

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Interações entre a psicopedagogia, a filosofia e a teoria crítica do direito: A busca de um novo critério de validade discursiva em Paulo Freire

Interactions between psychopedagogy, philosophy and the critical theory of law: searching for a new criteria of discursive validity in Paulo Freire

João Pedro Ruppert Krubniki

Universidade Federal de Paraná, Brasil

RESUMO O presente artigo tem por objetivo analisar determinadas correntes teóricas da psicopedagogia do século XX e sua inserção nos paradigmas filosóficos vivente e da linguagem, demonstrando em que medida elas se inserem ou divergem em relação aos mesmos. Em um primeiro momento, são traçadas considerações acerca do surgimento de novos paradigmas filosóficos no século XX (o paradigma da linguagem e o paradigma vivente). Após, analisam-se algumas correntes teóricas elaboradas no campo da psicopedagogia (são analisadas as posições de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Paulo Freire), traçando a relação que essas teorias possuem com os paradigmas filosóficos. Por fim, a partir de uma análise que confere ênfase às ideias de Paulo Freire, busca-se demonstrar a possibilidade de criação de um discurso contra-hegemônico no campo jurídico, perquirindo os reflexos que a aplicação dessa teoria acarreta na teoria crítica do direito.

PALAVRAS-CHAVE Paradigmas filosóficos, psicopedagogia, educação, libertação, dissenso.

ABSTRACT This article aims to analyze certain theoretical lines of reasoning experienced by the psychopedagogy in the 20th century and its insertion on both the so-called living and language philosophical paradigms, in order to demonstrate on what extent they align or diverge in relation to these paradigms. In a first moment, the article proposes considerations on the emergence of the new philosophical paradigms of the 20th century (the language paradigm and the living paradigm). Then it analyzes some of the theoretical lines of reasoning proposed in the psychopedagogy field (it analyzes the thoughts of Jean Piaget, Lev S. Vygotsky and Paulo Freire), in order to demonstrate how these theories relate with the philosophical paradigms. At last, the research focus

on analyzing Paulo Freire's ideas, in order to demonstrate the possibility of the creation of a counter-hegemonic speech in the law field, looking on how the effects of the application of his ideas would entail to the critical theory of law.

KEYWORDS Philosophical paradigms, psychopedagogy, education, liberation, dissent.

Introdução

Atualmente é amplamente conhecido o conceito de paradigma de Thomas Kuhn, que o define como «as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência» (Kuhn, 1988: 12).

Os paradigmas, de acordo com essa concepção, fornecem as bases para o desenvolvimento de pesquisas. Exemplificativamente, a teoria geocêntrica ptolomaica demonstrou-se paradigmática na medida em que estabeleceu um marco ao afirmar a Terra como centro do universo, o que predominou por vários séculos no âmbito da ciência. Esse paradigma, entretanto, foi substituído pela teoria heliocêntrica de Copérnico, de modo que a ciência passou a compreender o sol como centro do universo.

Outros paradigmas sucederam a esses, demonstrando a susceptibilidade dos paradigmas a mudanças. Desse modo, apesar da pretensão inicial de verdade instaurada por um paradigma, este pode eventualmente ser substituído por outro que o contradiga por completo, ou que tome algumas de suas contribuições. É o que configura a «estrutura das revoluções científicas», de acordo com Kuhn.

E isso ocorre não somente no âmbito da ciência, mas nos mais diversos ramos do conhecimento, incluindo a filosofia. Sustenta-se, hoje, que a filosofia foi historicamente marcada por diversos paradigmas, os quais conferiram ênfase à ontologia, à subjetividade, à ação comunicativa ou a outros aspectos.

No âmbito do presente artigo, temos como preliminar a noção de paradigmas, uma vez que buscará demonstrar duas transições paradigmáticas que ocorreram no século XX, formando os denominados paradigmas da linguagem e paradigma vivente.

Busca-se relacionar esses paradigmas com a psicopedagogia, ramo interdisciplinar do conhecimento, que trata de questões relativas à pedagogia, à psicanálise, à psicologia, à epistemologia, à linguística etc. (Costa, 2015), aliando e aplicando os conhecimentos dessas áreas ao campo da educação.

Trata-se, portanto, de estabelecer uma relação entre certos modelos da psicopedagogia, inevitavelmente marcados por ideologias e objetivos próprios, com o marco filosófico no qual se encontram inseridos.

Transições paradigmáticas no século XX

O surgimento do paradigma da linguagem

Tomando-se por pressuposto a noção de paradigmas estabelecida por Kuhn, tem se sustentado que, no campo da filosofia, a segunda metade do século XX restou caracterizada, em grande parte, pela transição do paradigma da consciência pelo paradigma da linguagem.

Nesse contexto, se demonstra que o denominado paradigma da consciência, mentalista, ou subjetivista, teve predominância desde o século XVII até a década de 1960, defendendo (com Descartes e Hegel, por exemplo) que o universo é uma criação do *geist*. O fundamento da filosofia se situava, então, na consciência dos indivíduos, em sua subjetividade. Daí a máxima de Descartes de que «penso, logo existo» (*cogito, ergo sum*).

Opondo-se à visão de mundo medieval, baseada na filosofia aristotélica e na teologia cristã, que compreendia o universo como um ser orgânico, vivo e espiritual, o paradigma da consciência se mostrou presente na relativização de conceitos com Einstein na astrofísica, Heisenberg e Bohr na mecânica quântica e Göden na matemática. Sustentou-se, no período, não ser possível observar ou medir um objeto sem interferir nele.

A partir da década de 1960, porém, decorrente de um esgotamento do paradigma da consciência, se passa por um giro linguístico que vem a elevar a linguagem como fundamento (e não mais como mero objeto) de um novo paradigma filosófico. Ou seja, «a linguagem passa da condição de *objeto* da reflexão para a *condição de fundamento* de todo o pensar» (Ludwing, 2006:44). Esse novo paradigma vai encontrar suas bases nas ideias de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas (Delamar, 2011), este último delineando contornos específicos acerca da aplicação do novo paradigma ao campo do direito.

Acerca dos fundamentos desse novo paradigma, Apel sustenta que:

O cerne dessa reviravolta vai da crítica cognitiva enquanto análise consciencial à crítica cognitiva enquanto análise linguística parece residir no fato de que o problema da própria *validação da verdade* não pode mais ser visto como um problema da *evidência* ou da *certeza* («*certitudo*») para uma consciência isolada em sentido cartesiano, nem tampouco como um problema de *validação objetiva* (e portanto intersubjetiva) para uma ‘consciência em geral’ em sentido kantiano, mas sim, em primeiro lugar como um problema da formação *intersubjetiva de consensos* com base em um *acordo mútuo linguístico (argumentativo)*.(Apel, 2000:354)

Celso Ludwig leciona que «isso parece significar que a epistemologia tradicional perdeu seu lugar para a filosofia da linguagem, na medida em que esta consiste na *reflexão sobre as condições linguísticas da cognição*» (Ludwing,2006:48). Disso decorre

que a cognição deixa de ser compreendida como certeza e passa a ser compreendida como consenso (Ludwing,2006:48).

Essa nova compreensão importou no estabelecimento de regras para a formação do discurso. Essas regras seriam 1. a noção de que todos os participantes do discurso em *princípio são iguais* (e, portanto, não devem ser excluídos quaisquer argumentos) e; 2. a obrigação de argumentar *sem violência*, que poderia, potencialmente, coagir ou até mesmo eliminar o falante(Ludwing,2006:52).

Nesse cenário, Jürgen Habermas propõe novos desdobramentos, em especial no que diz respeito à relação entre discurso, direito e democracia. Habermas propõe estender a teoria do discurso ao processo de fundamentação de direitos básicos e dos direitos básicos buscar a fundamentação para a positividade dos demais direitos. «Assim a legitimidade dos direitos positivos, no contexto da estrutura da razão comunicativa, tem sua origem nas condições de validade do discurso em geral» (Ludwing,2006:54-55).

Sem adentrar com profundidade na teoria de Habermas – devido ao recorte científico-metodológico deste artigo – destacamos que é central em sua tese a ideia de direitos básicos, como aqueles que conferem igualdade e liberdade políticas, ou direito de participação, possuem fundamento na razão comunicativa, ou seja, no discurso. Com isso, se mitiga o problema da legalidade como validade, porque supõe que a validade se constrói a partir do discurso.

O surgimento do paradigma vivente

Além do surgimento do paradigma da linguagem, o século XX também vivenciou o surgimento, especialmente a partir da década de 1970, de um paradigma preocupado com as condições de vida dos sujeitos. Reivindicado especialmente por autores latino-americanos, esse novo paradigma fora denominado de paradigma vivente ou do sujeito vivente.

Tendo Enrique Dussel como um de seus principais defensores, esse novo paradigma demonstrou preocupação com a produção de uma nova epistemologia, adequando o conhecimento à realidade latino-americana. Essa preocupação decorre da compreensão do conhecimento como sendo geopolítico, de modo que haveria uma colonização do saber latino-americano. O novo paradigma busca, portanto, escapar de um cenário eurocêntrico. (Dussel, 2002)

Para Boaventura de Sousa Santos, o paradigma a emergir da revolução científica que vivenciamos não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (Sousa Santos, 2009). Isso porque, sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma social é que surge agora como questão a ser incorporada como questão-chave na filosofia.

Busca, assim, a construção de um novo senso comum a partir das representações mais inacabadas da modernidade ocidental, promovendo, desse modo, uma ruptura epistemológica com a ciência moderna (Dussel, 2008:160). Confere-se ênfase à necessidade de emancipação dos historicamente oprimidos. A partir do esquema Norte-Sul, demonstra a emergência de uma nova subjetividade a ser construída a partir do Sul, historicamente oprimido, o que deve ser feito a partir da releitura dos pressupostos modernos dominantes no Norte (Santos, 2000).

Assim, ao passo que a proposta de Apel de formular uma macroética se deu no contexto europeu da ciência e da técnica, ela pode ter sua aplicação questionada no cenário latino-americano (e também africanos e asiáticos), em que há a prevalência de uma situação de subdesenvolvimento e dominação, de modo que muitos sujeitos encontram-se numa situação originária de injustiça e, portanto, não possuem condições igualitárias de participar na formação do consenso. É nesse contexto que Dussel vem a propor uma ética da libertação (Ludwing, 2006 :59).

Celso Ludwig demonstra que, onde Apel propõe uma *transformação da filosofia* (Asis, 1992) que considere a responsabilidade da «comunidade filosófica de comunicação» pela realização das condições exigidas ou dadas no princípio geral da ética do discurso, Dussel sugere a necessidade da conexão *crítica* entre a teoria filosófica e a práxis social. (Ludwing, 2006 :61).

Dussel, portanto, realiza uma crítica com vistas a formular um novo princípio de validade aplicável às sociedades latino-americanas, busca uma libertação do próprio discurso filosófico. Esse princípio se apresenta em dois momentos: primeiramente enquanto denúncia ou crítica do critério de validade hegemônico europeu (por ser inaplicável na ética da libertação), e posteriormente como criação de alternativas utópico-factíveis que permitam a construção de sistemas que acolham as vítimas, os oprimidos, os então excluídos do sistema hegemônico (Dussel, 2008:415).

Desse modo, Dussel se manifesta no sentido de acreditar que

se tenha aberto assim um novo horizonte problemático da razão discursivo-crítica, comunitária anti-hegemônica, da maior importância para os *novos* movimentos sociais da sociedade civil, dos partidos políticos *críticos*, dos sujeitos sociais 'emergentes' na sociedade civil. (Dussel, 2008: 465)

Deve-se considerar, portanto, a situação originária de injustiça em que certos indivíduos se encontram, de modo a se negar as ideias de Apel e Habermas de igualdade na formação do discurso. O momento de negação dessas ideias se mostra como um contradiscurso, ou como um discurso contra-hegemônico, buscando, posteriormente, a construção de uma razão comunicativa não-hegemônica, em que há a inclusão da participação dos anteriormente excluídos.

No campo do direito, em contraposição à Habermas, as ideias de um discurso contra-hegemônico implicam ideia de que os enunciados normativos não devem

buscar apenas um consenso hegemônico, mas também um dissenso contra-hegemônico, que assume o papel de crítica, «possibilitando não só um *outro direito*, porém também o *direito do outro*, excluído *a priori* da *comunidade de comunicação*» (Ludwing, 2006:65).

Se no paradigma da linguagem a cognição deixa de ser compreendida como certeza e passa a ser compreendida como consenso, no âmbito de uma filosofia da libertação o consenso é novamente atacado, uma vez que pode ser compreendido como causador de certas exclusões.

Assim, demonstrado o contexto geral de formação dos paradigmas da linguagem e vivente, bem como sua relação com as teorias do discurso, neste ponto se objetiva evidenciar a relação desses pontos junto às teorias presentes no ramo da psicopedagogia, conferindo especial ênfase às ideias de Paulo Freire, o qual formula um processo de educação e conscientização alinhado às ideias de libertação, de modo a buscar um discurso contra-hegemônico.

Essa área do conhecimento assume relevância na medida em que a psicologia e a educação pressupõe modelos, inevitavelmente marcados por ideologias e objetivos próprios, de modo que suas teorias e ações vem a refletir o marco filosófico no qual se encontram inseridos, contribuindo também para seu desenvolvimento.

Linguagem e pensamento na psicopedagogia do século XX: os estudos de Piaget e Vygotsky

Como se demonstrou, no âmbito da filosofia, o século XX foi marcado, em grande parte, pelo dilema entre a necessidade e a impossibilidade de representação, questão que ganhou largo espaço com ascendente crítica da razão instrumental. As relações entre sujeito e objeto foram postas à ciência, e a linguagem ocupou lugar de destaque.

Nesse cenário, a história da psicologia e da educação demonstra a ocorrência de uma modificação em torno da compreensão do fenômeno da linguagem e sua relação com o processo cognitivo, ainda antes da transição paradigmática no âmbito da filosofia, na primeira metade do século XX. Verifica-se uma passagem de uma visão instrumental da linguagem, então compreendida como produto do pensamento e algo situado fora do sujeito, para uma visão que compreende a linguagem como constitutiva do próprio pensamento. (Pereira, 2012:285). Há, portanto, no âmbito da psicopedagogia, uma passagem análoga à que ocorre no campo da filosofia, elevando a linguagem a um patamar de centralidade.

Em seus estudos sobre a gênese da inteligência, Jean Piaget veio a sustentar que o conhecimento e o comportamento dos seres vivos não são inatos, mas construídos a partir da interação entre o meio e o indivíduo. Nessa visão epistemológica interacionista, são as conexões com o ambiente que permitem ao indivíduo o pleno desenvolvimento. Piaget concentra seus estudos (estritamente empíricos) no desenvolvimen-

to cognitivo da criança, elaborando esquemas sobre os estágios de desenvolvimento da mesma (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório lógico-formal), de modo a situar, ontogeneticamente, a partir da psicologia evolutiva, considerações teóricas da filosofia moral (Dussel, 2008:428).

Nesse sentido, Vygotsky sustenta que:

Só uma teoria histórica do discurso interior poderá tratar cabalmente este complexo e imenso problema. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria (Vygotsky, 2008: 151)

Para o autor, as relações entre pensamento e linguagem não são necessariamente lineares. Não há uma ordem necessária a ser seguida entre motivação, pensamento e palavra (Vygotsky, 2008:150). Não obstante, os três planos sejam tidos como necessários para uma análise psicológica completa de um discurso, eles não devem ser estudados como meros fatores de uma fórmula pré-estabelecida que resulte na formação da linguagem.

Isso porque, se as palavras constituem um reflexo generalizado do mundo (Vygotsky), elas desempenham papel fundamental «não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo» (Vygotsky, 2008:151). Dessa forma, para o autor, cada palavra seria «um microcosmos da consciência humana» (Vygotsky, 2008:151).

Entretanto, ao levar em consideração as críticas formuladas ao paradigma da linguagem em prol de um paradigma latino-americano, Dussel sustenta que há nessas considerações não só um caráter de eurocentrismo (como nos estudos de Piaget, que estudou preferencialmente a «criança europeia»), mas uma ausência geral de um critério ético-crítico que permita uma educação conscientizadora adequada às vítimas, aos oprimidos etc., o que somente vem a ocorrer, para o autor, com Paulo Freire (Dussel,2008:427).. As ideias de Piaget e Vygotsky, portanto, se aproximam do paradigma da linguagem, mas se mostram insuficientes na proposta de um paradigma vivente latino-americano. É Paulo Freire quem irá traçar essa relação da psicopedagogia com o novo paradigma.

Desse modo, Dussel enxerga Freire como um «educador da ‘consciência ético-crítica» (Dussel,2008:427), algo a mais que um (psico)pedagogo. Para ele, Freire se mostra como o «anti-Rousseau do século XX», pois «alcança (a) validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (‘movimentos sociais’ dos mais diversos tipos), que lutam pelo reconhecimento de seus novos direitos e pela realização re-sponsável de novas estruturas institucionais

de tipo cultural, econômico, político, pulsional etc.)» (Dussel,2008:415). Analisemos as ideias de Freire em tópico específico.

O discurso pedagógico e ético-crítico de Paulo Freire

O pensamento de Freire parte do pressuposto de que as relações do homem com o mundo a seu redor possuem caráter reflexivo, e não apenas reflexo (Biazzo, Blanch, 2015; Saul, 2014; Silvera, García, 2015; Donoso, 2016), o que o distingue dos demais animais (trata-se de uma posição antropocêntrica, também adotada por Dussel) (Freire,1967:39-40).

Com isso, quer dizer que nas relações do homem com a realidade, através de atos de criação, recriação e decisão, é que o homem domina e humaniza a realidade. E, nesse contexto, o homem somente adquire consciência (e se torna propriamente humanizado), na medida em que adquire consciência de si e do lugar que ocupa (Freire,1967:43). Para o autor, «humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão» (Freire, 1987:16).

Ocorre que a dominação/humanização do espaço pelo homem nem sempre é possível. Isso porque é, especialmente a partir da modernidade, dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, que o faz renunciar à sua capacidade de decidir sobre si e sobre o mundo. Ao seguir as prescrições apresentadas pelas elites que o dominam, «afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.»(Freire, 1967:43)

Da perspectiva do opressor, o oprimido deve se adaptar à realidade, e não questioná-la para transformá-la (Müller, Rossatto, 2016; Pallarès-Piquer, 2016; Santos, Tavares, 2016). Na visão de Freire, «para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo»(Freire, 1987:71).

Nesse estado em que as regras lhe são ditadas, o homem vive sob a opressão, a dependência e a marginalização (Borges, Alcântara, 2018; Caraccioli,2018; Serna, 2016; Espinoza, 2017; Fernández-Aballí, Altamirano, 2016; Gadotti, 2017). Não possui liberdade, dependem do opressor, e se situam periféricamente – na realidade física, mas também histórica, social, cultural e econômica (Freire, 1979:31-39).

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. O homem, para não ser coisa, deve tomar consciência de si.(Freire, 1979:17)

Nesse cenário exposto por Freire, a humanização é a vocação histórica do homem, a busca pela sua consciência, sua conclusão, pela desalienação de sua vida,

pela sua afirmação como pessoa, enfim. Já a desumanização se faz presente nos que têm sua humanidade roubada (pela injustiça, pela exploração, pela opressão ou pela violência), bem como se faz presente naqueles que a roubam (através da opressão, da violência etc.) (Freire, 1987:16)

Ou seja, o autor tem como ponto de partida o fato de que os homens propõem a si mesmos o problema de descobrir o seu lugar no cosmos. Reconhecem que pouco sabem de si, e então realizam essa procura. Essa é a procura de sua humanização, o que leva a reconhecer a existência de um processo de desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.

E a luta pela recuperação da humanidade se dá a partir da conscientização, que possibilita ao homem inserir-se no processo histórico, como sujeito, e o inscreve na busca de sua afirmação. (Freire, 1979:12) Ainda,

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades. (Freire, 1987:57)

A conscientização surge, então, nas ideias de Freire, como o desenvolvimento crítico da necessária tomada de consciência para libertar o homem da dominação, como o processo de «desmitologização» do mundo. Assim, a conscientização não é a mera tomada de consciência, mas o desenvolvimento crítico dessa, de modo a permitir a humanização do homem. A conscientização implica na superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, para se chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica relevante. (Freire, 1979:15)

Mas ela (a conscientização) não é um processo abstrato, mas requer uma práxis para se concretizar. Não se baseia na consciência, de um lado, e o mundo de outro, não pretende uma separação. Pelo contrário, baseia-se justamente na relação consciência-mundo.

Tratando mais especificamente dos desdobramentos do pensamento de Freire no desenvolvimento da psicopedagogia, o autor «define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica [...] como condição de um processo educativo integral» (Dussel, 2000:435). Para Freire, «o educando não é só a criança, (Santos. Tavares, 2016) mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto» (Dussel, 2000:435).

Nesse contexto, a pedagogia do oprimido, construída a partir dele (do oprimido que ainda não promoveu a sua conscientização), busca tornar a opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, o que resultará no seu engajamento na luta por sua libertação. Muitas vezes, porém, no caminho do descobrimento de sua condição de oprimido, ao invés de buscar a libertação, busca também ser opressor. «Desta for-

ma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados»(Freire, 1987:18).

Os oprimidos só conseguem superar essa contradição uma vez que se reconhecem como oprimidos. E a superação dessa situação só se dá de maneira objetiva (e não meramente subjetiva, no plano da psicologia). É necessária a ação/inserção crítica dos homens, que se tornam produtores de uma nova realidade.

Portanto, Freire realiza uma «revolução copernicana» na pedagogia, demonstrando que a leitura do mundo é um processo que necessariamente deve anteceder a leitura da palavra. A educação deve, portanto, ter um ponto de partida material, analítico, econômico e político (Dussel, 2000:437). Ou seja, deve partir da realidade em que os sujeitos (especialmente os oprimidos) se encontram inseridos.

Há uma coincidência com a exigência que Freire faz da inserção crítica das massas na sua realidade através da *práxis* transformadora da realidade com a ideia de Lukács, para quem o partido revolucionário teria de «explicar às massas a sua ação».

Em suma, a reflexão não se dá puramente no nível intelectual, nem se constitui de uma ação sem reflexão, que seria um puro ativismo. Desse modo, a *práxis* libertadora é uma ação que se dá a partir de uma reflexão crítica que, por sua vez, se constitui de um diálogo feito a partir dos oprimidos, que permite a sua conscientização.

A conscientização é o meio necessário para livrar o homem da dominação em direção a seu oposto, a libertação; promove a inserção crítica do homem na história. E isso implica necessariamente em pensar utopicamente:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. (Freire, 1979:16)

Essa defesa da utopia aproxima Freire dos ideais transmodernos ou pós-modernos de oposição. Representando essa aproximação, Boaventura de Sousa Santos entende, de maneira simples, utopia como a imaginação de novas possibilidades. Sob essa perspectiva, defende a manutenção da utopia como um mapa emancipatório que não se converta gradualmente em mais um mapa de regulação. (Santos, 2000)

Nesse contexto, a noção de libertação do oprimido das amarras do opressor é análoga ao processo de libertação do Sul em Boaventura de Sousa Santos – processo este que seria necessário para uma transição paradigmática rumo a um conhecimento prudente para uma vida decente (Santos, 1988).

Em Freire, é um processo análogo a esse que o humano oprimido deve realizar para tornar-se livre. É com a conscientização, fundada em uma educação ético-crítica, que promove a «desmitologização» do mundo. O homem conscientizado não aceita as imposições alheias, mas modifica sua realidade. Esse processo deve, ainda, ser contínuo, sob pena de tornar-se opressor, ou um fundar um novo «marco regulatório».

E se a cognição deixa de ser compreendida como certeza e passa a ser compreendida como consenso no âmbito do paradigma da linguagem, isso não é mais verdade no âmbito do paradigma vivente. Freire descobriu a ideia de cognição como consenso, opondo a este a ideia de dissenso, de contra-hegemonia, de libertação dos oprimidos pelo dissenso.

E essa teoria, com reflexo em todo o âmbito da psicopedagogia, reflete também no âmbito jurídico, como se passa a demonstrar.

A formação do dissenso jurídico

Tanto o paradigma vivente quanto a proposta psicopedagógica de Freire fornecem possibilidades de desenvolvimento de teorias críticas no âmbito do direito (Illera Lobo, 2017). No campo da teoria jurídica crítica, reside a ideia de que crítica desempenha um papel pedagógico transgressor, na medida em que visa à tomada de consciência dos sujeitos. Para Wolkmer, a teoria crítica serve de verdadeiro substrato para uma autêntica filosofia jurídica da alteridade (Wolkmer, 2009, 2010). Aplicada ao jurídico, seu ideal transgressor se opõe aos sistemas, ordenamentos e leis instaurados como oficiais e legítimos (Tesser, 2012:125).

Falar em uma teoria crítica do direito implica, portanto, praticar o exercício reflexivo de questionar a normatividade que está ordenada em uma dada formação social e admitir a possibilidade de outras formas de práticas diferenciadas no jurídico. (Wolkmer, 2009:86)

A partir da perspectiva crítica de Freire, que invalida o discurso hegemônico, a teoria de Habermas sofre questionamentos no campo jurídico. Isso porque, se para Habermas a legitimidade dos direitos positivos, no contexto da estrutura da razão comunicativa, tem sua origem nas condições de validade do discurso em geral, uma mudança nas condições ou pressupostos de validade do discurso implica também em alterar a legitimidade dos direitos positivos.

Se o discurso não deve, em Freire, ser construído a partir de um consenso hegemônico, mas sim de um dissenso, ou de um discurso contra-hegemônico, a legalidade só se torna válida se adota esses novos pressupostos. Nessa visão, o direito deve, então, se construir anti-hegemonicamente.

Nesse sentido, a teoria psicopedagógica de Freire, aplicada ao campo jurídico, se alinha não somente com as propostas transmodernas (de Dussel, por exemplo), mas

também com ideias do chamado pós-modernismo de oposição, encontrado em Boaventura de Sousa Santos, acerca da refundação do Direito e do Estado.

Boaventura busca, assim, a construção de um novo senso comum capaz de sustentar a inteligibilidade e as lutas emancipatórias. Abandonando a concepção moderna de que ao direito é atribuída a tarefa de assegurar a ordem exigida pelo capitalismo, passa a buscar um direito que se afaste do Estado e promova a emancipação dos oprimidos. Trata-se, portanto, de um pensamento contra-hegemônico.

A construção jurídica a partir do discurso contra-hegemônico, portanto, não deve ceder aos interesses dominantes que instauraram as situações de dominação, como o capitalismo global. Exemplificativamente, nas práxis da libertação, deve se buscar a reforma agrária não para tornar os trabalhadores rurais em proprietários, mas para libertar a terra do sistema capitalista dominante.

Outro exemplo diz respeito aos mecanismos de participação popular na formulação do Direito. A partir de uma práxis libertadora – alcançada, dentre outros elementos, a partir de uma educação ético-crítica (oriunda da concepção psicopedagógica de Freire) – a participação comunitária não deve ser compreendida como um mecanismo meramente formal, mas como um dever ético-crítico, que insira a população criticamente no contexto em que se analisa.

Exemplos como esses podem ser formulados no âmbito dos mais diversos ramos do direito. O que os unifica é a ideia de que o direito não deve ser visto como um consenso, mas como um pensamento contra-hegemônico de libertação dos oprimidos, um dissenso.

Desse modo, os instrumentos jurídicos não devem ser utilizados como garantia de manutenção do *status quo*, mas como possibilidade de emancipação/libertação dos sujeitos oprimidos historicamente, culturalmente, economicamente etc. E isso demonstra, afinal, a íntima relação entre a teoria psicopedagógica de Freire com o paradigma filosófico vigente, defendido, entre outros, por Dussel e Boaventura de Sousa Santos.

Considerações Finais

Ante as breves considerações expostas no presente artigo, buscou-se demonstrar como Freire realiza uma «revolução copernicana» na pedagogia, ao demonstrar que a leitura do mundo é um processo que necessariamente deve anteceder à leitura da palavra. Em suas ideias, a educação deve possuir um ponto de partida material, analítico, econômico e político (Dussel, 2000:437).

Isso demonstra a aproximação dos aportes realizados por Freire na psicopedagogia com a materialização de um novo paradigma filosófico – o paradigma vivente. A partir da necessidade de exploração de um critério ético-crítico, as contribuições

psicopedagógicas de Piaget e Vygotsky restam legadas ao paradigma da linguagem, não mais prevalecendo no paradigma vivente.

Ao tomar como ponto de partida da educação a realidade em que os sujeitos (especialmente os oprimidos) se encontram inseridos, acaba-se por se negar as ideias de Apel e Habermas de igualdade na formação do discurso. O momento de negação dessas ideias se mostra como um contradiscurso, ou como um discurso contra-hegemônico, buscando, posteriormente, a construção de uma razão comunicativa não-hegemônica, em que há a inclusão da participação dos anteriormente excluídos.

No campo do direito, em contraposição à Habermas, as ideias de um discurso contra-hegemônico implicam ideia de que os enunciados normativos não devem buscar apenas um consenso hegemônico, mas também um dissenso contra-hegemônico, que assume o papel de crítica, «possibilitando não só um *outro direito*, porém também o *direito do outro*, excluído *a priori* da *comunidade de comunicação*» (Ludwing, 2006:65).

Assim, como se referiu, se no paradigma da linguagem a cognição deixa de ser compreendida como certeza e passa a ser compreendida como consenso, no âmbito de uma filosofia da libertação o consenso é novamente atacado, uma vez que pode ser compreendido como causador de certas exclusões. E com isso se evidencia a relação da filosofia – e seus paradigmas – junto ao ramo da psicopedagogia, especialmente através das ideias de Paulo Freire, o qual formula um processo de educação e conscientização alinhado às ideias de libertação, de modo a buscar a construção de discurso contra-hegemônico.

Referências

- APEL, Karl-Otto (2000). *Transformação Da Filosofia: O a Priori Da Comunidade De Comunicação*. 2: Edicoes Loyola.
- ASSIS, Jesus de Paula (1992). «Karl-Otto Apel: a raiz comum entre ética e linguagem», *Estudos Avançados*, v. 6, n. 14, Jan./Abr.. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000100011>.
- AVRITZER, Leonardo e Sérgio Costa (2004). «Teoría crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina». *Dados*, Rio de Janeiro, (47): 703-728.
- BORGES, Valdir and Luis Alberto de Alcântara (2018). «Human Rights, Education, End Ethics in the Era of Globalization Based on Paulo Freire.» *Espacios* (39),10.
- CARACCIOLI, Mauro (2018). «Pedagogies of Freedom: Exile, Courage, and Reflexivity in the Life of Paulo Freire.» *International Studies Perspectives* (19) 1: 27-43.
- COSTA, Karina., Fernandes, Janaina. Da Silva, Andrade, Marcia Siqueira, Montiel, Josev María & Bartholomeu, Daniel. (2015). «Psicopedagogia em foco: caracterização do status atual dos estudos no Brasil», *Revista psicopedagogia*, São Paulo, (32) 98: 182-190.

- DELAMAR, José Volpato Dutra (2010). «Apel versus Habermas: como dissolver a ética discursiva para salvaguardá-la juridicamente», *Kriterion: revista de filosofia*, Belo Horizonte, (51) 121: 103-116 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100512X2010000100005&lng=en&nrm=iso>.
- DONOSO ROMO, Andres (2016). «Paulo Freire, the Latin American Thought and the Struggle for Liberation.» *Latin American Research Review* (51)1: 43-61.
- DUSSEL, Enrique (2008) «Meditaciones Anti-Cartesianas: Sobre El Origen Del Anti-Discurso Filosófico De La Modernidad.» *Tabula Rasa*, (9):153-197.
- . (2000). *Ética Da Libertação: Na Idade Da Globalização E Da Exclusão*. Vozes.
- ESPINOZA, Oscar (2017).»Paulo Freire's Ideas as an Alternative to Higher Education Neo-Liberal Reforms in Latin America.» *Journal of Moral Education* (46) 4 : 435-48.
- FERNÁNDEZ-ABALLÍ ALTAMIRANO, Ana (2016).»Where Is Paulo Freire?». *International Communication Gazette* (78) 7: 677-83.
- FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento: Cortez & Moraes*.
- . (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- . (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2017).»The Global Impact of Freire's Pedagogy.» *New Directions for Evaluation*. 155: 17-30.
- ILLERA LOBO, Mercedes Leonor. (2017). «Relationship of Theory and Practice in the Teaching of Law.» *Espacios* (38)
- KUHN, Thomas (1988) *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.
- LUDWIG, Celso Luiz. (2006). «A Transformação Da Filosofia E a Libertação.» *Revista da Faculdade de Direito UFPR*: 43-59
- . (2006). «Discurso e direito: o consenso e o dissenso» In: FONSECA, Ricardo Marcelo (Org.). *Direito e discurso: discursos do direito*. Florianópolis: Boiteux,: 45-65.
- MEDINA RUBIO, Eduardo. (1997). «Freire: Consciência E Libertação (a Pedagogia Perigosa).» *Revista da Faculdade de Educação* (23) 1-2 .
- MENEZES MARILIA GABRIELA, Santiago, Maria Eliete (2014) «Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório». *Revista Pro-Posições*, (25) 3 (75): 45-62
- MÜLLER, Antonio José, and Celsar Augusto Rossatto (2016) «The Politics of Body Capital within Neoliberal Social Reproduction Systems: Freirean Critical Pedagogy Principles in Brazilian Schools.» *Journal for Critical Education Policy Studies* (14) 1: 167-83.
- PIQUER PALLARÈS, Marc. (2016). «Remembering Freire in Times of Change: Critical Consciousness and Education.» *Revista Electronica de Investigacion Educativa*

(20) 2: 126-36.

- PEREIRA, Cacia Linhares. (2012). «Piaget, Vygotsky E Wallon: Contribuições Para Os Estudos Da Linguagem.» *Psicologia em Estudo* (17)2: 277-86.
- RODRIGUES PINTO SIMONE (2012). «O PENSAMENTO SOCIAL E POLÍTICO LATINO-AMERICANO: ETAPAS DE SEU DESENVOLVIMENTO», *Revista Sociedade e Estado*. Vol. 27, n. 2, Brasília, Mai/Ago.
- SANTOS, Eduardo and Manuel Tavares (2016). «Historic Challenges of Inclusion: Institutional Features of Two New Federal Universities in Brazil.» *Education Policy Analysis Archives* (24)
- SANTOS SOUZA, Boaventura, (2000). *A Crítica Da Razão Indolente—Contra O Desperdício Da Experiência*. Sao Paulo: Ed. Desclée de Brouwer SA
- . (1988). «UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS NA TRANSIÇÃO PARA UMA CIÊNCIA PÓS-MODERNA». *ESTUDOS AVANÇADOS*, São Paulo, (2) 2. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10340141988_00200007&lng=e n&nrm=iso>.
- SILVERA SARMIENTO, Asterio; Adriana López, and Janet Saker García. (2015). «Competencies of Lawyers in Training: Didactics, Knowledge and Formation Prospective.» *Revista Lasallista de Investigación* (12) 1: 134-46.
- SAUL, Ana María (2014). «Políticas e Práticas Educativas Inspiradas no Pensamento De Paulo Freire: Pesquisando Diferentes Contextos.» *Curriculo sem Fronteiras* (14), 3: 129-42.
- SERNA, Edgar (2016). «Transdisciplinarity in Paulo Freire Thinking.» *Revista de Humanidades* 33: 213-43.
- BIAZZO SIMON, Cristiano; Pagès Blanch, Joan (2015). «Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade Diálogos» *Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19 (1): 117-142 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil.
- TESSER, Gelson João, Balduino Horn, Geraldo, Junkes Delcio (2012) «A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica». *Educar em revista*, Curitiba, (46):113-126 <http://dx.doi.org/10.1590/So104-40602012000400009>
- VYGOTSKY, Lev (2008). *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Moraes.
- WOLKMER, Antonio Carlos. «Introdução Ao Pensamento Jurídico Crítico.» (2012).

Sobre o autor

João Pedro Ruppert Krubniki é pesquisador e mestrando em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: jprkrubniki@gmail.com.

