

ENSINO JURÍDICO NA PERSPECTIVA DA LUTA POR RECONHECIMENTO DE DIREITOS DOS JOVENS NO BRASIL: O LUGAR DO OUTRO NO APRENDIZADO

FRANCISCO CARDOZO OLIVEIRA

Pós-doutorando pela UFSC, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. Mestre e Doutor em Direito pela UFPR, Professor de Direito Civil e de Fundamentos do Direito e do Estado no UNICURITIBA e de Direito Civil na Escola da Magistratura do Paraná, Juiz de Direito no Tribunal de Justiça do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/8673496012113467>. Endereço *on-line*: xikocardozo@msn.com

JOSIANE ROSE PETRY VERONESE

Professora Titular da disciplina Direito da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Santa Catarina, na graduação e nos Programas de Mestrado e Doutorado em Direito. Mestre e Doutora em Direito pela UFSC. Pós-doutorado pela PUC de POA/RS. Coordenadora do NEJUSCA – Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente e sub-coordenadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade. Autora de vários livros e artigos na área do Direito da Criança e do Adolescente. <http://lattes.cnpq.br/3761718736777602>. Endereço *on-line*: jpetryve@uol.com.br

Resumo

O presente artigo tem por objetivo fazer uma revisão acerca do ensino jurídico na perspectiva dos direitos dos jovens e de uma luta por reconhecimento de seus direitos, com ênfase na figura do outro na aprendizagem e nas possibilidades de emancipação. Servindo-se de um aporte crítico, a análise se desdobra em três principais aspectos: inicia-se com a reconstrução do papel da universidade e do ensino jurídico; em segundo lugar, preocupa-se em estabelecer uma conexão com o estilo de vida dos jovens estudantes no Brasil e os processos de construção da sua subjetividade e, em terceiro, examina-se a configuração de uma luta por reconhecimento de direitos, baseado no pensamento de Axel Honneth, relacionada ao ensino e à aprendizagem. No final, a análise se volta para as perspectivas de emancipação do ensino jurídico e a efetivação dos direitos dos jovens na realidade brasileira. Em toda análise está pressuposto o objetivo de identificar paradoxos e bloqueios à emancipação dos jovens no ensino jurídico, ao mesmo tempo em que sustenta

a premissa de que no ensino e na aprendizagem do direito está a possibilidade de concretização dos direitos dos jovens, bem como dos direitos de todas as pessoas em sociedade.

Palavras-chave

Ensino jurídico; Direitos dos jovens; Reconhecimento; Emancipação.

Abstract

The article has the objective of making a review of the legal education in the perspective of the young people's rights and a struggle for recognizing of these rights, emphasizing their learning process and their possibilities of emancipation. The analysis unfolds in three aspects: the reconstruction of the role of the university and its legal education; the connection to the students life style and their subjectivity construction processes; and it examines the struggle on recognizing their rights based on Axel Honneth's thought, which relates teaching and learning. Finally, the analysis draws the attention to the emancipation of perspectives on legal education and the rights of young people, in Brazilian's reality. The analysis presumes to identify paradoxes and blockages of the emancipation of young people in legal education, while supportes the premise that it is possible to achieve the rights of young people as well as all people in society through teaching and learning in law higher education.

Key words

Legal education; Rights of young people; Recognition; Emancipation.

1. Introdução

O ensino jurídico no Brasil tem sido objeto de uma severa crise na medida em que não atinge seu singular fim, qual seja o de formar jovens com competência suficiente para atuar no cenário profissional e, em especial, para produzir pesquisa e ciência no direito, restando bloqueadas as possibilidades de sua emancipação.

O presente artigo desenvolve-se em três etapas interligadas, que observam um movimento dialético e crítico, no pressuposto de identificar paradoxos e indicar possibilidades de emancipação dos jovens estudantes de direito mediante o processo educativo.

No pressuposto da configuração da crise do ensino e da aprendizagem do direito no Brasil e de bloqueio de emancipação, a análise se inicia pela reconstrução normativa do ensino jurídico, no propósito de atualizar fundamentos. O paradigma reconstrutivo, tendo por fundamento o pensamento de Axel Honneth, permite estabelecer as premissas de uma pedagogia capaz de fornecer as bases da prática de ensino-aprendizagem no

direito inserida na luta por reconhecimento de direito dos jovens brasileiros, de cunho emancipatório. Ao final, conjuga-se o papel do ensino jurídico e a tarefa de realização dos direitos dos jovens no Brasil.

2. Reconstrução Normativa do Ensino Jurídico

A compreensão do modo como se configura uma crise do ensino jurídico no Brasil exige desdobrar o paradigma reconstutivo em dois momentos: a) o do papel da universidade e do ensino universitário confrontado com a cultura dos jovens na atualidade e b) o do ensino jurídico, em especial no Brasil, associado à especificidade da forma de vida dos jovens estudantes e os respectivos processos de construção da subjetividade. Antes, porém, é necessário indicar as premissas do método de reconstrução, atrelado ao problema do conhecimento.

O método de reconstrução está esboçado por Axel Honneth já no início do livro *Luta por reconhecimento – a gramática dos conflitos sociais* em que ele se propõe reconstruir as linhas do pensamento de Hegel de modo a tratar da distinção das formas de reconhecimento, com potencial para motivação dos conflitos (2009, p. 23-26). Depois de retomado no livro *Sufrimento por indeterminação: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel*, o método de reconstrução é utilizado no livro *El derecho de la libertad – esbozo de una eticidad democrática* (2007), em que Axel Honneth explica que por “reconstrução” deve ser entendida aquela estratégia de reconstrução normativa, que toma em consideração rotinas e organismos sociais imprescindíveis para a estabilização e a prática de valores necessários à reprodução social. Segundo Honneth a reconstrução normativa propicia uma crítica reconstitutiva mediante a qual se torna possível, tomados os próprios padrões de valores assimilados pela vida social, identificar insuficiências e incompletudes, com o potencial desatendimento do desenvolvimento proposto e esperado (2014, p. 9-25). Existe, portanto, um elemento prático no método reconstutivo proposto que, por força do seu potencial crítico, permite identificar obstáculos concretos e mensurar realizações, em meio ao processo de evolução de uma determinada sociedade.

Em torno da articulação do método reconstutivo, no desenvolvimento da teoria crítica da Escola de Frankfurt, Marcos Nobre afirma que, a partir do pensamento de Axel Honneth, ele se qualifica do ponto de vista do social em dois níveis de reconstrução: o primeiro de reconstrução de modelos e paradigmas críticos e o segundo, de aplicação dos resultados obtidos na reconstrução teórica e nas formas de conhecimento. Do ponto de vista geral, de acordo com Marcos Nobre, o esquema reconstutivo engloba três momentos: presentificação, atualização e reatualização; a presentificação liga-se ao que falta à teoria; a atualização requer sistematizar a teoria, com fundamentos renovados; a reatualização se refere ao que na teoria restou esquecido ou emudecido no presente e que necessita de esforço de reconstrução (2013, p. 11-14).

Em relação ao ensino jurídico, o método reconstrutivo serve para identificar os valores da universidade e do ensino universitário, no contexto da cultura jovem e da passagem entre modernidade e pós-modernidade; o método reconstrutivo também serve para identificar obstáculos e paradoxos na relação ensino-aprendizagem, com reflexos no processo emancipatório, e seus efeitos na vida de jovens e no conhecimento jurídico. A reconstrução, em linhas gerais, pode identificar os elementos da crise do ensino jurídico e, na medida do possível, indicar saídas.

2.1. O Papel da Universidade, do Ensino Universitário e a Cultura Jovem

O ensino universitário no tempo histórico da modernidade e da pós-modernidade está situado na encruzilhada de duas relações fundamentais para a estabilização da vida social; de um lado, a relação entre ciência e economia, que justifica os objetivos de progresso social e econômico a partir do modelo da economia de mercado; de outro lado, a relação entre saber e poder, que estabelece a mediação normativa de conflitos e assimetrias na realidade social. Ciência e economia e saber e poder constituem dois recortes de uma relação que, em termos gerais, implica os valores do ensino universitário com a reprodução da vida social. É nesse sentido que o acesso ao ensino universitário promove a abertura para o exercício profissional, a produção de bens e a obtenção de renda, ao mesmo tempo em que confere a habilitação necessária para o exercício do poder.

A relação entre ciência e economia permitiu a instrumentalização social e econômica da técnica, a ciência transformada em tecnociência: o trabalho científico voltado para produzir mercadorias. Em torno dessa questão Marcos Barbosa de Oliveira ressalta que a reforma neoliberal da universidade observada na atualidade, no contexto da globalização econômica, atua para mercantilizar o conhecimento científico por meio do incremento do sistema de patentes e do produtivismo, exigência imposta aos pesquisadores de aumento constante da produção acadêmica (2004, p. 241-266). No decorrer desse processo, de acordo com Jürgen Habermas, alterou-se a relação entre teoria e prática no ensino universitário; se antes não havia uma relação direta entre teoria e habilidades práticas, depois, no mundo da economia capitalista, na passagem do século XVIII para o XIX, ocorre a cientifização de práticas ou de ofícios em que, por exemplo, o ofício da medicina é transformado em um guia para a ação do médico. A máxima de que a universidade detinha uma função formativa, de orientação para a ação, com as exigências da economia industrial, voltou-se para o ensino de práticas profissionais, em que processos de pesquisa estão direcionados para a transformação da técnica em utilidade econômica. A ciência, que se converteu em prática profissional, perdeu a função formativa; com isso, segundo Jürgen Habermas, a teoria que podia se transformar em um poder prático, por meio da formação, hoje, sem se referir à ação dos homens e sua interação cotidiana, converte-se em poder técnico (2014, p. 133-149).

Do poder técnico em que se converteu a teoria deriva o outro eixo da relação do ensino universitário com a vida social ligado à passagem do que Michel Foucault qualifica de tecnologia da disciplina para a tecnologia da regulamentação, que dá ensejo a práticas de biopolítica e de controle de populações. Somente um saber técnico instrumentalizado a partir do conhecimento científico de processos biológicos e orgânicos torna possível uma técnica específica de intervenção política. Para usar a medicina novamente como exemplo, como diz Michel Foucault, o conhecimento médico, como um saber-poder, que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre o conjunto da população, sobre o organismo e sobre processos biológicos, permite articular efeitos disciplinares e regulamentadores da vida social (2010, p. 201-222).

Na atualidade, o conjunto de saberes produzido pela universidade constitui uma forma de exercício do poder, que não se manifesta apenas nas estruturas hierarquizadas do aparelho estatal, mas que também organiza e disciplina a vida em sociedade, inclusive o próprio ensino universitário, voltado para incluir pela educação uma massa de jovens, enquanto encolhe o espaço para o desempenho de técnicas profissionais no mercado de trabalho, como ocorre não apenas em países da Europa, como Espanha, Portugal, Itália e Grécia, mas principalmente no Brasil, com efeitos nocivos em termos de frustração e violência.

A tecnociência e a biopolítica alteraram os valores do ensino universitário. Enquanto a tecnociência reduziu o sentido de formação da universidade, a biopolítica reorganizou a educação universitária como agência de regulamentação de profissões ao mesmo tempo em que se reduzem as chances de ingresso no mercado de trabalho cada vez mais restrito e precarizado.

A mudança dos valores no ensino universitário repercutiu efeitos na cultura jovem. Conforme sustenta Piergiorgio Pardo, tomado o século XX, a cultura juvenil se afirmou a partir de um paradoxo; ao mesmo tempo em que se mantém inserida no mundo do consumo pela indústria cultural, assume atitudes de antagonismo ao mundo oficial da sociedade massificada, mediante comportamentos de busca de identidades peculiares, de questionamento de um ponto de vista externo aos sistemas de vida social. Pelo menos na aparência se manifesta uma recusa e uma contraposição ao modo como está organizada a sociedade e o mundo. Assim, Piergiorgio Pardo define o antagonismo juvenil na cultura pós-moderna como uma espécie de cultura (1997, p. 1-42).

A forma como está articulada a cultura de antagonismo juvenil e como ela influencia a vida social depende, em grande medida, dos valores do ensino universitário. Assim, seguindo a perspectiva de Emília Viotti da Costa (2014), se em maio de 1968 os jovens articulavam ideias para mudar o mundo, a transição de uma cultura engajada para uma cultura consumista e conformista, na década dos anos 1990, embora não tenha deixado

de protagonizar protestos juvenis, a exemplo do que ocorreu no Brasil em 2013 (2013), pode estar ligada ao fato de o ensino universitário ter reduzido o valor da formação na educação de jovens em favor de uma prática de aprendizagem voltada para a instrumentalização da ciência, reduzida a técnica produtora de mercadorias para o mercado.

Uma mudança cultural dessa magnitude produz um forte impacto na vida do jovem estudante de direito, que precisa lidar com os valores da Justiça, o que é de fundamental importância para a construção de sua concepção de mundo, bem como de todo um conjunto de elementos que devem nortear a sua vida pessoal, no presente e no futuro.

2.2. *Ensino Jurídico e Forma de Vida dos Jovens no Brasil*

O ensino jurídico não ficou imune às mudanças na relação entre teoria e prática no ensino universitário. No contexto do historicismo, que instaura o direito moderno fixado no tempo pelo trânsito do jusnaturalismo racional ao positivismo, observa-se, segundo José Lamego, a ordenação do direito que se desprende da noção aristotélica de *phronesis* e de toda a tradição da *philosophia practica*; ocorre a transformação da *Juris-prudentia* em *Juris-scientia* que se consuma, de acordo com José Lamego, na segunda metade do século XVIII, com a substituição da ideia de Jurisprudência como *habitus practicus* por uma ordenação do direito mediante representações de um conhecimento científico-teorético; sistematiza-se o que passa a ser denominado “ciência” do Direito. José Lamego identifica no pensamento de Friedrich C. Savigny as bases de um modelo jurídico meta-histórico que permite estabelecer os fundamentos da ciência jurídica alemã formalista e de inspiração kantiana (1990, p. 25-31). Esse modelo científico do direito, que também encontra amparo no pensamento exegético francês do século XVIII, confere a moldura do sistema da *civil law* na cultura ocidental moderna, com reflexos profundos no Brasil.

O pensamento lógico-abstrato da Escola Histórica, de acordo com Tércio Sampaio Ferraz Jr, aprofundou a separação entre teoria e prática no direito (2014). Na medida em que a jurisprudência deixou de constituir uma prática e uma forma de conhecimento, e a ciência do direito assumiu uma metodologia teórica, a universidade passou a ser o centro da produção do saber jurídico. Mas o saber jurídico agora produzido pela universidade está dissociado de uma prática, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de instrumentalização da ciência jurídica na direção de aquisição de técnicas voltadas para o exercício de profissões jurídicas. Esse paradoxo de um ensino da teoria sem a prática, que se reduz a técnica profissional, limita o potencial de inovação e rebaixa a cultura jurídica, ao mesmo tempo em que aumenta o desinteresse do estudante pelo aprendizado.

Um outro paradoxo pode ser identificado na relação entre produção científica e direito, que não deixa de estar correlacionado ao ensino jurídico. Pietro Barcellona afirma que a ciência moderna propunha assegurar ordem no mundo à semelhança do que

ocorre com o mundo natural; a vocação da ciência moderna, é de abertura, de inovação, de antecipação, de neutralização de riscos futuros; contudo, essa vocação acaba bloqueada já que, para ordenar o mundo, a contingência do caso deve ser negada, na medida em que ela carrega o perigo do retorno ao caos e à desordem; o direito refletiu esse paradoxo. Segundo Pietro Barcellona, o direito positivo, que é contingente e arbitrário, pressupõe a inalcançabilidade da justiça como valor objetivo e tenta, ao mesmo tempo, afirmar-se como única justiça possível, como forma de pacificação, como neutralização do novo e da desordem causada pelas decisões inovadoras; diz ele que o direito moderno se quer inovador e mutável mas, ao mesmo tempo, obsta toda a possibilidade da mudança. Assim, de acordo com Pietro Barcellona o direito e a ciência na modernidade tem como pressuposto a inovação, mas os seus próprios fundamentos contemplam os bloqueios que impedem transformações (1998, p. 15-18). A liberdade prometida pela ciência e pelo direito, que deve ser realizada na dinâmica da história, somente se torna efetiva na medida daquilo que já esteja programado e antecipado, ou seja, não há liberdade possível, nos limites impostos pela ciência e pelo direito, o que contraria toda a historicidade de construção do conhecimento e da ciência jurídica.

Pode-se dizer que no ensino do direito se manifestam duas ordens de paradoxos; o primeiro que procura assimilar o direito à técnica mediante o recorte entre teoria e prática; o segundo que afirma o caráter histórico do direito aberto à mudança e à realização do justo, ao mesmo tempo em que bloqueia a concretização da justiça, naquilo que possa colocar em risco a ordem social e jurídica pressuposta na positividade do ordenamento. Os paradoxos que se manifestam no ensino jurídico refletem o modo como articulados ciência e técnica que não deixa, em última instância, de responder à estrutura de pressupostos constituintes da vida social em que está inserido o ensino universitário.

Em torno desses paradoxos se estrutura não apenas um modo de ensino-aprendizagem do direito, mas a própria forma da vida dos jovens no Brasil. A justiça que o ensino do direito articula está bloqueada na realidade social, em especial no contexto de desigualdades da sociedade brasileira.

A forma de vida dos jovens brasileiros está sujeita a esse lógica de promessas de “vida boa” e de obstáculos que se consolida no ensino jurídico pelo distanciamento entre teoria e prática e pela limitação da abertura de possibilidades de ação, uma vez reduzido a ciência jurídica a um conjunto de técnicas e de práticas profissionais.

As promessas irrealizáveis da cultura de consumo que se consolida na sociedade brasileira produz efeitos na construção da subjetividade dos jovens. Soma-se à privação de direitos decorrentes das desigualdades sociais a frustração oriunda da constatação de que a promessa de mudança social apresentada de forma sedutora pelo consumo está efetivamente obstada pelos constrangimentos surgidos das crises da economia de mercado. Nesse contexto, o ensino jurídico atua para consolidar a privação de direitos e frustração

das expectativas de inclusão social na exata medida em que está comprometido com uma relação de ensino-aprendizagem aprisionada na lógica do distanciamento entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que se volta para difusão de uma técnica profissional que não encontra espaço no mercado profissional.

A crise do ensino jurídico no Brasil não se revela apenas por uma falta ou uma deficiência; antes ela se objetiva por um excesso, por um compromisso estreito com o paradoxo de promessa de direitos e de bloqueios de acesso a eles. A saída da crise passa pela superação desse paradoxo, de que depende o potencial de emancipação dos jovens.

3. Premissas de uma Pedagogia do Reconhecimento e da Presença do Outro

No contexto de expansão de instituições de ensino superior privadas no Brasil, a grande maioria sujeita-se aos constrangimentos característicos de um modelo de financiamento exclusivamente apoiado em mensalidades, que facilita a redução do trabalho de educação à relação mercantil de consumo, a prática de ensino-aprendizagem no direito não teve grandes dificuldades de adaptar-se a uma perspectiva pedagógica sujeita à lógica de competências. O modelo de ensino por competência, voltado para a ampliação de habilidades técnico-profissionais, ganhou expressão no ensino jurídico em razão da expansão do número de instituições de graduação em direito no Brasil, a partir da década de 1990.

Convém observar que, conforme sustentam Isabelle Bruno, Pierre Clement e Christian Laval, a lógica de competências no ensino universitário ganhou impulso no conjunto de reformas nas universidades europeias a partir da chamada estratégia de Lisboa que, desde 2000, define as políticas de educação nos países da Comunidade Econômica Europeia. Substituiu-se o ideal de construção da cidadania pela educação, dentro de um propósito de formação integral da pessoa, pela premissa de conhecimento inovador e competitivo, em torno de um compromisso com políticas sociais e econômicas neoliberais. A lógica de competências, segundo Isabelle Bruno, Pierre Clemente e Christian Laval, busca substituir a prática de saberes disciplinares e unificar as formas de certificação, de mensuração de produtividade e de comparação de conhecimentos, de modo a permitir o funcionamento de um mercado de educação (2010, p. 108-112). É necessário verificar o quanto o ensino-aprendizagem no direito está comprometido com uma lógica de competências, numa espécie de aprendizagem-mercadoria como diz Michel Foucault, confrontada com o paradigma de formação integral da pessoa e, obviamente, o que resulta desse confronto em termos de emancipação dos jovens. O resultado buscado pode tornar-se mais efetivo se visto à luz de uma perspectiva de luta por reconhecimento de direitos, que coloca ênfase na situação relacional de horizontalidade da presença do outro.

3.1. *Luta por Reconhecimento de Direitos e a Relação Ensino-Aprendizagem no Direito*

De acordo com Ludwig Wittgenstein o saber se fundamenta em uma relação de reconhecimento (2008, p. 318-319). A partir dessa ideia, Axel Honneth sustenta que as relações de reconhecimento são antecedentes necessários ao conhecimento. Segundo Axel Honneth a categoria hegeliana de reconhecimento permite fundamentar a tese de que a relação do homem consigo mesmo e com o mundo passa por uma postura de apoio e de reconhecimento, que precede todas as outras atitudes; nesse sentido, diz ele, com apoio em John Dewey, toda a compreensão racional da realidade está ligada à experiência possibilitada pelo compromisso interessado decorrente de relações de reconhecimento. Uma concepção de mundo baseada na separação sujeito-objeto típica da concepção tradicional de conhecimento aprofunda os danos sobre a prática social na medida em que separa cognição e sentimento, teoria e prática e ciência e arte. Assim, para Axel Honneth o conhecimento implica elementos racionais, volitivos e emocionais de modo que conhecer exige uma atuação relacional entre pessoas e entre pessoas e coisas imersos todos nos elementos situacionais de uma determinada vivência, que não permite separações apriorísticas emocionais, cognitivas e volitivas (2012, p. 37-60). Seguindo o pensamento de Heidegger, as premissas de Axel Honneth permitem afirmar que o conhecimento tem uma componente existencial, em torno de relações de reconhecimento, de pertencimento e de presença no mundo; é preciso lembrar que Wilhelm Dilthey já havia alertado para a historicidade do conhecimento (2010, p. 33-44). A ideia de que sem relação de reconhecimento não se viabiliza o conhecimento, permite a Axel Honneth sustentar que a coisificação do outro se constitui por meio de uma espécie de esquecimento do caráter relacional da vida em sociedade.

Quando Antonio Maria Baggio, no resgate de relações de inteligência fraterna, menciona a instrumentalização fundada na ética da justificação de interesses particulares como obstáculo a formas de diálogo e de encontro com o outro (2009, p. 85-130), respalda a necessidade do compromisso de reconhecimento como possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento e das experiências de vida na sociedade contemporânea.

A premissa sustentada por Axel Honneth está de acordo também com o que sustenta Michel Foucault sobre o caráter histórico da relação entre verdade e conhecimento, no confronto entre o pensamento de Aristóteles e Nietzsche, ou, tomado de outro modo, entre formas de conhecimento na antiguidade e na modernidade; se em Aristóteles a verdade antecede o conhecimento, para Nietzsche a verdade é produto do conhecimento, o que instaura o paradoxo da vontade de verdade; a verdade que o conhecimento produz é parcial e, por isso, violenta; a sistematização da ciência depende do jogo da busca da verdade, que se consolida a partir do desejo e do conhecimento (2014, p. 183-200). A

verdade é um produto do desejo de verdade de que resulta a necessidade do conhecimento. Como lembra Vladimir Safatle o desejo encerra a multiplicidade de vozes, “o jogo dos outros”, a informidade que constitui a pessoa (2012, p. 192-214). Logo, o desejo de verdade é antes de tudo abertura para o outro e para relações de reconhecimento de que depende a constituição da pessoa.

Aceita a ideia de que o reconhecimento antecede o conhecimento, é necessário compreender o que constitui a relação de reconhecimento, de modo a estabelecer uma relação última com o ensino-aprendizagem do direito.

Com apoio na psicologia social de Herbert Mead, Axel Honneth atualiza a ideia de luta por reconhecimento de direitos e sustenta que, na evolução da vida social, se desenvolve a consciência humana intersubjetiva, no sentido de que uma pessoa somente pode adquirir uma consciência de si mesma, na medida em que ela perceba sua própria ação da perspectiva de uma outra pessoa. Nas relações de reconhecimento se manifesta uma inversão; ao invés da pessoa e o mundo, manifesta-se a precedência do outro na afirmação da autoconsciência. A partir dessa premissa, Axel Honneth articula três eixos de contextos de luta por reconhecimento: a esfera afetiva, a jurídica e de solidariedade social que, por sua vez, podem dar ensejo a formas de esquecimento da relação de reconhecimento, com repercussão na identidade pessoal, mediante violação, privação de direitos e degradação da pessoa (2009, p. 125-224). Mais recentemente, com base na atualização da *Filosofia do Direito* de Hegel, Axel Honneth indica três esferas de relações de reconhecimento: a esfera institucional das relações pessoais; a esfera institucional da ação na economia de mercado; e a esfera institucional da vida pública e política. O objetivo destas três esferas de reconhecimento é possibilitar formas de realização de liberdade, na realidade socioeconômica contemporânea. Axel Honneth enfatiza o pressuposto de relevo na realidade social de condições iguais de direitos de liberdade e de participação que permitam a convivência democrática nas sociedades contemporâneas (2014, p. 171-446). A ênfase, portanto, neste último aporte de Axel Honneth, como diz Marcos Nobre, recai na reconstrução de liberdade social, que permite um diagnóstico da realidade possível de emancipação no contexto de instituições sociais concretamente existentes (2013, p. 11-54). O caráter psicológico das relações de reconhecimento cede espaço a uma visão de formas de reconhecimento articuladas a partir dos desdobramentos da realidade social. Conforme afirma Ricardo Crissiuma, da ideia de uma experiência do reconhecimento, baseada na estrutura intersubjetiva da identidade pessoal, passa-se para a de relação entre expectativas subjetivas de reconhecimento e discursos de justificação praticados na realidade social (2013, p. 55-81).

Nesse sentido, a relação de ensino-aprendizagem do direito no Brasil, em termos de paradigma reconstrutivo, exige considerar as necessidades efetivas dos jovens de conhecimento e de aprimoramento profissional, confrontadas com a realidade do ensino

universitário, no escopo de identificar possibilidades de emancipação. Desse confronto emerge o conflito em torno da luta de reconhecimento de direitos que o ensino jurídico é chamado a enfrentar na perspectiva do encontro com o outro, tomado como paradigma do caráter relacional da constituição da pessoa humana.

3.2. O Outro na Relação Ensino-Aprendizagem no Direito e o Direito dos Jovens

Na medida em que a relação ensino-aprendizagem no direito envolve o conflito surgido da luta por reconhecimento de direitos, que pode ser situado no confronto que se estabelece entre as necessidades de aprendizagem dos jovens e o discurso de justificação da realidade social, impõe-se verificar o modo como essa questão influencia o equilíbrio entre uma pedagogia de formação para a vida e uma pedagogia de lógica de competências, tendo em vista o objetivo de assegurar possibilidades de emancipação. O enfrentamento da questão posta implica considerar, em um primeiro momento, o problema da configuração do outro na relação ensino aprendizagem do direito, e, na sequência, o dos reflexos em termos de regulação dos direitos da juventude.

No exame da configuração do outro não deve estar em causa apenas uma perspectiva estritamente psicologista, mas o contexto material e, portanto, social da constituição da pessoa, bem como a sua dignidade.

De acordo com essa premissa, é importante destacar que a relação ensino-aprendizagem no direito compreendida pelo paradigma da luta por reconhecimento deve ter em perspectiva uma concepção de ensino que parta da consciência do inacabamento que, como afirma Paulo Freire, leva em conta o fato de que a presença da pessoa no mundo não se faz no isolamento; a pessoa se faz na tensão da presença do outro. É interessante destacar que Paulo Freire se refere a uma presença no mundo da pessoa implicada no reconhecimento da impossibilidade da ausência dela própria na construção da presença (2011, p. 53). A relação de reconhecimento pressupõe bilateralidade; a presença não é sinônimo de passividade; na relação de reconhecimento está pressuposto o compromisso responsável pela construção da relacionalidade na vida social. Assim, a relação de reconhecimento se aproxima da relação fraterna naquilo em que esta última, segundo Antonio Maria Baggio, implica um modo de ser do homem inseparável do outro (2009, p. 85-130).

É necessário ter em conta, todavia, que a relação de reconhecimento que implica a presença do outro, na perspectiva de emancipação, não conduz à afirmação da identidade. De acordo com o que sustenta Vladimir Safatle, deve-se ter em conta um modelo de ação social com exigências amplas de reconhecimento social que não se restrinja à capacidade de reconhecer um nível de alteridade que se deixa pensar a partir da figura de um outro indivíduo, de uma outra identidade individual com seu sistema de interesses; com apoio em Lacan ele defende um modelo de reconhecimento em que a alteridade não é exatamente a presença do outro, mas a resistência de submissão à gramática da norma, no sentido

de abrir novas perspectivas para o humano e para a construção da sociabilidade. Em torno dessa perspectiva gravita a premissa de que não é possível a vida em sociedade senão estiverem garantidas as condições mínimas de reconhecimento do caráter inalienável da condição do sujeito (212, p. 238-244). As relações de reconhecimento, nesse sentido, embora constituintes da individuação ou subjetividade da pessoa, não estão comprometidas com o reforço de identidades individualistas; trata-se de, por meio das relações de reconhecimento, reforçar a abertura da ação social da pessoa no mundo.

Resulta que o outro na relação ensino-aprendizagem no direito não é o estudante na sua individualidade e seus interesses, mas as possibilidades surgidas da relação de reconhecimento entre professor e estudante, de abertura de novas formas de ação no mundo e de renovação na construção da sociabilidade, que implica todo o processo de elaboração da subjetividade.

Assim, quando o art. 2.º, inc. I, do Estatuto da Juventude (Lei n.º 12852/2013) se refere a promoção da autonomia e da emancipação dos jovens, o que está pré-configurado na lei é a abertura de novas perspectivas do humano no mundo e não apenas a repetição mecânica do presente.

4. Perspectiva de Emancipação do Ensino Jurídico e Realização dos Direitos dos Jovens na Realidade Brasileira

O ensino jurídico comprometido com uma pedagogia do reconhecimento, que leva em conta a presença do outro, em termos de efetividade dos direitos dos jovens, assume um caráter emancipatório. Theodor W. Adorno relaciona a ideia de emancipação a esclarecimento tomando o sentido da afirmação de Kant de que esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade (1995, p. 169-185). A emancipação assume o sentido do processo de formação da vontade pessoal e da pessoa para a vida democrática.

A emancipação pressupõe um ambiente social e cultural aberto ao esclarecimento, capaz de assegurar a construção da subjetividade e o desenvolvimento da pessoa.

Revela-se necessário, a esta altura, estabelecer o quanto o ensino jurídico no Brasil está comprometido com a emancipação e conseqüentemente com a realização dos direitos dos jovens, nos termos do disciplinado no Estatuto da Juventude. Essa tarefa exige retomar o método reconstitutivo voltado agora, com mais especificidade, para a realidade do ensino jurídico no Brasil.

4.1. Reconstrução dos Valores de Formação na Educação Brasileira

A trajetória do ensino do direito na realidade brasileira exige considerar três eixos: a) a dos dilemas da educação no Brasil atual; b) a do papel do ensino de graduação; e c) e a da formação de profissionais do direito.

Ao longo da história do Brasil a preocupação com a educação sempre teve, infelizmente, papel secundário. Apenas para lembrar, nos primeiros 200 anos da história do Brasil foram os jesuítas que se dedicaram a tarefa de educar. Depois, até praticamente o advento da República o país permaneceu sem um sistema articulado de ensino e educação. Em termos de sistematização do ensino e da educação somente no século XX é que se consolida uma estrutura de ensino e educação, em termos de ensino fundamental e secundário. No ensino universitário jurídico, desde o século XIX, já funcionavam no Brasil alguns cursos jurídicos.

De certa forma, esse pano de fundo histórico repercute efeitos na realidade atual em que as carências e deficiências do ensino fundamental se mostram na formação da juventude brasileira. Em termos de ensino fundamental o Brasil ainda permanece enredado em políticas de universalização, mas é inquestionável que existem sérias dificuldades em promover melhorias de qualidade.

O ensino médio, que abre as portas para o ensino universitário, permanece presos a dois dilemas: o de definir focos entre cursos voltados para o acesso ao sistema universitário e cursos de profissionalização, ou de formação para o mercado de trabalho o que, aliás, não chega a ser exclusividade brasileira, já que esse dilema marcou de algum modo a construção de sistemas educacionais na modernidade, dentro de uma modelagem de ensino médio voltado para habilitar os membros das elites ao ingresso na universidade.

O outro dilema em torno do ensino médio no Brasil tem uma particularidade específica da realidade brasileira, que é a dificuldade de ampliar e manter os jovens na escola, em um momento de formação e desenvolvimento da personalidade marcado por decisões com repercussões para o resto da vida.

Conforme assinalam Marília Pontes Sposito e Raquel de Souza, desde 2000 cai o número de jovens matriculados no ensino médio sendo que, em 2011 apenas 51,6% dos jovens entre 15 e 17 anos o estavam cursando. Segundo essas pesquisadoras, deve-se considerar ainda que existe um itinerário de jovens entre 18 e 29 anos que integra o aumento de matrículas no sistema de educação de jovens e adultos (EJA), mas já fora da idade ideal para esse percurso educacional (2013, p. 33-62).

Interfere também na dinâmica do ensino médio a necessidade de muitos jovens ingressarem no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que frequentam a escola, sem o tempo necessário para o estudo e a pesquisa, o que pode contribuir para acentuar a desigualdade no interior do sistema educacional, em relação aqueles outros jovens que contam com apoio financeiro da família e podem postergar a entrada no mercado de trabalho, enquanto acessam habilidades em variados processos de aprendizagem. Conforme afirma Otaviano Helene, existem dois processos relacionados a educação que contribuem fortemente para a reprodução da concentração de renda no Brasil: a renda das pessoas

depende fortemente da quantidade e da qualidade da educação formal recebida; a educação de crianças e jovens depende da renda familiar (2013); ou seja, os jovens de famílias de baixa renda não conseguem ter acesso a educação suficiente e de qualidade e correm o risco de reproduzir na vida profissional a pobreza e a miséria, de tal modo que o sistema educacional brasileiro tem reduzido o potencial de inclusão.

O discurso da qualidade de ensino, nesse contexto, para seguir as premissas colocadas por Marília Pontes Sposito e Raquel de Souza não se reduz a questões técnicas ou pedagógicas, embora elas não possam ser descartadas, mas deve, necessariamente, “incluir uma dinâmica política de compromisso da escola com a incorporação do maior contingente de jovens, com uma relação significativa com a escola, em que a escola seja capaz também de incorporar o conhecimento e as necessidades de conhecimento das pessoas que ela acolhe.”(2013, p. 33-62).

Em termos de contextualização, é necessário compreender os objetivos e os valores do ensino universitário no ocidente, na atualidade, de modo a enquadrar a realidade brasileira.

Conforme o já assinalado, na Europa, a estratégia de Lisboa estabeleceu uma nova racionalidade para a universidade, que envolve um conjunto de reformas destinadas a inserir os centros de pesquisas europeias na economia do conhecimento, por meio da competitividade; passou-se a exigir da produção científica uma organização comprometida com a eficiência econômica análoga a das empresas. Como assinala Isabelle Bruno, trata-se de promover uma espécie de capitalismo cognitivo, de reduzir os impactos das externalidades e de agenciar as esferas não mercantis em um processo competitivo típico dos mercados. Busca-se orientar o conhecimento para a competitividade na aplicação do saber mais do que para a compreensão de fenômenos. (2008). Também nos Estados Unidos, segundo Christopher Newfield, o ensino universitário se volta para o objetivo de retornos para os mercados, de lançamento de novos produtos, de incremento de licenças ou de aumento do valor de patentes (2008).

Em alguma medida, esboça-se no Brasil, com leis sobre inovação tecnológica, um quadro semelhante ao que ocorre na Europa e no EUA.

Nesse contexto, é preciso considerar que o Brasil em meados dos anos 2000 ostentava uma das mais baixas taxas de matrícula no ensino universitário na América do Sul de 26% a 30% perdendo, inclusive, para o Paraguai (2013, p. 10).

Tem-se então que o estudante de direito, principalmente o de família de baixa renda, que supera as dificuldades do ensino fundamental e do ensino médio e chega a graduação no Brasil, venceu muitas etapas, mas pode não ter assegurado igual consideração e respeito, em termos de luta por reconhecimento de direitos.

4.2. *Ensino Jurídico e Premissas de Emancipação*

A graduação em direito coloca ênfase na relação entre teoria e prática. O modo como essa relação se estabelece influencia o processo de formação do estudante de direito.

Não é possível uma ação no mundo sem teoria. Não é o caso de sustentar o ensino meramente conceitual no direito sem relacioná-lo com uma prática de solução de problemas jurídicos, na perspectiva da vida concreta. É necessário superar a separação rígida que se operou entre teoria e prática. Deve-se compreender a relação entre o universal do conceito e a particularidade do caso; contrapor formalismo e conteúdo; estabelecer o percurso entre abstração e realidade; o ideal do conceito e o material da vida. Platão como se sabe não tinha muito apreço pelos artistas porque ele dizia que os pintores, por exemplo, estavam longe da essência das ideias; em um exemplo, Platão afirmava que o carpinteiro que dominava a ideia de uma cadeira passava a construí-la; o pintor, vendo a cadeira, tentava reproduzi-la na pintura; o pintor, portanto, estava duplamente afastado da essência da ideia de cadeira. Ainda que este exemplo esteja carregado pelo idealismo de Platão, ele serve para mostrar o trajeto entre o pensamento do conceito e a realidade e o que se interpõe entre um e outro. A partir do conceito e da norma pode-se ver a realidade reduzida à ficção; a realidade sem o conceito, sem a teoria aparece para nós enfeitada pelo mito e pelas crenças. No ensino e na aprendizagem do direito é preciso **elaborar** uma passagem entre a teoria e a realidade, a lei e o caso; e nisso reside toda a riqueza da exemplaridade da interpretação, que é única para cada caso, ao mesmo tempo em que enriquece de sentido o conceito e o texto legal.

No momento em que a imagem satura vivências, uma outra dificuldade se interpõe no estudo e na aprendizagem do direito; a superficialidade da imagem pode comprometer a capacidade de imaginar uma passagem clara e objetiva entre lei e caso, conceito e realidade.

Vilém Flusser sustenta que o mundo digital, o mundo da imagem, propõe uma nova forma de conhecer e de compreender o mundo; ele diz que se passa da forma de conhecer pela escrita e pela leitura, ou seja o pensamento em linha, para uma forma de representação do mundo por meio das imagens, ou seja para o pensamento em superfície, Nas suas palavras,

[...] nossa civilização coloca a nossa disposição dois tipos de mídia. Aquelas tidas como ficção linear (como livros e publicações científicas) e outras chamadas de ficção em superfície (como filmes, imagens de TV e ilustrações). O primeiro tipo de mídia pode fazer a interface entre nós e os fatos de maneira clara, objetiva, consciente, isto é, conceitual, apesar de ser relativamente restrito a sua mensagem. O segundo tipo pode fazer essa mediação de maneira ambivalente, subjetiva, inconsciente, ou seja, imagética, mas é relativamente rica na sua mensagem. Podemos participar

dos dois tipos de mídia, mas o segundo tipo requer, para isso, que primeiramente aprendamos a usar suas técnicas. Isso explica a divisão de nossa sociedade em uma cultura de massa (aqueles que participam quase exclusivamente da ficção em superfície) e uma cultura de elite (os que participam quase exclusivamente da ficção linear). (2007, p. 115-116)

Há uma divisão que se acelera e que contrapõe uma cultura letrada, de escrita e leitura, e uma outra cultura de imagens. Pode-se estar então no limiar de uma nova forma de analfabetismo: apreende-se mal a cultura da leitura e da escrita, enquanto domina a ficção do mundo das imagens. Essa situação é particularmente importante para o ensino do direito, construído na cultura da leitura e da escrita, e que precisa assimilar a cultura do mundo das imagens. A saída desse impasse, na realidade do processo eletrônico, pode ser a proposta do próprio Vilém Flusser, de assimilação criativa do mundo das imagens de modo a, no caso do direito, propiciar abertura para novas formas de conhecimento e de tutela de direitos.

Deve-se ter o cuidado, contudo, para a imagem não substituir a realidade do fato e, com isso, inviabilizar a elaboração da passagem da teoria para a realidade e da lei para o caso. Surge daí um outro risco: o de cair numa nova forma de idealismo dualista: de um lado a abstração do conceito e a positividade da lei e, de outro, uma realidade que aparece para nós de forma completa e acabada, apenas na forma da imagem.

Para além da imagem, é necessário resgatar a capacidade de imaginação. É preciso incentivar a criatividade no processo de ensino e aprendizagem; talvez não esteja em causa apenas uma forma de conhecimento cognitivo, de domínio de teoria e de técnicas, mas de formas de apropriação não cognitivas do conhecimento traduzidas em comportamentos na vida social e formas de enfrentamento e resolução de problemas. Como apurado pelo Centro para Pesquisa Educacional e Inovação da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico -, as habilidades não cognitivas podem ser tão importantes quanto as cognitivas para os resultados educacionais (2015).

No direito tal fato poderia significar a capacidade de mediar conflitos, de apoiar famílias em processo de divórcio e separação, de ouvir crianças em situação de risco social, dominar conceitos e práticas econômicas, trabalhos e vivências comunitárias, habilidades indispensáveis ao advogado, juiz ou promotor do Século XXI. E ainda, a forma e o modo como este ator social do direito relaciona-se com outros atores sociais, também envolvidos multidisciplinarmente na demanda e/ou sua solução.

Se de fato o propósito emancipatório deve renovar o ensino jurídico unindo conhecimento cognitivo e não cognitivo, não se pode apresentar ao estudante uma realidade simplificada e superficial que possa dar suporte a visões pessoais de mundo, às vezes contaminadas por preconceitos e fetiches. É preciso buscar uma forma de ensinar o

mundo na sua complexidade, nos seus matizes, nas suas discrepâncias, incongruências e paradoxos e tudo o que preenche de sentido a ação do homem na vida social. Como afirma Josiane Rose Petry Veronese impõe-se ensinar o direito de um modo novo mediante um paradigma fraterno, na esteira do disposto no art. 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/1996 - (2011, p. 109-132). Somente com essa riqueza será possível ao estudante de direito compreender verdadeiramente o real, a realidade e o caso e, desse modo, elaborar a solução jurídica do problema. Pode ser o caso então de sobrepor ao ensino da teoria e da positividade da lei, a compreensão da realidade e do fático e sua importância na constituição do ordenamento jurídico.

Também é necessário compreender, como lembram Alfredo Bullard e Ana C. Maclean, que a globalização permitiu maior interação entre estudiosos do direito de diversos lugares, ao mesmo tempo em que cobra do profissional do direito ampliação de horizontes para entender a relação entre institutos jurídicos e a tecnologia envolvida nas mais diversas atividades sociais e econômicas (2003, p. 169-188).

Todas essas necessidades reclamam um ensino do direito que não se restringe a transmitir conteúdos de conhecimento acumulado, de compartimentação de disciplinas, mas que seja capaz de propiciar a abertura para que o estudante seja capaz de reflexão e de reconstruir o conhecimento; uma visão de transversalidade do conhecimento, na linha do sugerido por Regina Leite Garcia e Nilda Alves, de compreensão da realidade como totalidade (2008, p. 65-89); por esse caminho, ativa-se o processo de emancipação do estudante, em face das armadilhas dos processos de instrumentalização social e econômica.

5. Conclusões

O percurso da reflexão, articulado por uma metodologia de reconstrução, buscou reatualizar os valores da universidade e do ensino universitário consolidados na modernidade em torno da relação entre ciência e economia e entre saber e poder. A reatualização fez emergir um modelo de conhecimento, no atual contexto da pós-modernidade, comprometido com a tecnociência e com estratégias de biopolítica, que reduzem o papel de formação da universidade e limitam horizontes de formas de vida dos jovens, inclusive dos estudantes de direito, com repercussão na evolução da sociabilidade.

Na realidade brasileira, a assimilação na relação ensino-aprendizagem do modelo de conhecimento pós-moderno e os bloqueios às mudanças prometidas pela ordem jurídica limitam a abertura de possibilidades de ação no mundo, com a consequente manutenção de assimetrias e desigualdades, em prejuízo da construção da subjetividade dos jovens.

Mostra-se relevante, nesse contexto, uma virada paradigmática, nos termos de uma relação ensino-aprendizagem no direito sustentada pela premissa de luta por

reconhecimento de direitos, capaz de assimilar as necessidades efetivas dos jovens de conhecimento e de aprimoramento profissional, mediada pela presença do outro, que não se resume à consideração da individualidade do estudante e seus interesses, mas que diz respeito às possibilidades surgidas da relação de reconhecimento e da consequente abertura de novas formas de ação no mundo.

Em termos de síntese conclusiva, tomada a realidade brasileira e o disposto no art. 2.º do Estatuto da Juventude (Lei n.º 12852/2013), o propósito de promoção da autonomia e da emancipação dos jovens estudantes de direito encontra apoio em uma pedagogia do reconhecimento, que pressupõe a presença fraterna do outro, e que seja capaz de renovar e reconstruir o conhecimento jurídico. Por esse caminho, será possível pensar o novo no direito e no mundo e dar efetividade aos direitos dos jovens e aos direitos de todas as pessoas que, especialmente no Brasil, tenham sede de justiça.

6. Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- BAGGIO, Antonio Maria. A inteligência fraterna – democracia e participação na era dos fragmentos. In BAGGIO, Antonio Maria (Org.). **O princípio esquecido** – exigências, recursos e definições da fraternidade na política. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2009.
- BARCELLONA, Pietro. **Il declino dello stato** - riflessioni di fine secolo sulla crisi del progetto moderno. Bari: Edizioni Dedalo, 1998.
- BRUNO, Isabelle; CLÉMENT, Pierre; LAVAL, Christian. **La grande mutation: néolibéralisme et éducation en europe**. Paris: Editions Sylepse, 2010.
- BRUNO, Isabelle. **A vos marques prêts...chercherz** - La estratíe européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche. Broissieux: Éditions du croquant, 2008.
- BULLARD, Alfredo; MACLEAN, Ana C. La enseñanza del derecho: cofradía o archicofradía. In BULLARD, Alfredo et Alii. **El derecho como objeto e instrumento de transformación**. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2003.
- COSTA, Emília Viotti da. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Editora Unesp. 2014.
- CRISSIUMA, Trocando o jovem pelo velho – Axel Honneth leitor de Hegel. In: MELO, Rúrion (Coord). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo, Editora Saraiva, 2013.
- DILTHEY, Wilhelm. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Edusp, 2010.

- FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **O direito**, entre o futuro e o passado. São Paulo: Editora Noeses, 2012.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- _____. **Aulas sobre a vontade de saber**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (Org.). **O sentido da escola**. 5.^a ed., Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Trad. Felipe Gonçalves Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 133-149.
- HELENE, Otávio. **Um diagnóstico da educação brasileira – e de seu financiamento**: São Paulo: Editora Autores Associados, 2013.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais**. 2.^a ed. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **Sofrimento por indeterminação: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rúrion Melo. São Paulo: Editora Singular, 2007.
- _____. **El derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática**. Trad. Graciela Calderón. Madrid: Katz Editores, 2014.
- _____. **Reificación – un estudio en la teoría del reconocimiento**. Madrid: Katz Editores, 2012.
- LAMEGO, José. **Hermenêutica e jurisprudência**. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1990.
- NEWFIELD, Christopher. **Unmaking the public university the forty year assault on the middle class**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.
- NOBRE, Marcos. Reconstrução em dois níveis: um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion (Coord). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo, Editora Saraiva, 2013.
- OECD. **Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills**, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2015.
- OLIVEIRA, Francisco Cardozo. Jovens, protestos e os paradoxos da democracia brasileira: privação de direitos, crise de representação política e incivilidade. In: LEAY, Anthony (Org.) **Diálogos impertinentes – protestos**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2013.

- OLIVEIRA, Marcos Barbosa. Desmercantilizar a tecnociência. *In* SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**- um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PARDO, Piergiorgio. **Conoscere le controculture giovanili**: le avanguardie d un mondo alternativo. Milão: Xenia Edizioni, 1997.
- SAFATLE, Vladimir. **Grande hotel abismo** – por uma reconstrução da teoria do reconhecimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.
- SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel de. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. *In* KRAWCZYK, Nora (Org.) **Sociologia do ensino médio** – crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- VERONESE, Josiane Rose Petry. A academia e a fraternidade: um novo paradigma na formação dos operadores do direito. *In* VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Org.) **Direitos na pós-modernidade**: a fraternidade em questão. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigaciones filosóficas**. Barcelona: Editorial Crítica, 2008.