

Ensino jurídico e emancipação: competências profissionais curriculares à luz do agir comunicativo

*Legal education and emancipation: curricular
professional competencies in the light of
communicative action*

DOI:10.18226/21784612.v30.e025026

Luís Eduardo Fuckner Sampaio¹

Giselle Marie Krepsky²

Leonardo da Rocha de Souza³

Resumo: Este artigo trata da relação entre as competências e habilidades trazidas pelas Diretrizes Curriculares de graduação do curso de direito e a emancipação humana por meio da proposta do agir comunicativo, teorizado por Jürgen Habermas. Considerando a migração de uma justiça voltada para a solução do conflito pautada na persuasão para uma que fomenta a resolução construída com base na argumentação consensual pacificadora, a pesquisa que fomentou este texto teve como objetivo analisar as expectativas formativas do curso de direito. Observaram-se as competências que revelam maior possibilidade de promoção da emancipação humana e com natureza comunicativa, alusivas à utilização da linguagem, à interpretação e aos atos comunicacionais imprescindíveis, tanto para a apropriação de conceitos no período de formação acadêmica quanto para a prática profissional. Por meio do método indutivo e das técnicas de pesquisa doutrinária e documental, conclui-se que a racionalidade comunicativa habermasiana serve como suporte teórico-prático do ensino jurídico com potencial para a emancipação humana.

Palavras-chave: Emancipação humana. Ensino jurídico. Agir comunicativo. Diretrizes Curriculares.

Abstract: This article addresses the relationship between the competencies and skills outlined in the Law School's Undergraduate Curricular Guidelines and human emancipation through the proposal of communicative action theorized by Jürgen Habermas. Considering

¹ Mestrando em Direito pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8811-8363>. Email: lefsampaio@furb.br

² Doutora em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0647-3602>. Email: gkrepsky@furb.br

³ Doutor e Mestre em Direito (UFRGS). Especialista em Ética e Filosofia Política (UCS). Bacharel em Direito (UNISINOS). Professor Efetivo da Universidade Regional de Blumenau/SC (FURB). ORCID: leorochasouza@gmail.com. Email: <https://orcid.org/0000-0003-1081-3155>

the migration from a justice system focused on conflict resolution based on persuasion to one that fosters resolution based on consensual, peaceful argumentation, the research that fostered this text aimed to analyze the formative expectations of the Law School. The competencies that reveal the greatest possibility of promoting human emancipation and of a communicative nature were observed, alluding to the use of language, interpretation and essential communicational acts both for the appropriation of concepts during the academic training period and for professional practice. Through the inductive method and doctrinal and documentary research techniques, it concludes that Habermasian communicative rationality serves as a theoretical and practical support for legal education with the potential for human emancipation.

Keywords: Human emancipation. Legal education. Communicative action. Curriculum Guidelines.

Introdução

A emancipação humana pode ser considerada a pedra de toque da teoria crítica, movimento iniciado por Karl Marx e Friedrich Engels. Sendo ela um objetivo que resulta na luta contra os bloqueios da concretude da liberdade do indivíduo consciente e cognitivo, torna-se imperativo investigar sua importância, quais as condições que impedem a sua efetivação e identificar fatores que podem colaborar para alcançá-la. Já o agir comunicativo, proposto por Habermas (1990), permite ações de coordenação, de entendimento e de socialização, que resultam em modelos culturais de entendimento mútuo, pertencimento a grupos sociais, solidariedade e identidade.

Vislumbra-se, assim, uma estreita correlação entre ensino jurídico e o agir comunicativo, refletido por Jürgen Habermas, como forma de contribuir com a emancipação. Isso porque o ensino jurídico torna possível a compreensão da ordem estabelecida pelo Estado por meio da atuação dos seus operadores, e o agir comunicativo pode, no âmbito da racionalidade usada pelas instituições competentes para o aprendizado, emergir em seus acadêmicos ações voltadas para maiores conexões interpessoais, difundindo, por intermédio da comunicação, noções de emancipação e da ordem de estrutura social estabelecida.

A partir disso, deve-se compreender o conceito das categorias da liberdade e da emancipação humana e de que forma a racionalidade se tornou ferramenta de dominação por meio de

influências externas. Com isso, pretende-se demonstrar como as ciências sociais aplicadas podem desempenhar um papel de elucidação das condições sociais, possibilitando aos estudantes maiores chances de alcançarem a emancipação humana, em meio ao processo de aprendizagem e de experimentação de um direito capaz de emancipar.

Não obstante os obstáculos apresentados pela operacionalização do Poder Judiciário na concreção da justiça, ao ensino jurídico delegam-se também ideais emancipatórios. Nesse sentido, analisa-se a possibilidade de que as habilidades e competências prospectadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação em direito (Brasil, 2018), voltadas para a comunicação, raciocínio, argumentação, interpretação e cultura do diálogo, estejam em consonância com a proposta do agir comunicativo pensado por Jürgen Habermas, potencializando a compreensão social da ordem estabelecida e a capacidade de transformação social. Isso inclui a capacitação do sujeito social para alcançar a efetiva qualidade de ser humano livre.

Por meio do método indutivo e das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa apresentada neste artigo constrói, à luz da teoria crítica, um ponto de vista sobre a formação jurídica emancipatória, ainda que tal formação tenha enfrentado desafios cada vez mais contundentes ante a lógica mercadológica e instrumentalista e aos mecanicismos tecnológicos que operacionalizam o sistema de justiça. O método indutivo se justifica, especialmente, porque este artigo busca partir de observações específicas para chegar a uma conclusão geral. A análise específica concentra-se no ensino jurídico, em especial a partir das Diretrizes Curriculares do curso de direito e sua possibilidade de promover a emancipação humana (item 1), partindo de exemplos práticos do ensino jurídico e de teorias, como o agir comunicativo de Habermas (item 2). Esse caminho, que parte da observação de diretrizes e práticas educacionais específicas até a formulação de um entendimento mais amplo sobre a relação entre o ensino jurídico e a emancipação, é uma aplicação típica do método indutivo, a ser completada no item 3 deste artigo.

1 A emancipação humana aos olhos da teoria crítica

O ser humano só possui a ideia de que é livre pois é consciente do estímulo interno que ocorre para agir de determinada forma. Essa é a compreensão observada por Steiner (2018) em relação ao exemplo da pedra, formulado por Spinoza. Este teorizou a respeito de uma pedra que, após sofrer estímulos externos, entra em movimento – portanto, não se movimenta porque quer. Para Steiner (1918, p. 5), “esta é justamente aquela liberdade humana que todos asseguram possuir, que apenas surge porque os homens são conscientes de seus desejos, mas nada sabem das verdadeiras causas pelas quais são movidos”.

A liberdade e tudo o que ela representa, o que a constitui, quando se exerce, quais seus limites e todas as suas características foram revisitadas, estudadas, refletidas e debatidas desde a Grécia Antiga. Para Spinoza, segundo Steiner (1918) sugere, liberdade é, portanto, a capacidade de agir com base nos seus desejos.

Nesse contexto, a atitude humana livre, ou seja, aquela que é consequência de um estímulo interno, fruto de um desejo ou de um processo racional cognitivo mediado por parâmetros discricionariamente selecionados pelo indivíduo, é, de mesmo modo, suscetível a influências e estímulos exteriores. Essa suscetibilidade da liberdade humana parece sugerir que influências externas podem discernir sobre a execução desses atos desejados pelo indivíduo. Com essa preocupação se tornando realidade em sua época, Karl Marx popularizou suas críticas, embasadas por essa configuração social de dominação do indivíduo humano, dando maior atenção para a efetivação da liberdade humana com um novo conceito elaborado, da emancipação humana.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (Marx, 2010, p. 54).

A ideia de emancipação humana permanece em sua essência, a concretização das capacidades do indivíduo de perceber seus

desejos e de manifestá-los no mundo material, com a adição do elemento de soberania, desvinculado de qualquer força de dominação exercida por agentes externos. Esse conceito passou a ser objeto de desejo dos estudos das ciências sociais, por filósofos e sociólogos sucessores da teoria crítica iniciada por Marx. Entre eles, Max Horkheimer, que se insurgia contra a ideia de manter a ordem estabelecida sem qualquer alteração, pois essa condição impedia a emancipação progressiva do sujeito (Horkheimer, 2015).

Há dois agentes principais da ordem estabelecida que podem ser visualizados como forças contrárias a essa emancipação: o primeiro, a própria estrutura de governo atingida, já que, no desenvolvimento da estrutura governamental, o poder administrativo e político alcançou potencial de dominação sobre a liberdade do indivíduo, pois o Estado se desenvolveu por meio de uma lógica de poder pelo uso da força de repressão legitimada; o segundo agente são as figuras dotadas de força econômica de grande relevância, que exercem influência no mercado do capital por elementos do pensamento científico. Essas duas forças contrárias vieram a ser trabalhadas por Habermas (1987) como os subsistemas da política e da economia.

Ou seja, outras entidades vieram a desenvolver artifícios que influenciam a liberdade do indivíduo, não pela repressão direta, mas pela manipulação exercida sobre ela, fabricando as vontades e os desejos, por meio do uso de poder e de força econômica que, segundo Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), resulta em uma indústria cultural. Essa última passou a exercer também uma posição de influência inconsciente daquilo que o humano deve realizar, criando uma percepção consumista.

Isso se desenvolveu pelo “aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 14).

Ou seja, o caminho histórico das condições sociais e humanas, que deveria se encaminhar para um indivíduo cada vez mais livre, agora se vê “completamente anulado em face dos poderes econômicos” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 14).

A forma de racionalidade selecionada por essa *indústria cultural* é derivada de ressignificações dos ensinamentos de Kant, que evidenciava a crença da capacidade humana de, por meio de seu próprio conhecimento, servir-se de si mesmo (Kant, 1985). Nesse sentido, a ideia kantiana de buscar interesses e vontades, de fato, inicialmente, foi vista como uma promessa de progressão das condições de uma vida boa, destacando-se o imperativo categórico⁴ como fonte basilar para alcançar a emancipação humana.

No entanto, essa ideia foi subvertida, o servir-se de si mesmo passou a ser uma máxima, sem qualquer cautela e preocupação com os demais fatores do imperativo categórico. Os ensinamentos de Kant foram, pois, bem absorvidos pela classe de maior concentração de capital “Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 43).

A razão do ser racional que Kant tinha proposto, então, foi subvertida. A fórmula da humanidade do imperativo categórico não tinha mais espaço, e as ações das classes sociais hierarquicamente dominantes se basearam somente em suas vontades.

Abrindo mão de sua autonomia, a razão tornou-se instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, acentuado pelo positivismo, enfatiza-se sua falta de relação com o conteúdo objetivo; no seu aspecto instrumental, acentuado pelo pragmatismo, enfatiza-se sua rendição a conteúdos heterónimos. A razão foi completamente mobilizada pelo processo social. Seu valor operacional, seu papel na dominação dos homens e da natureza, tornou-se o único critério (Horkheimer, p. 29, 2015).

Isto é, as figuras que se encontravam no topo da cadeia econômica, passaram a se utilizar de todos os meios necessários para a perpetuação de sua condição. Isso se deu por intervenção dessa razão instrumental, em que o burguês se manteve em condições sociais mais privilegiadas. Essa reconfiguração faz com que a razão,

⁴ O imperativo categórico foi conceituado por Immanuel Kant como um agir resultado de três fórmulas refletidas no livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de 1785. A fórmula da lei universal: “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade em lei universal da natureza” (Kant, 2007, p. 59). A fórmula da humanidade: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 2007, p. 69), e a fórmula da autonomia: “a ideia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal” (Kant, 2007, p. 72).

agora, passe a ser vista como, segundo Horkheimer (2015), uma estrutura de pensamento que fica reduzido a processos industriais, e a linguagem se torna um aparato da produção da sociedade moderna, incorrendo numa substituição evidente do pensamento filosófico pelo pensamento científico moderno.

O encontro desse elemento no pensamento científico moderno se deve ao fato de que o positivismo de Comte se utilizou de elementos empíricos e racionalistas para conceder à ciência um patamar de exclusividade da validade das várias pretensões, decorrentes de sua técnica e rigidez analítica (Habermas, 2011).

Por isso que, além do surgimento do regime disciplinar (que na essência serve para garantir a eficácia da atuação do Estado no contrato social, mas também restringe a liberdade humana), a emancipação humana parece ter encontrado na cultura, influenciada pelo poder econômico e sua utilização da razão instrumental mediante à ciência, outro desafio para garantir a verdadeira liberdade do sujeito cognoscente. Ou seja, o poder econômico que exerce pressões sociais e se utiliza de uma racionalidade com o objetivo de perpetuar, em sua posição hierárquica de dominação, pode dificultar a emancipação humana.

Nesse contexto, Habermas (2011, p. 96) esclarece que não poderá haver a “emancipação do sujeito consciente de si, conhecedor e regulador do processo da vida social” enquanto existir essa estrutura do livre contrato de trabalho, proposta pelo capitalismo, que consiste em “uma cientificização da produção”.

A liberdade do indivíduo, então, pode ser restringida, inconscientemente, devido às forças culturais que se voltam para o desenvolvimento econômico e, conscientemente, devido à força repressora utilizada pelo Estado para garantir o cumprimento de suas cláusulas do contrato social. Nesse contexto, uma maior compreensão dessas condições de repressão da liberdade humana amplia as capacidades do indivíduo de resistir às manipulações culturais e de evitar agir em desacordo com o ordenamento estabelecido pelo contrato social. Ao tornar-se consciente de seu papel como membro desse pacto, o sujeito passa a compreender também sua participação na própria dinâmica de funcionamento do Estado, podendo, por meio dessa simbiose institucional,

contribuir para a construção de novos ordenamentos orientados à emancipação humana.

2 Universidade como *locus* privilegiado da emancipação a partir do agir comunicativo de Habermas

A ciência foi tomada pela razão instrumental como elemento de manutenção das condições econômicas. Esse fenômeno se iniciou a partir do momento em que a sociedade depositou expectativas na ciência para mitigar a calamidade geral, mas foi vencida pelo empenho de perpetuação das condições do presente por parte do ideal burguês, ao torná-la um mecanismo de progressão técnica da produção de sua riqueza econômica, tornando-se mais um componente social que não cumpriu seu destino (Horkheimer, 1990).

Todo esse processo de subversão racional da ciência fez com que essa voltasse seus olhos para questões não mais tão importantes para o âmbito da emancipação humana, pois ao se fechar “contra um tratamento adequado dos problemas relacionados com o processo social causou uma trivialização de método e de conteúdo” (Horkheimer, 1990, p. 9). Dessa forma, a ciência fica à mercê de objetivos discricionários daqueles que a utilizam. No caso do capitalismo, foi vista como um meio de encontrar formas mais eficazes de elevar as suas condições de produção, mantendo os burgueses em suas posições sociais de privilégio econômico.

Para que não se submeta à dominação burguesa, deve haver uma alteração no modelo cognitivo aplicado no pensamento científico, modificando seu foco influenciado pelo poder econômico de perpetuar-se como dominador, para se voltar ao desenvolvimento da sociedade, objetivando a liberdade humana de fato. Assim, se “desde o séc. XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico” (Santos, 1989, p. 24), a alteração do modelo cognitivo deve ser aplicada em seu processo institucional. Para isso, devem ser examinados seus objetivos, para que neles sejam introduzidos modelos cognitivos disruptivos dessa configuração de perpetuação contraemancipatória.

Inicialmente, a universidade possuía, como objetivo principal, a busca da verdade por intermédio da investigação, conforme Santos

(1989, p. 12): “o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo”. No entanto, o desenvolvimento das sociedades e o desenvolvimento da universidade como instituição trouxeram consigo mais responsabilidade diante das expectativas sociais que eram nela depositadas.

Somente após o período pós-guerra é que os três principais fins da universidade – investigação, ensino e prestação de serviço – entraram em crise, decorrentes de suas consequências socioeconômicas, não sendo mais a busca da verdade seu interesse primordial, mas sim métodos, temas autônomos escolhidos e uma paixão pelo avanço da ciência *per se* que marcam a universidade moderna (Santos, 1989). Notável, portanto, que o papel das universidades se desenvolveu de acordo com o desenvolvimento histórico das sociedades, sobretudo influenciada pelas suas demandas socioeconômicas. Dessa maneira, as forças econômicas fizeram do *locus* universitário um ambiente que distorce e distancia o alcance da emancipação, fazendo com que se tornem instituições “encarregadas com o desenvolvimento de competências voltadas para o mercado de trabalho” (Rasmussen, 2007, p. 10), perpetuando as condições de dominação denotadas ao nível da racionalidade.

Para Rasmussen (2007, p. 10), é necessária uma mudança da racionalidade que interrompa a exigência do sistema econômico para “que a educação esteja desligada do ideal de educação como um direito civil geral e ligado ao sistema de emprego”, ampliando a visão das condições sociais e da realidade pelos estudantes, vendo a cultura como algo vivo.

A educação é tradicionalmente vista em muitos setores como um meio de reprodução social e de preservação cultural, alcançada pela transmissão desta última a cada geração sucessiva. No entanto, uma cultura é algo vivo que muda constantemente e os educadores devem responder às novas circunstâncias criadas por essas mudanças, incentivando os nossos alunos a refletir sobre as circunstâncias culturais tal como existem, e a partir desse processo de reflexão desenvolver os seus próprios refinamentos ou desenvolvimentos, o que tornará a cultura relevante para eles, e não para nós (Terry, 2006, p. 275).

Tendo a ideia de que a educação deve corresponder à mudança cultural, propiciando condições para que as novas gerações possam apropriar-se de seu papel social e compreender sua relevância na estrutura da sociedade, a força cultural manipulada pela economia para dominar o indivíduo passa a ter menos intensidade. A dominação do indivíduo humano também foi pauta de Jürgen Habermas, que propôs meios da emancipação com o auxílio de novas estruturas da razão, ligadas diretamente com os estudos da linguagem e da interação social, as quais se conectam com o papel do ensino e da educação. Nesse sentido, Habermas (2011, p. 98) afirma que a emancipação surge “na medida em que as instituições detentoras do poder são substituídas por uma organização das inter-relações sociais que se liga unicamente à comunicação livre de dominação”.

Tal relação, explorada a seguir com as propostas de Habermas, denota como a linguagem é empregada para o desenvolvimento e a reprodução do conhecimento, apontando a educação como o meio pelo qual isso ocorre. Ou seja, para além do papel de transmitir e construir conhecimento, a interação social e a comunicação, também possui outra função. Isso porque, após estruturar sua ótica da sociedade, em que visualiza as forças de dominação partindo do poder econômico e do poder político contra a emancipação da sociedade civil, Habermas “vê a linguagem, o meio de alcançar o consenso racional, como o principal modo de interação social pelo qual este processo de colonização pode ser resistido” (Terry, 2006, p. 273).

Percebe-se então, de certo modo, uma condição de dependência entre a interação social e o conhecimento, que perpassa a utilização da linguagem e os atos de comunicação interpessoal, pois “nossas habilidades de interagir uns com os outros no domínio da interação social dependem da aquisição de conhecimento e abrem caminho para uma apreciação de nossa crescente consciência de nossa consciência moral” (Terry, 2006, p. 272-273). Dessa forma, se o desenvolvimento da consciência do indivíduo tiver sucesso ao torná-la habilidosa para fluir tanto nas condições morais quanto nas sociais, é, pela proposta de Habermas, possível resistir às forças de dominação que impedem o desabrochar dos elementos que possibilitam a emancipação humana. Para que esse desenvolvimento

ocorra, o diálogo, a comunicação e a interação social desempenham papel fundamental. Ao influenciar as instituições responsáveis por fomentar o senso crítico e a formação cultural da sociedade, essas práticas permitem que a razão e a consciência moral e social se difundam coletivamente, fortalecendo a resistência a processos que comprometem a emancipação humana.

Tais considerações demonstram tamanha relevância para o sistema educacional, visto que se tornou princípio norteador e foco de diversas diretrizes do curso de graduação superior responsável pelo estudo da ciência jurídica e pela formação de acadêmicos capazes de atingir esses níveis de interpretação cultural, social e jurídica. Com isso, inclusive, as forças repressoras da emancipação humana podem ser minimizadas por parte do acadêmico quando de sua participação na comunidade, podendo transportar tais conclusões em suas interações sociais, difundindo a consciência do papel cultural e moral de cada indivíduo na sociedade.

3 Ensino jurídico e competências profissionais: da ação comunicativa à emancipação

No contexto político em que surgiram as faculdades de direito, elas tinham duas funções básicas a desempenhar: uma de cunho ideológico, pois havia a necessidade de se promover uma integração ideológica do Estado que se projetara na época; a segunda era exatamente operacionalizar esta pretendida integração já que estaria formando os próprios quadros funcionais desse Estado. Não se pode esquecer que também serviram para propiciar o ensino superior aos filhos da elite sem a necessidade de deslocá-los para a Europa (Faria, 1984).

As orientações legais curriculares de formação do jurista caminharam quase sempre descompassadas com as necessidades sociais, e uma tendência humanista na formação jurídica é instaurada apenas com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em direito (DCNs) no século XXI (Brasil, 2004). Em que pese a previsão sobre habilidades e competências acerca da interpretação, reflexão crítica e argumentação enfatizadas, pela DCNs de 2004, tais habilidades eram notadamente voltadas para o conflito, tanto que a categoria “persuasão” figurava explicitamente no texto normativo.

Embora a transformação e o compromisso social sejam temas recorrentes — e até exaustivamente tratados — na seara educacional e na formação do jurista, somente em 2018 a cultura do diálogo e da pacificação de conflitos passou a ser formalmente incorporada ao rol de competências do estudante de Direito. Essa inclusão ocorreu diante da flagrante precariedade e sobrecarga do sistema de justiça brasileiro, passando tais habilidades a constar entre as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais previstas no art. 4º (Brasil, 2018). Essas competências são as que revelam maior possibilidade de promoção da emancipação humana e, notadamente, possuem natureza comunicativa, alusivas à utilização da linguagem, à interpretação e aos atos comunicacionais imprescindíveis tanto para a apropriação de conceitos no período de formação acadêmica quanto para a prática profissional.

Dentre as habilidades descritas no referido artigo, tem-se como esperado:

III – demonstrar capacidade para **comunicar-se com precisão**; [...] V – adquirir capacidade para **desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação** jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI – **desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos**; VII – compreender a hermenêutica e os **métodos interpretativos** [...] (Brasil, 2018, grifo nosso).

Por conta da natureza comunicativa dessas habilidades, os estudos de Habermas, se influídos na forma como ocorre a ação comunicativa entre educador e educando e, posteriormente, entre operadores da justiça e jurisdicionados – incluindo-se advogados, mediadores e outras carreiras jurídicas –, há maior possibilidade de concretizar uma formação voltada ao papel social do jurista. São capacidades que podem ser alcançadas quando os elementos da razão comunicativa habermasiana são incluídos como método. Nesse ponto, Habermas aprofundou categorias da realidade social importantes para o debate: o mundo da vida, o direito e o sistema. O mundo da vida se sobressai para compreensão da análise provocada neste texto. Para Habermas (1997, p. 111-112) o mundo da vida:

[...] configura-se como uma rede ramificada de ações comunicativas que se difundem em espaços sociais e

épocas históricas; e as ações comunicativas, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades de indivíduos socializados.

São esses diversos locais de interações sociais, estabelecimentos comerciais, escritórios de trabalho, bares, festas e qualquer outro *locus* de ações comunicativas informais, portanto, que compõem o mundo da vida e formam uma esfera pública informal na qual se forma a opinião pública. O mundo da vida representa uma estrutura da sociedade na qual interagem inúmeras facetas de indivíduos unidos por axiologias das mais diversas ou autodeterminados individualmente. Nessa perspectiva de imersão multifacetada e provida de concretude experiencial, as habilidades comunicacionais construídas historicoculturalmente (Vigotsky, 1991; 1998) são, ao mesmo tempo, meio para a aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980) e resultado de uma formação profissional voltada para a mediação e resolução dos conflitos sociojurídicos contemporâneos. Verifica-se, dessa forma, que não só devem ser esperadas habilidades para o diálogo, mas também que este se estabeleça a partir da cultura. Nesse sentido, Rasmussen (2007, p. 10) explica que mundo da vida foi elaborado a partir da fenomenologia e da sociologia, “significa o horizonte da comunicação, o quadro de referência que é comum para falante e ouvinte, e que permite que eles se entendam”, fazendo crescer um conhecimento, ainda que não explícito, proveniente do envolvimento das pessoas que pertencem à vida comum.

O direito, cujo papel é estabilizar congruentemente as expectativas sociais (Luhmann, 2005) por meio do que constrói o legislativo, historicamente se afastou de um diálogo que resgatasse a vida cotidiana, o ser no mundo fenomenológico (Heidegger, 2012), o mundo da vida habermasiano, devido à sua necessária rigidez normativa. Nesse sentido, comunicações malsucedidas entre educador e educando, operador e jurisdicionado, foram e ainda são fomentadas por uma linguagem deveras particular e técnica do mundo jurídico que também obstaculiza a autonomia e a emancipação. Por esse motivo que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2023) propõe o Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples que tem como meta a adoção de “linguagem

simples, direta e compreensível a todos os cidadãos na produção das decisões judiciais e na comunicação geral com a sociedade”.

Essa ideia contribui para a efetivação da proposta de Habermas, segundo a qual o direito só consegue realizar a integração entre o mundo da vida e o sistema se conseguir traduzir a linguagem cotidiana (utilizada no mundo da vida) em uma linguagem compreensível aos subsistemas e vice-versa (Souza, 2000, p. 85-86). Isso possibilita maior compreensão aos membros do mundo da vida quanto às diversas categorias de direitos fundamentais que “nascem do princípio do discurso ao *medium* do direito enquanto tal, isto é, às condições da formalização jurídica de uma socialização horizontal em geral” (Habermas, 1997, p. 159), proporcionando maiores condições de emancipação diante da noção de poder comunicativo adquirida, pois “os cidadãos podem avaliar, à luz do princípio do discurso, se o direito que estão criando é legítimo” (Habermas, 1997, p. 163-164), alterando de maneira significativa a passividade do sujeito e a fonte do poder ali constituído.

O sistema, terceiro agente dessa estrutura social, é composto pela economia e pela política. Habermas (1997) afirma que esses componentes obedecem somente a seus elementos imperativos. Dessa forma, a economia e a política, a partir do uso da razão instrumental, almejam seus objetivos finalísticos, quais sejam, o dinheiro e o poder. Essa utilização da razão, na forma de instrumento, alimenta a força cultural manipulada pela economia e a repressão do regime disciplinar que parte do poder administrativo, que subjugam o mundo da vida em uma lógica de dominação, suprimindo as possibilidades da emancipação humana. Portanto, a preocupação em subverter a ordem do instrumento utilizado pelo sistema para dominação é o que motivou Habermas (1997) a lançar mão da teoria do agir comunicativo, substituindo a razão prática pela comunicativa, criando uma lógica de utilização do direito como um elemento de emancipação humana e fonte do poder comunicativo.

Isso porque, para Habermas (1997), a razão comunicativa é o processo cognitivo racional que se opera em um agir baseado pela comunicação, como um *medium* linguístico que interliga as formas de vida. Assim, a orientação é voltada ao entendimento e não ao êxito em si mesmo, a fim de que os atores de cada comunicação aceitem

“ajustar internamente seus planos de ação uns em relação aos outros e só perseguir seus respectivos objetivos sob a condição de um acordo, existente ou negociado, a respeito da situação e das consequências esperadas” (Habermas, 2023, p. 218). Com isso, permite-se que o diálogo seja dirigido para um determinado tema, firmado por um acordo semântico e produzindo os aprofundamentos desejáveis de maneira objetiva, focada e direta no ponto controvertido.

Nota-se, nesse ponto, que entre as habilidades previstas no citado art. 4º das DCNs, incisos X e XIII, tem-se: “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural” e a “capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar”. Logo, não se trata de estabelecer apenas diálogos entre docente e discente em meio ao processo de ensino-aprendizagem, entre operadores do sistema de justiça e destes com o cidadão ou com os profissionais das mais diversas áreas, que auxiliarão na solução de problemas jurídicos, mas sim de um diálogo que transcende a própria linguagem e que tem como pressuposto o fim a que é dirigido: aprendizagem ou solução do litígio. Isso pressupõe, além da ampla percepção do mundo da vida, também a compreensão das diversas subjetividades que o compõem para, a partir da meta dialeticamente acordada, construir conhecimento ou solução de problemas.

Isso se conecta com outro aspecto explorado por Habermas: o entendimento entre os atores da interação é o mecanismo de coordenação da ação comunicativa. Esse mecanismo de entendimento gera processos que “se dirigem para um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado em relação ao conteúdo de um proferimento” (Habermas, 2023, p. 219). Ou seja, nas interações sociais, o conteúdo a ser aprofundado durante os atos comunicacionais devem partir de uma concordância entre os atores, para que não haja divergências sobre o tema e o tópico selecionado, possibilitando uma exploração dirigida.

Nesse tocante, ganham destaque as habilidades interpessoais, que vêm ao encontro das chamadas *soft skills* que complementam os diversos tipos de inteligências tradicionais, como a linguística e a lógico-matemática, necessárias para o desenvolvimento humano. Entre as sete inteligências analisadas por Gardner (2001), a interpessoal possibilita a compreensão dos outros e a interlocução

com o mundo a partir do manejo com as pessoas, sem o qual o diálogo seria limitado. Essa inteligência é constatada na capacidade de compreender as intenções, as motivações e o que terceiros desejam, propiciando, conseqüentemente, um melhor trabalho.

Não há, evidentemente, desenvolvimento humano que não seja pelo outro. Isso se aplica à apropriação da cultura ou à aprendizagem de um tema em específico. Leontiev já destacava a força motriz da ação humana na apropriação de conceitos a partir do que fora chamado teoria da atividade. Para ele:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, **deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.** [...] Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 2004, p. 286, grifo nosso).

Assim, selecionados o tópico e o tema que irão dirigir as interações (problema jurídico ou conteúdo programático de aprendizagem) e definidos o objetivo e as conseqüências que se procuram atingir, os agentes adquirem uma qualidade dupla, possuindo “de maneira alternada os papéis comunicacionais de falante, destinatário e presentes” (Habermas, 2023, p. 220), não se resumindo a papéis unilaterais e inertes durante essa troca.

Esses papéis são importantes, pois “correspondem as perspectivas de participante da primeira e da segunda pessoa, assim como a perspectiva de observador da terceira pessoa, a partir das quais a relação Eu-Tu pode ser observada” (Habermas, 2023, p. 220), sendo a interação social dotada de qualidade intersubjetiva. Dessa forma, o conteúdo do ato comunicacional dos agentes passa a deter qualidades objetivas, que dirigem o fluxo da interação para um determinando fim, sem, contudo, ignorar as proposições de cada um, eis que as qualidades dos agentes também adquirem mais abrangência como partícipes ativos para conduzir a troca horizontalmente.

Para que os agentes possam ter determinada atitude, Habermas elucida considerações da filosofia hermenêutica, ao categorizar a atitude performativa como elemento crucial para um entendimento comum entre os indivíduos que exercem trocas comunicacionais. Para Habermas (2023, p. 60-61), a hermenêutica, em uma conversa “é usada pelos participantes com o objetivo de alcançar um entendimento comum a respeito de uma coisa ou chegar a um ponto de vista comum”. Nesse sentido, “compreender a hermenêutica” como habilidade, nas DCNs, refere-se tanto à capacidade interpretativa e de diálogo que se estabelece com o texto, no sentido proposto por Gadamer (1997), quanto à capacidade de diálogo e comunicação proposto por Habermas.

Por isso, Habermas (2023, p. 62) elucida que “quem participa de processos de comunicação, na medida que diz algo e compreende o que é dito [...] sempre tem de adotar uma atitude performativa”. O filósofo esclarece essa forma de agir, ao contrapô-la com a atitude objetivante que possui um caráter afirmativo e já inclui seus significados atrelados ao tema em debate, sem abertura para o diálogo. Já a atitude performativa:

[...] permite uma orientação recíproca às pretensões de validade (verdade, correção normativa, veracidade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição sim/não por parte do ouvinte. Essas pretensões exigem uma avaliação crítica para que assim o reconhecimento intersubjetivo de cada uma dessas pretensões possa servir como base para um consenso racionalmente motivado. Ao entenderem-se um com o outro em atitude performativa, falante e ouvinte participam ao mesmo tempo naquelas funções que suas ações comunicativas satisfazem para a reprodução do mundo da vida comum (Habermas, 2023, p. 62-63)

Esse consenso racionalmente motivado é resultado de “três das mais importantes implicações dos procedimentos hermenêuticos” (Habermas, 2023, p. 63). A primeira, de que os agentes que participam das ações comunicativas, em princípio “aceitam o mesmo status que aqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não são mais imunes em face das tomadas de posição de pessoas testas ou de leigos, porém se envolvem em processos de crítica recíproca” (Habermas, 2023, p. 63).

Isto é, em um processo de entendimento, dotado de atitude hermenêutica e comunicativa “não há decisão *a priori* a respeito de quem deve aprender com quem” (Habermas, 2023, p. 63). Todos os agentes se encontram voltados para o desenvolvimento de um fluxo comunicacional em comum, trocando proferimentos e validando as proposições de cada um.

Por fim, é necessária a compreensão dos agentes desse processo de entendimento, de que “o saber que utilizamos quando dizemos algo a alguém é mais abrangente do que o saber estritamente proposicional ou relacionado à verdade” (Habermas, 2023, p. 64). Essas consequências decorrentes dos procedimentos hermenêuticos demonstram “que ‘compreender o que é dito’ exige participação e não meramente observação” (Habermas, 2023, p. 64), evidenciando o agir comunicativo não como uma mera abstração, mas sim um agir, motivado, intencionado na conclusão do tópico do fluxo comunicacional selecionado. A razão comunicativa, portanto, é um elemento do agir comunicativo, tratando-se de um processo cognitivo que é resultado de um agir banhado “da linguagem orientada pelo entendimento, através da qual os atores coordenam suas ações” (Habermas, 1997, p. 28).

O agir e o compreender, nesse sentido, estão em consonância com o que fora previsto por Delors (2010) no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, feito para a Unesco, que previu 4 pilares essenciais para a educação do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Especificamente acerca das duas últimas aprendizagens, verifica-se que a compreensão e a interdependência do outro reflete, sobremaneira, nas habilidades para gerenciar conflitos, destacando-se as habilidades para realizar projetos comuns. Isso, aliado ao desenvolvimento das condições de agir com autonomia, faz com que a educação leve em consideração inúmeras potencialidades, inclusive “a aptidão para comunicar-se” (Delors, 2010, p. 31).

Assim, ampliando-se o potencial da proposta de formação do estudante de graduação em direito, à luz dos elementos da racionalidade e do agir comunicativo elaborados por Habermas, é possível vislumbrar o potencial emancipatório. Isso porque, com o processo de entendimento construído entre docente e discente

em meio ao processo de ensino-aprendizagem, reelaboram-se constructos que viabilizam a compreensão de validade e legitimidade das normas, bem como sua função social.

4 Considerações finais

No desenvolvimento das ciências sociais, reflexões filosóficas fizeram parte de inúmeros estudos, entre eles, as abordagens da emancipação humana e seus fundamentos. Nesse ponto, percebe-se uma relação intrínseca quanto as condições de um ser humano emancipado, como é o caso da liberdade, sobretudo, se for aquela conceituada pelas exposições de Spinoza.

À vista disso, a liberdade é de uma capacidade, mais do que uma condição inerente à natureza humana. Trata-se, dessa forma, de uma opção que determinado indivíduo tem de agir conforme seus desejos, mesmo que incompreendidos por ele próprio. A opção que o indivíduo possui de agir, motivado por seus incompreendidos desejos, no entanto, parece encontrar desafios de duas principais frentes: a própria existência do Estado contemporâneo e a forma como sua estrutura de governo se desenvolveu no Ocidente, a partir do modelo de um contrato social, em que as pessoas dispõem de algumas de suas liberdades pela confiança de que essa concessão será tutelada pelo poder administrativo e político, criado pelo Estado para esse fim. Para tanto, possui a força de repressão física, instituindo um tipo de regime disciplinar, podendo, a fim de cumprir com suas cláusulas, interferir na liberdade do indivíduo, tratando-se, por vezes, de um agente que desafia a condição de emancipação humana.

Somada a essa interferência direta do Estado, ou seja, reprimindo a execução propriamente dita da vontade do indivíduo, também se encontram as forças que manipulam o que o indivíduo pode, por vezes, acreditar querer, como é o caso da força cultural do capitalismo, que é movida também por meio de uma razão instrumental – como apontaram Adorno e Horkheimer ao criticarem a razão kantiana subvertida pelo ideal burguês – e impulsionada pelo pensamento científico moderno e o *locus* do seu desenvolvimento, na figura das instituições universitárias. Isso porque a ciência, como sugeriu Horkheimer, afastou-se do papel de mitigar a calamidade geral da sociedade, voltando-se

para a perpetuação do presente e das condições sociais daqueles que a patrocinam, adquirindo mais conhecimento técnico e metodológico para o desenvolvimento cada vez mais repressor de condições econômicas, colonizando e dominando a sociedade civil comum.

A fim de que tal condição possa ser revertida, Habermas se propõe a aproximar a emancipação humana da realidade concreta por meio de suas abordagens sobre a filosofia da hermenêutica, a teoria do conhecimento e sua proposta do agir comunicativo. Essas propostas, aplicadas na universidade e na sociedade, sugerem efeitos para a resistência à dominação de ambas.

Por um lado, contra a repressão do Estado, encontra-se, no mundo da vida, a vontade coletiva, composta pelas redes ramificadas de componentes e núcleos associados por indivíduos autodeterminados. Esses indivíduos estabelecem um fluxo comunicacional informal, elaboram e manifestam suas vontades, na tentativa de influenciarem a esfera formal de comunicação desempenhada pelo direito. Assim, a atuação do Estado é legitimada pela formação da opinião e da vontade arquitetada na esfera pública informal e não mais na repressão perpetrada pelo Estado e que promove interferências em face da liberdade humana.

Por outro lado, o indivíduo emancipado também age contra a repressão indireta das forças de manipulação racional que partem do poder econômico, que se utiliza de uma razão instrumental para persuadir o indivíduo humano para a lógica do consumo cultural, no sentido de se utilizar da ciência como forma de adquirir mais técnicas e métodos de permanecer nessa posição privilegiada do capital. Sendo, portanto, a universidade o *locus* do desenvolvimento científico, é nela que a teoria do agir comunicativo e as atitudes performativas provenientes da filosofia da hermenêutica podem ser inseridas, sobretudo, no campo de formação dos acadêmicos que se tornarão profissionais atuantes, com mais intensidade, nas interações do relacionamento do mundo da vida e do sistema político da administração pública, como é o caso da ciência jurídica e o método de seu ensino estabelecido por diretrizes normativas.

Assim, a teoria do agir comunicativo leva a uma participação ativa dos agentes como destinatários, ouvintes e propositores.

A proposta é que isso ocorra em um diálogo voltado para um determinado objetivo, permeando o fluxo comunicacional em um determinado tema acordado. Para isso, a vontade de cada participante deve ter uma atitude performativa, orientada para a compreensão do que é dito pelo terceiro sujeito, sem posicionar suas pretensões de validade em primeiro plano. Essa atitude performativa influencia o modo como se ensina e como se aprende pela utilização da linguagem e parece garantir condições para uma cultura comunicativa, inicialmente no *locus* designado para o desenvolvimento da ciência jurídica, a qual permitirá que seus estudantes, a partir do momento em que se inserirem na atuação social, possam difundir sua compreensão. O resultado esperado é a formação de um sujeito com influência na legitimidade da atuação do Estado e de um sujeito que pode resistir às forças culturais econômicas e manipuladoras de repressão da sua liberdade e de sua emancipação humana.

A influência de suas reflexões atua em ambas as frentes de maneira que se conectam pela mesma lógica de resistência, uma fortalecendo a outra reciprocamente, voltada para a liberdade e a emancipação humana, por meio de um processo embrionário que surge pelo desenvolvimento e pela reprodução do conhecimento, notadamente no campo do ensino jurídico. Percebe-se, pois, uma aproximação da teoria do agir comunicativo de Habermas com as diretrizes selecionadas pelo Conselho Nacional de Educação para nortear os cursos de direito.

Nesse sentido, apontou-se o ensino jurídico como uma contribuição para a ascensão da emancipação humana por intermédio do uso da linguagem na obtenção e reprodução do conhecimento. Assim, suas diretrizes parecem sugerir objetivos de um estudante e futuro profissional influente nas interações sociais que fortalecem a compreensão e cognição resistente às forças contrárias à emancipação, pautadas na teoria do agir comunicativo proposta por Habermas, agregando suas reflexões sobre a filosofia da hermenêutica e influenciando no modo que as interações sociais devem se dar. Isso deve ocorrer tanto nas interações entre educador e educando quanto entre sujeitos do mundo da vida, tendo como objetivo um aumento gradual das condições individuais e coletivas para a emancipação humana. Para que essa cultura comunicativa

e dialógica se concretize adequadamente e se perpetue para o mundo da vida, deve-se iniciar esses meios de agir comunicativos na própria formação acadêmica, incentivando esse *modus operandi* pelos profissionais que atuarão na sociedade por meio de suas atividades e por seus fluxos comunicacionais dotados de conteúdo emancipatório, partindo da compreensão das condições sociais de cada indivíduo, seus direitos e seus papéis na sociedade, fomentando a emancipação.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento* – Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, RJ: Interamericano, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 05, de 17 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/11/pacto-nacional-do-judiciario-pela-linguagem-simples.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir* – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século xxi (destaques). Brasília, DF: Unesco; São Carlos, SP: Faber-Castell. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 16 jul. 2024.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997; Paris, FR: Unesco, 2010.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Tradução de Luiz Repa, São Paulo, SP: Unesp, 2011.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e Ação Comunicativa*. Tradução de Rúrion Melo, São Paulo, SP: Unesp, 2023.

HABERMAS, J. *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade* Volume I. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade* Volume II. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa* [tomo I], *Racionalidad de la acción y racionalización social* [tomo II] – Crítica de la razón funcionalista [versión castellana de Manuel Jiménez Redondo]. Madrid, ES: Taurus Ediciones, 1987.

HEIDEGGER, M. *Ontologia: hermenêutica da faticidade*. Tradução de Renato Kirchner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. 1. ed. São Paulo, SP: Unesp, 2015.

HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica: Uma Documentação* [tomo I]. São Paulo, SP: Perspectiva, 1990.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa, PT: Edições 70, 2007.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

LUHMANN, N. *El derecho de la sociedad*. Tradução de Javier Tores Nafarrate. México, MX: Iberoamericana, 2005.

MARX, K. *Sobre a Questão Judaica*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

RASMUSSEN, P. *Learning and Communicative Rationality: The Contribution of Jürgen Habermas*. Aalborg, DK: Department of Learning and Philosophy, 2007.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, PT, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989.

SOUZA, J. *A Modernização Seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília, DF: UnB. 2000.

STEINER, R. *A Filosofia da Liberdade: Fundamentos para uma filosofia moderna*. Tradução de Marcelo da Veiga. Curitiba, PR: Juruá, 1998

TERRY, P. R. Habermas and education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, Sheffield, ENG, v. 5, p. 269-279, 1997.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.