamente ministradas por eclesiásticos e em estabelecimentos eclesiásticos.”.

⁵⁶ MONTROYAMA, Shozo. Prefácio. In: OLIVEIRA, João Carlos. *D. João VI: adorador do deus das ciências?* Rio de Janeiro: E-Papers, 2005, p. 10.

⁵⁷ RIBEIRO, *História da educação brasileira, cit.*, p. 42, onde adverte: “Quanto à tal ruptura, tem que se ter sempre em vista que não foi total, já que não houve reformulações nos níveis escolares anteriores e que o tratamento dado ao estudo da economia, biologia etc. seguia padrões mais literários (retóricos) que científicos.”.

principais portas de acesso para as ciências naturais no país”⁵⁸. Sem pretensões de implantar uma organização universitária, D. JOÃO VI instalou cursos científicos e, dessa forma, conseguiu erigir uma estrutura de ensino completa. “A obra de D. João VI”, afirma FERNANDO DE AZEVEDO, “lembra, sob certo aspecto, a obra escolar da Revolução”⁵⁹.

2.3- Educação essencialista de vertente institucional

A *Educação essencialista de vertente institucional* fundamentou-se, assim como a *Educação essencialista de vertente leiga*, na tradição iluminista, mas seguiu o modelo do ‘liberalismo brasileiro’, que lhe inspirou a necessidade de um sistema educacional público, gratuito, obrigatório e laico.

Desenvolveu-se em duas fases: - período imperial; e, - Primeira República.

2.3.1- Período imperial

O período imperial da *Educação essencialista de vertente institucional* fundou-se no ‘liberalismo’, tal como ele se manifestou na política nacional.

Conforme ÂNGELA ALONSO: “O matiz de liberalismo que informou o processo de formação do Estado nacional obedecera, sobretudo, a motivações

⁵⁸ OLIVEIRA, D. *João VI*, cit., p. 16.

⁵⁹ AZEVEDO, *A cultura brasileira*, cit., p. 71, onde explica porque considera que a obra de D. João VI assemelhou-se à Revolução francesa: “As escolas técnicas, na França, velhas e novas, já haviam acentuado o seu predomínio à medida que declinava a influência das universidades; e a ideologia da Revolução francesa propagava por toda parte um preconceito antiuniversitário. Todo conhecimento não utilitário, todo aquele que compromete a personalidade inteira do indivíduo, parecia-lhe suspeito. (...) O que importava, porém, no clímax revolucionário europeu, favorecido pelo desenvolvimento das ciências e pelo declínio do prestígio das velhas universidades, era a aquisição de uma certa técnica especial, de uma certa ciência limitada, de uma profissão.”; porém, adverte: “Não é possível precisar até que ponto essas tendências à profissionalização do ensino superior, favoráveis às escolas especiais e hostis à universidade, teriam influído na orientação de D. João VI ou de seus conselheiros.”.

econômicas.”⁶⁰ – liberalismo, portanto, à luz de ADAM SMITH (1723-1790). No entanto, na lição de ANTONIO PAIM, o traço de liberalismo que havia no Brasil, à época da Independência política e jurídica, resultava, dentre outros fatores: - das reformas pombalinas, pelo modo como elas fizeram o país tomar contato com a Modernidade; - da atuação da maçonaria, pela pregação da liberdade e da fraternidade e pela contribuição no despertar de sentimentos nativistas; - das propostas contidas na Conjuração Mineira (1789), na Conjuração Baiana (a Revolta dos Alfaiates, de 1798) e na Insurreição Pernambucana (a Revolução dos Padres, de 1817), pela mobilização popular que foram capazes de promover em torno da Independência; - da Revolução Francesa, pelo fato de ter suscitado nova doutrina política, inspirada em JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778), diferente do liberalismo inglês, que, apesar de distante dos princípios do sistema representativo (alternativos ao absolutismo monárquico), chegou a ser batizada de *liberalismo radical*, mas que terminou recebendo a denominação de *democratismo*; - de HIPÓLITO DA COSTA (1774-1823) e do *Correio Braziliense*, editado de 1808 a 1822, pelo modo como cumpriram a tarefa de familiarizar a elite com o regime que deveria substituir a Monarquia absoluta; e, - do liberalismo doutrinário de HENRI-BENJAMIN CONSTANT DE REBEQUE (1767-1830).⁶¹ Daí que a Constituição do Império, segundo PAULO BONAVIDES:

⁶⁰ ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 59. ÂNGELA ALONSO, p. 59, apresenta os elementos que sustentam sua posição, afirmando que o referido matiz de liberalismo: “Promovera a superação do estatuto colonial no âmbito jurídico-político ao mesmo tempo em que interiorizava seu substrato material, social e moral. Ficavam mantidos o escravismo, a monarquia e a própria dominação senhorial. A Independência brasileira foi, assim, uma mudança dentro da ordem (...). Não universalizou uma cidadania ‘brasileira’, nem destruiu a hierarquia social da Colônia. Como ‘revolução’ de elites, preservava os privilégios políticos e econômicos da camada senhorial e restringia a seus membros o perímetro de vigência das normas legais. Do ponto de vista político, a cidadania plena foi criada não como direito individual, mas como prerrogativa de um grupo circunscrito, os ‘estamentos dominantes e intermediários’ que eram os senhores de terra e de escravos. Nascera ali uma ‘sociedade civil ultra-seletiva’.”.

⁶¹ V. PAIM, *História do liberalismo brasileiro, cit.*, p. 39: “A geração que fez a Independência seria educada com base nas doutrinas adotadas pela reforma pombalina da Universidade.”. Ponto de vista corroborado por BARRETO, Vicente. *Curso de introdução ao pensamento político brasileiro: primórdios do liberalismo: o liberalismo e a representação política: o período imperial*. Brasília:

“Não foi na história do país a constituição modelo do nosso liberalismo [tal como o foi] na plenitude com o advento da República. Teve a Constituição, contudo, um alcance incomparável, pela força do equilíbrio e compromisso que significou entre o elemento liberal, disposto a acelerar a caminhada para o futuro, e o elemento conservador propenso a referendar o *status quo* e, se possível, tolher indefinidamente a mudança e o reformismo nas instituições. O primeiro era descendente da Revolução Francesa, o segundo, da Santa Aliança e do absolutismo.”⁶².

Adveio da Revolução Francesa a forma pela qual a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de Março de 1824, tratou a Educação. Disse o Constituinte brasileiro que “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” era uma das maneiras de a “Constituição do Imperio” garantir “a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade”⁶³. Ora, a ideia de *gratuidade* estava em JEAN-JACQUES ROUSSEAU, conforme se vê nas *Considerações sobre o governo da Polónia*, compostas em 1770 e 1771, na tradução de FÁBIO KONDER COMPARATO:

Editora Universidade de Brasília, 1982, p. 24: “Os fundadores da nossa nacionalidade foram fundidos no Ambiente contraditório de luzes e trevas da Portugal pombalina do final do século XVIII, que se repetia no período do Primeiro Reinado, exatamente em função do pensamento da elite, fundido em Coimbra.”.

⁶² BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. *História constitucional do Brasil*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 95. Cf. a conclusão de VASCONCELOS, Diego de Paiva. *O liberalismo na constituição brasileira de 1824*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008, (Dissertação, Mestrado em Direito Constitucional), p. 74: “A Constituição de 1824 não conseguiu garantir todo o corpo de direitos idealizados pela doutrina liberal em função da constante luta entre conservadores e liberais. Considerando os aspectos do liberalismo presentes na Constituição, pode-se concluir que o ambiente liberal brasileiro influenciou o processo constituinte e produziu uma Carta liberal, ainda que a sua própria maneira.”.

⁶³ BRASIL. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. *Constituição politica do Imperio do Brazil (De 25 de Março de 1824)*.

“Sendo todos iguais pela constituição do Estado, devem ser educados juntos e da mesma maneira; e se não se pode estabelecer uma educação pública inteiramente gratuita, é preciso, pelo menos, oferecê-la por um preço que os pobres possam pagar.”⁶⁴.

E a noção de *instrução pública* florescia na democracia liberal de MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS DE CARITAT, o marquês de CONDORCET, entendida como partilha do conhecimento, segundo CARLOTA BOTO, “para ampliar a felicidade individual e, portanto, coletiva dos cidadãos, a partir do pressuposto de que o esclarecimento das Luzes seria necessariamente fonte de prosperidade comum”⁶⁵. É de extrema importância sublinhar a modificação que a *vertente institucional* impôs ao modelo *essencialista*, calcado na doutrina de TOMÁS. Enquanto a *vertente religiosa* prepara o homem para a felicidade eterna, no Paraíso, a *vertente institucional* quer que, individualmente, ele seja feliz agora e que aqui, na Terra, forme uma coletividade, igualmente, feliz. Além disso, se, na *vertente religiosa*, Deus é, enquanto titular dos meios de ensino que prepara o homem para ser feliz após o Juízo, o único mestre e o homem é, apenas, instrumento do ensino divino; na *vertente institucional*, o professor exerce, plenamente, o magistério a fim de formar o homem para a felicidade presente, num lugar de pessoas satisfeitas e realizadas.

⁶⁴ COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 244.

⁶⁵ BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita; o relatório de Condorcet. *In: Educação e sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, setembro 2003, p. 735-762, p. 744. CONDORCET foi presidente do *Comité de instrução pública da Assembléia Legislativa francesa*; em 1792, apresentou aos revolucionários um *Relatório*, que consistia num plano de organização da instrução pública. Tratava-se de reconstruir a pátria, efetivando os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática. Para tanto, os revolucionários acreditavam na escolarização, enquanto veículo prioritário na construção da nacionalidade. O *Relatório* é um projeto de composição da escola nacional, tal como esta se constituiu no século XIX, e que resultou na ideia de escola pública, universal, única para todos, gratuita e tolerante.

A partir do comando constitucional, a instrução primária *de vertente institucional* ficou a cargo da Lei Geral do Ensino, de 15 de Outubro de 1827, através da qual, na visão de DIANA GONÇALVES VIDAL e de LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO, “o país iniciou verdadeira marcha para sua independência. Ensinar a ler ao povo, era dar-lhe compreensão de Pátria, de sua vida, de sua história, de suas finalidades no mundo.”.⁶⁶

Em 1879, CARLOS LEÔNCIO DE CARVALHO (1847-1912) reformou a Educação brasileira, instituindo liberdade de ensino – possibilitando, com isso, a implantação de colégios protestantes e positivistas.⁶⁷ A mudança representou a última iniciativa do Império no campo da Educação. Apesar de, na década seguinte, o debate em torno do tema ter amadurecido, as decisões ficaram para depois da Proclamação.

2.3.2- Primeira República

⁶⁶ VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 29. V. CONDORCET. *Instrução pública e organização do ensino*. Porto: Educação Nacional, 1943, p. 6: “[A instrução] é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e pelo da Humanidade inteira”; assim, p. 9-10, “a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos”, p. 64, “porque jamais perdemos de vista a doutrina de destruir todos os gêneros de desigualdade, de estreitar, entre os homens que a natureza e as leis adscrevem ao mesmo solo e aos mesmos interesses, relações que façam a sua união mais suave e mais íntima”.

⁶⁷ Cf. CARVALHO, Carlos Leôncio de. Decreto 7.247 - Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império. In: BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior*. Obras Completas. v. IX, tomo I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303, onde defende a liberdade de ensino: “É a base sólida sobre a qual devemos assentar o edifício da educação nacional. (...) Em toda classe de professores, sempre se preferirá aqueles que ensinarão mais e melhor e, da emulação que se desenvolverá entre eles, por causa da livre concorrência, ter-se-á uma feliz influência nos alunos e, por conseguinte, na sociedade inteira. O Estado ganhará com isso, porque terá, sob suas mãos um pessoal hábil, do qual poderá escolher professores oficiais; estes, por sua vez, para não verem suas escolas desertas e sua reputação comprometida, serão obrigados a estudar mais, a serem zelosos para realizar bem sua augusta missão.”. Cf. HOLANDA, Sérgio Buarque. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1985, p. 378, referindo-se aos pareceres-projetos de RUI BARBOSA (1849-1923), de 1882-3, como “projeto de reforma global da educação brasileira”.

A Reforma Leôncio de Carvalho foi revogada, em 1890, pela Reforma Benjamin Constant.

BENJAMIN CONSTANT BOTELHO DE MAGALHÃES (1836-1891), segundo MARIA TERESA PENTEADO CARTOLANO, “acreditava que só pela educação um povo poderia construir a sua cidadania”⁶⁸. Sua reforma adotou os princípios da liberdade e da laicidade do ensino, da gratuidade da escola primária, da predominância do ensino de ciências sobre o de literatura.⁶⁹ A Constituição de 1891 reiterou a obrigatoriedade de ensino leigo, nas escolas públicas. Em 1911, estabeleceu-se o ensino livre; em 1915, a medida foi revogada.

O rosário de reformas e a instabilidade de decisões mostram que, na verdade, o país estava principiando sua tese sobre a Educação nacional. Tanto é que, em 1917, ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO (1887-1966) publicou *O Brasil e a educação popular* e, em 1919, *Problemas de educação*. Em 1922, JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS (1884-1971) lançou *Eduquemo-nos* e JÚLIO AFRÂNIO PEIXOTO (1876-1947), *Ensinar a ensinar*. Em 1930, MANUEL BERGSTON LOURENÇO FILHO (1897-1970) publicou *Introdução ao estudo da Escola Nova*, marco inicial da *Educação de concepção existencialista*.⁷⁰

2.4- Conclusões

⁶⁸ CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado), p. 162.

⁶⁹ É comum, em estudos sobre a ação de política educacional de BENJAMIN CONSTANT BOTELHO DE MAGALHÃES, evidenciar seu caráter positivista; entretanto, segundo CARTOLANO, *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República, cit.*, p. 163, a Reforma: “Não se submeteu ‘ipsis literis’ às propostas pedagógicas de Augusto Comte. Inspirou-se nelas, sem dúvida, da mesma forma que em algumas idéias pestalozzianas e o resultado constituiu-se numa reforma que, embora vulnerável em alguns aspectos, refletiu as circunstâncias históricas daquele momento e as lutas de forças sociais contrárias.”

⁷⁰ A década de vinte assistiu a diversas reformas de abrangência estadual, como a de LOURENÇO FILHO, no Ceará, em 1923, a de ANÍSIO TEIXEIRA, na Bahia, em 1925, a de FRANCISCO CAMPOS e MÁRIO CASASSANTA, em Minas, em 1927, a de FERNANDO DE AZEVEDO, no Distrito Federal, em 1928 e a de CARNEIRO LEÃO, em Pernambuco.

A *vertente religiosa* da *Educação de concepção essencialista* deu aos meninos da terra o sentido de sua identidade e, com ela, o país aprendeu, à base de *doutrina religiosa, escola de ler e escrever e colégios*, que é cristão e ocidental.

Em seguida, o *período pombalino* da *vertente leiga* elevou os filhos da terra ao racionalismo iluminista e deu-lhes meios para confiarem na razão, no progresso e na ciência, contra o, então dominante, sistema de apreensão do mundo, baseado em fé, fanatismo, credence e misticismo. O *período joanino* completou a tarefa de iluminar o Brasil, por meio de imprensa livre e instrução científica, vias pelas quais a atitude rousseauniana sobre Educação repercutiu-se no ânimo dos constituintes imperiais. Quando, então, em 1824, o Estado de Direito brasileiro nasceu, vinha ao mundo um herdeiro da Educação de tradição tomista, matizada por cores do iluminismo e do liberalismo. A Constituição política do Império avançou um passo: garantiu instrução primária e gratuita, a fim de que os brasileiros, sendo todos iguais, fossem educados da mesma maneira porque enxergou em cada um deles sua essência de cidadão. Sob a égide da Constituição de 1824, o *período imperial* da *vertente institucional* marcou o momento em que a Educação brasileira começou a ensinar ao brasileiro sua *essencialidade*, sua essência de homem – a liberdade –, e, ao mesmo tempo, demonstrou-lhe a essencialidade dela mesma, provou-se essencial. Por fim, o *período da Primeira República* marcou o início do momento de retorno da Educação a si mesma. Estava aberto o caminho para a concepção *existencialista*.

3- **Educação de concepção *existencialista***

A *Educação de concepção essencialista* chegou ao auge na década de 1920, quando apareceu sua contradição, a *Educação de concepção existencialista*, cujo advento coincidiu com a industrialização do país. Diante da nova riqueza, proporcionada por progresso econômico e abertura de fronteiras de trabalho, a sociedade civil, conhecendo novas necessidades, exigiu um homem preparado, tecnicamente, para exercer novas funções no sistema de necessidades. As ideias pedagógicas de

concepção existencialista pretenderam responder à demanda e, ao mesmo tempo em que buscaram implantar uma nova pedagogia, conferiram ênfase ao preparo de pessoas destinadas a realizar o que aprenderam. Isso porque, se a *vertente religiosa* da *Educação de concepção essencialista* forma para o *salvar-se eterno* e se a *vertente institucional* forma para o *viver aqui e agora*, a *Educação de concepção existencialista* forma para o desenvolvimento de aptidões individuais e para o fazer. Comprometida com a revolução industrial e introduzindo a técnica na sala de aula, a nova dimensão da pedagogia caracteriza-se, formalmente, pelo fato de que aquele que aprende, aprende, fazendo, a fazer.

Da mesma forma que a *concepção essencialista*, o desenvolvimento da *Educação de concepção existencialista* também possui constituição triádica, cujas entidades são: - *Escola Nova*, com as ressalvas, apresentadas, a seguir; - *Escola Tecnicista*; e - *Escola Neoescolanovista e Neotecnicista*. Efetivam-se, assim, os fundamentos da *concepção existencialista*, calcados no existencialismo de JEAN PAUL SARTRE (1905-1980), marcado pela convicção de que “o Homem primeiramente existe (...), surge no mundo e só depois se define”, pois “há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência; um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito”, “este ser é o homem como diz Heidegger, a realidade humana”⁷¹. O homem sartriano não é, pois, definível ou concebível *a priori*. A realidade é a sua existência, situação fática que ele descobre e assume para, depois, definir-se por meio de um projeto concebido em sua individualidade e que define o que livremente escolhe e se propõe a ser. Projeto de liberdade, portanto, posto que, inexistindo natureza interior ou valores fora dele para preestabelecer rumos necessários à ação, é por meio de suas escolhas que o homem se faz e se torna responsável pelo que é.

Ressalve-se, no entanto: a *Escola Nova* não é puramente *existencialista*, pois, como se demonstra, abaixo, tanto na apresentação do modelo de

⁷¹ SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. In: *Os Pensadores*. v. XLV. São Paulo: Abril, p. 09-28.

administração educacional presente no pensamento pedagógico de FERNANDO DE AZEVEDO quanto nos estudos sobre o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, há, em seus fundamentos, diversos elementos que sugerem que ela seja classificada como movimento de transição entre as duas concepções.

3.1- Escola Nova

A *Escola Nova* representou aquilo que MARIO ALIGHIERO MANACORDA (1914-) chamou de “o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América”⁷². Diante do industrialismo, nasceu a educação para o desenvolvimento das aptidões individuais, pois, no novo tipo de organização econômica e social, é o indivíduo que faz.

As bases psicológicas do movimento foram estabelecidas por MANUEL BERGSTON LOURENÇO FILHO⁷³, mediante, sobretudo, aplicação de Psicologia a questões de ensino, relativas a avaliação, medidas e testes de aptidão.⁷⁴

⁷² MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 305.

⁷³ LOURENÇO FILHO, Manuel Bergston. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

⁷⁴ O exercício culminou na elaboração dos *testes ABC*. Cf. LOURENÇO FILHO, Manuel Bergston. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974, p. 170, em que LOURENÇO FILHO descreveu comportamentos possíveis de testandos e afirmou: “A denominação crianças-problema foi criada para designar aquelas cujo comportamento seja menos comum que o das outras, por ser emocionalmente mais complexo. De modo geral, representam crianças com dificuldades de ajustamento no meio familiar ou mesmo na escola; retratam conflito íntimo, que podemos reconhecer tentando interpretar as suas reações emocionais.”. Sobre os testes ABC, cf. MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: MEC, 2001, p. 31, onde descreve a forma como eles cumprem o objetivo de, com base no conceito de maturação, identificar variedade mental: “Contêm oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora, mínimo de atenção e fadabilidade.”.

As bases sociológicas, de caráter ideológico e de propósito político, foram promovidas por FERNANDO DE AZEVEDO, para quem a *Escola Nova*, a fim de promover “educação física, moral e cívica”, deveria funcionar como ‘escola única’ (a escola primária de educação inicial padrão, formação comum, obrigatória e gratuita), ‘escola do trabalho’ (onde “o aluno observa, experimenta, projeta e executa” e “o mestre estimula, aconselha, orienta”, enquanto “colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências” e que participa das atividades com o objetivo de firmar “essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum”) e ‘escola-comunidade’ (cuja classe foi concebida para ser “uma colméia social, vibrátil e laboriosa, para a qual todos têm o dever de trabalhar, com esse sentimento de solidariedade que resulta da responsabilidade de cada um em relação aos companheiros”)⁷⁵. É, justamente, de FERNANDO DE AZEVEDO que advêm os princípios materialistas da *Escola Nova* e que impedem que ela seja integralmente recepcionada no seio da *Educação de concepção existencialista* e obrigam que seja classificada como movimento de transição entre as duas concepções. Eis o depoimento confirmatório de FERNANDO DE AZEVEDO:

“Eu vinha lendo, desde que deixei a Ordem Religiosa, duas obras quase inteiramente desconhecidas entre nós - as de Karl Marx e de Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro. Aquelas, sobre o Socialismo, e esta, sobre a Sociologia. Desde logo, percebi a natureza e a profunda diferença entre essas obras fundamentais: aquelas, as de Karl Marx, sobre o Socialismo, a luta de classes e a ditadura do proletariado, e

⁷⁵ AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 71-7. Cf. AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971, p. 679: “A educação ou escola nova, na sua primeira acepção orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é ‘um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício’; e 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em conseqüência, a ‘individualização’ do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém. Mas a infância não é apenas um ‘desenvolvimento’, como observa P. Fauconnet, é também uma iniciação.”.

esta, a de Durkheim, sobre uma ciência nova, a Sociologia, desenvolvida na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Não havia dificuldade nenhuma, ao menos para mim, em distingui-las: as de Karl Marx levam a uma tomada de ‘posição política’, em face de suas análises, da estrutura social e econômica, e a de E. Durkheim, estabelece a natureza e os fundamentos de uma nova ciência, - a Sociologia, que, sendo uma ciência, não implicava nem podia implicar qualquer idéia ou atitude política. (...) E tornei-me então um socialista tão fiel às idéias políticas, quanto fiel aos princípios, objetivos e métodos de uma ciência, como a Sociologia, cujo ensino tanto contribuí para introduzir nas Escolas Normais, nas Faculdades de Filosofia e Ciências e nas Universidades do país.”⁷⁶.

ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA (1900-1971) completou o trio de altas personalidades do movimento da *Escola Nova*, conferindo à educação, entendida como direito, a qualidade de elemento central do processo revolucionário de construção da nacionalidade brasileira e de reforma social – daí a necessidade da educação pública, consolidada num sistema público de ensino.⁷⁷ A expressão ‘sistema de ensino’ traduz o comando que, conforme o testemunho de PASCHOAL LEMME (1904-1997), no tocante a matrícula, por exemplo, distribuiu “os alunos de acordo com a existência de vagas, procurando, assim, atender sempre ao maior número possível em cada bairro”; ou que, no campo da avaliação da aprendizagem, elaborou testes de escolaridade, na forma de provas “recebidas pelas escolas, que apenas as aplicavam, ficando a responsabilidade da apuração e da classificação, enfim do aproveitamento do aluno, a cargo desse serviço central”⁷⁸. Com base nessas convicções, ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA lutou pela efetivação de um sistema nacional de ensino com novos programas escolares, que colocassem a criança como objeto da atenção central da escola.

⁷⁶ AZEVEDO, Fernando de. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. 210.

⁷⁷ V. TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1968. V., também, TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da EFRJ, 1994.

⁷⁸ LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004, v. 2, p. 119.

Os mentores da renovação assistiram, em 1931, a Reforma Francisco Campos tratar a Educação como questão nacional e introduzir, pela primeira vez na República e em atendimento a reivindicações da Igreja Católica, o ensino religioso nas escolas oficiais.⁷⁹

A resposta escolanovista deu-se, em Março de 1932, através do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, dirigido ao povo e ao governo e que, tomando a Educação como o mais importante e mais grave dos problemas nacionais, visou à reconstrução educacional do país. Seus signatários afirmaram que seria “impossível desenvolver as forças econômicas (...) sem o preparo intensivo das forças culturais”; que o país não possuía o sistema escolar indispensável ao “desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade”; que a causa disso era a “falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar”; que a *Escola Nova* era “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista”; e, que, em face da Educação, o Estado deveria adotar os princípios da função pública da educação e da escola única, laica, gratuita e obrigatória.⁸⁰ Além disso, surpreendentemente, o *Manifesto* proclama que a Educação é que dá “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los”; e, que ao indivíduo deve ser dada a oportunidade de se educar “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”⁸¹. Ora, por um lado, dizer que a Educação dá ao povo alguma coisa é privilegiar ensino, tal como preconizado pelo modelo *essencialista*; e, por outro, afirmar que há aptidões independentes de determinações econômicas e sociais é

⁷⁹ V. BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931, que *dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário*. In: www.senado.gov.br, acesso em 16 de Janeiro de 2010.

⁸⁰ Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai-ago, 1984, p. 407-11.

⁸¹ Manifesto dos pioneiros da educação nova, *cit.*, p. 407-11.

aproximar-se de uma das bases do *essencialismo*, aquela segundo a qual o homem é um ser de essência imutável. Como se vê, o caráter de tais proposições é absolutamente *essencialista* e, conforme adiantado, impede que a *Escola Nova* seja classificada como entidade puramente *existencialista*, insere-a, mais uma vez, na posição híbrida de movimento de transição.

A reação católica, emoldurada pela encíclica *Divini illius magistri*, promulgada em 1929, por PIO XI (1857-1939, papa a partir de 1922), considerou monopólio estatal e laicidade atentados à ordem natural e divina que destina a tarefa de educar à família e à Igreja – cabendo ao Estado, no máximo, orientar, articular e coordená-la. Movidos por esses argumentos, o grupo católico, encabeçado pelo cardeal D. SEBASTIÃO LEME DA SILVEIRA CINTRA (1882-1942), auxiliado pelo padre LEONEL EDGARD DA SILVEIRA FRANCA (1893-1948)⁸² e por ALCEU AMOROSO LIMA (1893-1983)⁸³, não encontrou dificuldades para introduzir suas teses na Constituição de 1934 e nortear, de 1942 a 1946, a Reforma Capanema.

O norte religioso, no entanto, não foi forte o suficiente para frear a marcha escolanovista, pois a reforma concebida por GUSTAVO CAPANEMA FILHO

⁸² V. FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *A crise do mundo moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1960, p. 141, lugar em que expõe as origens das mudanças características da modernidade: “A volatilização progressiva da idéia de Deus e a divinização deformadora da idéia do Homem deram nesta visão falseada das coisas, responsável, no domínio profundo da inteligência, pela crise da civilização contemporânea.” – palavras que se encontram na base do ataque de LEONEL EDGARD DA SILVEIRA FRANCA contra o ideário escolanovista, conforme se vê em: FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *Formação da personalidade*. Rio de Janeiro: Agir, 1954, p. 271: “Em cada geração Deus escolhe algumas almas privilegiadas, para depositárias e transmissoras do ideal cristão. São as almas de quem recebeu como vós a missão nobilíssima de educar.”; e, FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *Ensino religioso e ensino leigo*. In: *Polêmicas*. Rio de Janeiro: Agir, 1953, p. 45: “O professor, público ou particular, é, por função um delegado e representante da autoridade paterna. Não lhe assistem direitos contra os direitos das famílias.”

⁸³ V. SAVIANI, *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, cit., p. 260: “Especificamente nas mudanças introduzidas no curso de direito, Alceu viu sinais de ‘infiltração marxista’. A introdução da cadeira de economia política no primeiro ano foi justificada por Francisco Campos pela precedência da ordem econômica sobre a ordem jurídica. Mas Alceu se contrapôs a essa justificativa de forma contundente, afirmando: ‘É o triunfo de Karl Marx! A crítica aos fundamentos da filosofia do direito foi uma de suas obras iniciais, que ele sempre considerou como fundamental para a sua ação revolucionária materialista. As expressões do senhor ministro da Educação poderiam ser subscritas por qualquer marxista.’”

(1900-1985) avançou, criando o SENAI e o SENAC e estabelecendo as Leis orgânicas dos ensinos primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola. Além disso, pontos importantes do programa, tal como a exigência de escola pública laica, foram restabelecidos pela Constituição de 1946⁸⁴, que, também, conferiu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da Educação nacional (art. 5º, XV, d).

O projeto da primeira LDB da Educação brasileira ficou pronto em 1948 e foi aprovado em 1961. Entrando em vigor em 1962, a norma diversificou e descentralizou o ensino, promoveu plena equivalência entre os vários ensinos de segundo grau e garantiu condições de convivência pacífica às redes pública e privada. A partir daí, o escolanovismo vivenciou grandes sucessos representados pela renovação metodológica do ensino católico, a ponto de se poder falar em *Escola Nova* católica⁸⁵; pela experimentação educativa da década de 1960, efetivada em colégio de aplicação e ginásios vocacionais; pela renovação do ensino de matemática e de ciências; pelas reivindicações expressas pelo movimento estudantil de 1968, em prol de reforma universitária; e pela radicalização da pedagogia católica⁸⁶ e sua opção pelo homem determinado, o homem *pobre*, cuja melhor

⁸⁴ Tais como: - descentralização do ensino (arts. 170 e 171); - caráter supletivo do sistema federal (art. 170, § único); - cooperação entre União e sistemas estaduais e distrital (art. 171, § único); - vinculação orçamentária de percentual dos impostos destinados à educação (art. 169); - assistência em vista a eficiência escolar (art. 172); - criação de institutos de pesquisa (art. 174, § único).

⁸⁵ A respeito da forma como a Igreja absorveu princípios do escolanovismo, cf. LIMA, Alceu Amoroso. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931, p. 302: “O caminho da pedagogia católica deve ser justamente o estudo acurado de todos os métodos novos, introduzidos pela pedagogia moderna, de todos os fatos revelados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema, à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida.”

⁸⁶ Com a finalidade de revolucionar estruturas sociais e tomando a cultura do povo, elevada à categoria de cultura nacional, como meio de realizar tal fim, surgem Centros Populares de Cultura, Movimentos da Cultura Popular e o MEB, identificados, ideologicamente, com o nacionalismo e, politicamente, com a tendência que quis libertar o país de sua dependência internacional. A tendência alcança seu ápice na criação, em 1963, da Ação Popular, assim apresentada por HENRIQUE CLÁUDIO DE LIMA, no documento de base da AP: “A Ação Popular é a expressão de uma geração que manifesta, na ação revolucionária, as opções fundamentais que assumiu como resposta ao desafio de nossa realidade e como consequência da análise realista do processo histórico brasileiro na hora histórica em que vivemos.” – *v.* Ação Popular. Documento

representação consiste na pedagogia de PAULO REGLUS NEVES FREIRE (1921-1977).

No ápice de sua glória, a *Escola Nova* enfrentou os desafios que a bandeira do desenvolvimentismo, identificado como índice de nacionalidade, lançou à Educação. Desiludia-se “a boa-fé modernista da ‘*Escola Nova*’ ”⁸⁷, na expressão de PIERRE FURTER (1931-), para quem o escolanovismo fracassou por não perceber que a rápida propagação de seus projetos deveu-se, apenas, ao fato de estar na moda. Na verdade, a industrialização e seus resultados e consequências impuseram novidades àquela que vinha constituindo-se como a nova escola brasileira.

3.2- Escola Tecnicista

Era chegada a vez da *Escola Tecnicista*, interessada em viabilizar rápido desenvolvimento econômico e social, apoiado em organização taylorista e fordista do trabalho, psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia, informática, cibernética, neopositivismo e funcionalismo, e viabilizada pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e pelos acordos MEC-USAID.⁸⁸ Eis sua apresentação, através de DERMEVAL SAVIANI:

“Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e

Base. In: SOUZA, Luiz Alberto Gómez de *A Juc: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes, 1984.

⁸⁷ FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1966, p. 55.

⁸⁸ Cf. CHAGAS, Raimundo Valnir Cavalcante. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980, p. 244, lugar onde o prócer da educação brasileira durante a segunda metade da década de 1960 e toda a década de 1970 considerou “impossível que se venha a realizar uma educação como ‘desenvolvimento de potencialidades’ por meio de ‘condicionamento operante’”. Trata-se de ataque contundente ao behaviorismo. No entanto, até esse ponto, a pesquisa não identificou o modo como RAIMUNDO VALNIR CAVALCANTE CHAGAS (1921-2006) justificou a impossibilidade e ou proponha alternativa ao comportamentalismo.

produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (...) Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.”⁸⁹.

Com a devida vênia, microensino, teleensino, instrução programada, máquina de ensinar... tudo isso é técnica de ensino; teoria pedagógica é o tecnicismo, segundo o qual o indivíduo aprende a fazer para se realizar, atuando no ‘exterior’. Apreende-se o sentido da expressão ‘exterior’, lembrando-se que, através da *Educação de concepção essencialista*, o homem realiza sua essência, faz-se internamente, mas, no *existencialismo*, ele forma-se para atuar na sociedade, lugar em que deve cumprir um fazer – e, mais: esse fazer deve ter um resultado adequado às necessidades da sociedade civil e do mercado; educação, pois, de caráter poético, por excelência.

3.3- Escola Neoescolanovista e Neotecnicista

A dialética dos dois momentos – o da *Escola Nova* e o da *Escola Tecnicista* –, no seio da *concepção existencialista* da Educação brasileira, fez surgir seu terceiro momento: o do neoescolanovismo e do neotecnicismo.

Se, na concepção *essencialista*, a questão central é ensinar e, no escolanovismo, é aprender, no neoescolanovismo, o aprender torna-se capacidade de aprender a reaprender, o que significa procurar constante atualização,

⁸⁹ SAVIANI, *História das idéias pedagógicas no Brasil*, cit., p. 382.

abandonando, segundo VITOR DA FONSECA: “a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para a aventura do inédito e do imprevisível”⁹⁰.

Por seu turno, se, no tecnicismo, a questão central é aprender a fazer e o elemento principal é a organização racional dos meios; no neotecnicismo, o aprender a fazer transforma-se em aprender a fazer resultado, independente dos meios utilizado para alcançá-lo, e a racionalidade aplica-se em reduzir custos, encargos e investimentos públicos e em dividi-los com iniciativa privada e organizações não governamentais – tal como se deu na reforma do ensino, levada a efeito de 1995 a 2001. No tecnicismo, professor e aluno ocupam posição secundária de executores de processo concebido, planejado e coordenado por especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. No neotecnicismo, o controle desloca-se do processo para os resultados. SAVIANI traduz o âmago da mencionada reforma:

“Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.”⁹¹.

3.4- Conclusões

A *Escola Nova*, momento de transição entre *essencialismo* e *existencialismo* e, ao mesmo tempo, primeiro momento da *Educação de concepção existencialista*, estruturou-se a partir das *vertentes* da *Educação de concepção essencialista*. Ou seja,

⁹⁰ FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 432.

⁹¹ SAVIANI, *História das idéias pedagógicas no Brasil, cit.*, p. 439.

primeiro a concepção *essencialista* agiu, de modo que cada aluno aprendeu sua identidade cultural, elevou-se à condição de ser racional, nos moldes do iluminismo, viu ser plantada em sua alma a semente da liberdade e, na condição de cidadão, aspirou à democracia, pois a Constituição lhe garantiu instrução primária e gratuita. Essa é a base, indispensável, sem a qual não há que se falar em *Escola Nova*. Instalada sobre o suporte *essencialista* e diante da nação, a *Escola Nova* avançou, fazendo crescer a Educação nacional. Olhou para a particularidade de cada um. Psicologicamente, mediu suas aptidões médias e, segundo elas, avaliou seus resultados, aplicou-lhe testes. Socialmente, estimulou o menino brasileiro a observar, experimentar, projetar e executar. Aconselhou o menino do Brasil a investigar. Orientou-o em suas experiências. E, mais do que isso, propôs que seu trabalho fosse feito em comum a fim de aprender a ser solidário e a assumir responsabilidade em relação a companheiros. Convicta de que Educação é direito, que para ser exercido exige sistema público de ensino, a *Escola Nova* lutou para que, finalmente, então, a escola se tornasse lugar de criança, ao mesmo tempo em que passasse a dividir com a família o lugar central em seu imaginário e em sua afetividade.

A *Escola Tecnicista* acrescentou o *trabalho*, enquanto valor, à sala de aula. É pelo trabalho que o homem se liberta. Perceba-se: trata-se de processo de longa continuidade, que vem vindo de longe, nascido nas aulas dos padres ensinando bê-á-bá em português e em latim, e que, agora, depois que ensinou que somos ocidentais e que trazemos, em nós, o sentimento de liberdade e de igualdade, agora, com a *Escola Tecnicista*, conquista, para nosso povo e diante de todos os povos da Terra, o instrumento de efetivação dos direitos fundamentais: o trabalho. Eu sou o operário, o agricultor, o comerciário, o bancário, em suma, o cidadão que trabalha e que sustenta o capital. A cada passo, eu, brasileiro, fui me tornando, cada vez mais, consciente de minha condição essencial e real: sou livre e posso trabalhar como qualquer um para que liberdade e igualdade se tornem realidade, pra mim e para os meus.

A *Escola Neoescolanovista e Neotecnista* lançou-me na velocidade das mudanças tecnológicas e na dimensão do mundo criado pelos computadores. Libertei-me mais um pouco, pois se já sabia ensinar, se já sabia aprender, se já tinha aprendido a fazer, agora aprendi a reaprender a fim de fazer o resultado. E, mais: a *Escola Neoescolanovista e Neotecnista* desmamou-me, cortou meu cordão umbilical com o Estado, me fez perceber que faço parte da sociedade civil e que, nessa esfera pública do privado, devo realizar muitos dos aspectos de minha personalidade. E, ainda: a *Escola Neoescolanovista e Neotecnista* ensinou à escola a atribuir função a si mesma e ela aprendeu a se abrir para a comunidade, a dialogar com o mundo além de seus muros e a se tornar um espaço de cidadania esclarecida e de participação política. Por sobre tudo isso, aparece o Estado como sistema garantidor da liberdade de ensino.

Em síntese, no segundo giro da Educação brasileira, o brasileiro aprendeu a perceber, para si, suas características existenciais ou particulares.

4- Educação de concepção dialética

A *Educação de concepção dialética* está em construção e está por construir-se.

Nesse momento, conceber e efetivar a *Educação de concepção dialética* é, no campo da pesquisa, problema científico e, como tal, motor de seu desenvolvimento. Dialeticamente, deve negar, conservar e elevar bases e teorias das concepções *essencialista* e *existencialista*. Assim, a título de hipótese, é possível, formulando a ideia fundamental de seus termos, dizer que a *Educação de concepção dialética* não pode abrir mão nem de ensinar conteúdos que devam ser aprendidos, nem de auxiliar o educando a aprender e a aprender a fazer, bem como deve tanto incluir sistemas de controle e de avaliação nacionais quanto contar com a participação da sociedade civil.

No campo dos conteúdos, a *Educação de concepção dialética* não deve contentar-se apenas em ensinar, reproduzindo dogmas. Daí que deve ministrar

ensino que, tanto em potência como em ato, argua a razão de ser do conteúdo, isto é, lhe acrescente valor axiológico, visando a tornar o educando capaz de conferir sentido à expressão *aprender a liberdade*.

Na esfera do aluno levado a aprender a aprender, a *Educação de concepção dialética* deve assumir dimensão ética, pois cabe ao educando aprender a aprender com o aprender do outro. Mas, aprender o quê? ‘Como o outro aprende a aprender a ser livre?’ – é uma das perguntas inerentes à *Educação dialética*. Uma segunda pergunta pode ser expressa da seguinte maneira: ‘Como eu aprendo que o outro, com sua liberdade, me ensina sobre a minha liberdade?’. Finalmente, uma terceira pergunta seria: ‘Como a *Educação* me ensina a aprender a aprender com o outro a viver livre, ao lado dele e com ele a meu lado?’.

No tocante a controle e avaliação, a *Educação de concepção dialética* deve adotar os mecanismos de controle e de avaliação próprios da liberdade, isto é, a igualdade e a diferença, pois todos são igualmente livres e devem poder exercer a liberdade conforme suas diferenças.

Por fim, a presença colaboradora da sociedade civil não deve mais ser entendida como vazio deixado pelo Estado, quando este se dispõe a dividir as responsabilidades. A palavra parceria deve ser entendida pela envergadura que ela carrega em si mesma, pois parceiro do Estado só um povo livre e emancipado pode sê-lo.

II- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA

1- Concepções filosóficas de Educação jurídica

Uso, a seguir, a expressão *sistema de Educação jurídica* para denominar o conjunto formado, de um lado, pelas *instituições* de ensino de Direito e o modo como elas estão organizadas e, de outro, pelas *ideias* que fundamentam a formação em Direito, no Brasil.

Além disso, lembrando que a Resolução CNE/CSE nº 9 se encontra em franca implantação, denuncio ao *sistema de Educação jurídica*, primeiro, que é necessário que ele decida como cumprirá a determinação contida na referida norma e, segundo, que essa decisão depende de ele perceber-se enquanto parte do *sistema educacional brasileiro*.

Por fim, no que se segue, convicto de que qualquer processo de formação superior expressa uma doutrina pedagógica – assentada, por sua vez, numa orientação filosófica específica –, afirmo que o *sistema de Educação jurídica* refletiu o fato de o *sistema educacional brasileiro* ter adotado, ao longo de sua história, determinadas concepções de Educação. E, exatamente por isso, aponto os paralelos entre Educação e Educação jurídica, representados pelo desenvolvimento vinculado de suas concepções filosóficas de Educação. Assim, identifico as concepções *essencialista*, *existencialista* e *dialética*, como forma de compreender e interpretar o intrincado desenrolar da história da *Educação jurídica brasileira* e de fundamentar seus momentos históricos e filosóficos, a saber: - *Educação jurídica de concepção essencialista*; - *Educação jurídica de concepção existencialista*; e, - *Educação jurídica de concepção dialética* – estudadas, abaixo.

A título de aproximação preliminar, diga-se que a *concepção essencialista de Educação jurídica* é jusracionalista e que a *concepção existencialista de Educação jurídica* é juspositivista. Desse enunciado emergem as diferenças entre as concepções filosóficas de Educação e de Educação jurídica. Assim, se a *concepção essencialista de*

Educação preconiza que o homem é um ser de essência imutável, a razão, a *concepção essencialista de Educação jurídica* afirma que o Direito Racional é o Direito conforme a essência do homem; e se privilegia o sujeito que ensina, o foco da *Educação jurídica de concepção essencialista* recai sobre o objeto que ensina. Por isso, LUIZ JOSÉ DE CARVALHO E MELO (1764-1826), o VISCONDE DE CACHOEIRA, na exposição de motivos do Projeto de Regulamento ou Estatuto, que serviu de base para os primeiros cursos jurídicos do Império, afirmou o seguinte:

“Como o Direito Natural, ou da Razão, é a fonte de todo o Direito, porque na razão apurada, e preparada por boa e luminosa lógica, se vão achar os princípios gerais e universais para regularem todos os direitos, deveres, e convenções do homem, é este estudo primordial o em que mais devem de ser instruídos os que se destinam ao estudo da Jurisprudência.”⁹².

A *concepção existencialista de Educação jurídica* nega a *concepção essencialista de Educação jurídica* e dirige sua atenção para aqueles que se destinam a aprender Direito. A partir da realidade a ser enfrentada pelo futuro bacharel, a *concepção existencialista de Educação jurídica* redefine o curso de Direito e lhe determina que forme homens enfronhados em direito positivo, com atuação profissional cada vez mais especializada.

A *concepção dialética de Educação jurídica* é o terceiro momento – ponto de chegada da Educação jurídica, em que direito natural e direito positivo mantêm permanente dialética em torno da efetivação dos direitos fundamentais. A *Educação jurídica de concepção dialética* não deixa de ser *essencialista*, mas o é ensinando ao bacharelado a perquirir o fundamento axiológico da norma, realidade inevitável do jurista, e continua sendo *existencialista*, mas de modo tal que o bacharelado aprende que a finalidade da norma é realizar esse valor que a fundamenta. Além disso, *Educação jurídica de concepção dialética* é a Educação jurídica para a realização dos

⁹² BRASIL. Lei s/n, de 11 de Agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos.

direitos fundamentais. Abrindo caminho rumo a sua universalidade concreta, a Educação jurídica deu a si mesma a finalidade de realizar os direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que ela mesma já é efetivação de tais direitos. Seu último movimento é o da *Educação de concepção dialética*, fase em que a Educação jurídica, sabendo de si, visa a formar o bacharelado enquanto jurista de um mundo livre, tomando a própria liberdade como fundamento do processo de efetivação dos direitos fundamentais.

2- Educação jurídica de concepção essencialista

A *Educação de concepção essencialista* contempla, conforme visto, as vertentes religiosa, leiga e institucional.

No entanto, se há, no Brasil colonial, ensino de direito canônico, tal se dá de tal modo integrado à Igreja Católica que não possui força necessária para ser reconhecido, em nível teórico, como constituinte de uma vertente religiosa. Da mesma forma, o fato de nem a reforma pombalina nem o período joanino terem implantado cursos de Direito no Brasil impede o registro de uma vertente leiga. Tal como a história se deu, a Educação jurídica brasileira iniciou-se após o advento do Estado de Direito, determinando a instalação de cursos de Direito, no Norte e no Sul do país – institucionalmente, pois.

Há, então, que se falar apenas em *Educação jurídica essencialista de vertente institucional*.

2.1- Educação jurídica essencialista de vertente institucional

O pano de fundo da *Educação jurídica essencialista de vertente institucional* é 1772, ano em que o MARQUÊS DE POMBAL inseriu questões iluministas,

relacionadas a Estado e nacionalidade, na pauta das preocupações jus-acadêmicas.⁹³ Entre outras medidas, POMBAL reformou os Estatutos da Universidade de Coimbra, impondo o ensino de História do Direito Português.⁹⁴

A reforma pombalina influenciou a Educação jurídica brasileira, tanto no instante de seu nascimento, por meio do Decreto s/n, de 9 de Janeiro de 1825⁹⁵, que criou, em caráter provisório, um curso jurídico na corte do Rio de Janeiro, quanto no momento da instituição, pela Lei s/n, de 11 de agosto de 1827, dos dois cursos jurídicos do Império, o de São Paulo e o de Olinda. Isso, porque o Projeto de Regulamento ou Estatuto para o curso jurídico carioca – também observado por paulistanos e olindenses –, de autoria de LUIZ JOSÉ DE CARVALHO E MELO (1764-1826), o VISCONDE DE CACHOEIRA, foi inspirado no Estatuto do Curso de Direito de Coimbra. Seguindo o conceito racionalista de ciência e defendendo a tendência laicizante da revolução burguesa, LUIZ JOSÉ DE CARVALHO E MELO assumiu, na exposição de motivos, o discurso ideológico jusracionalista para, repetindo a lição coimbrese reformada, condenar glosadores, Direito Romano e Direito

⁹³ Antes disso, o movimento de atualização da formação jurídica, em Portugal: i- dialogara com o Humanismo de ANTÓNIO DE GOUVEIA (ca. 1505-1566), que, em 1543, publicou *De conclusionibus commentarius*, obra em defesa da lógica aristotélica enquanto fundamento da ciência jurídica, e da tese de que os problemas jurídicos são suscetíveis de soluções categóricas; e, ii- introduzira o jusracionalismo, através da Lei da Boa Razão, de 1769, que (apesar de manter, conforme já prescreviam as Ordenações Filipinas, a vontade do monarca): - adotou novas fontes do direito, a saber: o *estilo da corte* (desde que aprovado por *Assento da Casa da Suplicação*) e o *costume* (desde que fosse conforme à boa razão, tivesse mais de cem anos e não fosse *contra legem*); - revogou as Leis Romanas, que ‘em boa razão não forem fundadas’, abandonando recurso a parecer de glosadores, e, - sob a alegação de que no foro temporal não se pode conhecer sobre os pecados, banuiu o Direito Canônico, que, se, desde 1211, impusera-se ao direito régio, deixou de ter valor até mesmo como fonte subsidiária.

⁹⁴ A primeira obra portuguesa de História do Direito é de PASCHOAL JOSÉ DE MELO FREIRE (1738-1798), *Historia juris civilis lusitani*, de 1777.

⁹⁵ V. BRASIL. Decreto de 1825. www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Dec_1825.htm, acesso em 03 de Março de 2010: “Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, § 33, e Considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público e das Gentes, e das Leis do Império, afim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados habeis e inteligentes (...) Hei por bem, ouvido o Meu Conselho de Estado, crear provisoriamente um Curso Juridico nesta Côrte e cidade do Rio de Janeiro.”

Canônico.⁹⁶ Fica claro, portanto, que o Império brasileiro, ao expressar sua noção de Direito e organizar cursos jurídicos, filiou-se ao pombalismo e ao iluminismo.⁹⁷

Tais elementos inserem o começo da Educação jurídica brasileira nos marcos da *Educação de concepção essencialista*: conhecer princípios universais, no caso, os expressos pelo racionalismo iluminista. Nesses termos, LUIZ JOSÉ DE CARVALHO E MELO seguiu os princípios da *Educação jurídica essencialista de vertente institucional*, considerando que o direito natural é o “estudo primordial em que mais devem de ser instruídos os que se destinam ao estudo da Jurisprudência”⁹⁸. Daí o modo inequívoco pelo qual o Regulamento assume seu credo *essencialista*:

“O professor desta cadeira [Direito Natural], dando as noções gerais do que se entende por Direito Natural, ou da Razão, tratará de levar os seus ouvintes ao conhecimento dos princípios gerais das leis, cujo complexo forma este código da natureza.”⁹⁹.

⁹⁶ Cf.: Projeto de Regulamento do Estatuto para o curso jurídico criado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, Tipografia Nacional, 1878.

⁹⁷ A instalação das Faculdades de Direito brasileiras visou a garantir a unidade do território, estruturar o poder e resolver o problema da construção da nação e de sua direção política frente à emergência de movimentos separatistas. Daí que, estrategicamente, decidiu-se por um curso no Norte e outro no Sul do país. No fundo, o Estado apostou na Educação enquanto instrumento de, nos termos de CLOVIS BEVILACQUA, *unidade moral do organismo político brasileiro*; cf. BEVILACQUA, Clovis. *História da Faculdade de Direito do Recife*. 2. ed. Rio de Janeiro: INL, 1977. Sobre circulação de idéias jurídicas iluministas entre Brasil, Portugal e o resto da Europa, v. NEDER, Gizlene. Absolutismo e punição. In: *Discursos Seditiosos*, ano 1, n. 1, 1996. Sobre a formação jurídica no Brasil e a criação dos cursos de Direito, v. NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*. Porto Alegre: Fabris, 1995.

⁹⁸ Seria possível identificar essa referência ao Direito Natural como traço leigo presente na *Educação jurídica de concepção institucional*. Assim, em nome do princípio da simetria, seria possível encontrar um traço *religioso*, presente na *vertente institucional*, que se comprovaria pelo papel conferido por VISCONDE DA CACHOEIRA ao Direito Público Eclesiástico: “É absolutamente necessário saber-se esta parte da jurisprudência, pois nela se ensinam os direitos do governo civil em geral sobre matérias da Igreja, e ocorrendo muitas vezes casos desta natureza, que os advogados devem defender, e os magistrados resolver, cumpre que os conheçam, e que tenham ciência dos motivos e razões em que eles se fundam.” A presente tese não se incorpora a esse ponto de vista, pois considera que a preocupação com o exercício da advocacia lança as diretrizes nos rumos da *Educação jurídica de concepção existencialista*.

⁹⁹

Os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda possuíam um único currículo.¹⁰⁰ Em 1854, ao currículo nacional foram acrescentadas as disciplinas Direito Administrativo e Direito Romano. A reconciliação com o Direito Romano – condenado por CACHOEIRA – é indício do advento de uma nova concepção de Educação jurídica, a *Educação jurídica de concepção existencialista*, e, com certeza, significa o grito de independência do *sistema de Educação jurídica* brasileiro, escapando do alcance pós-colonial da mão portuguesa.¹⁰¹

3- Educação jurídica de concepção existencialista

A *Educação de concepção existencialista* desdobra-se, como visto, em *Escola Nova*, *Escola Tecnicista* e *Escola Neoescolanovista e Neotecnicista*.

Da mesma forma, a *Educação jurídica de concepção existencialista* apresenta desenvolvimento triádico, desdobrando-se em: - *Escola Nova de Direito*; - *Escola Tecnicista de Direito*; e, - *Escola Neoescolanovista e Neotecnicista de Direito*.

Tal como se vê, a seguir.

3.1- Escola Nova de Direito

O destino da *Educação jurídica de concepção essencialista* encontrou sua negação no momento em que o positivismo filosófico alcançou, no século XIX, prestígio junto a forças republicanas e permitiu ao Ministro da Instrução Pública,

¹⁰⁰ Assim estruturado: - 1º ano: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia; - 2º ano, com duas cadeiras, a primeira, de continuação das matérias do ano antecedente, e, a segunda, de Direito Público Eclesiástico; - 3º ano: Direito Pátrio Civil e Direito Pátrio Criminal; - 4º ano: continuação do Direito Pátrio Civil e Direito Mercantil e Marítimo; e, - 5º ano: Economia Política e Teoria e Prática do Processo Adotado Pelas Leis do Império.

¹⁰¹ Ao expor os momentos da Educação, incluiu-se, ao término de cada momento – *essencialista*, *existencialista* e *dialético* –, uma seção com o subtítulo ‘conclusões’. No caso da Educação jurídica, modifica-se esse modo de dispor, optando-se por concluir, ao final.

BENJAMIN CONSTANT BOTELHO DE MAGALHÃES (1836-1891), introduzir, na reforma do ensino jurídico, medidas de cunho positivista¹⁰², tais como: - o Decreto nº 1030-A/1890, que excluiu o estudo de Direito Eclesiástico da grade curricular dos cursos jurídicos; e, - o Decreto nº 1232-H/1891, que instituiu novo estatuto e currículo para as Faculdades de Direito e permitiu a instalação de cursos livres não vinculados ao governo federal.

A Lei nº 314/1895, atacando o mais significativo pilar da concepção *essencialista* de ensino jurídico, o estudo de direito natural, e reduzindo o ministério da Filosofia do Direito apenas ao primeiro ano, fixou novo currículo¹⁰³ para o curso de Direito. A essas iniciativas seguiram-se: - reforma Epiácio Pessoa (Decreto 3903\1901); - reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8662/1911); - reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11530/1915); e, - o Decreto nº 16.782 A/1925. “A única que não foi levada a cabo por um pensador positivista”, segundo ALBERTO VENÂNCIO FILHO (1934-), “foi esta realizada pelo então Ministro da Justiça, Carlos Maximiliano”¹⁰⁴.

Com tudo isso, as faculdades de Direito, nascidas, na expressão de JOSÉ SALGADO MARTINS (1908-1973), “sob o signo da cultura humanística”¹⁰⁵, mudaram

¹⁰² Cf. MACEDO, Leosino Bizinoto. *O Ensino jurídico brasileiro em crise: a mediação da hermenêutica de Gadamer na transição para o modelo emergente de educação jurídica voltada para a cidadania*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 120-1: “O positivismo jurídico e a concepção positivista de ensino tornaram-se predominantes. Inicam-se as discussões em torno da questão da metodologia de ensino. Além disso, altera-se também o currículo dos cursos jurídicos no sentido de buscar maior grau de profissionalização para os egressos. (...) Esse destaque conduz à substituição dos parâmetros da orientação jusracionalista pelo positivismo.”

¹⁰³ Assim constituído: - 1º ano: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público Constitucional; - 2º ano: Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia, Economia Política; - 3º ano: Direito Civil, Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário), Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, Direito Comercial; - 4º ano: Direito Civil, Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública; e, - 5º ano: Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e especialmente do Direito Nacional, Legislação Comparada sobre Direito Privado.

¹⁰⁴ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 192.

¹⁰⁵ VENÂNCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo, cit.*, p. 193.

de perfil, conforme o parecer de ODILON DE BARROS RIBEIRO NESTOR (1874-1969):

“O estudante de hoje é empregado do comércio, é repórter, é funcionário público, seus trajés são diferentes, mais simples, ele tem um senso prático (...) Hoje nossos estudantes já não se apaixonam pelos movimentos literários ou filosóficos – por estas justas intelectuais que eram outrora o seu maior entretenimento. O jogo puro das idéias não lhe suscita mais nenhuma emoção ou entusiasmo. As tendências são outras e outros também os horizontes: um cargo a ocupar; uma função a exercer.”¹⁰⁶.

A Reforma Francisco Campos fincou os marcos definitivos da *Escola Nova de Direito*. O então Ministro da Educação e Saúde, o escolanovista FRANCISCO LUÍS DA SILVA CAMPOS, privilegiou a aprendizagem, tratando-a enquanto processo técnico-pedagógico sem preocupação político-filosófica. Consubstanciada, principalmente, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19851/1931), a Reforma alterou o ensino superior, com profundos resultados sobre o ensino jurídico, tornando a Graduação em Direito lugar de ensino predominantemente prático, com ênfase em Dogmática Jurídica. Em sua exposição de motivos, FRANCISCO LUÍS DA SILVA CAMPOS evidenciou a intenção de profissionalizar o estudante de Direito: “O curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito”¹⁰⁷; de maneira consequente, a cadeira de Filosofia do Direito foi substituída pela de Introdução ao Estudo do Direito e os estudos teóricos foram afastados para o Doutorado, instituído com a seguinte finalidade: “O curso de doutorado se destina especialmente à formação de futuros

¹⁰⁶ NESTOR, Odilon de Barros Ribeiro. *Faculdade de Direito do Recife: traços de sua história*. Recife: Imprensa Industrial, 1931, p. 91.

¹⁰⁷ VENÂNCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo, cit.*, p. 305.

professores de Direito, no qual é imprescindível abrir lugar aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática de Direito.”¹⁰⁸.

A direção imposta pela *Escola Nova de Direito* alcançou seu zênite num fato singular: a institucionalização da Universidade de Brasília (UnB), que organizou a Graduação em Direito com ênfase em direitos trabalhistas. Era a porta de entrada para a *especialização* do profissional do Direito, característica do movimento seguinte.

3.2- Escola Tecnicista de Direito

A lógica da *vertente tecnicista da concepção existencialista* inseriu-se no *sistema de Educação jurídica* pela via do *currículo mínimo*, estabelecido, em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fruto da Constituição de 1946. A medida foi efetivada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que, através do Parecer 215/1962, manteve o curso com duração de cinco anos e propôs currículo mínimo.¹⁰⁹ No entanto, à Faculdade era permitido montar *currículo pleno*, adaptado a seu contexto sócio-histórico, visando a inserir a instituição na comunidade.¹¹⁰

A hegemonia da *Escola Tecnicista de Direito* consolidou-se com a Reforma Universitária, implantada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que introduziu mudanças, expressas pelo Parecer CFE 162/72 e efetivadas pelas Resoluções CFE 3/72 e 15/73, segundo as quais o *currículo mínimo* nacional do curso de bacharel em Direito passou a compreender dois conjuntos curriculares obrigatórios: - o conjunto de matérias básicas, isto é, Introdução ao Estudo do

¹⁰⁸ VENÂNCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 306.

¹⁰⁹ Com as seguintes quatorze disciplinas obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil, Direito Internacional Privado, Direito Constitucional, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal, Direito Financeiro e Finanças e Economia Política.

¹¹⁰ O Parecer 215/62 foi homologado, nos termos da Portaria Ministerial de 4 de Dezembro de 1962, publicada na *Documenta nº 10* - Dezembro de 1962, às págs. 13/15, pelo Ministro de Educação e Cultura, DARCY RIBEIRO (1922-1997).

Direito, Economia e Sociologia; e, - o conjunto de matérias profissionais, formado por Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Prática Forense (sob a forma de estágio supervisionado), Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física. O novo currículo mínimo compreendia, ainda, duas matérias opcionais, dentre as seguintes: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro, Direito da Navegação, Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário e Medicina Legal.

O objetivo tecnicista da Reforma é primorosamente traduzido por HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES: “formação de profissionais especializados e melhor preparados para enfrentar o mercado de trabalho e as realidades locais e regionais”¹¹¹. Os cursos jurídicos reservam-se para, nas palavras de LEOSINO BIZINOTO MACEDO, “a adaptação do futuro profissional ao mercado de trabalho e com as realidades locais e regionais”¹¹². Alinhando formação em Direito e atendimento a demandas sócio-mercado-lógicas, a Graduação em Direito passou a preparar o bacharelado para vir a ser especialista num ramo jurídico ou noutro qualquer.

3.3- Escola Neoescolanovista e Neotecnicista de Direito

A *Escola Tecnicista de Direito* sofreu sua primeira contradição, diante das diretrizes traçadas por dois estudos, realizados, em 1992/3, pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB¹¹³, e das conclusões alcançadas, em 1993, por uma série de

¹¹¹ Cf. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1995, p. 47.

¹¹² MACEDO, *O ensino jurídico brasileiro em crise, cit.*, p. 126.

¹¹³ São eles: *Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*, lançado em 1992, e *Ensino jurídico: parâmetros para a elevação de qualidade e avaliação*, lançado em 1993.

‘Seminários dos Cursos Jurídicos’, promovidos pelo governo federal¹¹⁴. Esses trabalhos desembocaram na Portaria 1886, do MEC, sobre a qual LEOSINO BIZINOTO MACEDO comenta: “A Portaria 1886/94 reflete as necessidades dos cursos jurídicos dentro do contexto socioeconômico-político da sociedade brasileira do fim do século XX.”¹¹⁵. Além disso, PAULO RONEY ÁVILA FAGÚNDEZ, elencando os principais pontos da portaria, afirma:

“Primeiramente, a portaria contribui para um currículo que viesse atender às necessidades regionais. Vale dizer, supera o modelo único. Também apresenta interdisciplinaridade como proposta pedagógica, como segundo ponto relevante. Em terceiro lugar, contribui para a realização da pesquisa no meio acadêmico do Direito. Muito embora o Conselho Nacional de Educação entenda que não há a necessidade de pesquisa, é a pesquisa, na verdade, da própria natureza da atividade acadêmica do profissional do Direito. Em quarto lugar, focaliza a questão do projeto político pedagógico para o campo do ensino jurídico, que se constitui num significativo avanço. A adoção de uma cultura de avaliação interna e externa dos cursos foi também extremamente importante, tendo sido salientada em quinto lugar. Em sexto lugar aparece o acervo bibliográfico, considerado o coração de um curso de Direito. Trata-se de um investimento que não aparece; por isso as instituições sentem-se tentadas a não investir. Em sétimo lugar destaca-se a exigência do estágio, porquanto não havia a obrigatoriedade. A monografia surge como oitava proposta mais significativa, muito embora ainda hoje haja resistência à sua implementação. (...) A Portaria nº 1886/94 deve ser defendida não por ser apenas um instrumento legal,

¹¹⁴ MEC. SESU. Comissão de especialistas em ensino de Direito. *I Seminário dos cursos jurídicos – Região Sul*. Relatório final. Porto Alegre: MEC/SESU, abr. 1993. *II Seminário dos cursos jurídicos – Região Norte e Nordeste*. Relatório final. Recife: MEC/SESU, jun. 1993. *III Seminário dos cursos jurídicos – Região Sudeste*. Relatório final. São Paulo: MEC/SESU, out. 1993. *Seminário Nacional dos cursos jurídicos: elevação de qualidade e avaliação*. Relatório final. Brasília: MEC/SESU, dez. 1993.

¹¹⁵ MACEDO, *O ensino jurídico brasileiro em crise, cit.*, p. 150.

mas por ser essencial para a qualidade do ensino do Direito.’¹¹⁶.

São essas as premissas que possibilitaram a constituição da *Escola Neoescolanovista e Neotecnista de Direito*. O neoescolanovismo repete o lema da *Escola Nova*: aprender a aprender. Dá, no entanto, à expressão outro sentido, pois, enquanto a *Escola Nova* insere a autonomia do aluno no processo de conhecimento, o neoescolanovista acrescenta que, devido à mutabilidade do conhecimento, o estudante deve estar sempre apto a se adaptar a novas exigências. Por seu turno, o neotecnismo mantém o objetivo tecnicista de maximizar o processo de ensino, mas defende: - mínima intervenção estatal; - transferência de responsabilidades para a iniciativa privada; e, - controle do sistema de ensino a partir de seus resultados, através de critérios de eficiência e produtividade.

O neoescolanovismo jurídico consubstanciou-se na formação daqueles muitos estudantes que visam a um concurso público. Nesse caso, o ensino jurídico resumiu-se a estudo da dogmática sistematizada, rejeitando o estudo de matérias críticas. A responsabilidade por esse contexto é, claramente das provas de habilitação às carreiras jurídicas que, contrárias à orientação curricular atual, não recepcionam a interdisciplinaridade. Dessa maneira, o aluno condiciona-se a aspectos próprios de concurso e seu entendimento jurídico molda-se ao entendimento seguido por órgãos públicos. É o que prega o neoescolanovismo: adaptação às contingências sócio-mercadoológicas, na busca de empregabilidade. Some-se o repúdio à visão crítica do jurista, baseada em formação sólida e genuína, por meio de repetição de antigos dogmas da escola positivista.

¹¹⁶ FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. O ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: *OAB Ensino jurídico – o futuro da universidade e os cursos de Direito*: novos caminhos para a formação profissional. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2006, p. 68.

O neotecnicismo jurídico assentou-se através do fenômeno da proliferação de faculdades de Direito privadas. Sobre o incrível aumento das instituições de ensino de Direito no país, relata ROBERTO ANTÔNIO BUSATO:

“Em fevereiro de 2004, os números do triênio anterior eram estes: a OAB havia sido favorável à criação de 19 cursos jurídicos, mas o Conselho Nacional de Educação autorizara, no mesmo período, apesar de nossas recomendações, nada menos que a criação de 222 cursos – mais de dez vezes o que havíamos recomendado. (...) Em 2004, das 53 autorizações do MEC, a OAB foi favorável à quatro; em 2005, das 46 autorizações ministeriais, chancelamos apenas sete; e, este ano, 2006, de 77 autorizações, fomos favoráveis a apenas duas. Qual a razão de tamanha disparidade? Simples: a concessão de licença para a abertura desses cursos não obstante algum freio já estabelecido, continua sendo moeda de troca, para atender a políticos e empresários da área do ensino. (...) Em 1960, tínhamos no Brasil 69 faculdades de Direito. Nos anos 90, esse número passou para 400. Hoje, funcionam regularmente no País nada menos que 1 mil e 15 instituições de ensino jurídico superior. A maioria, não hesito em afirmar, nos termos em que mencionei.”¹¹⁷.

O processo é avaliado pelo resultado. Daí que basta a instituição de ensino superior sair-se, regulamente, bem em exames de avaliação nacional que terá assegurado seu direito de funcionar.

4- Educação jurídica de concepção dialética

A Educação jurídica de concepção dialética está em construção.

Nesse sentido, é ação efetiva a Resolução nº 9, do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos do Parecer Homologado pelo MEC – CNE/CES 211/2004, de 29 de setembro de 2004, que determinou que o curso de Graduação

¹¹⁷ BUSATO, Roberto Antônio. Apresentação. In: *OAB Ensino Jurídico, cit.*, p. 8.

em Direito contemple conteúdos e atividades que estabeleçam relações entre Direito e, dentre outras áreas do saber, Psicologia *lato sensu*.

Mesmo correndo o risco de reduzir a apresentação desse momento da *Educação jurídica* à especificidade do tema da relação entre Direito e Psicologia *lato sensu*, vale reiterar alguns dos pontos apresentados na Introdução, pois todo o problema deve ser resolvido sob o cenário da *Educação jurídica de concepção dialética*. Ocorre que o *sistema de Educação jurídica* corre o risco de tentar resolver às pressas o modo de cumprir a determinação da Resolução nº 9, através da inserção, sem crítica e sem reflexão, em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular a prática *Psicologia jurídica*, tal como ela vem sendo denominada, com foros de objeto de ensino, pela Psicologia. Ocorre, também, que essa *Psicologia jurídica* é o resultado, academicamente mal amarrado, das relações históricas entre psicólogos e Judiciário – ou seja, a *Psicologia jurídica* não passa de *Psicologia forense* improvisada. Ocorre, por fim, que, em acontecendo essa conduta do *sistema de Educação jurídica* seria inadequada, pois é o Direito, enquanto área de saber, que deve determinar e decidir o modo como deve se dar sua relação com a Psicologia *lato sensu*. Além disso, tal comportamento do *sistema de Educação jurídica* seria impróprio porque fugiria à tradição jurídica brasileira, que sempre soube fornecer as inteligências de que a nação precisou para pensar a Educação - é hora, pois, de os juristas brasileiros conceberem a *Educação jurídica de concepção dialética*, na qual se insere a relação entre Direito e Psicologia *lato sensu*, e determinarem os processos e os procedimentos dessa relação. E, mais: a postura do *sistema de Educação jurídica* seria inconveniente, pois estaria permitindo que, dentro do campo de saber jurídico, se instalem posseiros e colonizadores que, além de desconhecerem as características do terreno que invadem, se declaram competentes para dar respostas unilaterais às seguintes questões, postas pela Resolução nº 9:

- primeiro: de que modo o *sistema de Educação jurídica* pretende atender à necessidade da *Educação jurídica de concepção dialética*, uma vez que a ela

interessa que o Direito aprenda Psicologia *lato sensu* ao mesmo tempo em que lhe ensine Direito, a fim de que ambos cumpram a finalidade de realizar os direitos fundamentais, pois acredita que a Educação jurídica deve superar, suprassumindo-o, o positivismo da *Educação jurídica de concepção existencialista*?;

- segundo: uma vez que a provocação está dirigida ao Direito, o *sistema de Educação jurídica* tem consciência de que não pode transmitir a responsabilidade para terceiros – no caso a Psicologia *lato sensu*, sob pena de culpa, por negligência?; e,

- terceiro: o *sistema de Educação jurídica* considera adequada a prática do Judiciário de decidir questões que afetam a dignidade da pessoa humana, nas quais o juiz forma sua convicção a partir de laudos psicológicos?

Aliás, muito simplesmente: o *sistema de Educação jurídica* deve aceitar que, em se concretizando a tendência assinalada, acima, o jurista conheça, por meio de psicólogo, apenas os métodos de abordagem daquilo que ele, psicólogo, chama de *Psicologia jurídica*, mas que, conforme já disse, não passa de prática judiciária, isto é, empirismo conhecido pelo nome de *Psicologia forense*?

Ocorre que a resposta do Direito só pode ser dada através da jusdisciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito*, tal como se verá, a seguir, mesmo porque não existe uma *área de conhecimento* denominada *Psicologia jurídica*, conforme a tabela de áreas do conhecimento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, adotada pelo MEC.¹¹⁸ Nem poderia existir,

¹¹⁸ Segundo o sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 11 de Outubro de 2009: “A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. A classificação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico,

pois, até agora, o relacionamento entre Direito e Psicologia *lato sensu* deu-se no campo da multidisciplinaridade, isto é, tanto o Direito como a Psicologia *lato sensu* mantêm intactos seus objetos e seus métodos de estudo. A interdisciplinaridade entre elas pode vir a existir um dia, mas, no momento atual, se estiver, está em processo de construção teórico-acadêmica.

5- Conclusões

Ao arquitetar-se, a *Educação jurídica de concepção essencialista* assume o papel de professor para ensinar a bacharelados em Direito que, independente de circunstâncias existenciais, o cidadão, em sua essência, é sujeito de direitos. Para tanto, coloca no centro do *sistema de Educação jurídica* estudos em torno do direito natural, fonte de todo o Direito, uma vez que os princípios gerais e universais para regular direitos, deveres e convenções encontram-se na Razão. É isso que o professor deve ensinar. Por isso, o *sistema de Educação jurídica de concepção essencialista* insere o bacharelado em Direito na tradição jurídica do Ocidente, especificamente no momento em que se dá a formação de uma concepção segundo a qual o direito natural é entendido, na lição de RAOUL C. VAN CAENEGEM, “como um corpo de princípios básicos dos quais o direito positivo deveria ser diretamente derivado”¹¹⁹

especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos.” Com base nisso, CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento Industrial (SDI/MD), Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e Secretaria de Indústria e Comércio, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo criaram uma Tabela de Áreas do Conhecimento, cuja configuração original foi alterada, no âmbito da Capes, em 23 de janeiro de 2008 através da Portaria nº 9, após decisão do Conselho Superior, em sua 44ª reunião, de 5 de dezembro de 2007. Para maiores informações, cf. <http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>; e, <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>, onde é possível conhecer a <http://www.memoria.cnpq.br/areas/cee/proposta.htm>, proposta para discussão.

¹¹⁹ CAENEGEM. Raoul Charles van. *Uma introdução histórica ao direito privado*. Trad. Carlos Eduardo Lima Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 164.

– atitude racionalista, âncora do *juracionalismo* da *Escola de direito natural e das gentes*¹²⁰, doutrina de Direito que, recusando “derivar seus princípios de sistemas externos, como o direito divino ou o *Corpus Iuris*”¹²¹, se tornou hegemônica nos séculos XVII e XVIII. Com isso, a *Educação jurídica de concepção essencialista* forma interlocutores com os grupos de *fundadores* da *Escola de direito natural e das gentes*, um deles, segundo EDGARD DE GODÓI DA MATA-MACHADO (1913-1995), formado por “Grotius, Hobbes, Puffendorf e Thomasius, mais juristas que filósofos”, e o outro, composto por “Locke, Spinoza, Leibniz, Wolff e, sobretudo, Kant, mais filósofos do que juristas”¹²².

De HUGO GROTIUS (1583-1645), a *Educação jurídica de concepção essencialista* quer que se ensine que, no testemunho de EDGARD DE GODÓI DA MATA-MACHADO, “o problema do direito está ligado ao da matemática”, pois tanto o direito como a justiça implicam “o conceito de uma coincidência, de uma proporção, de uma harmonia, que continuariam sendo válidas ainda que não obtivessem verificação concreta em caso algum”, isto é, “ainda que não existisse

¹²⁰ Cf. WOLKMER, Antonio Carlos. *Síntese de uma história das idéias jurídicas: da antiguidade à modernidade*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006, p. 33: “O estado de natureza é o primeiro pressuposto do jusnaturalismo moderno, podendo ser interpretado de forma positiva e negativa por seus múltiplos autores. Tal condição refere-se à ausência de sociedade organizada e do próprio Estado, vivendo os homens num estágio sem disciplina política e sem nenhum tipo de lei, a não ser as próprias leis naturais. É nessa esfera de comunidade espontânea que se formulam as concepções de direito à vida, à segurança, à liberdade e à propriedade.”.

¹²¹ CAENEGEM, *Uma introdução histórica ao direito privado, cit.*, p. 164.

¹²² MATA-MACHADO, Edgar de Godoi da. *Elementos de teoria geral do direito: para os cursos de introdução ao estudo do direito*. Belo Horizonte: Líder, 2005, p. 86. A respeito da inserção de IMANNUEL KANT (1724-1804) no campo do jusnaturalismo, SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. Belo Horizonte: UFMG, 1986, p. 274, ressalva: “Kant pode ser chamado jusnaturalista somente no sentido de que o direito positivo, para ele, não encontra o seu fundamento de validade última em si mesmo ou no arbítrio do legislador, mas na razão ou, em última palavra, na liberdade, o único direito natural.”. REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 287, afirmando as bases liberais de Kant, acrescenta: “A Kant (...) devemos a colocação da temática filosófico-jurídica em termos de compreensão das ‘condições transcendentais’ da experiência jurídica, a começar de sua afirmativa essencial de que ‘o direito é o conjunto das condições mediante as quais o arbítrio de cada um deve se acordar com o arbítrio dos outros segundo uma lei universal de liberdade’. Abstração feita de aceitar-se ou não tal conceito, que marca o ápice da concepção liberal de Direito, o que nele me parece valer como verdade adquirida é a correlação entre o conceito de Direito e os de *condicionalidade* e *realizabilidade* da ação no plano prático.”.

pessoa alguma que praticasse a justiça ou coisa alguma a que ela se aplicasse”¹²³. De GOTTFRIED WILHELM VON LEIBNIZ (1646-1716), cabe à *Educação jurídica de concepção essencialista* ensinar, conforme EDGARD DE GODÓI DA MATA-MACHADO, “que a Ciência do Direito pertence às disciplinas ‘que não dependem de experiências, mas de definições, não dependem de fatos, mas de demonstrações rigorosamente lógicas’ ”¹²⁴. Com SAMUEL PUFFENDORF (1632-1694), a *Educação jurídica de concepção essencialista* deve ensinar ao bacharelado a ser indiferente diante de inadequações entre princípios do direito natural e questões concretas, pois os princípios continuarão evidentes por si mesmos porque, na lição de EDGARD DE GODÓI DA MATA-MACHADO, “ ‘são capazes de evidência igual a dos axiomas puramente matemáticos’. As regras do direito natural racionalista são símbolos, tais como os símbolos matemáticos, como as figuras geométricas, ‘desprendidas de toda matéria corpórea’ ”¹²⁵. De HUGO GROTIUS, GOTTFRIED WILHELM VON LEIBNIZ e SAMUEL PUFFENDORF há que se ensinar que os conceitos de *direito* e de *justiça* não são abstraídos da experiência.¹²⁶ Isso é fundamental, pois interessa à *Educação jurídica de concepção essencialista* que a Nação conte com juristas iniciados em jusracionalismo, capazes de elevar o Direito à esfera da pura criação do espírito – direito abstrato, sem existencialidade, concretude e historicidade –, pois se dentro de si mesmo, de suas idéias inatas, o espírito pode erguer o reino da grandeza e do número, ele

¹²³ MATA-MACHADO, *Elementos de teoria geral do direito, cit.*, p. 80.

¹²⁴ MATA-MACHADO, *Elementos de teoria geral do direito, cit.*, p. 80.

¹²⁵ MATA-MACHADO, *Elementos de teoria geral do direito, cit.*, p. 81.

¹²⁶ Quanto ao problema da *origem* do conhecimento, destacam-se três posições: empirismo ou empiricismo; racionalismo; e, criticismo. GROTIUS e LEIBNIZ debatem-se contra o *empirismo*, isto é, as correntes de pensamento que sustentam ser a origem única ou fundamental do conhecimento dada pela experiência, que alguns simplificam como sendo, em última análise, a experiência sensorial. Segundo a posição clássica do empiricismo, nada existe no intelecto que não tenha antes passado pelos sentidos. Os conhecimentos seriam, pois, *a posteriori*, isto é, posteriores à experiência. No entanto, segundo o empiricismo de LOCKE, há conhecimento logicamente válido fora dos limites da experiência, como seria o caso da Matemática. Sobre prolegômenos filosóficos, v: REALE, *Filosofia do direito, cit.*

também pode construir, criar, edificar o domínio do Direito. Complementa MATA-MACHADO: “O conteúdo de conceito do direito é, assim, *tirado da razão pura*.”¹²⁷.

Por outro lado, com filósofos jusracionalistas, o bacharelado *essencialista* deve aprender QUE o homem brasileiro, antes de se converter à Cidade de Deus e ou de agir no mundo histórico, é um ser de *leis naturais*, universalmente válidas, porque lógicas; QUE o fundamento do Direito é a *natureza humana pura*, sem componentes artificiais, isto é, históricos e QUE essa teoria, legitimada perante a razão, confere ao Direito o *status* de *sistema*, dando à jurisprudência, conforme afirma TÉRCIO SAMPAIO FERRAZ JÚNIOR, “um caráter lógico-demonstrativo de um sistema fechado, cuja estrutura dominou e domina até hoje os códigos e os compêndios jurídicos.”¹²⁸. O *sistema de Educação jurídica de concepção essencialista* forma juristas que, mais que defensores radicais do racionalismo, sabem reconhecer as bases empíricas de seu direito natural, pois existe um fato psicológico, um fenômeno real, que se converte em fundação do sistema normativo. Assim é que, em HUGO GROTIUS, o que é próprio da natureza humana é a *tendência à sociabilidade*, sendo o Direito consequência racional de seu *apetitus societatis*; em SAMUEL PUFFENDORF, o atributo da natureza humana é o sentimento de *imbecillitas*, ‘fraqueza física’, ‘debilidade’, que arremete o homem a se relacionar racionalmente com seus semelhantes¹²⁹; e, em CHRISTIAN THOMASIIUS (1655-1728), dá-se o mesmo, pois, se, no estado de natureza, o homem não se sentia vítima de sua

¹²⁷ MATA-MACHADO, *Elementos de teoria geral do direito*, cit., p. 81.

¹²⁸ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica decisão dominação*. São Paulo: Atlas, 1994, p. 24. TÉRCIO SAMPAIO FERRAZ JÚNIOR utiliza, p. 23, o conceito de *sistema*, tal como desenvolvido por JOHANN HEINRICH LAMBERT (1728-1777), em *Fragment einer systematologie*: “Lambert fala-nos de sistema como *mecanismo*, isto é, partes ligadas uma a outra, e dependentes uma da outra; como *organismo*, isto é, um princípio comum que liga partes com partes numa totalidade; finalmente com *ordenação*, isto é, intenção fundamental e geral, capaz de ligar e configurar as partes num todo.”.

¹²⁹ FERRAZ JÚNIOR, *Introdução ao estudo do direito*, cit., p. 25, acrescenta: “Puffendorf aponta, na *imbecillitas*, o desamparo em que se acha o homem na sua solidão, a principal propriedade do ser humano. Da *imbecillitas* surge o mais importante e o mais racional dos princípios do *direito natural*: a *socialitas*, como tal, [...], não se confunde com o direito natural, mas apenas fornece o fundamento do seu conteúdo (seu caráter indicativo).”.

própria *imbecillitas*, agora a *socialitas* deve ser a saída de seu estado de miserabilidade. Além disso, a *Educação jurídica de concepção essencialista* deve ensinar que, conforme RENÉ DAVID (1906-), o jusracionalismo conquistou a seguinte vitória: “As matérias de direito público entraram, a partir do século XVIII, nas preocupações dos juristas. (...) Eles conseguiram (...) construir no direito público uma obra que corresponde àquela, tradicional, do direito privado.”; diante do quê, acrescenta: “O segundo êxito espetacular da escola do direito natural foi a codificação.”¹³⁰. É isso o que o curso de Direito deve ensinar, pois o serviço a ser prestado pela *Educação jurídica de concepção essencialista* ao Estado consiste, justamente, em ser meio através do qual o cidadão deposite sua confiança no *sistema de Educação jurídica*, no ambiente jurídico posto segundo princípios gerais e universais do Direito, no quilate prudencial do jurista e na certeza do gozo e do exercício de seus direitos e garantias fundamentais.

O segundo momento da *Educação jurídica* é o de *concepção existencialista*. Sem deixar de ser professora, a *Educação jurídica* assume papéis de incentivadora, aconselhadora e orientadora do bacharelado em Direito para que ele, sem perder os fundamentos racionalistas que lhe foram fornecidos pela *Educação jurídica de concepção essencialista*, possa conferir aos direitos fundamentais significados reais e empíricos. Deve aprender a aprender tanto o lugar do Direito na História, na força de produção e de consumo e na sociedade brasileiras quanto o modo como esse mesmo Direito determina a História, regulando a economia e ordenando a vida do país. Isso porque a *Educação jurídica de concepção existencialista* considera que o jurista deve marcar sua existência pela atuação em questões práticas. É disso que está encarregada, pois a ela interessa que o bacharelado em Direito aprenda tanto a valorizar o fim da fragmentação do Direito e da multiplicidade de costumes, quanto a elaborar os meios de nacionalização do Direito e de sua coincidência com a ordem do soberano. O direito positivo é o Direito todo e, consoante o brocardo de

¹³⁰ DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Trad. Hermínio A. Carvalho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 65.

NORBERTO BOBBIO (1909-2004), “o direito positivo é direito, o direito natural não é direito”; daí que, bem formado no positivismo jurídico – “doutrina segundo a qual”, para NORBERTO BOBBIO, “não existe outro direito senão o positivo”¹³¹ –, o estudante DEVE concentrar-se em seu direito nacional e especializar-se nas normas postas por ele; DEVE qualificar-se para garantir validade da norma, completude do ordenamento *etc.*; DEVE vigiar para que os tribunais, legalmente subordinados ao Legislativo, apliquem apenas o direito posto, *direito legislado e escrito*. Significa que o estudante deve aprender do dogmatismo de RUDOLF VON JHERING (1818-1892) ao purismo de HANS KELSEN (1881-1973), passando, sobretudo, pela analítica de JOHN AUSTIN (1790-1859), principalmente quando este afirma, segundo WAYNE MORRISON, que “todo direito positivo (...) é criação de um indivíduo soberano, ou de um corpo soberano de indivíduos, para um membro ou para membros da sociedade política independente em que tal indivíduo ou corpo detém o poder soberano ou supremo”, sendo que “uma sociedade só será uma sociedade política se a totalidade de seus membros estiver habituada a obedecer a um determinado superior comum”, pois “as elites políticas não devem obediência às ordens de ninguém mais”^{132 133}.

Essas são as questões preliminares a serem enfrentadas pelo bacharelado da *Educação jurídica de concepção existencialista*. Há, ainda, a questão de

¹³¹ BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Trad. Márcio Pugliesi; Edson Bini; Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995, p. 26.

¹³² AUSTIN, Philosophy of positive law, *apud* MORRISON, Wayne. *Filosofia do direito: dos gregos ao pós-modernismo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 278.

¹³³ Sobre o lugar destes autores, *cf.* MACEDO, *O ensino jurídico brasileiro em crise, cit.*, p. 57: “O Monismo Jurídico, no final do sec. XIX (...) tem como seus grandes expoentes, no continente europeu, Rudolf Von Jhering, com o positivismo histórico-teológico e, de outra parte, na tradição da Common Law, John Austin, com o utilitarismo positivista”; e, p. 63: “monismo jurídico ocidental atinge seu apogeu com o formalismo dogmático desenvolvido pela Escola de Viena, cujo maior representante é Hans Kelsen”.

fecho, representada pelo desdobramento do processo de *Codificação*, cujas fases são: - *Códigos*; - *Declarações dos direitos*; e, - *Constituições*.¹³⁴

A *Educação jurídica de concepção dialética*, o terceiro momento, está em construção. É a Educação para o mundo ético, sendo que o fundamento do processo é a liberdade. A Educação jurídica brasileira, nesse seu ponto de chegada, considera que é tarefa da *Educação jurídica de concepção dialética* educar o cidadão para a consciência do dever moral, a convivência em comunidade e a vida vivida segundo leis e princípios de justiça. É isso que a *Educação jurídica de concepção dialética* deve fazer. Em função disso, o jurista *dialético* deve fundar sua formação em um tripé constituído por *Filosofia do Direito*, *História do Direito* e *Metapsicologia aplicada ao Direito* para, especulativamente, compor uma interpretação metafísica do Direito, reconhecer-se como herdeiro da tradição jurídica ocidental e dar significado autêntico à expressão ‘dignidade da pessoa humana’.¹³⁵

A primeira questão a ser apresentada ao estudante de Direito pela *Educação jurídica de concepção dialética* é a do direito natural. No entanto, não basta ensinar jusnaturalismo moderno ou excluí-lo do Direito, como o fizeram, respectivamente, a *Educação jurídica de concepção essencialista* e a de *concepção*

¹³⁴ Apesar de fugir do escopo do presente trabalho, diga-se, por exemplo, quanto aos códigos, que a importância que a *Educação jurídica de concepção existencialista* lhes confere reside no fato de eles serem bandeiras de referência. É para o Código Civil, por exemplo, que o jurista deve olhar quando quiser observar de que modo, sob sua vigência e eficácia, o homem vive e a maneira pela qual ele, legitimamente, pode viver melhor. Esse é o aspecto notável dos *Códigos*: serem regras estabelecidas, que podem ser re-estabelecidas e, assim sendo, serem alvos de luta política, em todos os seus momentos, isto é, antes, durante e depois de sua promulgação. Em função do exposto acerca daquilo que o presente trabalho tem em mira, não se fala da abordagem *existencialista* sobre *declarações dos direitos* e *constituições*.

¹³⁵ Cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. Trad. Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001, p. 53, onde anuncia a Razão como base da história: “O único pensamento que a filosofia traz para o tratamento da história é o conceito simples de Razão, que é a lei do mundo e, portanto, na história do mundo as coisas aconteceram racionalmente. Essa convicção e percepção é uma pressuposição da história como tal; na própria filosofia a pressuposição não existe.” A título de esclarecimento, vale acrescentar que *A razão na história* é o título que frequentemente se dá à *Introdução de lições sobre filosofia da história*.

existencialista. É preciso apreender o desenvolvimento histórico do conceito de direito natural. O estudante deve, portanto, descobrir QUE a *pólis* abandonou o direito ancestral, consagrado pelos costumes, e alcançou a idéia de um direito natural; QUE o jusnaturalismo grego era *relativo*, pois conviveu com a positividade e a convencionalidade da lei, e *autônomo* em relação à história, pois o grego não concebeu um direito natural correspondente a um hipotético estado de natureza do homem; e QUE o direito natural grego *transcendeu* o direito positivo, era *além* dele, imerso no conceito de natureza, na necessidade de realizar um *fim*. Tais sutilezas só foram possíveis porque, conforme JOAQUIM CARLOS SALGADO: “O Estado como se percebe em Platão (principalmente em *As Leis* e *A República*) e em Aristóteles (*Ética a Nicômaco*) tem uma finalidade ética *strictu sensu*: formar ou educar eticamente o cidadão para ser útil à comunidade.”¹³⁶. Essa é a primeira lição a ser aprendida, enquanto dever, pelo bacharelado que estuda Direito sob a égide da *Educação jurídica de concepção dialética*: educar-se, eticamente, para servir ao Estado. Lição a ser tomada de ARISTÓTELES (384-322 a .C.), quando este aponta o *método justo* de aplicação da lei ao caso concreto: a equidade¹³⁷; e, ao mesmo tempo, de PLATÃO (427-347 a .C.), pelo fato de, em *A República*, ter construído uma teoria da justiça, expressa pela dialética entre Sócrates e Trasímaco, pois o critério usado por Sócrates para avaliar as leis é um, a *justiça*; Trasímaco tem o mesmo objetivo, mas utiliza outra medida, a *validade*. *Justiça* e *validade* delimitam, cada uma delas, um campo de investigação para o jurista. É preciso que isso lhe fique claro, caso contrário é possível que a contribuição dos dois debatedores torne-se, apenas, uma

¹³⁶ SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*: fundamentação e aplicação do direito como *maximum* ético. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 4. À mesma página, SALGADO comenta: “Em Aristóteles a justiça não é tratada como um conceito jurídico tecnicamente, separado do conceito moral. A justiça é um bem subjetivo, enquanto é virtude (qualidade) e um bem objetivo enquanto medida (quantidade), mas em ambos os casos o direito não aparece separado da moral. (V. *Ética a Nicômaco*, 1135 a).”

¹³⁷ Sobre *equidade*, v. LOPES, Mônica Sette. *A equidade e os poderes do juiz*. Belo Horizonte: Del Rey, 1993, onde, MÔNICA SETTE LOPES define, p. 233, *equidade* enquanto “instrumento de utilização constante para a integração da forma com o corpo vivo e atuante dos fatos – realidade captada com sentimento jurídico”.

enorme confusão. Noutras palavras: a argumentação de Sócrates situa-se no âmbito da *teoria da justiça*; Trasímaco elabora uma *teoria do direito*.

A segunda questão, a ser posta pela *Educação jurídica de concepção dialética*, está no ajudar o bacharelado a se situar diante do problema da justiça na jurística romana, a ser abordada a partir dos seguintes pontos: i- a chegada da ética estóica ao mundo romano; ii- *iurisprudencia*; iii- processo de racionalização do Direito em Roma e a explicitação da justiça como idéia do direito; e, iv- codificação.

Quanto ao primeiro artigo, a *Educação jurídica de concepção dialética* deve ensinar os desdobramentos da chegada da ética estóica ao mundo romano, através de MARCUS TULLIUS CÍCERO (106-43 a. C.), com quem Roma aprendeu que pautar a vida segundo prescrições da natureza significa servir ao interesse geral da comunidade. Conforme o ensinamento de ANTONIO CARLOS WOLKMER: “Numa perspectiva estóica e não menos jusnaturalista, Cícero defende uma reta razão (*recta ratio*) que preside tudo e, segundo a qual, todas as condutas humanas devem seguir.”¹³⁸. Daí QUE a lei natural está acima de costumes e leis positivas, pois direitos não se fundam em vontade de povos, decisões de príncipes e sentenças de juízes; QUE um mandamento injusto, ainda que revestido de aparência legal, não é lei, é corrupção dela; QUE há um único direito, formado por uma só lei: amar o próximo; QUE o destinatário do direito natural é o gênero humano, pois, em última instância, cada um pertence à sociedade universal do gênero humano. Diante da regra ciceroniana, a *Educação jurídica de concepção dialética* deve orientar o estudante de Direito para que ele descubra o valor de sustentação do Direito, a justiça que, tal como ensina FÁBIO KONDER COMPARATO, “corresponde à tendência do indivíduo a viver em harmonia com a humanidade. (...) Na verdade, nada pode existir na vida que não seja, ao mesmo tempo, justo e honesto” e o conceito de pessoa, isso é, “a pessoa, como natureza universal do ser humano, da personalidade própria de cada indivíduo”¹³⁹ – noção que alcançou notável desdobramento, pois a ideia de

¹³⁸ WOLKMER, *Síntese de uma história das idéias jurídicas*, cit., p. 33.

¹³⁹ COMPARATO, *Ética*, cit., p. 117.

dignidade da natureza humana veio a ser o marco inicial da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em 1948, deu tratamento contemporâneo à orientação determinada, há séculos, pelo conceito de pessoa: todos os homens nascem livres e iguais, em dignidade e direitos.

Do segundo artigo, assim se procede: quanto à *iurisprudencia*, anunciada por JOAQUIM CARLOS SALGADO como “a forma erudita do direito em Roma”¹⁴⁰, o bacharelado deve perceber claramente QUE o jurisprudente construiu uma *terminologia jurídica*, ou seja, inaugurou a *língua do Direito*; QUE a *obra* jurisprudencial só se completou com JUSTINIANO (483-565); QUE o ápice do trabalho do jurisprudente foi a criação de uma *metafísica do direito*, através da qual o jurista romano, após apreender a natureza dicotômica de seu Direito, pois dividido em pares – *actio in rem* e *actio in personam*, *res corporales* e *res incorporales*, *jus publicum* e *jus privatum* –, alcançou, com ULPIANO (150-228) e para *além* da classificação (da ciência, portanto), uma visão-geral-de-mundo-jurídico, que, desde então, norteia as apreciações do Ocidente, conforme FÁBIO KONDER COMPARATO, sobre *justiça* – “A justiça é a vontade constante e perpétua de dar a cada um o que é seu.”, sobre *mandamentos jurídicos* – “Os preceitos do direito são: viver honestamente, não lesar ninguém, dar a cada um o que é seu.”, e sobre *Direito*:

“Se se quiser entender a matéria jurídica, é preciso, antes de mais nada, saber donde vem a palavra direito (*ius*). Ora, essa palavra provém de justiça (*iustitia*): com efeito, como definiu limpidamente (*elegantemente*) Celso, o direito é a arte do bom e do equitativo. E nós (juristas) podemos, com razão, ser chamados os sacerdotes do direito, pois de fato praticamos a justiça, procuramos dar a conhecer o que é bom e equitativo, com a separação entre o justo e o injusto, a distinção entre o lícito e o ilícito; pretendemos que os homens de bem se conduzam não apenas por temor do castigo, mas também pelo desejo de

¹⁴⁰ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*, cit., p. 95.

recompensa, e esforçamo-nos, sinceramente, por alcançar, salvo engano, uma filosofia verdadeira.”¹⁴¹.

Quanto ao terceiro artigo, o volume da *obra* jurisprudencial só aparece com JUSTINIANO, por ocasião do lançamento do *Digesto*, enquanto forma de decifrar o enigma proposto pelos juristas. E a forma escolhida é a de tentar *digerere*, ‘pôr em ordem’. No ato terminal do direito romano, JUSTINIANO recolhe os resultados das experiências anteriores. O trabalho justinianéio é entendido, de acordo com a intenção de seu autor, como definitivo e imutável, pois, conforme THOMAS MARKY observa: “A evolução posterior dos direitos europeus baseou-se nessa obra de codificação, tanto assim que os códigos modernos, quase todos, trazem a marca da obra de Justiniano.”¹⁴². Em 529, JUSTINIANO organiza o *Codex*, coleção completa das leis emanadas dos imperadores. Em 534, publica o *Codex repetitae praelectionis*, espécie de nova edição do *Codex*, em harmonia com a vasta obra legislativa por ele mesmo empreendida no curso dos trabalhos. Segundo THOMAS MARKY: “Somente temos o texto desta segunda edição do Código Justinianeus.”¹⁴³, que, especialmente, proíbe invocar qualquer regra não prevista por ele. Paralelamente, edita o *Digesto* (do latim, *digerere*) ou, na pronúncia grega, *Pandectas*, seleção de obras dos jurisconsultos clássicos, que, porém, adquire conotação “científica” *sui generis* já que os codificadores alteram os textos escolhidos com o propósito de adaptá-los aos novos princípios vigentes. As adaptações, os *emblemata Triboniani* – o nome advém de Triboniano, o jurista encarregado para empreender a tarefa –, constituem as hoje chamadas *interpolações* sobre as quais informa THOMAS MARKY: “A descoberta de tais interpolações e a restituição do texto original clássico é uma das preocupações da ciência romanística dos últimos tempos.”¹⁴⁴. *Codex* é obra legislativa. *Digesto* é doutrina. Além delas, JUSTINIANO produz

¹⁴¹ COMPARATO, *Ética, cit.*, p. 119.

¹⁴² MARKY, Thomas. *Curso elementar de direito romano*. São Paulo: Busha-tsky, 1971, p. 5.

¹⁴³ MARKY, *Curso elementar de direito romano, cit.*, p. 9.

¹⁴⁴ MARKY, *Curso elementar de direito romano, cit.*, p. 9.

Institutiones, manual de direito para estudantes, publicado em 533 e, segundo THOMAS MARKY, “modelado na obra clássica de Gaio, do século II a.C.”¹⁴⁵. A obra justinianéia possui, ainda, um quarto tomo, as *Novellae*, conforme explica THOMAS MARKY: “Nos anos subseqüentes a 535, até sua morte em 565 d.C., Justiniano publicou efetivamente um grande número de novas leis, chamadas *novellae constitutiones*.”¹⁴⁶. Em 1538, DIONÍSIO GODOFREDO, romanista francês, batiza o conjunto formado por Código, Digesto, Institutas e Novelas: *Corpus Iuris Civilis*, o Corpo de Direito Civil. Esse fato é importante para o estudante da *Educação jurídica de concepção dialética*, pois é indício da trajetória de permanência do direito romano na natureza e na história do direito ocidental.

Por fim, o quarto artigo: a *Educação jurídica de concepção dialética* deve compreender o processo de racionalização do Direito em Roma, pois, além de ser o berço das categorias fundamentais do direito, “a experiência da consciência jurídica romana é o lugar”, conforme JOAQUIM CARLOS SALGADO, “da explicitação da justiça como idéia do direito”¹⁴⁷. Noutras palavras: o estudante de Direito deve iniciar-se em Filosofia do Direito Romano, pois, nos termos da lição de JOAQUIM CARLOS SALGADO: “O direito romano construiu toda a sua essência ética, de modo a tornar possível a sua explicitação terminológica na ciência do direito que se desenvolveu na modernidade.”¹⁴⁸ – daí que se torna imprescindível conhecer, profundamente, o processo dialético que une direito romano e moderna Ciência do Direito.¹⁴⁹

¹⁴⁵ MARKY, *Curso elementar de direito romano, cit.*, p. 10.

¹⁴⁶ MARKY, *Curso elementar de direito romano, cit.*, p. 10.

¹⁴⁷ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 41.

¹⁴⁸ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 41.

¹⁴⁹ Cf. SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 79, lugar em que JOAQUIM CARLOS SALGADO completa a lição, mostrando que na atividade prática e nas soluções teóricas jurídica romana, “habitat do direito”, encontram-se às *categorias fundamentais* ou de Essência do Direito, “quer se trate das que atinem à justiça formal, na estrutura e na aplicação, quer a referente à justiça material por força da fenda no conteúdo da norma jurídica, aberta pela hermenêutica, quer à própria teoria do direito, como ciência dogmática. É dessa nova concepção de justiça que se extraem as categorias fundamentais da Ciência Jurídica, tais como: a *bilateralidade* pela qual se dá a

A terceira questão a ser tratada pelo estudante de Direito da *Educação jurídica de concepção dialética* refere-se ao nascimento da família de Direitos românicos, algo feito DE elementos romanos, que, depois da desagregação do Império, se mantêm no lugar preservado por JUSTINIANO, DE elementos bárbaros romanizados e romanos barbarizados, que terminam por considerar o Direito romano *patrimônio cultural* tanto de uns, quanto de outros, DE forças restauradoras desse Direito, a serviço da Universidade medieval, e, DE energias recepcionadoras desse mesmo Direito, aplicadas por Estados modernos, principalmente no momento das codificações. A partir dessas reflexões em torno do mundo jurídico da Idade Média, a *Educação jurídica de concepção dialética* deve orientar o estudante para perceber o momento que vai do século VI ao XI e o caminho que o Ocidente percorre do século XI ao XIX. O primeiro é o da via do descaminho jurídico, momento em que o Ocidente esteve longe da noção de *justo*. O estudo desse período é de extrema valia, pois o que não se quer é, exatamente, que o estudante de Direito elabore uma concepção ingênua do Direito, que, segundo ANTÓNIO MANUEL HESPANHA (1945-), “tende a vê-lo apenas como um sistema de normas destinadas a regular as relações sociais, assegurando aqueles padrões mínimos de comportamento para que a convivência social seja possível”, pois, na verdade, “a eficácia criadora (*poiética*) do direito é muito maior. Ele não cria apenas a paz e a segurança. Cria, também, em boa medida os próprios valores sobre os quais essa paz e segurança se estabelecem.”¹⁵⁰. E foi exatamente isso em que se constituiu o segundo período, o do renascimento da ideia de Direito, a partir do advento dos direitos da família romano-germânica, apresentados por RENÉ DAVID como “os continuadores do direito romano, cuja evolução concluíram”; uma vez que “não são de modo algum a cópia deles, tanto mais que muitos dos elementos derivam de

exigibilidade, a irresistibilidade, a universalidade abstrata e validade formal e a objetividade empírica da norma jurídica, revelada esta objetividade no distanciamento entre aplicação e elaboração.”

¹⁵⁰ HESPANHA, António Manuel. *Cultura jurídica europeia: síntese de um milênio*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p. 99.

fontes diversas do direito romano.”¹⁵¹. Esse é o momento de a *Educação jurídica de concepção dialética* ensinar e, ao mesmo tempo, é a hora de o estudante aprender a aprender a pensar a arquitetura do direito ocidental a partir da seguinte metáfora. Roma, trazendo consigo sua essência estóica de raiz grega, está em uma das margens do direito ocidental; na outra, a codificação do século XIX. Unindo os dois lados, uma ponte, representada pelo que há de romano na família romano-germânica de direitos – sua invocação ao *justo* e sua exigência de *positivação*. Projeto arquitetônico híbrido, reunião de vários estilos, que, há vinte e sete séculos, cruza os céus do Ocidente, assistindo sucederem-se, no chão abaixo, glosadores, comentadores, humanistas, racionalistas, históricos, juspositivistas, exegéticos *etc.*

O quadro que se acaba de desenhar permite à Filosofia do Direito e à História do Direito da *Educação jurídica de concepção dialética* interpretar *se e de que forma* essas formas do Direito realizam a *essência jurídica romana de conteúdo grego*. Essa é a maneira de a *Educação jurídica de concepção dialética* demonstrar que o Direito, tal como hoje ele se expõe, é herdeiro da tradição jurídica ocidental.

A Escola dos Glosadores revelou o direito antigo ao mundo da baixa Idade Média, permitindo, através de devotada exegese, seu acesso ao *Corpus iuris*. Diante do caminho aberto, a Escola dos Comentadores sintetizou direito romano e costumes medievais. A Escola Humanista retornou à origem, dessa vez à procura de um direito romano vivo em Roma. As três Escolas foram fruto do profundo relacionamento que, durante séculos, *academia* e *direito romano* mantiveram entre si. A relação, no entanto, sucumbiu diante de reformas modernas, diante das quais o *direito acadêmico romano* foi suplantado pela Escola de Direito Natural. Ponto que obriga o estudante de Direito a renovar os princípios da *Educação jurídica de concepção essencialista* pela exegese da *Educação jurídica de concepção dialética*. Assim, o bacharelado em Direito saberá reconhecer que o direito natural moderno é o contrário do modelo antigo, “ele se baseia no *indivíduo* até a obsessão”, conforme o

¹⁵¹ DAVID, *Os grandes sistemas do direito contemporâneo, cit.*, p. 33.

depoimento esclarecedor de JEAN-CASSIEN BILLIER e AGLAÉ MARYIOLI: “Os modernos deduzirão o direito natural da natureza, no sentido de essência, do *sujeito humano*, e não da natureza das coisas. Em suma, pode-se designar a primeira forma de direito natural como um direito ‘objetivo’ e a segunda como um direito ‘subjetivo’.”¹⁵². Inspirado pela Escola de Direito Natural, o Ocidente qualificou-se para a jusromanística moderna, representada pelos códigos nacionais, as declarações e as constituições dos paradigmas do Estado de Direito. O que impõe a recepção das balizas propostas pela *Educação jurídica de concepção existencialista*, reordenadas pela *Educação jurídica de concepção dialética*.

De *Códigos*, já se tratou, acima, traduzindo sua essência justinianéia.

Quanto à *Declaração*, cabe à *Educação jurídica de concepção dialética* ensinar que, partindo do princípio de que o homem é ser singular, ela proclamou direitos que pertencem aos indivíduos, considerados um a um. A hipótese da *Declaração*, a mesma de THOMAS HOBBS (1588-1679), de JOHN LOCKE (1632-1704) e de JEAN JACQUES ROUSSEAU, é a de que os indivíduos possuem direitos antes de ingressarem em qualquer sociedade¹⁵³, confirmando a tese do liberalismo: o homem é detentor de direitos! O tema é especialmente importante para a *Educação jurídica de concepção existencialista*. O artigo primeiro refere-se à condição natural dos indivíduos antes da formação da sociedade civil: *os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos*, enunciado que, segundo NORBERTO BOBBIO, reflete a filosofia de JEAN JACQUES ROUSSEAU: “O homem nasceu livre, mas por toda parte se encontra a ferros.”¹⁵⁴. O artigo segundo declara que *o objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem*, a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. “A ligação entre os dois artigos”, segundo NORBERTO BOBBIO, é dada pelo fato de que “o primeiro fala de igualdade nos

¹⁵² BILLIER, Jean-Cassien; MARYIOLI, Aglaé. *História da filosofia do direito*. Trad. Maurício de Andrade. Barueri: Manole, 2005, p. 47.

¹⁵³ Os mesmos elementos parecem servir para explicar a Constituição Americana de 1787.

¹⁵⁴ ROUSSEAU, O contrato social, *apud* BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: El Sevier, 2004, p. 107.

direitos, enquanto o segundo especifica quais são esses direitos.”¹⁵⁵. *Liberdade* está definida no artigo quarto: o direito de *poder fazer tudo o que não prejudique os outros*.¹⁵⁶ *Segurança*, conceituada no artigo oitavo: *proteção concedida pela sociedade a cada um de seus membros para a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de suas propriedades*. *Direito de resistência* pode ser deduzido de LOCKE ao admitir que, quando o governo viola os direitos dos homens, o povo está desobrigado de qualquer dever de obediência, não lhe restando mais do que “o refúgio comum que Deus ofereceu a todos os homens contra a força e a violência”¹⁵⁷. O direito à *propriedade* é de interesse muito especial à tese da *Educação jurídica de concepção dialética*, segundo a qual o Ocidente é herdeiro da tradição jurídica clássica, pois, como afirma NORBERTO BOBBIO:

“Quanto à propriedade (...) Sua inclusão entre os direitos naturais remontava a uma antiga tradição jurídica, bem anterior à afirmação das doutrinas jusnaturalistas. Era uma consequência da autonomia que, no direito romano clássico, era desfrutada pelo direito privado em relação ao direito público, da doutrina dos modos originários de aquisição da propriedade (através da ocupação e do trabalho) e dos modos derivados (através do contrato e da sucessão), modos – tanto uns como outros – que pertenciam à esfera das relações privadas, que se desenvolviam fora da esfera pública. (...)”

Ao contrário do que hoje se poderia pensar, depois das históricas reivindicações dos não-proprietários contra os proprietários, guiadas pelos movimentos socialistas do século XIX, o direito de propriedade foi durante séculos considerado como dique – o mais forte dos diques – contra o poder arbitrário do soberano.”¹⁵⁸.

¹⁵⁵ BOBBIO, *A era dos direitos*, cit., p. 107.

¹⁵⁶ BOBBIO, *A era dos direitos*, cit., p. 108, comenta a definição de liberdade acolhida pela Declaração: “é uma definição diversa da que se tornou corrente de Hobbes a Montesquieu, segundo a qual a liberdade consiste em fazer tudo o que as leis permitam, bem como da definição de Kant, segundo a qual a minha liberdade se estende até o ponto da compatibilidade com a liberdade dos outros.”

¹⁵⁷ LOCKE, Segundo tratado sobre governo, *apud* BOBBIO, *A era dos direitos*, cit., p. 108.

¹⁵⁸ BOBBIO, *A era dos direitos*, cit., p. 108.

Eis, eternamente presente, o Direito romano. O mesmo Direito romano que, há séculos, traz, em sua essência, diversos tipos de *diques contra o arbítrio de qualquer que seja o soberano*, secular ou eclesiástico. A inserção do direito romano à propriedade nos direitos naturais do homem permite à *Educação jurídica de concepção dialética* incluir a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, de 1789, no rol das manifestações da jusromanística moderna. Tanto que as palavras de VICTOR HUGO (1802-1885), a seguir, poderiam ter sido proferidas por CÍCERO:

“Senhores, se alguém, há quatro séculos, na época em que existia a guerra de comuna contra comuna, de cidade contra cidade, de província contra província, se alguém tivesse dito (...): Chegará o dia em que vós não mais fareis a guerra (...) mas sabeis o que poreis no lugar de soldados? (...) Poreis uma pequena caixa de pinho que chamarão de urna de escrutínio, e dessa caixa sairá o quê? Uma assembléia, uma assembléia na qual sentireis que vivem todos, uma assembléia que será como uma alma de todos, um concílio soberano e popular que decidirá, julgará, resolverá tudo em lei, que fará cair o gládio de todas as mãos e surgir a justiça em todos os corações, que dirá a cada um: ‘Aqui acaba teu direito, aqui começa teu dever. Abaixa as armas! Vive em paz!’ E nesse dia sentireis um pensamento comum, interesses comuns, um destino comum; vós vos abraçareis, vos reconhecereis como filhos da mesma categoria e da mesma raça... Não mais chamareis a guerra, chamareis a civilização!”¹⁵⁹.

O desdobramento da Declaração de 1789 é a de 1948, que representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado. O Direito que deve proteger seus fundamentos está em processo e deve ser estruturado pela *Educação jurídica de concepção dialética* a fim de ser capaz de dar significado tanto à certeza romana de que o Direito não está separado da moral, pois a assume, embora com ela não se

¹⁵⁹ HUGO, Congresso de paz em Paris, 1849, *apud* FEBVRE, Lucien. *A Europa: gênese de uma civilização*. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: Edusc, 2004, p. 268. No auge da *primavera dos povos*, pois, VICTOR HUGO falou de *Estados Unidos da Europa*, em *Europa Nação*.

confunda, quanto à verdade posta por Roma e eternamente renovada pela tradição jurídica ocidental, conforme JOAQUIM CARLOS SALGADO:

“É o direito, contudo, o direito posto, que realiza a justiça, vale dizer, a justiça é um valor ético que encontra sua efetividade ou atualidade no direito. Isso significa: a justiça se realiza na satisfação do direito do indivíduo reconhecido como pessoa de direito; porquanto é no momento da aplicação do direito que a justiça se consuma.”¹⁶⁰.

Pois o jurista está destinado a realizar a justiça. É isso que a *Educação jurídica de concepção dialética* deve ensinar.

¹⁶⁰ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 186.

III- EDUCAÇÃO JURÍDICA E PSICOLOGIA *LATO SENSU*

Os históricos da Educação e da Educação jurídica alicerçam as relações jus-acadêmicas entre Educação jurídica e Psicologia *lato sensu*, em suas três fases, a saber: - *Psiquiatria forense*; - *Psicologia jurídica*; e, - *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

A demonstração disso exige estudar, primeiro, a relação entre *psykhês* e os seguintes ramos do conhecimento científico: Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise; em seguida, identificar as relações empíricas que dois desses ramos, Psiquiatria e Psicologia, mantêm com o Direito, na forma de Psiquiatria forense e Psicologia jurídica; e, por fim, justificar as disciplinas jus-acadêmicas, supra-anunciadas: - *Psiquiatria forense*; - *Psicologia jurídica*; e, - *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

É o que se segue.

1- *Psykhês* e Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise

Há uma constelação de premissas no bojo da expressão ‘saúde mental’.

A primeira refere-se à construção da dicotomia corpo/alma, palavra que equivale ao termo ‘mente’; a segunda, às suposições da medicina novecentista a respeito do conceito de doença; a terceira, à constituição da loucura, entendida como doença da alma; a quarta, ao ambiente racionalista; a quinta, a invenção da saúde mental; a sexta, à apropriação da *psykhês* pela psiquiatria, pela psicologia e pela psicanálise.

O início da construção da dicotomia corpo/mente pode ser atribuído a PLATÃO, que, negando continuidade entre o inteligível e o sensível, atribuiu ao corpo o caráter de cárcere da alma, conforme, segundo IVES GANDRA DA SILVA MARTINS FILHO, a teoria da “pré-existência das almas que, sorteadas para escolher as vidas possíveis, elegem melhores ou piores, encarnando-se (em virtude de uma

culpa original) e recebendo no final um prêmio ou castigo”¹⁶¹. Por seu turno, ARISTÓTELES, em *Peri psykhs*, partindo de premissas absolutamente diversas, afirmou que, em relação ao corpo, alma é princípio de *movimento*, sem ser algo *em movimento*, ou, nas lições de MARIA CECÍLIA GOMES DOS REIS, “um princípio *parado* embora *atuante* nos processos de mudança denotando vida”¹⁶²; eis a posição aristotélica:

“A alma é causa e princípio do corpo que vive. Mas estas coisas se dizem de muitos modos, e alma é similarmente causa conforme três dos modos definidos, pois a alma é de onde e em vista de que parte este movimento, sendo ainda causa como substância dos corpos inanimados. Ora, que é causa como substância, é claro. Pois, para todas as coisas, a causa de ser é a substância, e o ser para os que vivem é o viver, e disto a alma é causa e princípio.”¹⁶³

Na pegada dos gregos, MARCUS TULLIUS CÍCERO ampliou a distância entre corpo e alma, distinguindo-lhes idades diferentes, da seguinte forma: “Assim como gosto do jovem que tem dentro de si algo do velho, gosto do velho que tem

¹⁶¹ MARTINS FILHO, Ives Gandra Silva. *Manual esquemático da história da filosofia*. São Paulo: LTR, 1997, p. 32.

¹⁶² REIS, Maria Cecília Gomes dos. Introdução. In: ARISTÓTELES. *De anima*. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 24; à frente, p. 16, MARIA CECÍLIA GOMES DOS REIS conta que “o termo psicologia, inclusive, foi cunhado, ao que tudo indica, pelo humanista alemão Loannes Thomas Freigius, em 1575, para referir-se justamente ao conjunto amplo de temas e problemas abordados no *De anima* de Aristóteles e nos oito opúsculos suplementares, conhecidos como *Parva naturalia*, sobre os fenômenos comuns à *psykhé* e ao corpo”.

¹⁶³ ARISTÓTELES. *De anima*, cit., 415b7-14. Em *De anima*, ARISTÓTELES examina três ordens de problemas: - que gênero de coisa é esse princípio de vida, designado pelo termo alma?; - alma é divisível em partes e toda alma é da mesma forma?, a propósito, afirma, 441b5-9: “Alguns dizem (...) que a alma é partível, e que uma parte é o pensar, outra é ter apetite. Pois bem, o que mantém afinal a alma junta, se ela é por natureza partível? Certamente não é o corpo. A contrário, parece mais que é alma que mantém junto o corpo, pois, quando ela o abandona, ele se dissipa e corrompe.”; e, - como definir alma?, tarefa da qual ARISTÓTELES (412a4-6) desincumbe-se da seguinte maneira: “Se é preciso enunciar algo comum a toda e qualquer alma, seria que é a primeira atualidade do corpo natural orgânico.”.

dentro de si algo do jovem: quem segue essa norma poderá ser velho no corpo, mas na alma não o será jamais.”¹⁶⁴.

AGOSTINHO (354-430), por sua vez, consolidou a diferença, pregando que o homem é composto de corpo e alma:

“Pois o homem não é nem só corpo nem só alma, mas um composto de corpo e de alma. É certamente verdade que a alma não é o homem todo, mas sua melhor parte; nem o corpo é o homem todo, mas sua parte inferior: são os dois reunidos que merecem o nome de homem.”¹⁶⁵.

O resultado, no seio do cristianismo, foi o sacrifício do corpo, para salvação da alma.

TOMÁS, reiterando a noção de que o homem é composto de partes – de substância espiritual e substância corporal, no ponto de vista tomista –, discorreu sobre a essência, potência e operação da alma. A respeito da essência, apresentou reflexões sobre a união da alma com o corpo e, ao responder sobre se ‘a alma está toda em cada parte do corpo?’, afirmou que:

“Deve-se dizer que na alma existem potências que ultrapassam toda capacidade do corpo, isto é, o intelecto e a vontade. Em consequência, essas potências não se encontram em nenhuma parte do corpo. As outras faculdades são comuns à alma e ao corpo. Não é necessário, então, que cada uma delas se encontre onde esteja a alma, mas somente na parte que é adequada à operação dessa potência.”¹⁶⁶.

¹⁶⁴ A máxima ciceroniana encontra-se em um de meus cadernos de anotações; no entanto, até o presente, não me foi possível encontrar a fonte.

¹⁶⁵ AGOSTINHO, *A cidade de Deus*, apud SESBOÛÉ, Bernard (Dir.). *O homem e sua salvação: séculos V-XVII*. Trad. Orlando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 2003, (História dos dogmas. V. 2), p. 103.

¹⁶⁶ TOMÁS, *Suma teológica*, cit., p. 401.

Herdeiro dessa tradição, RENÉ DESCARTES (1596-1650) conferiu à questão sobre a diferença entre alma e corpo o *status* de problema fundamental da noção de homem. JOHN COTTINGHAM resume a teoria cartesiana, da seguinte forma:

“Em nenhum momento de sua vida, ao que parece, Descartes chegou realmente a por em questão a verdade da doutrina cristã da imortalidade da alma. A sobrevivência *post-mortem* significava, para ele, a continuidade da existência do eu pensante essencial: ‘este ‘eu’, isto é, a alma que me faz ser o que sou, não deixaria de ser o que é ainda que o corpo não existisse’; quando se referia ao tema da consciência, Descartes não fazia qualquer distinção entre os termos ‘mente’ e ‘alma’.”¹⁶⁷.

Sobre a utilização dos dois termos – alma e mente – para definir o mesmo conceito, JOHN COTTINGHAM esclarece o seguinte:

“Descartes utiliza o termo ‘mente’ (em francês, *esprit*, em latim, *mens*) ou ‘alma’ (em francês, *ame*, em latim, *anima*) para referir-se ao eu pensante ou consciente – ‘este ‘eu’ que me faz ser o que sou’, conforme a formulação no *Discurso*. Mais tarde, nas *Meditações*, ele desenvolve essa concepção de forma mais completa: ‘Que sou eu então?’, pergunta na Segunda Meditação, e responde: ‘Eu sou a rigor somente uma coisa que pensa (*res cogitans*), isto é, sou uma mente ou inteligência ou intelecto ou razão’ (*mens, sive animus, sive intellectus, sive ratio*). Em seguida, a definição de ‘pensamento’ é ampliada para incluir atividade volicional além da intelectual. ‘Que sou eu então? Uma coisa que pensa. E o que é isso? Uma coisa que duvida, entende, afirma, nega, quer, não quer...’; nessa passagem, a imaginação e as percepções sensoriais são também

¹⁶⁷ COTTINGHAM, John. *Dicionário Descartes*. Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 17.

acrescentadas à lista de atividades de uma ‘coisa pensante’, mas essas duas últimas faculdades acabam, mais tarde, na Sexta Meditação, por exigir tratamento em uma categoria especial. O fato central que emerge, ao final das *Meditações*, acerca das atividades intelectuais e volicionais classificadas por Descartes sob o rótulo geral de ‘pensamento’, é que pertencem a uma substância que é inteiramente separada do corpo. ‘Por um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante não extensa; e, por outro lado, tenho uma ideia clara e distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa, não pensante.’¹⁶⁸.

A partir disso, o *cogito* cartesiano tornou-se uma das marcas do racionalismo do homem ocidental.¹⁶⁹

¹⁶⁸ COTTINGHAM, *Dicionário Descartes, cit.*, p. 115.

¹⁶⁹ V. KANT, Immanuel. *Realidade e existência: lições de metafísica*. São Paulo: Paulus, 2002, p. 223, lugar em que, defendendo que metafísica é ciência da razão pura e que, portanto, nem física empírica nem psicologia empírica podem ser entendidas como tal, explica porque a psicologia empírica (doutrina das faculdades, oposta à uma psicologia racional, cujo objeto seria a substancialidade, a imortalidade e a interação da alma com outras substâncias; o que é refutado pela filosofia crítica, pois é impossível conhecer objetos do sentido interno através de conceitos, mas não o é pela experiência, pois o eu transcendental é contrário ao eu substancializado da psicologia racional, mas é compatível com o estudo do eu empírico, enquanto objeto do sentido interno) é estudada na metafísica: “A razão pela qual psicologia empírica ‘*psychologia empirica*’ foi colocada na Metafísica é claramente a seguinte: ninguém nunca soube realmente o que é metafísica, ainda que ela tenha sido exposta por tanto tempo. Não se sabia como determinar seus limites, logo se coloca aí muito do que não realmente lhe pertencia. (...) A segunda causa foi claramente a seguinte: a doutrina da experiência das aparências da alma não chegou a nenhum sistema que pudesse constituir uma disciplina acadêmica separada.”; e, prevê: “com o tempo, haverá expedições para conhecer os seres humanos, assim como foi realizado para se familiarizar com as plantas e animais”. V., também, KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 593-4: “Qual será a posição da psicologia empírica, que sempre reclamou o seu lugar na metafísica? (...) Respondo: o seu lugar é aquele onde deve ser colocada a física propriamente dita – empírica –, ou seja, ao lado da filosofia aplicada, para a qual a filosofia pura contém os princípios *a priori*, e com a qual portanto deve estar unida, mas não confundida. Dessa forma, a psicologia empírica deve ser totalmente banida da metafísica e já está dela completamente excluída pela ideia desta ciência. No entanto, deveria nela reservar-se-lhe um pequeno lugar, segundo o uso da escola [escolástica] – mas somente como episódio –, e isto por motivos de economia, porque não é ainda tão rica para constituir isoladamente um estudo e todavia é demasiado importante para que se possa repelir inteiramente ou ligá-la a outra matéria, com a qual tivesse ainda menos parentesco do que com a metafísica. Portanto, é simplesmente um estranho, ao qual se concede um domicílio temporário até que lhe seja possível estabelecer morada própria numa antropologia pormenorizada – que seria o análogo da física empírica.”. Cf.

A segunda premissa, presente no âmago da expressão ‘saúde mental’, vincula-se às seguintes suposições da medicina novecentista, nas palavras de MILDRED BLAXTER: “definição de doença como desvio da normalidade, a doutrina de etiologia específica, a universalidade da taxonomia da doença, a neutralidade científica da ciência médica”, somando-se à “convicção de que o universo da doença é finito e de que para toda doença existem uma causa única e uma cura a ser encontrada”¹⁷⁰. Essa postura engendra a ‘experiência médica’ moderna, na expressão de MICHEL FOUCAULT (1926-1984), baseada na ‘experiência clínica moderna’, sendo que “clínica”, nas observações de CARLOS ESTELLITA-LINS, “implica em corpo (organismo) e doença”, devido à emergência da corporeidade e da visibilidade, presentes no “nascimento da clínica médica moderna”¹⁷¹.¹⁷² A essa

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. parágrafo 387, onde, ao apresentar seu sistema de ciência, GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770-1831) encontra esse lugar da psicologia na sua filosofia do espírito, enquanto momento de chegada do espírito subjetivo, da seguinte forma: “O espírito, desenvolvendo-se em sua idealidade, é o espírito enquanto *cognoscente*. Aqui, porém, o conhecer é concebido, não simplesmente no modo em que é a determinação da ideia enquanto lógica, mas no modo em que o espírito *concreto* se determina para ser esse conhecer. O espírito subjetivo é: A – Junto de si mesmo, ou *imediatamente*; assim, é *alma*, ou *espírito natural*, objeto da antropologia; B – Para si mesmo, ou *mediatizado*, ainda a título de reflexão, idêntico nele mesmo ou em um *aliud*; espírito em relação, ou particularização; consciência, objeto da *fenomenologia* do espírito; C – *O espírito determinando-se em si mesmo*, como sujeito para si mesmo, objeto da psicologia. Na *alma desperta a consciência*; a consciência *se põe como razão*, que imediatamente despertou para ser a razão que sabe dela mesma; essa razão, por sua atividade, se libera para ser objetividade, a consciência de seu conceito.”.

¹⁷⁰ BLAXTER, Mildred. Saúde. In: OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p. 677.

¹⁷¹ ESTELLITA-LINS, Carlos. Michel Foucault e a clínica. In: QUEIROZ, André; VELASCO E CRUZ, Nina (Org.). *Foucault hoje?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 151. Cf. FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

¹⁷² V. MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa no mundo*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 171: “Percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu habito, porque o mundo que percebo arrasta ainda consigo a minha corporeidade, porque minha percepção é impacto do mundo e influencia dos meus gestos sobre ele, entre as coisas visadas pelos gestos do adormecido e esses gestos mesmos, na medida em que ambos fazem parte do meu campo, há não apenas a relação exterior de um objeto com um objeto, mas do mundo comigo, impacto, como de mim com o mundo, conquista. V., também: MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Trad. Luis Manuel Bernardo. São Paulo: Passagens, 1997, p. 45: “O corpo é para a alma o seu espaço natal e a matriz de todo o espaço existente.” Cf. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Reginaldo de Pietro. São Paulo: Freitas Bastos, 2006, p. 229: “Pode-se dizer que o corpo é a forma escondida do ser próprio ou, reciprocamente, que a existência pessoal é a retomada e manifestação de um ser em situação.”.

clínica, a esse cuidado que o médico presta ao doente acamado, corresponde uma experiência moderna da doença, da *dolentia* latina, da ‘dor’, entendida como desvio de normalidade, de forma que sentir dor passa a ser algo não normal.

Esse ideário, primeiro, foi atribuído ao corpo a fim de que o médico não olvidasse esforços em aplacar a dor somática até fazê-la desaparecer, nos moldes do princípio novecentista segundo o qual ausência de dor é sinônimo de saúde. Depois, tais aspirações médicas debruçaram-se sobre a alma e, com base nas noções de normalidade e não normalidade, atribuí-lhe enfermidades...

Da loucura, entendida como doença da alma, refere-se MICHEL FOUCAULT, na certidão de nascimento da doença mental, ao registrar seus pais: - o racionalismo científico; e, - a mudança, por este promovida, na forma de representar a loucura. A respeito dos dispositivos constituídos para a sustentação da transformação da loucura em doença mental, FERNANDO FAGUNDES RIBEIRO conta que:

“A psiquiatria emergente a partir do século XIX, muito aquém de qualquer fundamentação teórica, procedia de maneira a romper o bloqueio constituído pelo delírio, inserindo o ‘doente’ no circuito de reconhecimento de instâncias a ele ‘exteriores’. (...) Reduzida à condição de ‘desvio’ de uma suposta ‘natureza humana’, a loucura, tornada doença mental, vê-se de saída neutralizada, como alternativa éticopolítica, em contraposição a valores como os da obediência, da competição e da produtividade.”¹⁷³.

¹⁷³ RIBEIRO, Fernando Fagundes. Somos todos psiquiatras: a genealogia do poder perante os saberes do homem, e o corte epistemológico. In: QUEIROZ; VELASCO E CRUZ, *Foucault hoje?*, cit., p. 70, onde FERNANDO FAGUNDES RIBEIRO enumera o exercício de reconhecimento imposto pelo psiquiatra ao ‘doente mental’: - dos nomes próprios dos membros da hierarquia hospitalar; - da identidade pessoal e do histórico asilar; - do valor intrínseco do dinheiro e do trabalho necessário para obtê-lo; - do espaço geográfico, urbano, institucional, ‘objetivo’, no qual se está inserido; - do valor da não contradição e da verdade “esta última devendo ser tomada, não como correspondência de um juízo a uma percepção – como quando dizemos ‘isto é uma mesa’, e isto é uma mesa – mas como atestado de submissão ao interrogatório médico”.

A noção de não normalidade – que, atribuída ao corpo, encontra nele algum tipo de degenerescência para explicar a dor – aplicada à alma soma-se à noção de não normalidade social, da qual a sociedade deve proteger-se por meio de atuação de especialista, o psiquiatra. Segundo FERNANDO FAGUNDES RIBEIRO, trata-se de:

“Salto epistêmico transcrito entre o saber dos alienistas, que entendiam a loucura como delírio, desordem das ideias, ilusão intelectual, para a visão propriamente psiquiátrica da doença mental como excedente da vontade, ímpeto natural/contranatural, cujos arroubos transgressores ultrapassam os limites que podem debilmente lhes contrapor o pensar consciente.”¹⁷⁴.

A disposição segundo a qual, perante o parâmetro psiquiátrico de normalidade, a alma pode estar enferma, isto é, não normal, veio à luz e se desenvolveu na atmosfera do racionalismo moderno, que imaginou um *estado de natureza*, tanto anterior ao estado civil quanto comum a todos. Segundo a hipótese, cada indivíduo pode agir da forma que julgar melhor para si e, no exercício da vontade, entrar em conflito com opinião e vontade alheias, pois violação de liberdade – de qualquer um ou de todos, tanto faz – seria algo inevitável. Assim entendido, o *estado de natureza* é devaneio, segundo o qual há um *desejo de insegurança natural*, ao lado de um *desejo de liberdade absoluta* – não importa se na guerra de todos contra todos (THOMAS HOBBS), se na selva de bons (JEAN JACQUES ROUSSEAU) ou se na floresta de árvores que crescem retas e bonitas (IMMANUEL KANT).

Sem sair do devaneio do *estado de natureza* e afirmando que existe um *desejo de sociabilidade* – resultado da dialética entre *desejo de segurança civil* e *desejo de liberdade civil* – que quer tornar sociável aquele que é, na esfera da quimera, naturalmente antissocial, o homem moderno devaneou o *contrato social*. Quer dizer,

¹⁷⁴ RIBEIRO, Somos todos psiquiatras, *cit.*, p. 81.

esse *desejo de sociabilidade* criou o vínculo que possibilitou o contrato originário.¹⁷⁵ Foi ele o ponto de partida para a fundação do *estado civil*, foi o que uniu os indivíduos e é o que, independente de fatores desagregadores, os mantêm unidos. Realizando esse desejo, o contrato social firmou a comunidade dos homens ocidentais, concebida, tacitamente, como círculo mágico e aconchegante, útero simpático e acolhedor, reino do *desejo de que desejo de liberdade e desejo de segurança convivam em paz*, isto é, *desejo de paz perpétua*.

No entanto, a realização do *desejo de paz perpétua* inviabiliza-se pelo fato de que a hermenêutica aplicada às cláusulas do contrato social varia conforme o exegeta. A consciência disso instala, irremediavelmente, a *insegurança* no seio do reino da *liberdade civil* – longe, no entanto, da compensação proporcionada, no *estado de natureza*, pela *liberdade absoluta*. Isso fez com que o Ocidente descobrisse QUE contemplar a cosmovisão de todos os signatários do contrato social é impossível; QUE tais signatários não são, ao contrário do que imaginava, iguais entre si; QUE, dentre suas inúmeras diferenças, é preciso distinguir ‘normais’ de ‘não normais’,

¹⁷⁵ A tradição contratualista crê na existência de um estado de natureza, superado por um contrato social a fim de se formar o Estado *liberal* – tomando-se Estado pela totalidade dos indivíduos, submetida, em relação aos membros da totalidade, a determinadas condições legais –, e um conseqüente estado civil. Em 1690, JOHN LOCKE, defendeu que os homens viviam livres e iguais em poder, sendo que a liberdade limitava-se pela lei da natureza, conforme a razão, e todos exerciam, igualmente, poder de coerção. Prejudicado em seu direito (sobretudo, o de propriedade), cada qual poderia exigir reparação. O homem, em função da igualdade de poder com que todos contavam, vivia incerto com relação à fruição de seus direitos naturais e ariscava-se a ter que tolerar o outro, exercendo os mesmos direitos de maneira indiscriminada e injusta. O estado de natureza era, assim, de guerra constante. Diante disso, os homens abandonaram a liberdade e a igualdade naturais e se uniram através de um contrato social, através do qual transferiram à sociedade o poder de executar as leis reconhecidas pelo direito natural e ao Estado o poder coercitivo de cada um. IMANUEL KANT concorda com Locke e admite que a transição do estado de natureza – enquanto hipótese lógica acerca da condição humana em um ambiente desprovido das condições sociais e políticas e não como pressuposto histórico – para o estado civil possibilita o exercício dos direitos naturais por meio da coação estatal. Isso porque a razão impele o homem a abandonar o direito privado, a estabelecer, no cumprimento de um dever moral, um sistema de direito público e a firmar, obrigação imposta por imperativo categórico, um contrato social, um contrato originário através do qual cada um abandona sua liberdade externa selvagem e irrestrita e se torna membro do Estado, podendo, agora, gozar plenamente de sua liberdade natural, condicionada por leis criadas por sua própria vontade. No contratualismo kantiano, portanto, a liberdade natural não está limitada pelo estado civil; a liberdade natural é abandonada em favor da liberdade como autonomia, a autonomia de legislar para si mesmo.

isto é, os ‘loucos’, os ‘doentes mentais’, sem admitir estágios intermediários entre uns e outros; QUE se deve impor aos ‘loucos’ o isolamento mais completo possível, pois, apesar de signatários, não podem gozar dos mesmos direitos, mesmo que não haja isenção das obrigações comuns.

A partir de então, o Ocidente, transformado em comunidade de discurso, entrou em campanha pela singularidade de seus valores, a autenticidade de sua beleza, a excelência de suas virtudes e a especificidade de sua Razão. Essa gritaria identificadora mantém vivo o sentimento de comunidade e, mesmo QUE, no estado civil, *desejo de liberdade* e *desejo de segurança* sejam mutuamente excludentes e QUE a doença mental seja uma realidade, impede-a de desaparecer, porque, da mesma forma que no estado de natureza, há, no estado civil, um *princípio de insegurança* ao lado de um *princípio de liberdade*.

O *princípio de liberdade* move a cultura ocidental e, desde a Grécia, motiva-a, anima-a a transcender, a ir além. Ocorre que, mesmo que fosse ‘loucura’, o Ocidente convenceu-se de que a razão de ser de sua épica trajetória no tempo é a realização da *liberdade* e de que o ‘normal’ é *sentir que se está seguro para pensar e poder dizer que se é, seguramente, livre*.

O *princípio de insegurança* – do qual, no estado civil, o ‘doente mental’ é o maior representante – é o fator que propicia, nesse estado civil, a invenção da saúde mental, noção segundo a qual, em nome do *princípio da liberdade*, o sujeito deve adequar seu comportamento às normas gerais e tornar suas palavras pertinentes aos valores comuns – com isso, ele pode considerar-se ‘normal’ e ser considerado como tal. Além disso, em nome do *desejo de segurança civil*, ele não deve pôr em risco ou lesar a realização nem da própria segurança nem a do outro, sob pena de tratamento, por meio de restrição de direito, privação de liberdade ou medida de segurança.

Em 1948, a Organização Mundial de Saúde definiu saúde: estado de bem estar físico, mental e social, não somente ausência de doença e enfermidade. O viés

platônico – PLATÃO definia saúde como harmonia – dessa concepção acrescenta abordagem multidimensional ao modelo biomédico novecentista. Assim, há que se desvendar, por exemplo: - cotejo entre relações sociais e enfermidade ¹⁷⁶; - comportamento pessoal e etiologia de doença; - desigualdade social e comportamento saudável, elementos que acarretaram ênfase aos aspectos positivos da saúde e de sua promoção, incluindo proteção por meio de política de saúde pública.¹⁷⁷

Essas as bases que permitiram constituir o conceito de ‘saúde’.

A noção de ‘saúde mental’ é desdobramento de tais posturas no campo da *psykhês*, com base, sobretudo, em práticas e raízes intelectuais que, a partir da Segunda Guerra Mundial, diante da ‘doença mental’, lhe atribuíram, dentre outros fatores, origens biológicas, classificação, tratamento farmacológico, clínica ambulatorial, perspectiva biopsicossocial e registro de taxas de incidência populacional. Na mira da ciência moderna, a *psykhês* tornou-se objeto da *psiquiatria*, da *psicologia* e da *psicanálise*, com radicais *psiq-* e *psic-* sublinhados como forma gráfica de chamar atenção para o fato de que cada um desses ramos de conhecimento tem por objeto a *psykhês*, a alma grega, a mesma *anima*, alma latina. Destarte, o tratamento especializado, isto é, a clínica do *transtorno mental* pode dar-se na Psiquiatria, na Psicologia e ou na Psicanálise.¹⁷⁸

¹⁷⁶ V. HERZLICH, Claudine. *Sociologia da doença e da medicina*. Trad. Laureano Pelegrin. São Paulo: EDUSC, 2001.

¹⁷⁷ Segundo o ordenamento jurídico brasileiro, saúde é questão de ordem social, prevista na Constituição da República Federativa do Brasil, como direito de todos e dever do Estado, garantido, nos termos do art. 196, “mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

¹⁷⁸ *Transtorno mental*, o raciocínio ou comportamento considerado ‘diferente’, ‘desviante’, ‘estranho’, ‘absurdo’, ‘incompreensível’, ‘extravagante’, ‘desarrazoado’, ‘anormal’ *etc.* Diante dele, o sistema de saúde mental, com auxílio do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais* e da *Classificação Internacional de Doenças*, pretende oferecer diagnóstico. O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*), publicado, desde 1952, pela *American Psychiatric Association – APA*, é obra de referência mundial para clínicos, pesquisadores, companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos; está em sua quarta revisão (*DSM IV*), realizada em 1994. V. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Dsm-IV-*

1.1- Psiquiatria e Psicologia: saúde mental e comportamento

Psiquiatria e Psicologia tomam, ambas, exemplos da biologia e esse aspecto as distinguem da Psicanálise. No entanto, Psiquiatria e Psicologia separam-se, pois, enquanto a abordagem psiquiátrica reduz ser humano a animal, nivelando-os, a psicológica, igualando indivíduos, os reduz a máquina de adaptação a sistemas e situações sociais. Por fim, a Psicanálise diferencia-se das demais, por considerar que o ser humano possui psique, do grego *psykhé,ês* ‘sopro’, alma, espírito, mente, o que o torna, além de ser de razão, sujeito de desejo.

1.1.1- Psiquiatria

Tr-Tm - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2002. A *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD)* é publicada pela Organização Mundial de Saúde. A CID encontra-se em sua décima atualização, a CID 10, de 1992. A referência a *transtorno mental* apresenta vantagens, primeiro, porque em seu entorno, alinham-se Psiquiatria, Neurologia, Psicologia, Filosofia e Psicanálise; depois, porque *transtorno mental* está associado a *saúde mental* – fato comprovado pela Lei 10.216/01, que, ao dispor sobre a proteção e os direitos das *peessoas portadoras de transtornos mentais* e redirecionar o modelo assistencial *em saúde mental*, se refere a ‘serviços comunitários de saúde mental’, ‘política de saúde mental’ e ‘estabelecimento de saúde mental’ –. A Lei 10.216/01, art. 2º, parágrafo único, dispõe acerca dos direitos da pessoa portadora de transtorno mental, a saber: I - ter acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, consentâneo às suas necessidades; II - ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade; III - ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração; IV - ter garantia de sigilo nas informações prestadas; V - ter direito à presença médica, em qualquer tempo, para esclarecer a necessidade ou não de sua hospitalização involuntária; VI - ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis; VII - receber o maior número de informações a respeito de sua doença e de seu tratamento; VIII - ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis; IX - ser tratada, preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental. É responsabilidade do Estado, nos termos do art. 3º, o desenvolvimento da política de saúde mental, a assistência e a promoção de ações de saúde aos portadores de transtornos mentais, com a devida participação da sociedade e da família, a qual será prestada em estabelecimento de saúde mental, assim entendidas as instituições ou unidades que ofereçam assistência em saúde aos portadores de transtornos mentais. Conforme a norma, contida no art. 4º, a internação só será indicada quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes, sendo que, art. 4º, § 1º, o tratamento visará, como finalidade permanente, a reinserção social do paciente em seu meio.

Psiquiatria é medicina. Como tal, concebe o ser humano como animal mamífero¹⁷⁹ da ordem dos primatas, caracterizado pela posse de cérebro volumoso, posição ereta, mãos preênsais, inteligência dotada da faculdade de abstração e generalização, e capacidade para produzir linguagem articulada. O homem, assim como, por exemplo, o rato, é um feixe de nervos, pois, em ambos, o sistema nervoso comanda as atividades do corpo. A Psiquiatria, considerando que o mesmo acontece com fala, cognição, memória *etc.*, reduziu essas faculdades a aspectos anatomofisiológicos. Dessa forma, a depressão, por exemplo, é entendida, psiquiatricamente, como disfunção neurológica e tratada, quimicamente, com neurotransmissores. A abordagem permite cenas inusitadas, tal como a imaginada e contada, a seguir, na qual aparecem um elefante, prestes a embarcar num veículo que o transportará até sua nova jaula, e um pai, na expectativa do nascimento de seu primeiro filho. À luz da biologia, a ansiedade de ambos é semelhante e, sendo o caso, tanto o veterinário como o psiquiatra administrará o mesmo ansiolítico aos dois *animais*.

Trata-se, como se vê, da máxima redução à qual a pessoa pode ser submetida.

À Psiquiatria interessa – e isso deve ser frisado com veemência – encontrar, com base no paradigma de ciência natural, a essência física, química e biológica do homem. Daí sua utilidade para a *Educação jurídica de concepção essencialista*, conforme se verá, a seu tempo.

1.1.2- Psicologia

¹⁷⁹ Animal vertebrado, endotermo, vivíparo (exceto o monotremado, que é ovíparo), portador de glândula mamária, corpo geralmente coberto por pelos, pele com numerosas glândulas, orelha externa e orelha média com três ossículos auditivos, coração com quatro câmaras, pulmões grandes e elásticos, cavidades torácica e abdominal, separadas por diafragma, e fecundação interna.

A Psicologia moderna nasceu em 1879¹⁸⁰, por meio da aplicação de instrumentos e métodos das ciências naturais para estudar a percepção humana, objetivando, com isso, estabelecer-se como ciência experimental. Segundo DUANE P. SCHULTZ e SYDNEY ELLEN SCHULTZ, “o psicólogo britânico Willian McDougall definiu a Psicologia, em 1908, como a ‘ciência do comportamento’ ”¹⁸¹. Em suas duas primeiras décadas de vida, a Psicologia assistiu à passagem do estruturalismo ao funcionalismo. Até que, segundo DUANE P. SCHULTZ e SYDNEY ELLEN SCHULTZ:

“Em 1913, irrompeu um protesto contra as duas posições. Seu autor pretendia que fosse um rompimento abrupto e aberto, uma guerra total voltada para abalar os dois pontos de vista. (...) Esse novo movimento recebeu o nome de comportamentalismo e teve como líder um psicólogo de 35 anos, John B. Watson. (...) Os pilares básicos do comportamentalismo de Watson eram simples, diretos e ousados. Ele desejava uma psicologia objetiva, uma ciência do comportamento que só lidasse com atos comportamentais observáveis, passíveis de descrição objetiva em termos de estímulo e resposta. Ele queria aplicar aos seres humanos os procedimentos e princípios experimentais da psicologia animal. (...) Para ser uma ciência objetiva, a psicologia do comportamento tinha de rejeitar todos os conceitos e termos mentalistas. Palavras como *imagem*, *mente* e *consciência* (...) não tinham sentido para uma ciência como essa. (...) Para ele [WATSON], a consciência ‘nunca foi sentida, tocada, cheirada, provada ou movida. É uma simples suposição tão improvável quanto o velho conceito de mente.’ ”¹⁸².

¹⁸⁰ Cf. SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. *História da psicologia moderna*. Trad. SOBRAL, Adair Ubirajara; GONÇALVES, Maria Stela. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2009, p. 19: “Em dezembro de 1879, em Leipzig, Alemanha, Wilhelm Wundt implantou o primeiro laboratório de psicologia do mundo.”.

¹⁸¹ SCHULTZ; SCHULTZ, *História da psicologia moderna, cit.*, p. 19.

¹⁸² SCHULTZ; SCHULTZ, *História da psicologia moderna, cit.*, p. 211.

Diante do quê, DUANE P. SCHULTZ e SYDNEY ELLEN SCHULTZ concluem:

“Nos primeiros anos do século XX, o positivismo era parte do *Zeitgeist* científico. Watson raramente discutia o positivismo, o mesmo ocorrendo com a maioria dos psicólogos americanos da época; contudo eles ‘agiam como positivistas, mesmo que não assumissem o rótulo’ (...). Assim, quando Watson se pôs a trabalhar no comportamentalismo, o objetivismo, o mecanicismo e o materialismo eram fortes. Exerciam uma influência tão penetrante que levaram inexoravelmente a um novo tipo de psicologia, sem consciência, sem mente, sem alma, um tipo de psicologia que só se interessava pelo que pudesse ser visto, ouvido e tocado. O resultado inescapável disso foi a ciência do comportamento, que concebia o ser humano como uma máquina.”¹⁸³.

1.2- Psicanálise: a descoberta do inconsciente

O ser humano é, sim, mamífero, primata, seu cérebro é volumoso *etc.*, mas não é apenas isso; é, sim, adaptável a sistemas que ele próprio concebe, mas é muito mais do que isso. É o ser – único – QUE rege a própria vida com base em valores que reconhece como seus, QUE pauta a existência com seus semelhantes por normas que ele mesmo, livremente, cria e impõe a si mesmo, QUE alimenta a própria alma com o ideal de liberdade, que a razão prática concebe, e QUE faz da história, a realização dessa liberdade. No entanto, nem Psiquiatria, com seus fundamentos em neurobiologia, nem Psicologia, com suas bases em treinamento animal, dão conta da completude do humano. Para tanto, é preciso investigar sua alma, nos amplos domínios do inconsciente.

¹⁸³ SCHULTZ; SCHULTZ, *História da psicologia moderna, cit.*, p. 212.

O termo inconsciente refere-se, sobretudo, a um lugar na psique, constituída de inconsciente, pré-consciente e consciente.¹⁸⁴ O conceito de inconsciente estabelece a principal diferença entre Psiquiatria e Psicologia, de um lado, e Psicanálise, de outro, tal como explica SIGMUND FREUD (1856-1939):

“A psicologia barrara seu próprio acesso à região do id, insistindo num postulado que é bastante plausível, mas insustentável: a saber, que todos os atos mentais são conscientes para nós - que ser consciente é o critério do que é normal, e que, se há processos em nosso cérebro que não são conscientes, não merecem ser chamados de atos mentais e não são de qualquer interesse para a psicologia.”¹⁸⁵

Segundo SIGMUND FREUD, “a divisão do psíquico em o que é consciente e o que é inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise”¹⁸⁶. A afirmação de SIGMUND FREUD é corroborada por JEAN LAPLANCHE (1924-) e JEAN BERTRAND PONTALIS (1924-), da seguinte maneira: “Se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente a de inconsciente.”¹⁸⁷. A respeito, SIGMUND FREUD, querendo expor, “tão simplesmente quanto possível, o que o termo ‘inconsciente’ veio a significar na Psicanálise e somente nesta”, ensina:

¹⁸⁴ Nos termos da primeira tópica, cuja teoria foi elaborada em 1915. Há uma segunda tópica, de 1923, cujo modelo representa a psique estruturada em *eu, isso e super-eu*.

¹⁸⁵ FREUD, Sigmund. A questão da análise leiga: conversações com uma pessoa imparcial. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. – v. XX - Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 203-293, p. 224.

¹⁸⁶ FREUD, O eu e o *id*, *cit.*, v. XIX, p. 11-83, p. 25.

¹⁸⁷ LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 307.

“Encontramos uma *atividade pré-consciente* que passa para a consciência sem dificuldade e uma *atividade inconsciente* que assim permanece e parece achar-se isolada da consciência. (...) Não é, de modo algum, impossível ao produto da atividade inconsciente penetrar na consciência, mas para esta tarefa é necessária uma certa quantidade de esforço. Quando tentamos realizá-la em nós próprios, damo-nos conta de uma sensação distinta da repulsão, que tem de ser dominada, e, quando a produzimos num paciente, obtemos os mais indiscutíveis sinais do que chamamos de sua *resistência* a ela. Assim, aprendemos que a idéia inconsciente acha-se excluída da consciência por forças vivas que se opõem à sua recepção, embora não objetem a outras idéias, as pré-conscientes. A psicanálise não deixa campo para dúvida de que a repulsão das idéias inconscientes só é provocada pelas tendências incluídas na essência destas.”¹⁸⁸.

SIGMUND FREUD esclarece que essas tendências inconscientes estão, “desde a infância”, presentes na psique¹⁸⁹ e que se “encontram ordinariamente

¹⁸⁸ FREUD, Uma nota sobre o inconsciente na Psicanálise, *cit.*, v. XII, p. 321-349, p. 331.

¹⁸⁹ Cf. HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 332-7: “Freud considerava que a palavra *Seele* era uma boa tradução germânica para o termo grego *Psyché* (*Psyche* na grafia alemã). Em alemão, conforme o contexto, *Seele* pode ter o sentido de ‘espírito’, ‘alma’, ‘psique’ ou ‘mente’.” Comparando com o termo em português, LUIZ HANNS, após identificar significados e conotações adicionais de ‘alma’, ‘mente’ e ‘psique’ não presentes em *Seele*, afirma: “Ao traduzir-se *Seele* por ‘alma’, ‘mente’ ou ‘psique’, perde-se certa transitividade de sentido presente na palavra alemã. Contudo, entre os três, ‘psique’ parece ser a melhor opção de tradução. Em português ‘alma’ é um termo com grande carga mística e literária. ‘Mente’ soa bastante anglo-saxão e em português enfatiza mais os ‘pensamentos e a memória’ do que os ‘sentimentos’ e a ‘vitalidade’ presente em *Seele*.” Somem-se os seguintes comentários de LUIZ HANNS, através dos quais explica porque a palavra *Seele*, tal como a utilizou Freud em psicanálise, não equivale a ‘alma’: “A tradução por ‘alma’ acaba por introduzir um caráter místico-religioso que o termo alemão, utilizado em contexto psiquiátrico e psicanalítico, não possui. Por outro lado, a alternativa ‘mente’ em português tem um sentido bastante mais restrito do que em inglês, induzindo o leitor a uma compreensão com foco na dimensão dos pensamentos.” LUIZ HANNS acrescenta: “Freud não utiliza o termo *seelisches Leben* (vida anímica ou psíquica, onde *seelische* entraria como adjetivo que qualifica ‘vida’), mas *Seelenleben* (‘vida da alma’, ou ‘vida da ‘psique’, onde o substantivo ‘alma’, ou ‘psique’, é implicitamente o sujeito que pratica a ação de viver). Em alemão, este tipo de composição eleva o tom de autonomia interna já implícito em ‘vida psíquica’. *Seelenleben* soa como se a ‘alma’ tivesse vida própria. No entanto, não se trata de diferença que justifique muitas especulações em torno do uso freudiano de *Seele*. (...) A tentativa de preservar conotações mais literárias e o caráter vital do termo *Seele*, traduzindo-se o adjetivo *seelisch* por

recalçadas e excluídas da vida consciente”¹⁹⁰. O material recalçado, censurado, proibido, é constituído por “impulsos carregados de desejo”¹⁹¹. No embate entre pulsão erótica e ambiente, ou seja, entre libido e cultura, esta atribui ao Eu o encargo de recalcar certos aspectos da sexualidade humana, fazendo, em certa medida, prevalecer valores historicamente aceitos como legítimos. Processo cuja universalidade é defendida por SIGMUND FREUD: “Todos os que nascem neste planeta vêm-se ante a tarefa de dominar o complexo de Édipo.”¹⁹². Esforço que consiste em fazer com que a razão prevaleça a fim de que o *sujeito de desejo* articule, no nível em que conseguir, sua entrada na cultura de forma a mais eficaz possível no que tange à afetividade, isto é, à relação com o *outro*. Em Filosofia de Direito, dir-se-ia: no que tange ao reconhecimento.

O conceito de inconsciente adveio da teoria do recalque, segundo a qual, conforme SIGMUND FREUD, “existem ideias ou processos mentais muito poderosos (...) que podem produzir na vida mental todos os efeitos que as ideias comuns produzem (...), embora eles próprios não se tornem conscientes”¹⁹³. O inconsciente freudiano é o inconsciente recalçado, que “não é, em si próprio e sem

‘anímico’, evita a conotação religiosa de ‘alma’, mas resulta em algumas composições estranhas, como (...) a expressão ‘tratamento anímico’ em vez de ‘tratamento psíquico’.”

¹⁹⁰ FREUD, Uma nota sobre o inconsciente na Psicanálise, *cit.*, v. XII, p. 321-349, p. 333.

¹⁹¹ FREUD, O inconsciente, *cit.*, v. XIV, p. 183-245, p. 213. Sobre pulsão, *v.* DOR, Joël. Inconsciente. *In:* KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Trad. Vera Ribeiro; Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 265: “A pulsão (*Trieb*) é um conceito fundamental da psicanálise, cuja montagem dinâmica Freud mantém tanto em sua primeira teoria (dualismo pulsões sexuais/pulsões de autoconservação) quanto na segunda (oposição pulsões de vida [Eros]/pulsões de morte [Tânatos]). A pulsão é constituída de quatro elementos: a *fonte* (estado de tensão de origem somática), a *pressão*, o *fim* (satisfação-redução do estado de tensão) e o *objeto* – o objeto das pulsões sexuais sendo, por sua vez, indeterminado.”

¹⁹² FREUD, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, *cit.*, v. VII, p. 121-252, p. 233. LAPLANCHE, PONTALIS, *Vocabulário da psicanálise*, *cit.*, p. 116, assim definem o Complexo de Édipo: “Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta em relação aos pais. (...) O complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Os psicanalistas fazem dele o eixo de referência principal da psicopatologia, procurando para cada tipo patológico determinar os modos da sua posição e da sua resolução.”

¹⁹³ FREUD, O eu e o *id*, *cit.*, v. XIX, p. 11-83, p. 26.

mais trabalho, capaz de tornar-se consciente”¹⁹⁴. Para além disso, a teoria do recalque desdobra-se, afirmando que, conforme afirma SIGMUND FREUD, “a civilização se baseia nos recalques efetuados por gerações anteriores, e que se exige de cada nova geração que mantenha essa civilização efetuando os mesmos recalques”¹⁹⁵.

Ao lado de seu interesse, segundo SIGMUND FREUD, “em demonstrar que toda tendência do eu encerra componentes libidinais”¹⁹⁶, o primeiro objeto da psicanálise foi a neurose; para tanto, “utilizou a resistência e a transferência como pontos de partida e, levando em consideração a amnésia, explicou os três fatos com as teorias do recalque, das forças sexuais motivadores da neurose e do inconsciente”¹⁹⁷. Uma das conclusões da psicanálise acerca da neurose foi expressa da seguinte maneira por SIGMUND FREUD: “A dissecação cuidadosa de uma neurose na mais tenra infância põe termo a todos os equívocos sobre a etiologia das neuroses e a todas as dúvidas sobre o papel que as pulsões sexuais nela desempenham.”¹⁹⁸.

1.2.1- Metapsicologia

Metapsicologia é termo criado por SIGMUND FREUD para designar a dimensão teórica da psicologia fundada por ele e que elabora um conjunto de modelos conceptuais, tais como a ficção de um aparelho psíquico dividido em instâncias, a teoria das pulsões, o processo de recalque, as fases de desenvolvimento da libido, a interpretação dos sonhos *etc.* SIGMUND FREUD utiliza

¹⁹⁴ FREUD, O eu e o *id*, *cit.*, v. XIX, p. 11-83, p. 27.

¹⁹⁵ FREUD, A história do movimento psicanalítico, *cit.*, v. XIV, p. 11-119, p. 71.

¹⁹⁶ FREUD, A história do movimento psicanalítico, *cit.*, v. XIV, p. 11-119, p. 66.

¹⁹⁷ FREUD, A história do movimento psicanalítico, *cit.*, v. XIV, p. 11-119, p. 64. Registre-se que, na tentativa de estudar a neurose, a psicanálise freudiana enunciou os princípios da unidade das neuroses.

¹⁹⁸ FREUD, A história do movimento psicanalítico, *cit.*, v. XIV, p. 11-119, p. 70.

a expressão para definir a originalidade da edificação de uma psicologia que, relativamente às psicologias clássicas da consciência, leve ao outro lado da consciência. Afirmam JEAN LAPLANCHE e JEAN BERTRAND PONTALIS:

“Não podemos deixar de ser sensíveis à analogia entre os termos ‘metapsicologia’ e ‘metafísica’, analogia provavelmente intencional da parte de Freud, pois que sabemos, pelo seu próprio testemunho, até que ponto foi poderosa a sua vocação filosófica: ‘Espero que queiras prestar ouvidos a algumas questões metapsicológicas (...). Nos meus anos de juventude a nada aspirei tanto como ao conhecimento filosófico, e estou a realizar este voto, passando da medicina à psicologia.’”¹⁹⁹.

Para além de simples aproximações, SIGMUND FREUD, segundo JEAN LAPLANCHE e JEAN BERTRAND PONTALIS:

“Define a metapsicologia (...) como uma tentativa (...) para restaurar as construções ‘metafísicas’; estas, como as crenças supersticiosas ou certos delírios paranóicos, projetam em forças exteriores o que na realidade é próprio do inconsciente.”²⁰⁰.

Diante do que, SIGMUND FREUD posiciona-se: “Proponho que, quando tivermos conseguido descrever um processo psíquico em seus aspectos dinâmico,

¹⁹⁹ LAPLANCHE, PONTALIS, *Vocabulário da psicanálise cit.*, p. 362. Os autores citam trecho de carta de Sigmund Freud a Wilhelm FLIESS, de 2 de abril de 1896.

²⁰⁰ LAPLANCHE, PONTALIS, *Vocabulário da psicanálise, cit.*, p. 362. Por sinal, FREUD, *Psicologia da vida cotidiana, cit.*, v. VI, p. 13-332, p. 309, afirma: “De fato, acredito que uma grande parte da visão de mundo mitológica, cujo longo alcance se estende até às mais modernas religiões, *nada mais é do que psicologia projetada no mundo externo.* [...] Poder-se-ia ousar [...] transformar *metafísica em metapsicologia.*”.

topográfico e econômico, passemos a nos referir a isso como uma apresentação *metapsicológica*.”²⁰¹. A declaração é de 1915. No entanto, o desdobrar da Psicanálise ampliou a ‘apresentação metapsicológica’ para além dos três aspectos inicialmente propostos por SIGMUND FREUD: *dinâmico*, *topográfico* e *econômico*. Nesse sentido, ponderam JEAN LAPLANCHE e JEAN BERTRAND PONTALIS:

“Deverão ser considerados escritos metapsicológicos todos os estudos teóricos que apelam para noções e hipóteses inerentes a estes três registros, ou convirá designar assim os textos que mais fundamentalmente elaboram ou explicam as hipóteses subjacentes à psicologia psicanalítica – ‘princípios’, ‘conceitos fundamentais’, ‘modelos’ teóricos?”²⁰².

A segunda alternativa é a que, ao longo do desenvolvimento da teoria psicanalítica, provou-se a mais adequada, conforme JEAN LAPLANCHE e JEAN BERTRAND PONTALIS:

“Nesse sentido, há certos textos mais propriamente metapsicológicos que escalonam a obra de Freud, particularmente o *Projeto de uma psicologia* (1895), o capítulo VII de *A interpretação dos sonhos* (1900), *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico* (1911), *Para além do princípio do prazer* (1920), *O eu e o id* (1923), *Resumo da psicanálise* (1938).”²⁰³.

Assim, o conceito de *Metapsicologia* contempla, além de aspectos do processo psíquico, o corpo teórico proposto por SIGMUND FREUD, a partir de

²⁰¹ FREUD, O inconsciente, *cit.*, vol. XIV, p. 183-245, p. 208.

²⁰² LAPLANCHE, PONTALIS, *Vocabulário da psicanálise*, *cit.*, p. 363.

²⁰³ LAPLANCHE, PONTALIS, *Vocabulário da psicanálise*, *cit.*, p. 363.

‘princípios’, ‘conceitos fundamentais’, ‘modelos’ teóricos, apresentados em obras, cujo rol aparece no volume XIV da *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, sob o título *Relação de trabalhos de Freud que tratam principalmente da teoria psicológica geral*.²⁰⁴

Além do conjunto de textos metapsicológicos, a obra de SIGMUND FREUD contempla mais dois grupos de títulos.

O primeiro deles é constituído por trabalhos dirigidos à prática analítica de caráter terapêutico e orienta-se ao psicanalista em formação, ensinando-o sobre a sua relação com o analisando, a clínica. Tais obras, por motivos óbvios, não interessam ao *sistema de Educação jurídica*.

O segundo, é formado pelos chamados textos culturais, através dos quais SIGMUND FREUD investiga a hostilidade do indivíduo contra a cultura, sobretudo, em *Totem e tabu* (1912), *Reflexões para tempos de guerra e morte* (1915), *Psicologia de grupo e análise do eu* (1921), *O futuro de uma ilusão* (1927) e *Mal-estar na cultura* (1929). Em regra, esses textos culturais são objeto de estudo de autores que procuram descobrir relações entre Psicanálise freudiana e Direito. Aliás, é muito comum referência a

²⁰⁴ A *Metapsicologia* está expressa nos seguintes trabalhos, conforme relação apresentada por JAMES STRACHEY (1887-1967): - *Um projeto para uma psicologia científica* (1950); - *Cartas a Fliess de 1º de janeiro a 6 de dezembro* (1950); - *A interpretação de sonhos, capítulo VII* (1900); - *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911); - *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (dementia paranoides), seção III* (1911); - *Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise* (1912); - *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914); - *As pulsões e suas vicissitudes* (1915); - *Recalque* (1915); - *O inconsciente* (1915); - *Um suplemento metapsicológico à teoria dos sonhos* (1917); - *Luto e melancolia* (1917); - *Conferências introdutórias sobre psicanálise, Conferências XXII e XXVI* (1916-17); - *Mais além do princípio do prazer* (1920); - *Psicologia de grupo e análise do Eu, capítulos VII e XI* (1921); - *Dois artigos de enciclopédia: (B) A teoria da libido* (1923); - *O Eu e o Id* (1923); - *Neurose e psicose* (1924); - *O problema econômico do masoquismo* (1924); - *A perda da realidade na neurose e na psicose* (1924); - *Uma nota sobre o “Bloco de escrever mágico”* (1925); - *Negação* (1925); - *O mal-estar na cultura, capítulos VI, VII e VIII* (1930); - *Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise, Conferências XXXI e XXXII* (1933); - *Esboço de Psicanálise, capítulos I, II, IV, VIII e IX* (1940); e, - *Algumas lições elementares de Psicanálise* (1940). À lista, acrescenta-se o importantíssimo e fundamental *Três ensaios para uma teoria da sexualidade* (1905), reelaborada e reescrita tantas vezes quantas foram aquelas em que SIGMUND FREUD, no futuro, introduziu novos conceitos à sua grande teoria psicológica, isto é, à *Metapsicologia*.

Totem e tabu, como elemento universal e arquetípico do Direito de Família.²⁰⁵ Aqui não é lugar para questionar o mérito de tais investigações, no entanto, cumpro o dever de avisar do risco da inclusão de tais iniciativas em disciplinas de Graduação em Direito, o que deve ser evitado a todo custo, em função dos dois seguintes fatores.

O primeiro deles refere-se ao fato de que tais textos não podem, de forma alguma, ser compreendidos sem iniciação à Psicanálise, ou seja, profundos conhecimentos em Metapsicanálise – isso pelo simples fato de que os conceitos da teoria psicológica freudiana constituem os fundamentos de seus textos culturais. Implica que o estudante que se debruça sobre os chamados textos culturais depara-se com conceitos que foram apresentados e desenvolvidos noutra lugar, isto é, nos textos metapsicológicos. Daí que o contato entre estudante de Direito e textos culturais devem ocorrer somente depois de ele superar as dificuldades iniciais impostas pela Psicanálise àquele que, pela primeira vez, se aproxima dela.

O segundo fator refere-se à precaução que o *sistema de Educação jurídica* deve ter com aproximações entre Direito e Psicanálise e traz à tona a condição que a Psicanálise exige para sua compreensão: ser psicanalista. Isso se deve à uma característica única da Psicanálise: a de que não basta ler, por exemplo, *O narcisismo*, para se compreender o que é *narcisismo*; é preciso perceber o narcisismo em si e isso só é possível em análise. Por isso, o principal elemento da formação do psicanalista é a análise pessoal. Tudo, conforme SIGMUNDO FREUD:

“Os ensinamentos da Psicanálise baseiam-se em um número incalculável de observações e experiências, e somente alguém que tenha repetido estas observações em si próprio e em

²⁰⁵ Há outra vertente, muito popular, que vincula a noção lacaniana de Lei e a Lei posta pelo Estado de Direito.

outras pessoas acha-se em posição de chegar a um julgamento próprio sobre ela.”²⁰⁶.

2- Das relações práticas entre Psiquiatria e Psicologia e Direito, na forma de Psiquiatria forense e Psicologia jurídica

2.1- Psiquiatria forense

Psiquiatria forense corresponde, na verdade, ao terceiro momento da relação entre direito real²⁰⁷ e Medicina, que, historicamente, se desenvolveu do seguinte modo: - *medicina forense* ou *medicina legal*; - *psicopatologia forense*; e, - *psiquiatria forense*.

Medicina forense ou *medicina legal* consiste na aplicação de conhecimentos médicos na resolução de questões judiciais; ou, na definição de ODON RAMOS MARANHÃO (1924-1995): “ciência de aplicação dos conhecimentos médico-biológicos aos interesses do Direito constituído, do Direito constituendo e à fiscalização do exercício médico-profissional” e que “trata dos assuntos gerais relacionados ao Direito Penal, Direito Civil e Direito Processual”²⁰⁸. Os primeiros trabalhos de medicina legal foram publicados, no Brasil, no início do século XIX. MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES, analisando o valor desses estudos, relata: “A produção acadêmica ganha vulto com a criação das Faculdades de Medicina, a partir de 1832, mas não refletiam nosso meio, nossa formação racial. Apenas

²⁰⁶ FREUD, Esboço de Psicanálise, *cit.*, v. XXIII, p. 163-329, p. 168. Fica claro, pois, que a Resolução nº 9 não pode ser cumprida por conteúdo que exponha o estudante de Direito a textos culturais sem, antes, ter estudado o corpo teórico dos textos metapsicológicos.

²⁰⁷ A expressão ‘direito real’ refere-se, aqui, ao Direito, no âmbito dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e exclui – e é isso que interessa – o Direito, enquanto área de conhecimento acadêmico.

²⁰⁸ MARANHÃO, Odon Ramos. *Curso básico de medicina legal*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1995, p. 25-30.

refletíamos o que se dizia, o que se doutrinava lá fora.”²⁰⁹. Aliás, HÉLIO GOMES, concordando com a precariedade dos primeiros estudos em medicina forense, afirma que o pleno desenvolvimento dessa área de atuação do médico deu-se com “Nina Rodrigues, que lançou os fundamentos de uma verdadeira escola Médico-Legal brasileira”²¹⁰.

O passo seguinte da relação entre Direito e Medicina deu-se através da *psicopatologia forense*, resultado da intimação dirigida ao médico para opinar sobre condições mentais de indivíduos suspeitos de cometimento de crime. Segundo JOSÉ ALVES GARCIA, *psicopatologia forense* “ocupa-se com os agentes que, em virtude de mórbida condição mental, tem modificada a juridicidade dos seus atos e suas relações sociais”²¹¹; por isso, ALBERTO JORGE TESTA WOELFERT considera-a “indispensável no Direito Civil e no Direito Penal no que tange à capacidade civil e à imputabilidade penal”²¹². Some-se o ponto de vista de CLÁUDIO COHEN e JOSÉ ÁLVARO MARQUES MARCOLINO, segundo os quais *psicopatologia forense* é “aplicação dos conhecimentos provenientes da área da Saúde Mental em todos os casos de ordem civil, penal ou laboral em que se torne necessária a comprovação do estado mental de um indivíduo”²¹³. São, todas, definições que, com propriedade, enxergam o caráter instrumental da *psicopatologia forense*.

O terceiro momento da relação entre Direito e Medicina adveio com a *Psiquiatria forense*, isto é, o conjunto de tarefas relativas à prática e ao exercício clínico do médico, cujo bacharelado tenha ênfase em Psiquiatria, junto ao

²⁰⁹ CAIRES, *Psicologia jurídica, cit.*, p. 41.

²¹⁰ GOMES, Hélio. *Medicina legal*. 18. ed. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1977, p. 23.

²¹¹ GARCIA, José Alves. *Psicopatologia forense*. Rio de Janeiro: Revista Forense, 1945, p. 5.

²¹² WOELFERT, Alberto Jorge Testa. *Introdução à medicina legal*. Canoas: ULBRA, 2003, p. 147.

²¹³ COHEN, Cláudio; MARCOLINO, José Álvaro Marques. Noções históricas e filosóficas do conceito de saúde mental. In: COHEN, Cláudio; SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho (Orgs.) *Saúde mental, crime e justiça*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006 (coleção Faculdade de Medicina da USP; 3), p. 17.

Judiciário.²¹⁴ Em 1904, FRANCISCO FRANCO DA ROCHA (1864-1933) definiu suas balizas iniciais, com *Esboço da psiquiatria forense*, obra em que, com base em práticas e indagações provindas de sua atuação à frente do Hospital Psiquiátrico do Juquery, revelou o vínculo da atividade com a *psicopatologia manicomial*; segundo MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES:

“Cabia à Psiquiatria Forense esclarecer questões específicas sobre a saúde mental do indivíduo e sua responsabilidade criminal, passando o judiciário, inicialmente determinado pelo Juiz de Execução da Pena, a incluir perícias periódicas, para verificar a cessação da periculosidade dos alienados mentais criminosos.”²¹⁵.

MARIA ELIZABETH GUIMARÃES ROCHA aprimora o conceito, da forma como se segue:

“Psiquiatria forense é (...) um ramo auxiliar da Psiquiatria e da Medicina Legal às Ciências Jurídicas quando cabe esclarecer à sociedade se determinado indivíduo possui os requisitos mentais necessários para a compreensão do contrato social e pragmatismo suficiente para agir com base nessa compreensão (...) se vale de conhecimentos científicos psicológicos, psicopatológicos e psiquiátricos para empreender a busca pela verdade.”²¹⁶.

²¹⁴ V. GARCIA, *Psicopatologia forense*, cit., p. 6, negando validade à expressão *psiquiatria forense*, pela seguinte razão: “Relativamente à psiquiatria jurídica ou forense, cabe-nos lembrar que é também desacertada a combinação dos conceitos; psiquiatria implica, literalmente, a idéia de tratamento das doenças mentais, tarefa que habitualmente escapa ao perito médico chamado a examinar um alienado.”.

²¹⁵ CAIRES, *Psicologia jurídica*, cit., p. 43, lugar onde MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES, exemplificando uma conquista da Medicina psiquiátrica, aplicada à prática forense, relata que, na década de 1920, Febrônio Índio do Brasil, autor de uma série de infanticídios canibalescos, foi, devido a diagnóstico clínico de esquizofrenia, considerado inimputável.

²¹⁶ ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães. Semiologia psiquiátrica pericial. In: *Perícias médicas: teoria e prática*. Coord. EPIPHANIO, Emílio; VILELA, José de Paula. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 182. V: TABORDA, José Geraldo Vernet; CHALUB, Miguel; ABDALLA-FILHO, Elias.

Essa disposição final, a de busca pela verdade, sinaliza perspectivas promissoras para a relação entre Direito e *Psiquiatria forense*. Daí pode nascer a pesquisa multidisciplinar com troca de informações e avanço conceitual, sobretudo no tocante às relações entre o Judiciário e a pessoa cuja mente é, nos autos, objeto de investigação. Além disso, o amadurecimento da relação entre Direito e *Psiquiatria forense* pode aperfeiçoar a compreensão acerca da dupla natureza – jurídica e médica – do fenômeno segundo o qual o equilíbrio ou o desequilíbrio da alma passam a ser condições de aplicação do direito e, dessa forma, contribuir para aprimoramento do ordenamento acerca da matéria.

2.2- Psicologia jurídica

A relação entre Direito e Psicologia, também nasceu no âmbito da Medicina, especificamente da Medicina psiquiátrica.

Segundo o depoimento de MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES, na década de 1930: “A Psicologia foi ganhando o seu espaço por meio de segmentos dentro da Medicina e da Psiquiatria (por exemplo: Medicina Psicossomática, a cadeira de Psicologia Médica na grade curricular e tantas outras)”; de forma tal que a Psicologia “foi ‘adquirindo a visão psicopatológica’ ou ‘sua natureza biológica’, incorporada da sua vertente mais conhecida e com a qual se confunde, por vezes, a Psiquiatria.”²¹⁷. Segundo SONIA LIANE REICHERT ROVINSKI, o trabalho desses primeiros psicólogos “foi de ‘psicologista’, em que a atividade de aplicação de testes era prática rotineira”²¹⁸. Somem-se as pesquisas laboratoriais, representadas,

Psiquiatria forense. Porto Alegre: Forense, 2004, que, além de abordar temas acerca de perícias criminais e cíveis, relação entre psiquiatria e lei, interface entre direito de família e psiquiatria da infância e da adolescência e aspectos éticos peculiares à prática forense, estuda a história da psiquiatria forense no Brasil. Sobre as relações entre psiquiatria clínica e psiquiatria forense, *v.*: EÇA, Antonio José. *Roteiro de psiquiatria forense*. São Paulo: Saraiva, 2010.

²¹⁷ CAIRES, *Psicologia jurídica, cit.*, p.46.

²¹⁸ ROVINSKI, *Psicologia jurídica no Brasil e na América Latina, cit.*, p.12.

segundo MARIA ADELAIDE DE FREITAS CAIRES, pelos: “Muitos aparelhos e máquinas para medir as sensações, emoções, memória, complexos, entre outros [que] foram surgindo e norteavam, mundialmente, os métodos: psicofísico, psicométrico e psicofisiológico.”²¹⁹. Essa metodologia marcou, profundamente, o duplo caráter da Psicologia jurídica, tanto pela sua intenção em adaptar o indivíduo a sistemas e grupos sociais (escola, empresa, fábrica, penitenciária, família *etc.*) e pelo uso de teste psicológico, entrevista e observação. Some-se o esclarecimento de EMILIO MIRA Y LOPEZ (1896-1964):

“A Psicologia jurídica é a Psicologia aplicada ao melhor exercício do Direito. Infelizmente, o estado atual da ciência psicológica não permite utilizar seus conhecimentos em todos os aspectos do Direito e isso faz com que a Psicologia jurídica se encontre hoje limitada a determinados capítulos e problemas legais que são, em ordem cronológica: a Psicologia do testemunho; a obtenção da evidência delituosa (confissão com provas); a compreensão do delito, isto é, a descoberta da motivação psicológica do mesmo; a informação forense a respeito do mesmo; a reforma moral do delinquente, prevenindo possíveis delitos ulteriores. A estes pode acrescentar-se um sexto capítulo, de higiene mental, que suscita o problema profilático em seu mais amplo sentido, isto é, como evitar que o indivíduo chegue a estar em conflito com as leis sociais.”²²⁰.

No entanto, a Psicologia jurídica de EMILIO MIRA Y LOPEZ avançou. Tanto é que, em 2002, o Código Brasileiro de Ocupações, do Ministério do Trabalho, ampliou as atividades profissionais do psicólogo e discriminou a ocupação de psicólogo jurídico, devendo este, segundo SONIA LIANE REICHERT ROVINSKI:

²¹⁹ CAIRES, *Psicologia jurídica, cit.*, p.45.

²²⁰ MIRA Y LOPEZ, Emilio. *Manual de psicologia jurídica*. 4 ed. Trad. Elso Arruda, 1955, p. 27.

“Avaliar comportamentos, tratar, orientar e acompanhar indivíduos, grupos e instituições. Da mesma forma, são previstas atividades de educação (aulas, supervisão), pesquisa, coordenação de equipes e realização de tarefas administrativas. Dentro do grupo de atividades de avaliação estão especificadas as tarefas de: entrevistar pessoas, ler processos, investigar pessoas e situações-problema, escolher, aplicar e mensurar instrumentos de avaliação, elaborar diagnósticos, pareceres, laudos e perícias, responder a quesitos técnicos judiciais.”²²¹.

Há que se observar, no entanto, que a relação entre Direito e Psicologia jurídica limita-se à atuação do psicólogo, na qualidade de perito, em determinadas áreas do Judiciário, não alcançando jamais o campo de reflexão acadêmica. Isso porque, conforme já mencionado, nem MEC, nem CAPES definem uma área de conhecimento com o nome de Psicologia jurídica, nem na área de avaliação da Psicologia (70700001), nem na do Direito (60100001).²²²

3- ***Educação jurídica e Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise***

A relação entre *Educação jurídica* e cada uma das formas de apropriação da *psykhês* dá-se no âmbito das seguintes disciplinas jus-acadêmicas: - *Psiquiatria forense*; - *Psicologia jurídica*; e, - *Metapsicologia aplicada ao Direito*, tal como se expõe, a seguir.

²²¹ ROVINSKI, Psicologia jurídica no Brasil e na América Latina, *cit.*, p.12.

²²² O CNPq mantém uma *tabela das áreas do conhecimento* da grande área Ciências Sociais Aplicadas, na qual se insere a área de avaliação Direito; da mesma forma, a instituição divulga uma *tabela das áreas do conhecimento* da grande área Ciências Humanas, na qual se insere a Psicologia. A respeito da Tabela das Áreas do Conhecimento, é digno de referência o fato de que a *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP*, fundada em 09 de julho de 1983, preocupada com a necessidade de mudanças na tabela de áreas de conhecimento, constituiu, em 11 de julho de 2005, uma Comissão para elaborar proposta a ser enviada à Comissão Especial de Estudos do CNPq/CAPES/FINEP. Da proposta não conta a expressão “Psicologia jurídica”, nem como sub-área, nem como especialidade da área Psicologia. Para maiores detalhes, *cf.* <http://www.anpepp.org.br/index-resultadoareas.htm>.

3.1- *Educação jurídica de concepção essencialista e Psiquiatria: a disciplina jus-acadêmica Psiquiatria forense*

A *Educação jurídica de concepção essencialista* ensina ao bacharelado em Direito que decisões judiciais podem vir a exigir, conforme interesses do Direito, aplicação de conhecimentos biológicos, fiscalização psiquiátrica, oferecimento de parecer sobre estado mental da parte *etc.* Isso porque, independente de circunstâncias existenciais, o ser humano é, essencialmente, sujeito de direitos jusracionalistas. Assim, numa espécie de desdobramento do estudo em torno de direitos naturais, entendidos como fonte de todo Direito, a *Educação jurídica de concepção essencialista* ensina a seu bacharelado que é natural o direito de pedir que, em determinados casos, decisões acerca de conduta ou de manifestação de vontade se fundem em avaliação técnica especializada acerca de estado psiquiátrico da parte. E o faz, nos termos de HUGO GROTIUS, ligando o problema do direito ao da matemática a fim de que o ‘direito do doente mental’ implique numa pretensão válida ainda que não alcançasse efetividade em caso algum; de SAMUEL PUFFENDORF, considerando que os princípios do direito natural à avaliação psiquiátrica são tão evidentes quanto axiomas puramente matemáticos; e de GOTTFRIED WILHELM VON LEIBNIZ, segundo o qual *direito e justiça* não dependem de experiências, mas de definições, nem de fatos, mas de demonstrações rigorosamente lógicas. A *Educação jurídica de concepção essencialista* busca, pois, formar juristas capazes de elevar o Direito à esfera da pura criação do espírito. Por seu turno, o jusbacharelado *essencialista* deve aprender que ‘direito a laudo psiquiátrico’ é uma espécie de *lei natural*, universalmente válida, porque lógica e que seu fundamento é a *natureza humana pura*.

Por outro lado, o *sistema de Educação jurídica de concepção essencialista* ensina ao bacharelado em Direito a reconhecer as bases empíricas do direito natural, posto que o sistema normativo funda-se num fato psicológico *lato sensu*, a saber: segundo HUGO GROTIUS, a *tendência à sociabilidade*; conforme SAMUEL PUFFENDORF, o sentimento de *imbecillitas*, que arremete o homem a se relacionar

racionalmente com seus semelhantes; e, para CHRISTIAN THOMASIIUS, a *socialitas*, a saída do estado de miserabilidade. Assim, admitindo a possibilidade de o indivíduo ferir tais regras e, fugindo à própria fraqueza, não seguir a vocação socializante, o *sistema de Educação jurídica essencialista* recorre à *Psiquiatria* para ensinar ao bacharelado o dever de não vir a cometer com o louco a injustiça de julgá-lo independente de sua condição mental. O curso de Direito *essencialista* deve ensinar essa lição, pois o serviço a ser prestado pelo *essencialismo jurídico* ao Estado consiste em demonstrar ao cidadão que ele pode, por um lado, confiar tanto no *sistema de Educação jurídica*, pois em conformidade com os princípios gerais e universais do Direito, como no quilate prudencial do jurista e, por outro, acreditar na certeza de reconhecimento e exercício de seus direitos e garantias fundamentais.

Noutras palavras, no campo da *Educação jurídica*, o *essencialismo jurídico* – cuja *vertente institucional*, jusnaturalista, prepara juristas para atuarem conforme o princípio jusfilosófico segundo o qual qualquer indivíduo é sujeito de direitos naturais –, toma, dentre outros, a *Psiquiatria* como instrumento de garantia de exercício desses direitos. Daí que ao bacharelado jusessencialista é ensinado a não admitir, por exemplo, aplicação de medida de segurança na ausência dos pressupostos de legitimação da decisão. Exatamente por isso e para isso, a *Educação jurídica de concepção essencialista* convoca a contribuição do psiquiatra com vistas ao aperfeiçoamento do serviço que o bacharel em Direito deve vir a prestar ao Estado. O resultado disso é a *Psiquiatria forense*, a disciplina jus-acadêmica que, integrando a grade curricular de curso de Direito com base em *Educação jurídica de concepção essencialista*, ensina ao bacharelado o caráter universal do tratamento jurídico a ser conferido a todos e a qualquer um, quando, por exemplo, restar demonstrado que a validade do ato jurisdicional deve ser precedida e acompanhada por incidente psicológico *lato sensu*. Isso porque a abordagem psiquiátrica é, na esfera das relações entre Direito e Psicologia *lato sensu*, o mínimo indispensável, sob pena de nulidade do praticado sem seu suporte.

Assim, *Educação jurídica de concepção essencialista* e *Psiquiatria forense* reafirmam, em conjunto, a validade da norma segundo a qual *todos são iguais perante a lei*. Com isso, ensinam que se deve impedir que, sem contraditório e ampla defesa, sem livre convencimento de juiz natural, sem produção de provas *etc.*, se restrinja exercício de direito. Ou seja, no cenário do *jus-essencialismo*, *Psiquiatria forense* é a jusdisciplina que ensina ao bacharelado em Direito a vir a contar com o ajuda da abordagem psiquiátrica no caso de decisões que devam expressar juízo acerca de estado e condições mentais, juridicidade de atos, capacidade civil, imputabilidade penal, periculosidade, nível de compreensão de normas sociais, grau de discernimento para adequar o agir à exigência de normas *etc.*

3.2- *Educação jurídica de concepção existencialista* e *Psicologia*: a disciplina jus-acadêmica *Psicologia jurídica*

A *Educação jurídica de concepção existencialista*, dirigindo a atenção do bacharelado em Direito para questões práticas, assume, sobretudo, o papel de sua orientadora para que ele, sem perder de vista o fundamento racionalista, possa conferir significados reais e empíricos ao direito à atenção psicológica *lato sensu*. O pressuposto *existencialista* – lembrando que a expressão direito positivo engloba lei em sentido formal (norma legislada e escrita), princípios gerais do Direito, jurisprudência, direito consuetudinário, sentença e contrato – é o de que o direito positivo é o Direito. Positivado, o ‘direito do doente mental’ torna-se objeto de estudo do bacharelado a fim de que ele se qualifique para, na vida profissional, garantir a validade da norma jurídica, vigiando para que tribunais, em sendo o caso, apliquem apenas o ‘direito da doença mental’. Para tanto, o estudante é orientado a contar com a atuação do psicólogo em entrevista, aplicação de testes e de métodos psicofísicos, psicométricos, psicofisiológicos destinados a medir sensações, emoções, memória *etc.* Tudo isso em nome do melhor exercício do Direito e justificado, aos olhos do estudante jus-existencialista, pelas diversas correntes positivistas que vão do dogmatismo de RUDOLF VON JHERING ao purismo teórico

de HANS Kelsen, passando pela analítica de JOHN AUSTIN.²²³ Afiançado tanto pela possibilidade de se compreender o delito a partir de sua motivação psicológica como pela teoria da reforma moral e pela aposta na prevenção de delitos, o bacharelando aprende a pleitear que depoimento, oitiva, confissão, investigação *etc.* seja acompanhada por profissional técnico habilitado em Psicologia e que o Judiciário saiba considerar suas propostas de diagnóstico, tratamento, orientação de indivíduos, grupos e instituições.

Ou seja, no campo da *Educação jurídica*, o *existencialismo jurídico*, fundado em aprendizado de direito positivo e objetivando a formação de jurista especializado e preparado para atender a exigências sociais e mercadológicas, toma a Psicologia como instrumento de garantia de exercício de direito subjetivo nas áreas de, dentre outras, infância e juventude, direito de família e execução penal. Daí que o estudante de Direito é incentivado a não vir a admitir, por exemplo, aplicação de medida de segurança a partir, apenas, de pressupostos formais de legitimação da decisão e a demandar, dentre outras medidas, avaliação psicológica de comportamento, acolhimento e humanização das relações do cidadão com as instituições jurídicas. Exatamente por isso e para isso, a *Educação jurídica de concepção existencialista* convoca a contribuição da Psicologia como auxiliar do serviço que o bacharel em Direito deve vir a prestar ao Estado. O resultado disso é a *Psicologia jurídica*, a disciplina jus-acadêmica, integrante da grade curricular de curso de Direito com base em *Educação jurídica de concepção existencialista*, através da qual o

²²³ V. MACHADO, Roberto Denis. Das críticas e dos preconceitos ao positivismo jurídico. *In: Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Nova Fase – 1962, n. 52, jan./jun. 2008. Belo Horizonte, p. 327-352, p. 328: “Mencionar o positivismo jurídico já traz uma dificuldade imediata, diante da constatação de que há vários positivismos que é responder a pergunta de SEBASTIÁN URBINA: ‘Qual positivismo?’ (...) Para representar o pensamento positivista, sem a pretensão de estudá-lo numa totalidade, adota-se a definição de NORBERTO BOBBIO, para quem o positivismo jurídico, *lato sensu*, pode ser definido como ‘a doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo’. (...) Na doutrina, encontram-se referências a vários positivismos, escolas e autores. A título de exemplo citam-se: positivismo legalista, positivismo científico, positivismo sociológico, positivismo crítico, positivismo crítico empírico, positivismo jurídico-lógico, positivismo conceitual, o positivismo estadista de CARRÉ DE MALBERG, o positivismo institucionalista de OTA WEINBERG, o positivismo legal racionalista de WINDSCHEID.”.

bacharelado (sem deixar de refletir sobre o caráter universal do tratamento jurídico a ser conferido a todos e a qualquer um – matéria atinente, conforme visto, à *Psiquiatria forense*, na seara do *essencialismo jurídico* –) aprende a vir a exigir que o estado psicológico da parte, enquanto indivíduo, seja juridicamente considerado. Significa dizer que a abordagem psicológica é, na esfera das relações entre Direito e Psicologia *lato sensu* e ao lado do mínimo indispensável – isto é, a abordagem psiquiátrica –, o mínimo exigível, sob pena de irregularidade do que for praticado sem seu suporte.

Assim, *Educação jurídica de concepção existencialista* e *Psicologia jurídica* reafirmam, em conjunto, a legalidade da aplicação da norma ao caso. Com isso, aconselham ao bacharelado em Direito a aprender a condicionar, por exemplo, perda de exercício de direito a – além de questionamento psiquiátrico – apreciação ou estudo de conjectura sobre condições, extensão, intensidade, qualidade *etc.* psíquicas do indivíduo. Ou seja, no cenário do *jus-existencialista*, *Psicologia jurídica* é a disciplina jus-acadêmica que permite ao bacharelado a aprender a incluir a colaboração da abordagem psicológica em decisões a fim de que estas carreguem, em seu âmago, avaliações acerca de comportamento emocional, estado de consciência, sentimentalidade *etc.*

Negando o universalismo da *concepção essencialista*, a *Educação jurídica de concepção existencialista* particulariza o campo de atuação da Psicologia *lato sensu*: sentimentos e pensamentos íntimos do sujeito de direitos em suas relações com os sistemas (Estado, mercado e comunidade). Para tanto, o bacharelado em Direito estuda a aplicação de instrumentos de avaliação acerca do grau de adaptação do indivíduo e aprende a vir a recepcionar laudos psicológicos em determinadas esferas do Judiciário, justamente aquelas que tocam a intimidade do sujeito de deveres e de direitos. Assim sendo, a Psicologia forense cumpre a função – exigida pela *concepção existencialista* – de estimular o estudante a contar com o auxílio de profissional técnico especializado capaz de interagir com a parte para perceber-lhe estado de ânimo, emoções, enfim, adentrar em sua privacidade para, aí, descobrir

disposições ocultas à objetividade pretendida pela verdade dos autos. Tudo, estritamente, na forma do sistema jurídico, fórmula tomada enquanto barreira ao ímpeto jusnaturalista que, sem definir o conteúdo do direito natural, segundo ARTHUR KAUFMANN, “acaba por conduzir à incerteza do Direito e à arbitrariedade”²²⁴, isto é, enquanto trincheira contra a Psiquiatria forense e o estado de coisas que ela propicia, caracterizado pelo tratamento, considerado desumano, destinado, por exemplo, por hospital de custódia a louco autor de crime. Apostando na força da trama de normas positivas coercitivas, a *Educação jurídica de concepção existencialista* aceita a contribuição, junto com a de outros instrumentos, da *Psicologia jurídica* para incentivar o bacharelado jus-existencialista a aprender a combater e a limitar a ação do Estado quando este, totalitária ou autoritariamente, tortura, humilha, exclui, discrimina, incrimina *etc.*, sob o argumento de que conduta considerada não normal possui, segundo a *Psiquiatria*, causa anatômica e fisiológica. Inclui, portanto, *Psicologia jurídica* na grade curricular do curso de Graduação alistando-a, em nome da dignidade da pessoa humana, na luta pela cidadania de criança, adolescente, família, louco infrator, presidiário *etc.*, sob a égide dos direitos fundamentais. *Psicologia jurídica* é, portanto, meio através do qual a *Educação jurídica de concepção existencialista* estimula o estudante, por um lado, a rebater críticas e a afirmar o positivismo, negando existência a sistema jurídico metafísico, adotando conceito formal de Direito, identificando Direito e Estado, reconhecendo a relação de reciprocidade entre Direito e moral; e, por outro, a não admitir que se negue o caráter jurídico de normas, processos e procedimentos atuais, mesmo quando o psicólogo jurídico, não concordando com seu conteúdo, os considera injustos, imorais, infundados ou ilegítimos.

Nesse contexto, a *Educação jurídica de concepção existencialista* orienta o estudante a aprender a aprender (i) que o sujeito de direito, sem deixar de ser o sujeito de razão, concebido pela *concepção essencialista*, é, ao mesmo tempo, sujeito de

²²⁴ KAUFMANN, Arthur; HASSEMER, Winfried. *Introdução à filosofia do direito e à teoria do direito contemporâneo*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002, p. 41.

sentimento que, em grau variado, facilita ou dificulta seu diálogo com os sistemas que dependem de (ou exigem) sua adaptação e (ii) que, independente disso, as normas jurídicas são imperativas a todos. Assim, a *Educação jurídica de concepção existencialista* colabora para que o estudante de Direito aprenda a aprender a vir a atuar ao lado do psicólogo forense, recorrendo à sua técnica a fim de aprimorar o exercício do papel que ele, jurista, cumpre perante o Estado, defendendo o Direito enquanto instrumento de garantias gerais, estendidas a todos, suficientemente eficazes para respeitar, segundo ROBERTO DENIS MACHADO, “os valores do diferente, do alheio, do outro, daquele que é seu semelhante, mas que jamais será o mesmo para todos, pois essa diversidade é inerente à própria existência humana”²²⁵.

3.3 *Educação jurídica de concepção dialética e Psicanálise: a disciplina jus-acadêmica Metapsicologia aplicada ao Direito*

Como visto, as disciplinas jus-acadêmicas *Psiquiatria forense* e *Psicologia jurídica* possuem alicerce prático, representado pela atuação empírica de psiquiatras e psicólogos no âmbito do direito real, através das vivências conhecidas por Psiquiatria forense e da Psicologia jurídica. Suas estruturações jus-acadêmicas devem, portanto, levar em consideração esse estado de coisas como ponto de partida para a elaboração das teorias jus-psiquiátricas e jus-psicológicas que lhe forem pertinentes, nas esferas da *Educação jurídica de concepção essencialista* e *Educação jurídica de concepção existencialista*, respectivamente.

Tal não ocorre com a *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

A disciplina jus-acadêmica *Metapsicologia aplicada ao Direito* está em construção e está por construir-se.²²⁶ Sua pedra fundamental consiste em distinguir o que a *Metapsicologia*, quando aplicada pelo Direito, pode fazer e o que é incapaz de

²²⁵ MACHADO, Das críticas e dos preconceitos ao positivismo jurídico, *cit.*, p. 347.

²²⁶ Como, aliás, já ocorre na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, desde a entrada em vigor da grade curricular 2008/01.

fazer. A *Metapsicologia*, pronunciando-se apenas em relação a conhecimentos puramente racionais, isto é, independente de toda experiência, pode constituir-se em jus-disciplina teórica e crítica, mas não lhe compete manifestar-se sobre prática forense, mediação, execução penal *etc.* Assim, a *Metapsicologia*, aplicada pelo Direito, pode cumprir duas missões, no âmbito da jus-academia: - uma, dialética, a de atuar ao lado do Direito e no centro de seu movimento de voltar-se sobre si mesmo, de sua reflexão, com vistas a, partindo da aplicação que faz da *Metapsicologia* sobre seus próprios princípios e institutos, promover-lhes a revisão; e, - outra, pragmática, formar juristas para atuarem com conhecimento de causa em projetos, programas e ações jurídicos situados na fronteira entre direito real e Psicologia *lato sensu*.

O primeiro encargo, dialético, coloca em xeque o próprio Direito, pois, aplicada *pelo sistema de Educação jurídica ao Direito*, a *Metapsicologia* permite ao *sistema de Educação jurídica* tomar consciência de que, para ensinar e aprender o que é o Direito não deve indagar o que vê no Direito, nem ater-se a uma ou outra noção de Direito; deve construir aquilo que ele mesmo, por meio de hipótese idealista, introduzir no Direito. Por exemplo: Direito é o efetivar da liberdade; ou: a arte de dar a cada um o que lhe é devido. A Filosofia do Direito reconhece a questão e um de seus trabalhos tem sido o de demonstrar que não se conhece Direito admitindo que o Direito cognoscível se mova em volta da jus-academia e que é preciso, revolucionando, testar se o *sistema de Educação jurídica* não será mais bem sucedido imobilizando o Direito posto e se deixando girar. Nessa empreitada, a Filosofia do Direito alcança sucesso parcial, pois enxerga no sujeito de direitos fundamentais apenas o sujeito de razão. Precisa avançar, aplicando a *Metapsicologia* a seu próprio fundamento e aprendendo que o sujeito de direitos fundamentais é, também, sujeito de desejo, sujeito do inconsciente.

Além disso, mas ainda no âmbito do encargo dialético sob responsabilidade da *Metapsicologia* aplicada ao Direito e a serviço do Direito e da Filosofia do Direito, a *Metapsicologia aplicada (pelo Direito) ao Direito* alcança excelência ao interpretar fundamentos jusfilosóficos do Direito, tal como se

demonstra, tomando como exemplo a análise do princípio supremo da moralidade (do acordo da vontade com a lei), tal como este se apresenta em toda consciência humana, objeto kantiano, em *Fundamentação da metafísica dos costumes*, que leva em conta *máximas*, princípios práticos subjetivos, e *leis*, princípios práticos objetivos, na forma de *imperativos categóricos*, porque, segundo GEORGES PASCAL, “a razão não é o único princípio determinante da vontade no homem”²²⁷. Diante disso, duas considerações fazem-se necessárias. A primeira, de caráter hermenêutico: ‘razão’, em linguagem psicanalítica, integra a vida psíquica e dá-se no consciente que, ao lado do pré-consciente e do inconsciente, forma a primeira tópica.²²⁸ Daí o uso, no âmbito da *Metapsicologia aplicada ao Direito*, do termo ‘consciência’ como equivalente ao entendimento, às razões kantianas, à consciência, à razão e ao espírito subjetivo hegelianos – todos englobam o *consciente* freudiano. A segunda consideração, de viés crítico: se, conforme Georges Pascal, ‘a razão não é o único princípio determinante da vontade no homem’, então há outros. O inconsciente é um deles; sua natureza questiona o conceito de sujeito moral, pois o sujeito de razão, sujeito de direito e de vontade – equivalentes (todos: o moral, o racional, o jurídico e desiderativo) ao Eu psicanalítico, naquilo em que o Eu é consciente –, na expressão de SIGMUND FREUD, “não somente não é senhor na sua própria casa, mas também está reduzido a contentar-se com informações raras e fragmentadas daquilo que se passa fora da consciência, no restante da vida psíquica”²²⁹. O que se passa fora da consciência atinge, diretamente, o agir por dever que torna uma vontade boa. Se o valor moral de um ato reside na intenção de fazer o que se deve fazer, supondo o emprego dos meios, do esforço necessário para realizar a intenção, este ‘fazer o que se deve

²²⁷ PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 136.

²²⁸ Cf. ROUDINESCO, Elizabeth. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 755: “Sigmund Freud utilizou o termo [tópica] como adjetivo e como substantivo, para definir o aparelho psíquico em duas etapas essenciais de sua elaboração teórica. Na primeira concepção tópica, chamada de primeira tópica freudiana (1900-1920), distinguiu o inconsciente, o pré-consciente e o consciente, na segunda concepção, ou segunda tópica (1920-1939), fez intervirem três instâncias ou lugares, o isso, o eu e o super-eu.”

²²⁹ FREUD, Cinco ensaios sobre a psicanálise, *cit.*, v. XI, p. 11-51, p. 38

fazer' está *sub judice* tanto do tribunal da razão consciente como do tribunal do desejo inconsciente, pois, já foi anunciado, o sujeito é sujeito de razão e sujeito de desejo. Disse IMMANUEL KANT (1724-1804): "Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em lei universal da natureza." Diz o Direito, em interface com a *Metapsicologia*: é necessário estudar: como podemos chegar a querer que uma máxima de nossa ação se torne lei universal? Qual é a experiência da consciência – do *consciente*, bem entendido –, para que o Eu – o sujeito moral, está claro –, venha a conseguir agir por dever, eliminando completamente a influência da inclinação e, com ela, todo objeto da vontade a fim de que nada reste capaz de determiná-la, a não ser, objetivamente, a lei e, subjetivamente, um puro respeito a esta lei prática, portanto à máxima de obedecer a essa lei, embora com dano de todas as inclinações? A construção de respostas a tais perguntas exigem, como se viu, a contribuição da jus-disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

Esclareça-se que, no parágrafo anterior, tomaram-se os elementos essenciais da moral kantiana para justificar a necessidade de introdução do conceito de inconsciente, no curso de Direito, estruturando-o, na esfera das relações acadêmicas entre Direito e Psicologia *lato sensu*, enquanto meio de realização da *Educação jurídica de concepção dialética*. O uso da moral kantiana deve ser entendido como exemplo eventual. Desse modo, poderiam ter sido escolhidos elementos da moral platônica ou da moral tomista. O que permite perceber que, aplicada ao Direito, a *Metapsicologia* deve ser dirigida, também, à sua Filosofia. Tendo, pois, pela frente e em futuro imediato, longo e profundo trabalho de recepção e crítica dos fundamentos da Filosofia do Direito, a *Metapsicologia aplicada (pelo Direito) ao Direito* possui os horizontes necessários para tornar-se área de pesquisa, passo indispensável para a edificação da interdisciplinaridade entre Direito e Psicologia *lato sensu*.

A segunda tarefa, pragmática, resolve-se com a jusdisciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito*, isto é, pela introdução do conceito de inconsciente freudiano a

fim de oferecer ao estudante de Direito cabedal teórico para atuar na fronteira entre direito real e Psicologia *lato sensu*. Diante dessa missão, a jusdisciplina em questão lida com duas forças contraditórias. Por um lado, a razão de ser da própria *Educação jurídica de concepção dialética*, a Educação para o mundo ético – processo cujo fundamento é a liberdade e cujo trabalho consiste em educar o cidadão para a consciência do dever moral, a convivência em comunidade e a vida vivida segundo leis e princípios de justiça –. Por outro, o fato de que a cada um cabe a tarefa de dominar o complexo de Édipo – esforço que consiste em fazer com que, ao final, a razão prevaleça a fim de que o indivíduo articule, no nível em que puder, sua entrada na cultura de forma a mais eficaz possível no que tange à afetividade, isto é, à relação com o *outro*, reconhecendo-o como consciência de si –, sob pena de o indivíduo não se constituir cidadão, incapaz de ditar a si mesmo o dever moral. Em face disso, o *sistema de Educação jurídica* convoca a *Metapsicologia* para ensinar ao bacharelado em Direito que a ele cabe dar significado autêntico à expressão ‘dignidade da pessoa humana’, o que só pode ser feito por meio de uma interpretação metafísica do Direito, reconhecido enquanto herdeiro da tradição jurídica ocidental, ao lado de uma compreensão da ‘pessoa humana’ tal que ela seja apreendida em sua completude, isto é, enquanto sujeito de razão e sujeito de desejo, sujeito do inconsciente. Inconsciente que, por si próprio e sem mais trabalho, é incapaz de tornar-se consciente e que dita à razão normas de conduta destinadas a realizar desejo recalcado, impedindo que, em sua própria casa, o Eu – o Eu racional, o Eu moral, o Eu ético, base da pessoa humana, da pessoa de direitos e do sujeito de direitos – seja o senhor. Nem a *recta ratio* comanda; nem há como a pessoa agir, apenas, conscientemente. O Eu, entendido pela filosofia como mero sujeito de razão, é, por exemplo, mais ou menos narcísico; de sorte que o grau de seu narcisismo determina, inexoravelmente, seu agir, sua entrada e sua participação no mundo ético, sem que ele saiba disso, posto que inconsciente.

A título de exemplo acerca do *modus operandi* da *Metapsicologia aplicada ao Direito*, tome-se uma das lições de caráter jus-filosófico a serem aprendidas pelo

bacharelado que estuda Direito sob a égide da *Educação jurídica de concepção dialética*: a que tem por tema o problema da justiça na jurística romana. A *Educação jurídica de concepção dialética* ensina, dentre outros temas da sabedoria estóica e da experiência jurídica romana, QUE há apenas uma única lei: amar o próximo, QUE a pessoa é a natureza universal do ser humano e QUE se deve viver honestamente, sem lesar ninguém, dando a cada um o que é seu. Tal aprendizado aprimora-se com a colaboração da *Metapsicologia*: - ajudando o bacharelado a aprender as índoles do amor, pois não há amor sem ódio e todo amor possui raízes infantis das quais recebe seu caráter compulsivo, beirando o patológico, daí que não é transgressão odiar e amar o próximo – é inconsciente, mas, de fato, odeia-se e ama-se; e, - ensinando-lhe a condicionante do ‘dar a cada um o que é seu’: o *outro*, enquanto escolha anaclítica do Eu como alguém psiquicamente significativo, pois o Eu pode escolher dar ao próprio Eu aquilo que considera seu e isso nem é viver desonestamente, nem precisa ser tratado como lesão a alguém – é inconsciente.

Ainda no campo do Direito Romano, a *Educação jurídica de concepção dialética* orienta o estudante de Direito a descobrir que a experiência da consciência jurídica romana é o lugar da explicitação da justiça como idéia do direito e que isso o leva a perceber o processo dialético que une Direito Romano e moderna Ciência do Direito. Esse é o momento de o estudante aprender a pensar Roma, numa das margens do direito ocidental, e, na outra, a codificação do século XIX, e a aprender a aprender a unir os dois lados, através de uma ponte, representada pelo que há de romano na família romano-germânica de direitos – sua invocação ao *justo* e sua exigência de *positivação*, verdadeiros diques contra o arbítrio. Aplicar a *Metapsicologia* nesses temas é trazer para a esfera do debate jurídico a noção de que as fundações ocidentais estão lançadas nos recalques efetuados até aqui, sendo que se exige de cada nova geração que mantenha a civilização, efetuando os mesmos recalques. O Direito é um dos frutos desse recalque, mas o recalcado sempre retorna. Daí que o Direito deve saber que, permanentemente, haverá de lidar com o antijurídico e o ilegal.

Dever moral, vida comunitária segundo princípios de justiça, sabedoria estóica, tradição jus-romanística, esses são alguns dos fundamentos jusfilosóficos do Direito. O Direito que promove e protege esses fundamentos está em processo e deve ser estruturado pela *Educação jurídica de concepção dialética* a fim de ser capaz de dar significado tanto à certeza romana de que o Direito não está separado da moral, pois a assume sem se confundir com ela, quanto à verdade posta por Roma e eternamente renovada pela tradição jurídica ocidental segundo a qual é o direito posto que realiza a justiça, valor ético que encontra efetividade no reconhecimento do indivíduo como pessoa de direito. Para compreender e interpretar esse indivíduo ao qual o Direito atribui o *status* de pessoa, a *Educação jurídica de concepção dialética* convoca a contribuição da *Metapsicologia*. O resultado disso é a *Metapsicologia aplicada ao Direito*, a disciplina jus-acadêmica que, integrando a grade curricular de Curso de Direito com base em *Educação jurídica de concepção dialética*, ensina ao bacharelado que, se o jurista está destinado a realizar a justiça, tal deve ocorrer por meio da idéia de completude do ser humano, sujeito de razão e sujeito de desejo inconsciente. É isso que, a respeito da relação entre Direito e Psicologia *lato sensu* e inserindo o conceito de inconsciente freudiano à contribuição das demais jusdisciplinas – *Psiquiatria forense* e *Psicologia jurídica* –, a *Educação jurídica de concepção dialética* deve ensinar.

Reiterando, a disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito* está em construção. Seu advento inaugura a *Educação jurídica de concepção dialética*. Noutras palavras, há que se falar em *Educação jurídica de concepção dialética* somente a partir do momento em que o *sistema de Educação jurídica* oferecer, no curso de Graduação em Direito, a jusdisciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

É o que se começa a fazer, a seguir, por meio da *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

IV- METAPSIKOLOGIA APLICADA AO DIREITO

Apresenta-se, a seguir, a seguinte resposta ao desafio lançado pela Resolução nº 9: contemplar conteúdos e atividades que objetivem integrar o estudante de Direito, estabelecendo as relações entre Direito e Psicologia *lato sensu*, é tarefa imposta à *Educação jurídica de concepção dialética* e a disciplina acadêmica encarregada de vencer o problema deve introduzir o conceito de inconsciente. Daí que não há que se falar em *Psiquiatria jurídica* ou *Psicologia jurídica*.

Metapsicologia aplicada ao Direito – esse deve ser o nome da disciplina que, na tentativa de dar cumprimento à Resolução nº 9, deve compor a grade curricular de Graduação em Direito. Assim constituída, *Metapsicologia aplicada ao Direito* é disciplina crítica, hipótese que deve ser examinada, à luz da relação entre *Metapsicologia* e *Filosofia do Direito*, nos seguintes três níveis: fenomenológico, histórico e lógico dialético. No nível fenomenológico, a *experiência da consciência jurídica* é, no âmbito jurídico, segundo JOAQUIM CARLOS SALGADO:

“O processo pelo qual a consciência jurídica é consciência de uma coisa considerada como bem jurídico, depois consciência que volta sobre si, refletidamente, como pessoa de direitos e, finalmente, como razão jurídica ou consciência jurídica universal intersubjetiva em que o bem jurídico se reconhece como próprio do sujeito de direito numa ordem normativa universal.”²³⁰.

No âmbito metapsicológico, cada um dos momentos da *experiência da consciência jurídica* encontra, no psiquismo, uma figura distinta. Assim, a coisa considerada como bem jurídico corresponde ao inconsciente, a pessoa de direitos equivale ao resultado da relação entre *libido* e cultura e, finalmente, ao

²³⁰ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*, cit., p. 23.

reconhecimento do bem jurídico como próprio do sujeito numa ordem normativa universal correlaciona-se à *estruturação do Eu*.²³¹

No nível histórico, a experiência da consciência jurídica figura-se em três momentos fundamentais no curso da cultura ocidental, segundo JOAQUIM CARLOS SALGADO:

“O homem (animal racional) na cultura grega, a pessoa de direito na cultura romana, cindida na concepção de pessoa moral na cultura cristã, e o sujeito de direito a partir da cultura moderna, operando a síntese dialética no cidadão ou indivíduo livre detentor de direitos fundamentais declarados ou positivados como vontade universal e valores universais na Revolução Francesa.”²³².

Na esfera metapsicológica, cada indivíduo refaz, psiquicamente, em si o processo desenvolvido pelo Espírito ao longo da história do Ocidente – e isso é condição para sua entrada na cultura. Assim, a razão grega sabe que virtude é saber submeter a vontade – em termos psicanalíticos, *desejo*, *libido* –, educando-a na disposição firme e constante para a prática do bem. A pessoa de direito romana e a pessoa moral cristã justificam-se pela essência pulsional do ser humano, expressa pelo par *pulsão de vida* e *pulsão de morte*. Por fim, o que torna possível o sujeito de direitos fundamentais declarados é a dialética entre *libido* e *cultura*, na esfera do *recalque*.

No âmbito jurídico, JOAQUIM CARLOS SALGADO ensina que:

²³¹ Fogem aos limites do presente trabalho apresentar os vínculos *necessários* que tornam lógicas as correlações fenomenológicas – bem jurídico, *inconsciente*; pessoa de direitos, *libido* e cultura; e, bem jurídico do sujeito, *estruturação do Eu* –; por outro lado, vale anunciar que o desenvolvimento de tais estudos integram a agenda de pesquisa do autor. A mesma consideração aplica-se às correlações que aparecem nos níveis *histórico* e *lógico dialético*.

²³² SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*, cit., p. 23.

“Como processo lógico dialético, a experiência da consciência jurídica se mostra, por ocasião das suas manifestações concretas, como consciência imediata, como consciência refletida objetivamente na sua diferença, pelo reconhecimento da lei jurídica ou dos valores jurídicos, e como consciência jurídica no seu conceito, pela atualização dos valores na norma jurídica abstrata, no processo de elaboração, e pela atualização da norma jurídica abstrata no fato concreto, no processo de aplicação.”²³³.

O processo, acima detalhado, justifica-se na universalidade da psique. O momento do ser imediato encontra sua razão no *narcisismo* e, avançando mais um giro da consciência, sua manifestação do período clássico, “da Metafísica do Objeto, em que o valor configurador da justiça é a igualdade”²³⁴, caracterizado, metapsicologicamente, pelo momento em que o objeto de desejo do Eu é ele mesmo, seu igual. O momento da essência, da diferença, é possível a partir das *fases de desenvolvimento da libido* e do *Complexo de Édipo*, que, da mesma forma que no âmbito da experiência da consciência jurídica, encontra realidade no período moderno, “o da Filosofia do Sujeito, em que se insere na idéia de justiça o valor da *liberdade* como conteúdo da igualdade (de Descartes a Kant)”²³⁵. O momento do conceito está nas noções de *Super-Eu*, *Eu* e *Isso*, que, no diapasão da experiência da consciência jurídica, desdobra-se no período contemporâneo, “o da Metafísica Especulativa, em que o valor trabalho”, segundo JOAQUIM CARLOS SALGADO, “juntamente com a igualdade e a liberdade, aparece dimensionando a idéia de justiça no plano social, sem deixar de ser a realização do bem jurídico de cada um,

²³³ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 23.

²³⁴ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 1. No mesmo lugar, SALGADO acrescenta que, “para os efeitos de um estudo de Filosofia do Direito, dirigido ao tema da justiça como idéia”, o período clássico “vai de Thales de Mileto a Santo Tomás de Aquino”.

²³⁵ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo, cit.*, p. 2.

isto é, da pessoa, o destinatário em que a justiça tem realidade, mesmo se se trata da denominada justiça social, caracterizada pela prestação (dever) de fazer do Estado (de Hegel em diante).”²³⁶.

Em função dessas suas premissas, o *sistema de Educação jurídica* deve oferecer duas disciplinas, abordando as relações entre Direito e Psicologia *lato sensu*:

- *Metapsicologia aplicada ao Direito I*, de caráter obrigatório; e,
- *Metapsicologia aplicada ao Direito II*, em caráter optativo.

Porém, o *sistema de Educação jurídica* não deve restringir-se ao âmbito da Graduação, pois há temas jusmetapsicológicos que devem ser tratados em seara mais profunda. Assim, a Pós-Graduação deve oferecer uma terceira disciplina, denominada *Metapsicologia aplicada ao Direito*.

1- ***Metapsicologia aplicada ao Direito e Graduação em Direito***

Conforme dito, o *sistema de Educação jurídica* deve oferecer, na Graduação em Direito, duas disciplinas sobre as relações entre Direito e Psicologia *lato sensu*: *Metapsicologia aplicada ao Direito I* e *Metapsicologia aplicada ao Direito II*.

A ementa da disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito I*, que responderá a necessidades do bacharelado em Direito e da *Educação jurídica de concepção dialética*, deve ser enunciada da seguinte forma:

²³⁶ SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*, cit., p. 2.

Metapsicologia aplicada ao Direito I propõe-se, diante da finalidade do Direito, entendida como ‘o realizar da Justiça’, estudar a dialética entre indivíduo e cultura. Tomando o sujeito de direitos fundamentais como razão de ser do Direito, *Metapsicologia aplicada ao Direito I* oferece a exame os limites da cultura diante do enigma posto pelo inconsciente e pelo *desejo* e as exigências da libido *perante* as determinações do *ethos*. Forma pela qual a disciplina contribui para a formação do jurista, trazendo para seu campo de reflexão os conceitos metapsicológicos de SIGMUND FREUD.

O Programa da disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito I* deve contemplar as seguintes unidades:

UNIDADE I: conceitos preliminares

- 1- A invenção da saúde mental;
- 2- Psiquiatria, Psicologia: saúde mental e comportamento; e,
- 3- Psicanálise: a descoberta do inconsciente.

UNIDADE II: *liberdade*, sonho impossível e possibilidade da razão - o conflito entre a liberdade que a alma deseja e a que o Direito ordena

- 4- Narcisismo: a essência do *eu*;

- 5- Pulsão, recalque e retorno: a existência do *eu*; e,
- 6- O inconsciente: a cultura do *eu*.

UNIDADE III – *poder*, a irresistibilidade do *falo* e a resistência do sistema – o papel do Estado na estruturação do sujeito de *desejo* e de *direitos*

- 7- Sexualidade: o sujeito de desejo e a pessoa;
- 8- Neurose: histeria e obsessão e o sujeito de direitos; e,
- 9- Psicose: PMD, paranóia e esquizofrenia e Estado de Direito.

A ementa da disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito II* deve aprofundar os preceitos apontados na ementa da *Metapsicologia aplicada ao Direito I*, seu pré-requisito.

O Programa da disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito II* deve contemplar as seguintes unidades:

UNIDADE I – conceitos preliminares

- 1- Princípios do funcionamento mental;
- 2- Sonho: a porta de ouro para o inconsciente e o mito da interpretação; e,

3- Luto e melancolia: depressão e cidadania.

UNDADE II – Sujeito de desejo, sujeito de razão e sujeito de direitos

4- Libido: sexualidade e afetividade;

5- O super-eu e o *id*: as instâncias da moral e a perversão do prazer; e,

6- Além do princípio do prazer: realidade psíquica e Direito

UNIDADE III - Direito, bem cultural e objetivação do eu

7- Mal-estar na cultura e ordenamento jurídico;

8- Psicopatologia da vida cotidiana e aspectos de direito penal; e,

9- Totem e tabu e aspectos de direito de família.

2- ***Metapsicologia aplicada ao Direito e Pós-Graduação em Direito***

Os níveis fenomenológico, histórico e lógico dialético da *experiência da consciência jurídica* são, exatamente, os conteúdos que devem ser estudados pela *Metapsicologia aplicada ao Direito*, em sede de Pós-Graduação. Assim sendo, eis a ementa da disciplina:

Metapsicologia aplicada ao Direito propõe-se, diante das finalidades do Direito e do Estado, entendidas, respectivamente, como ‘o realizar da Justiça’ e ‘o realizar da Liberdade’, estudar a dialética entre indivíduo e cultura, tendo como pano de fundo o conceito de *pessoa*. Tomando o sujeito de direitos fundamentais como razão de ser do Direito, *Metapsicologia aplicada ao direito* oferece a exame os vínculos de reciprocidade entre cultura e inconsciente e as relações entre libido e *ethos*. Forma pela qual a disciplina contribui para a formação do jurista, trazendo para seu campo de reflexão sínteses entre lições de Filosofia do Direito e conceitos de metapsicologia.²³⁷

3- Metapsicologia aplicada ao Direito I

Conforme se viu, a estrutura da disciplina *Metapsicologia aplicada ao Direito I* deve conter três unidades de estudo.

Grande parte do conteúdo da primeira unidade da *Metapsicologia aplicada ao Direito I* – conceitos preliminares – foi apresentado, acima, quando se tratou de ‘invenção da saúde mental’, ‘da apropriação da *psykhês* pela Psiquiatria, pela Psicologia e pela Psicanálise’ e ‘Psicanálise: a descoberta do inconsciente’, temas que coincidem com os títulos de suas sub-unidades.

A segunda unidade de ensino – *liberdade*, sonho impossível e possibilidade da razão – introduz o inconsciente freudiano nas relações entre

²³⁷ Em tempo, a bibliografia das três disciplinas, tanto as de graduação em Direito, *Metapsicologia aplicada ao Direito I* e *Metapsicologia aplicada ao Direito II*, como a de pós-graduação em Direito, *Metapsicologia aplicada ao Direito*, já foi apresentada, acima, por ocasião do exame dos textos de SIGMUND FREUD nos quais estão expostos os fundamentos de sua *Metapsicologia*.

Direito e Psicologia *lato sensu*, afirmando que o caminho que vai do narcisismo à fundação do inconsciente, passando pela pulsão e pelo recalque – caminho que só se percorre pela guia da *Metapsicologia* – é o único que permite ao homem entrar na cultura, apropriar-se de seus valores, normas e signos e, harmoniosamente, agir no mundo ético, o mundo da moralidade, da política e do Direito.

Com isso, firmam-se os conceitos necessários para cumprir o objetivo da *Metapsicologia aplicada ao Direito*, com se queria demonstrar.

CONCLUSÃO

A relação entre Direito e Psicologia *lato sensu* vai muito além de considerações acerca de *transtorno mental*, pois seu objetivo é a efetivação de direitos fundamentais. No entanto, a referência a transtorno mental, em algum momento do estudo da relação mencionada, apresenta vantagens porque em seu entorno se alinham Psiquiatria, Neurologia, Psicologia, Psicanálise e Filosofia do Direito. É o que permite afirmar que a reflexão acerca da relação entre Direito e Psicologia *lato sensu* cabe à doutrina em jusfilosofia. Para tanto, a pesquisa jurídica deve estruturar-se em duas partes. A primeira com o propósito de justificar a inclusão de estudos de Psicologia *lato sensu* na organização curricular no curso de Graduação em Direito. A segunda com a finalidade de apresentar o modo como se deve dar a relação acadêmica entre Direito e Psicologia *lato sensu*, a fim de que a disciplina resultante da relação entre essas duas áreas de conhecimento esteja em consonância com o ser e razão de ser do Estado *democrático* de Direito.

O nome dessa disciplina é *Metapsicologia aplicada ao Direito*, pois, a teoria metapsicológica é teoria da alma, da mente, do psiquismo, da subjetividade, que introduz o conceito de inconsciente. Introdução necessária ao aprofundamento da percepção do Direito acerca da pessoa e do sujeito de direito, cuja completude exige a dimensão do inconsciente, ao lado da consciência, da razão e do espírito.

A pesquisa acadêmica de caráter jurídico tem longo caminho a percorrer. Assim, deve produzir conhecimento, ao mesmo tempo em que propõe reformas e atualizações em vários campos do Direito, por exemplo, todo o direito de família, da criança e do adolescente e do idoso, e vários institutos do direito penal, da execução criminal e do direito do trabalho.

No entanto, se essas são as próximas etapas do trabalho, afirme-se: a *Educação jurídica de concepção dialética* começa aqui – com a inclusão do conceito de inconsciente nas matérias que o bacharelado em Direito deve estudar. Este é o

primeiro passo. Qualquer decisão do *sistema de Educação jurídica* diferente disso, significa apego a limites – que foram, aqui, teoricamente, ultrapassados. Isto é, a Educação jurídica permanecerá *essencialista* ou *existencialista* – afastada, portanto, do esforço em torno da construção do Estado *democrático* de Direito, tarefa que exige *Educação jurídica de concepção dialética*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARISTÓTELES. *De anima*. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Tomo III: A transmissão da cultura. 3. ed. ver. e amp. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958, pág. 69-71.

AZEVEDO, Fernando de. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior*. Obras Completas. v. IX, tomo I, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BILLIER, Jean-Cassien; MARYIOLI, Aglaé. *História da filosofia do direito*. Trad. Maurício de Andrade. Barueri: Manole, 2005.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: El Sevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Trad. Márcio Pugliesi; Edson Bini; Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. *História constitucional do Brasil*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita; o relatório de Condorcet. *In: Educação e sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, setembro 2003, p. 735-762.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1.

BRASIL. Decreto de 1825. www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Dec_1825.htm, acesso em 03 de Março de 2010.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931, que *dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário*. In: www.senado.gov.br, acesso em 16 de Janeiro de 2010.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. *Constituição politica do Imperio do Brazil (De 25 de Março de 1824)*.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Habeas Corpus nº 126.740 - RS (2009/0011874-8) . In: <http://www.stj.gov.br>, acesso em 15 de Fevereiro de 2010.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus nº 98.663 – Rio Grande do Sul. In: <http://redir.stf.jus.br/paginador/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605447>, acesso em 15 de Fevereiro de 2010.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso em mandado de segurança nº 7.564 – Guanabara. In: <http://www.stf.jus.br/portal/inteiroTeor/obterInteiroTeor.asp?numero=7564&classe=RMS>, acesso em 15 de Fevereiro de 2010.

CAENEGEM. Raoul Charles van. *Uma introdução histórica ao direito privado*. Trad. Carlos Eduardo Lima Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAIRES, Maria Adelaide de Freitas. *Psicologia jurídica: implicações conceituais e aplicações práticas*. São Paulo: Vetor, 2003.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado)

CHAGAS, Raimundo Valnir Cavalcante. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COHEN, Cláudio; SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho (Orgs.) *Saúde mental, crime e justiça*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006 (coleção Faculdade de Medicina da USP; 3).

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CONDORCET. *Instrução pública e organização do ensino*. Porto: Educação Nacional, 1943.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do seminário nacional psicologia em interface com a justiça e direitos humanos: um compromisso com a sociedade. *In*: http://www.crp09.org.br/NetManager/documentos/sistematizacao_seminario_nacional_-_apaf.pdf, acesso em 15 de Fevereiro de 2010.

COTTINGHAM, John. *Dicionário Descartes*. Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Trad. Hermínio A. Carvalho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EPIPHANIO, Emílio Bicalho; VILELA, José Ricardo de Paula Xavier. *Perícias médicas: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. O ensino jurídico: realidade e perspectivas. *In*: *OAB Ensino jurídico – o futuro da universidade e os cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2006.

FEBVRE, Lucien. *A Europa: gênese de uma civilização*. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: Edusc, 2004.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica decisão dominação*. São Paulo: Atlas, 1994.

FIGUEIROA, Sílvia Fernanda de Mendonça. *As ciências geológicas no Brasil: uma história social e institucional (1875-1934)*. São Paulo: Hucitec, 1977.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *A crise do mundo moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1941.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. Ensino religioso e ensino leigo. *In*: *Polêmicas*. Rio de Janeiro: Agir, 1953.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *Formação da personalidade*. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1966.

GARCIA, José Alves. *Psicopatologia forense*. Rio de Janeiro: Revista Forense, 1945.

GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995

GOMES, Hélio. *Medicina legal*. 18. ed. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1977.

GONÇALVES, Hebe Signorini; BRANDÃO, Eduardo Ponte. *Psicologia jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau, 2004.

HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. Trad. Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2002.

HESPANHA, António Manuel. *Cultura jurídica europeia: síntese de um milênio*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1985.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KANT, Immanuel. *Realidade e existência: lições de metafísica*. São Paulo: Paulus, 2002.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Trad. Vera Ribeiro; Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAUFMANN, Arthur; HASSEMER, Winfried. *Introdução à filosofia do direito e à teoria do direito contemporâneo*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LEITE, Serafim. *Cartas do Brasil e mais escritos: introdução e notas históricas e críticas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1957.

LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1957.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004, v. 2.

LIMA, Alceu Amoroso. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

LIMA, Manuel de Oliveira. *Dom João VI no Brasil*. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1945.

LOPES, Mônica Sette. *A equidade e os poderes do juiz*. Belo Horizonte: Del Rey, 1993.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergston. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergston. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

MACEDO, Leosino Bizinoto. *O Ensino jurídico brasileiro em crise: a mediação da hermenêutica de Gadamer na transição para o modelo emergente de educação jurídica voltada para a cidadania*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MACHADO, Roberto Denis. Das críticas e dos preconceitos ao positivismo jurídico. *In: Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Nova Fase – 1962, n. 52, jan./jun. 2008. Belo Horizonte, p. 327-352.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

Manifesto dos pioneiros da educação nova. *In: Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai-ago, 1984.

MARANHÃO, Odon Ramos. *Curso básico de medicina legal*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

MARKY, Thomas. *Curso elementar de direito romano*. São Paulo: Busha-tsky, 1971

MARTINS FILHO, Ives Gandra Silva. *Manual esquemático da história da filosofia*. São Paulo: LTR, 1997.

MARTINS, José de Souza. A proibição da língua brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, SP, p. 3, 20 jul. 2003.

MATA-MACHADO, Edgar de Godoi da. *Elementos de teoria geral do direito: para os cursos de introdução ao estudo do direito*. Belo Horizonte: Líder, 2005.

MAXWELL, Kenneth. *O Império derrotado: revolução e democracia em Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MEC. SESU. Comissão de especialistas em ensino de Direito. *I Seminário dos cursos jurídicos – Região Sul*. Relatório final. Porto Alegre: MEC/SESU, abr. 1993. *II Seminário dos cursos jurídicos – Região Norte e Nordeste*. Relatório final. Recife: MEC/SESU, jun. 1993. *III Seminário dos cursos jurídicos – Região Sudeste*. Relatório final. São Paulo: MEC/SESU, out. 1993. *Seminário Nacional dos cursos jurídicos: elevação de qualidade e avaliação*. Relatório final. Brasília: MEC/SESU, dez. 1993.

MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa no mundo*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Reginaldo de Pietro. São Paulo: Freitas Bastos, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Trad. Luis Manuel Bernardo. São Paulo: Passagens, 1997.

MIRA Y LOPEZ, Emilio. *Manual de psicologia jurídica*. 4 ed. Trad. Elso Arruda, 1955.

MIRABETE, Julio Fabbrini. *Execução penal: comentários à Lei 7.210, de 11-7-1984 – 11. ed. – Revista e atualizada – 7. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.*

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: MEC, 2001.

MORRISON, Wayne. *Filosofia do direito: dos gregos ao pós-modernismo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TOMÁS. *Exposição Sobre o Credo*. Trad.: Odilão Moura. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

NASCIMENTO Carlos Arthur R. de. *O boi mudo da Sicília*. São Paulo: EDUSC, 1992.

NESTOR, Odilon de Barros Ribeiro. *Faculdade de Direito do Recife: traços de sua história*. Recife: Imprensa Industrial, 1931.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OLIVEIRA, João Carlos. *D. João VI: adorador do deus das ciências?* Rio de Janeiro: E-Papers, 2005.

OLIVEIRA, José Carlos de. A cultura científica e a Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1821). *Revista da SBHC*, n. 17, p. 29-58, 1997.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PAIM, Antonio. *História do liberalismo brasileiro*. São Paulo: Mandarim, 1998.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

QUEIROZ, André; VELASCO E CRUZ, Nina (org.). *Foucault hoje?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007 - (Coleção memória da educação).

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1995.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROVINSKI, Sonia Liane Reichert; CRUZ, Roberto Moraes. *Psicologia jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção*. São Paulo: Vetor, 2009, p. 11-22.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. *In: Os Pensadores*. v. XLV. São Paulo: Abril. 1973.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2009 – (Coleção memória da educação).

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. *História da psicologia moderna*. Trad. SOBRAL, Adair Ubirajara; GONÇALVES, Maria Stela. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2009.

SESBOÜÉ, Bernard (Dir.). *O homem e sua salvação: séculos V-XVII*. Trad. Orlando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de *A Juc: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes, 1984.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. Francisco Xavier e Colégio de Goa. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 21., n. 78, dez. 2007.

TOMÁS. *Sobre o ensino (de magistro), os sete pecados capitais*. Trad. Luiz J. Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Clássicos).

TOMÁS. *Compêndio de teologia*. Trad. MOURA, Odilão. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TOMÁS. *Suma contra os gentios*. Trad. MOURA, Odilão e JASPERS Ludgero. Ver. Luis A. de Boni. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996

- TOMÁS. *Suma teológica*. Trad. ROGUET, Aimom-Marie *et al.* São Paulo: Loyola, 2001.
- VASCONCELOS, Diego de Paiva. *O liberalismo na constituição brasileira de 1824*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008, (Dissertação, Mestrado em Direito Constitucional)
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- VERNEY, Luiz Antonio. *Verdadeiro método de estudar*. Lisboa: Sá da Costa, 1949.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- WOELFERT, Alberto Jorge Testa. *Introdução à medicina legal*. Canoas: ULBRA, 2003.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *Síntese de uma história das idéias jurídicas: da antiguidade à modernidade*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

Resumo

O texto, diante das exigências do currículo do curso de Graduação em Direito, no tocante a contemplar conteúdos e atividades que objetivem integrar o bacharelado às relações entre Direito e Psicologia *lato sensu*, afirma que sua satisfação é tarefa imposta à *Educação jurídica de concepção dialética* e que a disciplina acadêmica encarregada de vencer o problema deve introduzir o conceito de inconsciente. Daí que não há que se falar em *Psiquiatria forense* ou *Psicologia jurídica* e, sim, em *Metapsicologia aplicada ao Direito*. Assim delineada, a reflexão acerca da relação entre Direito e Psicologia *lato sensu* cabe à doutrina jusfilosófica. Para tanto, a pesquisa jurídica deve estruturar-se em duas partes. A primeira com o propósito de justificar a inclusão de estudos de Psicologia *lato sensu* na organização curricular do curso de Graduação em Direito. A segunda com a finalidade de apresentar o modo como se deve dar a relação acadêmica entre Direito e Psicologia *lato sensu*.

Abstract

The text, from the demands of the curriculum of the Undergraduate Program in Law, regarding the content and include activities that aim to integrate the undergraduate students to the relationship between Law and Psychology *lato sensu*, says its satisfaction is imposed job on *Legal Education of dialectic conception* and academic discipline to overcome the problem should introduce the concept of unconscious. Hence we should not talk in *Forensic Psychiatry* or *Legal Psychology* and yes, in *Metapsychology applied to the Law*. Seen in this way, reflection on the relationship between Law and Psychology *lato sensu* fits the jurisprudence on Philosophy of Law. To do so, legal research must be structured in two parts. The first in order to justify the inclusion of studies of Psychology *lato sensu* in the organization of undergraduate curriculum in Law. The second in order to present how they should give the academic relationship between Law and Psychology *lato sensu*.

Palavras-chave

Educação jurídica; educação jurídica de concepção dialética; metapsicologia aplicada ao Direito; Psicologia.

Keywords

Legal Education; Legal Education of dialectic conception; Metapsychology applied to Law; Psychology.