

**CONSTRUÇÃO DE SABERES NO DIREITO:  
A LINGUAGEM PARA A DOCÊNCIA**

**KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN LAW:  
THE LANGUAGE FOR TEACHING**

**Lúcia Maria B. Nascimento<sup>1</sup>**

**Nilsandra Martins de Castro<sup>2</sup>**

**Delaíte Rocha da Silva<sup>3</sup>**

**Resumo:** A construção do saber jurídico remete ao estudo da ciência, da linguagem e ações pedagógicas. Neste trabalho, busca-se analisar e compreender os fundamentos da construção do saber jurídico por meio da construção teórica dos fundamentos da ciência, da linguagem como ferramenta de ensino-aprendizagem para além das lides forenses, de modo a possibilitar a superação da compreensão dogmática do Direito posto, utilizando-se, para tanto, da revisão e análise da literatura especializada. Foi possível considerar que a abordagem do Direito nem sempre passa por um processo científico racional de modo a envolver as diversas complexidades do cotidiano, seja do Direito, seja da sociedade na qual atua, o que levou a concluir que, diante da prática e da teoria. Tal conhecimento necessita encontrar ressonância na ciência e no cotidiano social por meio do conhecimento pedagógico.

**Palavras-chave:** direito; linguagem; prática docente.

**Abstract:** The construction of legal knowledge refers to the study of science, language and pedagogical actions. In this paper, it seeks for analyzing and understanding the fundamental construction of legal knowledge through the theoretical construction on the base of science, language as teaching and learning tool, in addition to the forensic labors, to enable the overcoming of the dogmatic understanding of the law, therefore, it uses the review and analysis of the literature. It was possible considering that the right approach does not pass by a rational scientific process involving various complexities currently, it is the law, it is the society in which it operates, which it has led to the conclusion before the practice and theory. This knowledge needs to find resonance in science and the presently social life through the pedagogical knowledge.

**Keyword:** law ; language ; teaching practice.

## **1 INTRODUÇÃO**

<sup>1</sup>Doutora em Ciência da Informação. Mestre em Direito. Mestre em Ciência da Informação. Graduação em Direito. Docente da Faculdade Católica Dom Orione (Araguaína, TO). E-mail: luciamaria@catolicaorione.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP e doutoranda pela UFT. Docente da Faculdade Católica Dom Orione. E-mail: nillsandra@gmail.com.

<sup>3</sup> Bacharel em Direito. E-mail: delaythe2010@hotmail.com

A ciência, enquanto forma de pensamento, possibilita a construção de saberes pautados pela razão e experiência humana. É processo racional de explicação da realidade, por meio de passos formalmente e metodicamente estabelecidos, entendido como esclarecimento objetivo construído teoricamente e comunicado a toda a sociedade.

A construção do saber jurídico, pelo prisma pedagógico, pressupõe remeter à (re)construção do saber científico, que vem se desenvolvendo por meio de um processo de conhecimento sistematizado e verificável.

O estudo epistemológico de compreensão e/ou superação no âmbito do saber jurídico parece evidenciar a necessidade de um processo de investigação em que a perspectiva de construção do objeto não seja tão somente a do Direito, visto que esta o justificaria.

O processo parece carecer de um foco pedagógico que privilegie a dúvida por meio de um discurso metódico construído fora da racionalidade normativa do Direito. Esse processo situa-se no mundo cotidiano num cenário interativo de linguagem do conhecimento humano e o Direito posto como regulamento para se viver em sociedade e que, mais do que uma forma de interação, visa o desenvolvimento das capacidades do homem, equilibrando-se no reconhecimento da sua igualdade e dignidade perante seus pares.

É notório que a linguagem é instrumento desse processo pedagógico e deve ser polida, tanto no exercício de ensino-aprendizagem quanto na atuação profissional, devendo assim, construir conhecimentos por meio da oratória e retórica em função do trabalho que exercerá junto a pessoas de diferentes níveis - social, cultural e intelectual.

Na sala de aula, tanto o aluno quanto o professor devem ter o cuidado quanto ao uso da linguagem. Esta deve se enquadrar nos parâmetros didáticos, observando os métodos pedagógicos de ensino-aprendizagem para fazer-se compreendido por todos os que compõem o ambiente em que atua.

Por tais razões, as habilidades didáticas e pedagógicas são necessárias à construção de saberes no Direito, de modo que capacite o aluno além na sala de aula para atuar em um mundo expansivo de conhecimentos, em que a cada momento surgem novas identidades<sup>4</sup> diante das relações estabelecidas.

Com o objetivo de analisar a construção de saberes no Direito por meio da interação da linguagem didático-pedagógico no cenário jurídico de ensino, realizou-se um estudo

---

<sup>4</sup> Vários estudiosos, como Hall (2006), Silva (2000) e Woodward (2000), dentre outros, enfatizam que, ao focalizarmos a *identidade*, sempre estaremos nos referindo a uma representação, já que ela não implica em essência alguma: trata-se, na verdade, de uma construção discursiva em constante (re)formulação.

teórico numa perspectiva dos estudos aplicados da linguagem que trata dos cenários complexos de ensino-aprendizagem em que se ultrapassa concepções herméticas de saberes, como o Direito Positivo.

## **2 DELINEANDO O PROCESSO DE CONHECIMENTO**

Rousseau (1754), ao considerar o homem no seu aspecto “metafísico e moral”, dá surgimento à comunicação, à palavra falada entre os homens. Isso será possível, segundo Rousseau, diante do entendimento de que o homem diferencia-se dos demais animais porque a natureza comanda as operações destes, já o homem executa suas ações como agente livre, ou seja, é um agente livre por manifestar vontade e fazer escolhas. Os demais animais escolhem e rejeitam por instinto e o homem escolhe e rejeita por um ato de liberdade, vontade.

O homem começa a ter consciência da sua liberdade. Porém, somente essa consciência de liberdade não justificaria o processo de comunicação a ser criado. Segundo Rousseau (1754), outro fator importante é uma qualidade inata do ser, ou seja, a faculdade de aperfeiçoar-se com o auxílio de circunstâncias externas, sendo capaz de modificar o meio em que vive e não somente aceitá-lo. Essa faculdade ou capacidade de ser perfectível, mais as manifestações de querer e não querer (ato de vontade), é que levará o homem a desejar e a temer. Esse desejar motiva o homem a buscar, por meio da necessidade, alavancada pela paixão, o conhecimento.

Na primeira parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau (1754), ao iniciar a construção do pensamento acerca da articulação das palavras, utiliza-se do método da ficção heurística para explicar a necessidade e a possibilidade da linguagem e da racionalidade.

A estrutura da linguagem e o uso da racionalidade evoluíram desde os primórdios da linguagem falada, permitindo transmitir os sentimentos, pensamentos e emoções. Por esse meio, o homem se distingue dos outros seres por ser capaz de expressar articuladamente a semântica do mundo.

A linguagem seria o motor da evolução técnica e cultural. Quando as mensagens passaram a ser registradas mediante a escritura, o pensamento se fixou de modo explícito, a abstração começou a superar as barreiras fixadas pelo espaço e pelo tempo. São criados vários sistemas simbólicos que permitiram representar os fonemas das diferentes línguas.

Desde os fenícios, as palavras registradas passaram a ser testemunho do pensamento, das narrações, das observações científicas, das leis, da criação literária e outros. Com a cristalização do império romano, introduz-se o códice como suporte portátil capaz de armazenar uma quantidade considerável de conteúdo, acabando por converter-se no livro.

Outro momento a ser considerado nesse processo é a criação da imprensa no ocidente, em 1450 por Gutenberg, uma máquina capaz de gravar e difundir a informação em série, possibilitando, assim, fixar as regras da gramática das línguas vernáculas.

O saber supera os estreitos limites em que se movia durante os séculos precedentes. O pensamento distribuía-se por diferentes lugares, pondo em comunicação pessoas e culturas dos mais variados pontos geográficos.

Esse processo representa a evolução da linguagem, dentre outros fatores, possibilitando o advento do Humanismo, lança a razão como explicação das coisas, fornece as bases legais da administração do Estado moderno, favorece a livre leitura e interpretação da Bíblia e, em um prazo maior, sustenta a (r)evolução científica e a política, enfim, modificou a vida no mundo.

### **3 MODELO DE CIENTIFICIDADE E HUMANIDADES**

No contexto do desenvolvimento da ciência e seus métodos, o saber apreendido constitui-se, predominantemente, por meio de um conjunto de atividades ordenadas e racionalizadas, desenvolvidas de modo sistemático e passível de ser compartilhado por toda a sociedade, isto é, seus métodos e os seus resultados podem ser comuns a todos.

A ação humana é um ato de escolha. Nesse sentido, a ciência é uma escolha do homem, uma forma de linguagem desenvolvida para explicar o mundo, seus objetos e, na modernidade, as relações e/ou a convivência suportável entre seus pares.

Pode-se compreender que a prática da ciência

[...] supõe a existência de um mundo real e comum e admite que seu impacto sobre cada indivíduo que o compõe é por esse indivíduo modificado, de um modo que constitui sua experiência pessoal. Não construímos o mundo a partir de nossas experiências: temos, sim, consciência do mundo em nossas experiências. A ciência é uma linguagem para falar não da experiência, mas do mundo. (BRONOWSKI, 1977, p.97).

Temas relacionados à ideia de conhecimento científico originam-se de uma postura pautada na razão, que poderá ser forjada/programada por/em instrumentos cognitivos valorativos

preordenados por interesses dos diversos sistemas condicionantes da vida em sociedade como, por exemplo, a economia, a política, o direito e a cultura.

Ao buscar fundamentar a autoridade científica de saberes construídos, algumas posturas diante do entendimento do objeto de investigação acabam sobressaindo como posturas determinantes, ao invés de meras possibilidades de condicionamento do modo de investigar, uma vez que a escolha de determinado caminho não significa a inexistência de outros.

Compreende-se, portanto, como um “obstáculo epistemológico”, Bachelard, considerar

[...] (1) que há um objeto de conhecimento e um sujeito conhecedor e que eles formam duas dualidades distintas, passíveis de serem aproximadas (por instrumentos e fórmulas científicas adequadas) mas jamais serem confundidas; (2) que as práticas científicas formam um corpo/modo homogêneo de comportamento e apreensão do conhecimento (e da realidade), negando a pluralidade e as diferenças pertinentes às multifacetadas contingências temporais e espaciais de cada momento do cotidiano e das matérias enfocadas. (BACHELARD, 1934 *apud* LEAL, 2002, p. 183)

O sujeito passa a ser objeto considerado dentro de um processo de pesquisa (ou ensino-aprendizagem), focado na objetividade, que tem como meta a verdade enquanto esclarecimento. Rompe, por sua vez, com o senso comum da ciência, ou seja, o homem, enquanto objeto do processo de estudo desenvolvido, passa a ser o núcleo dos “estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos)” (SANTOS, 2001, p. 10).

Logo, qual o papel do homem diante do produto da sua criação, ou seja, a ciência? Enquanto *Homo sapiens sapiens*, não parece ser, meramente, *objeto* resultante do seu sistema de criação (eu, robô?).

A ciência, enquanto produto da atividade humana e forma de pensamento, é o meio de reconstruir teoricamente e instrumentalmente um objeto de investigação, em que o processo de conhecimento poderá partir do racional ao real ou do real ao racional (empirismo)<sup>5</sup> e, porquanto, um produto humano, “[...] a ciência participa das vicissitudes da ação social. Não há ciência absolutamente isenta de valorações e ideologia” (JAPIASSU, 1975, p. 27-28).

De acordo com Japiassu (1975, p. 28), problemas epistemológicos voltados às categorias de análise científica ou “decorrentes das opções valorativas” levam a refletir sobre as “aderências ideológicas teóricas, os vazios analíticos [...]” nos diversos ramos do conhecimento que postulam

---

<sup>5</sup>Contraria-se o entendimento, conteúdo epistemológico, que “no processo de conhecimento, vamos do racional ao real, e não, como pensam os empiristas, do real ao racional” (JAPIASSU, 1987, p.28).

saberes decorrentes de enfoques e instrumentos conceituais desconcertantes diante do modelo científico dominante e da complexidade das ações humanas.

Sendo assim, das diversas formas de se classificar o saber atualmente, surgem as categorias de ciência exatas, biológicas e humanas, conduzidas por um modelo fundamentado pela objetividade do método que, resgatado na história da ciência, já no século XIII, com a ciência matemática, floresce o Renascimento e o despertar da medicina, química e a história natural. Dá-se, portanto, início, com a nova astronomia de Nicolau de Cusa, à ciência natural moderna até aportamos no século XIX com a utilidade prática da ciência aplicada à engenharia (SEDGWICK e TYLER, 1950).

Na modernidade, observa-se, no discurso das ciências humanas, uma preocupação epistemológica quanto ao procedimento do uso da razão como forma de buscar esclarecer e/ou conhecer o objeto de investigação, por se esquecer da sua própria prática social e os mecanismos de sua atuação, visto que as ciências chamadas humanas agrupam-se diante de pontos de vista e métodos distintos das chamadas ciências exatas e biológicas ou naturais “por um modo próprio de atingirem a objetividade sobre o objeto [...]” (JAPIASSU, 1981, p. 97).

A compreensão dos problemas, como também das relações destes com a sociedade, passa pela questão da objetividade, oriunda da racionalidade com base na sistematização e verificabilidade dos resultados, exigências científicas.

Indaga-se, segundo Japiassu,

[...] qual o objeto destas ciências, aquilo *de que* ela se ocupa, em conformidade com aquilo *que visa*, consiste em saber *como* se formam, se desenvolvem, se articulam e funcionam os conhecimentos, tais como os elaboram seus ‘especialistas’, enquanto estes são ao mesmo tempo sujeitos objetos de conhecimento, e na medida em que se encontram inseridos em determinado contexto sócio-histórico. (JAPIASSU, 1981, p. 97)

Tal preocupação parecer ter origem na concepção de pensamento da lógica formal, ao propor um estudo dos meios de demonstração pautado nos estudos das ciências naturais e exatas, como a matemática e a física, tendo em Bacon (1561-1642), Descartes (1596-1650) e Comte (1798-1857) marcos teóricos da racionalidade científica nos últimos séculos.

Contudo, será preciso adentrar mais profundamente na história da ciência e recuperar as diversas correntes filosóficas para uma melhor percepção do passado e compreensão do presente, antes de qualquer posicionamento mais declarado. Desde o positivismo lógico de Wittgenstein e Carnap, a fenomenologia de Husserl e Heidegger, a Escola de Frankfurt com Horkheimer,

Adorno, Marcuse e Habermas, passando pela filosofia analítica de Russell, filosofia das ciências de Popper, Kuhn, Bachelard, Lakatos e o estruturalismo de Lévi-Strauss e Foucault, até a filosofia do espírito de Searle e Putnam, à filosofia moral de Levinas e Jonas, pressupõe um caminho para se chegar à modernidade e à compreensão da ciência pós-moderna (SANTOS, 2003).

O modelo científico dominante na modernidade parece pautar-se por um expoente de evidência racionalista reducionista com relação às ciências humanas, posto que a subjetividade é o seu *métier*.

Na medida em que refuta o empirismo no processo de observação, fazem-se “[...] exigências metodológicas que, se forem cumpridas à risca, condenam essas disciplinas [ciências humanas] a uma eterna inferioridade de fato relativamente às ciências da natureza”, visto considerar, para se constituir como ciência, a metodologia calcada no método da física (JAPIASSU, 1981, p.103).

Observar o objetivo da ciência enquanto *saber* não possibilita a construção isenta de um esclarecimento construtivo e desinteressado da realidade das coisas.

A compreensão do processo de construção do saber parece ser o meio mais eficaz para se trilhar, na esfera das ciências humanas, incluído a área do Direito, posto que constrói o conhecimento interativo no plano das relações sociais complexas, fazendo emergir singularidades de sujeitos sociais heterogêneos.

#### **4 UM POSSÍVEL OLHAR PARA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM DIREITO**

Da mesma forma que na linguagem e na ciência, o Direito também pressupõe construção do homem, que faz uso de linguagem com a finalidade de dirimir conflitos, expressar vontades e desejos e impor condutas.

A origem do Direito baseia-se na relação de pessoas e de ideais que perpassam gerações e sistemas políticos, enquanto mecanismo de controle social que se originam das preocupações relativas às normas regulamentadoras da sociedade, dentro do contexto social na polis (BITTAR, 2001).

A aplicabilidade das normas do direito possibilitou a implantação de metodologias de ensino, com o objetivo de universalizar e solidificar os conhecimentos agrupados em

conteúdos disciplinares ofertados pelas escolas de Direito, o que é possível com a utilização da didática que, tradicionalmente, valorizam o uso da retórica.

Bittar (2001) ainda afirma que as primeiras notícias e os primeiros registros do surgimento das escolas de Direito durante o Medievo datam do século XI, na Itália, na cidade de Bolonha, e essas escolas recebiam o nome de *studium generale*, local de encontro dos alunos e professores de diversas origens. As matérias que se destacaram nessas escolas foram o Direito Civil e o Direito Canônico.

As formas pedagógicas utilizadas na época procuravam prender a atenção total do discente em torno das formas de linguagem do mestre, objetivando, assim, a construção do conhecimento e o domínio do saber.

No baixo império, por volta do século V antes de Cristo, no domínio de Justiniano, o direito romano chegou a avolumar-se em diversas formas, variando desde as fontes costumeiras, à jurisprudência e à equidade (BITTAR, 2001), havendo, portanto, uma ramificação de conteúdos voltados para a formação em Direito.

No Brasil o curso de Direito é criado para uma formação tecnicista de aplicação das normas em detrimento de uma aprendizagem reflexiva, crítica e pedagógica (COSTA; ROCHA, 2014).

O curso de Direito no Brasil, “Em primeiro de março de 1828, estava oficialmente inaugurado [...], com duas escolas, uma em São Paulo e outra em Olinda, Pernambuco” (BITTAR, 2001, p. 64).

Registra-se que o principal objetivo da criação do curso de Direito no Brasil era atender as necessidades de formação superior da então elite brasileira que, mais tarde, se despontava no cenário político nacional.

De acordo com a Lei de 11 de agosto de 1827, dos requisitos exigidos para o ingresso no curso de Direito à época, destaca-se a aprovação nas disciplinas de gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, (artigo 8º da lei), exigência fundamental para a formação do bacharel em direito. Principia-se, assim, o dever do domínio da linguagem, que, associada a razão à moral, revestia o bacharel em direito na roupagem de advogado, imprimindo-lhe uma polidez, tanto no escrever quanto no falar.

Tem-se que a linguagem jurídica rebuscada, utilizada por profissionais do campo do Direito, faz parte do contexto histórico do próprio direito, quando da implantação das escolas de Direito, obedecendo aos critérios de formação e domínio da retórica, bem como do latim,

exigências assemelhadas ao disposto na prática judiciária de petições, recursos, procedimentos e sentenças.

Para o agente do direito, o domínio da linguagem jurídica é indispensável na atuação como profissional da linguagem, o que o torna maior devedor do cuidado do uso dessa ferramenta, quando da atuação como professor, por se tornar duplamente responsável pelo uso adequado da linguagem jurídica e pedagógica, tendo em vista a necessidade de ferramentas adequadas para cada contexto de atuação, isto é, ser profissional servidor da justiça e docente, pois este último além de formador de opinião é também mediador de informações e construtor de conhecimentos.

A linguagem torna-se, portanto, uma passarela de possibilidades de atuação para aprendizagem e atuação profissional futura, com uso de recursos do direito para argumentar e contra-argumentar, em qualquer plano, a saber, convívio da sala de aula ou de atividade judiciária.

## **5 NEGAÇÃO DA PERSPECTIVA DA LINGUAGEM POSITIVISTA-CIENTÍFICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES NO DIREITO**

Na perspectiva do Direito, enquanto disciplina inserida no rol das ciências humanas abrangendo as chamadas ciências sociais, a racionalidade não poderá ser pautada por um discurso positivista científico, ou seja, de proposições normativas meramente instrumentais sem fundamentação no contexto espacial e temporal de formação desse sistema, porquanto trata-se de uma junção de dimensões que compreendem o “[...] fenômeno histórico e cultural, no processo de suas fontes e nas linhas de sua evolução” (AMARAL, 2002, p. 31).

O positivismo científico relaciona-se ao positivismo mais geral e filosófico, cunhado por Comte, com o propósito de aplicar a toda questão (moral e social) os métodos científicos, reportando-se ao estudo dos fatos (VILLEY, 1977).

Já o positivismo jurídico “[...] foi, a princípio, apenas uma doutrina das fontes do direito (toda solução deve decorrer da lei *proposta* pelo príncipe) [...]. Mais tarde desembaraçou-se do pressuposto do legalismo, que nada justificava cientificamente” (VILLEY, 1977, p. 152-153).

Enquanto ciência, explica Villey (1977), o Direito estende-se a outras espécies além da norma, como os costumes e a atividade judiciária, integrando a realidade jurídica, elementos de ciência enquanto saber.

O estudo do direito, em sua vertente de conhecimento técnico e científico, integraliza-se na ciência do Direito. Para tanto, urge conhecer as bases que sustentam esta ciência por meio do conhecimento do seu objeto ou objetos, seus métodos, enunciados, princípios e sistema normativo vigente.

O ponto de partida para tal compreensão, na maioria das vezes, se dá a partir da constatação de que o Direito “[...] é um conjunto de normas ou de regras obrigatórias e oficialmente sancionadas, pelas quais estão organizadas as relações entre pessoas que vivem em sociedade” (MIAILLE (1994, p. 86).

Passa-se, então, a entender que um conjunto de normas é dotado de uma sistematização coerente e própria que se distingue por dizer o que se *deve fazer* e o que *deve ser*, situando a norma jurídica “[...] inteiramente num domínio que escapa à ordem do ser para se situar na ordem do dever-ser”, conforme postula a Teoria Pura do Direito de Kelsen (MIAILLE, 1994, p. 87).

Se a partir da compreensão da parte (sistema normativo) busca-se explicar o todo (Direito enquanto ciência), observa-se o domínio (ao menos no sistema jurídico nacional) de uma forma unívoca de explicar saberes jurídicos, conseqüentemente, não haverá construção de novos saberes e pressupõe-se erro metodológico, porquanto a compreensão da parte leva à repetição dogmática de apreensão do Direito posto e não a construção de novo saber.

Talvez se possa explicar porque há uma considerável desconfiança relacionada à produção científica teórica da área do Direito, uma vez que

[...] os padrões científicos requeridos, e os teóricos do direito parecem continuar a ver a produção em ciências humanas como externa ao seu trabalho, dizendo-lhe respeito apenas indiretamente. (NOBRE, 2003, p. 147).

Então, como compreender o Direito na sua forma de se expressar na atualidade se há uma certa indiferença do pesquisador da área pelo modelo de ciência reconhecido pela comunidade científica das áreas sociais e um constante questionamento da sociedade quanto à eficácia do positivismo jurídico? Há um universo ideológico que prende o saber jurídico aos textos legais rumo a um formalismo técnico-dogmático.

Não caberia, nesse caso, uma renovação metodológica no modo de se aprender e se compreender o Direito? Que modelo (ou modelos) “como marco de referência aos novos estudos” (WOLKMER, 1999, p. 17) contribuiria ou contribuirá para uma compreensão do Direito nas dimensões que o constituem?

Enquanto saber advindo dessas dimensões histórico-político-sócio-econômico-cultural, o Direito procura aglutinar em um modelo normativo as consequências e/ou resultados sociais que dele advêm, tornando inadequado, diante das complexidades aglutinadas, o conhecimento meramente operacional das regras, ou seja, de pragmatismo jurídico.

Necessário se torna questionar os elementos constitutivos das bases desse sistema para compreender seus mecanismos e procedimentos de atuação metodológica e observar se são condizentes com os fins nos domínios do Direito, a saber, pressuposto do cotidiano social, ou seja, “[...] comunidade de sujeitos capazes de linguagem e de ação” (HABERMAS, 1988, p.30).

A linguagem, então,

[...] não tem a função de simplesmente de representar alguma coisa que existe fora do mundo, mas têm também a função de organizar o consenso entre dois ou mais indivíduos acerca do estado de coisas em três dimensões da vida social (objetiva, social e subjetiva) (LIMA, 1999, p.34).

Lembrando Rousseau, a linguagem é o ponto de superação do estado em que se encontram os homens.

Nesse contexto, valendo-se de uma racionalidade compreendida como “[...] uma afirmação sobre um estado de coisas do mundo objetivo/social/subjetivo e o fornecimento de razões que a validem” (LIMA, 1999, p. 35), poder-se-á propor um modelo de superação no universo teórico-pragmático e normativo do Direito, de modo a possibilitar maior esclarecimento científico da construção dos seus saberes.

Há que se observar, no entanto, o contexto da construção do cotidiano social e o cotidiano do Direito posto, de modo a possibilitar uma atuação, se não totalmente eficaz, ao menos potencialmente mais dinâmica e justa, dos modelos jurídicos, questionando-se a construção desses saberes. É preciso (re)construir esse saber com base em uma teoria crítica racional pautada por premissas axiológicas, a saber, o respeito à dignidade da pessoa humana, bem estar social, convivência pacífica.

Logo, o ensino no Direito deverá primar por uma revisão das ferramentas de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o campo do Direito não se enclausura apenas nas lides forenses. Ao contrário, necessita de perspectivas interdisciplinares incluindo, especialmente, o campo da Pedagogia.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem do Direito nem sempre passa por um processo científico ou de um modo a expor os aspectos da significação e entendimento de tais conteúdos sob a ótica de significação interdisciplinar, conforme o esclarecimento necessário do conteúdo diante das diversas complexidades que envolvem a atividade humana.

Desse modo, uma proposta metodológica de perspectiva racional e teórica da ciência, perante o esclarecimento dos institutos jurídicos, busca eliminar obstáculos epistemológicos, como, por exemplo, a interpretações positivistas, possibilitando alinhar a proposta normativa às necessidades da sociedade, sem excluir a crítica e a transformação do conteúdo problematizado e, tampouco, seu poder constituinte.

É preciso construir o caminho dos saberes do Direito buscando a rota científica enquanto meio de esclarecimento que propõe uma explicação racional e objetiva da realidade vivenciada no cotidiano, e não a do Direito posto.

Uma proposta de construção de saberes deverá deixar claro o processo do seu agir, metodologicamente viável na construção de novo saber, justificando sua construção e atuação dentro de um sistema e não a atuação do sistema em si.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, F. Historicidade e racionalidade na construção do direito brasileiro. *Revista Brasileira de Direito Comparado*, São Paulo, n. 20, p. 29-87, jan./jun. 2002.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Tradução Joaquim José Moura Ramos et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BRONOWSKI, J. *O senso comum da ciência*. Tradução Neil Ribeiro da Silva. São Paulo: USP, 1977.

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. Tradução José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Bárbara Silva ; ROCHA, L. S. . Da Tecnicização do saber jurídico ao desafio de uma educação transdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 23. (Re)pensando o Direito: desafios para a construção de novos paradigmas. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2014, p. 180-200.

- DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: \_\_\_\_\_. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 89-101. (Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988. v. 1
- JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- LEAL, R. G. A teoria do conhecimento em Habermas: conceitos aproximativos. *Revista da Faculdade de Direito Milton Campos*, Belo Horizonte, n.9, p. 181-193, 2002.
- LIMA, E. M. de. A racionalidade na modernidade: O conceito de racionalidade comunicativa em oposição ao conceito de racionalidade orientada para fins. *Plural*, ano 6, n. 12, p. 29-39, out. 1999
- MARQUES, M. O. Modalidades do conhecimento: a unidade da diversidade. In: \_\_\_\_\_. *Conhecimento e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988. p.13-33. (Coleção Educação, 6).
- MIAILLE, M. *Introdução crítica ao Direito*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.
- NOBRE, M. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil. *Novos Estudos*, CEBRAP, n.66, p.145-154, jul. 2003.
- PHILOSOPHIE DE NOTRE TEMPS. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 1999. p.36-37.
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.
- SEDGWICK, W. T.; TYLER, H. W. *História da ciência*. Tradução Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo, 1950.
- VILLEY, M. *Filosofia do direito: definições e fins do direito*. Tradução Alcidema Franco Bueno Torres. São Paulo: Atlas, 1977.
- WOLKMER, A. C. Paradigmas, historiografia crítica e direito moderno. In: \_\_\_\_\_. *História do Direito no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999. cap. 1.

Recebido em 18.10.2016  
Aprovado em 30.01.2017