A EDUCAÇÃO ARISTOCRÁTICA NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: O LEGADO DE FRIEDRICH NIETZSCHE SOBRE A SUPERAÇÃO

The aristocratic education in brazilian legal education: the bequest of Friedrich Nietzsche about overcoming

ADAID, Felipe
PUC-Campinas

MENDONÇA, Samuel
PUC-Campinas

RESUMO: A questão essencial deste artigo se apresenta da seguinte forma: qual é a relação entre a educação aristocrática e ensino jurídico no Brasil? Este texto tem por objetivo problematizar questões educacionais, mormente no que se refere ao ensino jurídico. A educação aristocrática se refere a uma educação superior, oposta a qualquer tipo de massificação. Destarte, se a educação aristocrática aponta para a superioridade intelectual, por meio da dimensão individual, será que ela poderia ser aplicada também ao ensino jurídico? Neste diapasão, os resultados alcançados evidenciam que a concepção de educação aristocrática, pensada no contexto do Direito, em última análise, propicia a revaloração da educação jurídica. Visto o esquálido cenário educacional brasileiro, faz-se necessário uma nova concepção de educação que não seja sectária, estanque ou moralizadora.

Palavras-chave: Educação Aristocrática; Ensino Jurídico; Nietzsche.

ABSTRACT: The essential point of this article is presented as follows: what is the relationship between the aristocratic education and legal education in Brazil? This article aims to discuss educational issues, particularly in relation to legal education. The aristocratic education refers to a concept of education that stands for excellence, opposed to any kind of massification. Thus, if the aristocratic education points to the intellectual superiority through the individual dimension could she also be applied to legal education? In this vein, the results show that the aristocratic conception of education, conceived in the context of law, ultimately provides a reevaluation of legal education. Given the squalid Brazilian educational scenario, it is necessary a new conception of education that is not sectarian, sealed or moralizing.

Keywords: Aristocratic Education; Legal Education; Nietzsche.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar os aspectos mais pertinentes a respeito da relação entre a educação aristocrática e ao ensino jurídico. A pergunta que propulsiona a argumentação do texto está assim formada: qual é a relação entre a educação aristocrática e ensino jurídico no Brasil? Este trabalho é parte das demandas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

ISSN 1679-8902

em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e resulta especificamente das atividades de Iniciação Científica. Do ponto de vista formal, o artigo se organiza em três partes, quais sejam: breve introdução histórica da evolução do ensino jurídico; desenvolvimento sobre a educação aristocrática; e uma reflexão a respeito da relação entre ensino jurídico e essa concepção educacional. A base teórica do texto é fomentada a partir de escritos de Nietzsche (2000, 2007 A, 2007 B, 2007 C, 2009), Mendonça (2009, 2011 A, 2011 B), Rodrigues (1993, 2000, 2005) e Bittar (2001, 2006, 2009).

No que se refere à questão da educação[1] [2], em seu sentido mais amplo, pode-se dizer que se relaciona ao processo de aprendizagem dos inúmeros aspectos culturais, onde o indivíduo apreende comportamentos, valores e técnicas relativas à cultura ou a determinado grupo social. É possível afirmar que a educação é o fenômeno de aprender um conhecimento[3]. Nesta trincheira, menciona-se Abbagnano (2007):

> "Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (p. 306)."

A educação é, pois, um processo de transmissão de conhecimento que envolve aspectos da cultura, que por sua vez envolve o homem. Pode-se aferir ainda que, mesmo nas sociedades primitivas, sua principal função é a de modelar o indivíduo a seu grupo social. Além disso, a educação é o meio mais

1 "A palavra educação é mais ampla que a palavra ensino, apesar de muito corriqueiramente serem usadas como de sentido equivalente. O que há é que a educação envolve todos os processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que se somam para a formação do indivíduo" (BITTAR, 2001, p. 15).

2 Visto que se fala numa abordagem nietzschiana, não há óbice em citar: "O que é educação? É compreender imediatamente tudo o que se viu através de fantasmas determinados. O valor destas representações determina o valor das culturas e da educação. Nesse sentido, a educação é um assunto do intelecto e, portanto, possível até certo ponto. Estas representações fantasmáticas somente são comunicadas pela energia das personalidades. Nessa medida, a educação depende da grandeza moral e do caráter do professor. Influência mágica da pessoa sobre a pessoa, toda manifestação superior da vontade, já saída da coerção da afirmação da vida individual e que se submete, além disso, às manifestações ainda inferiores da vontade. Essa influência se exterioriza na transmissão dos fantasmas." (NIETZSCHE, 2007 B, p. 262).

3 Em ressonância às lições de Reale (1983) sobre gnoseologia, a relação que existe no processo de conhecimento se dá por meio do ser cognoscível, o qual se apropria das informações do ser cognoscente. Enquanto aquele é o sujeito capaz de conhecer e adquirir determinado conhecimento, este é o objeto capaz de ser conhecido.

ISSN 1679-8902

eficaz de construção do conhecimento para as demais gerações, na tentativa de preservação da memória e da identidade cultural[4].

Quanto ao vocábulo educação, na tentativa de se buscar suas raízes etimológicas, é possível dizer que o citado vernáculo tem ascendência românica, a derivar do substantivo latino *educatio*. Por sua vez, este substantivo se refere ao verbo também latino *educere*, a poder ser traduzido em diversos sinônimos, quais sejam: "conduzir para fora, fazer sair, intimar, produzir, exaltar, elevar, criar" (DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2008, p. 154).

É possível verificar, por meio da análise etimológica, que o caráter transformador da educação se dá com o enriquecer intelectual do educando: por meio do ganho de novas experiências; revaloração de ideias já sedimentadas; aprendendo novas técnicas e comportamentos. Em última análise, é possível dizer que a educação é o processo de adaptação do indivíduo a seu meio social e cultural.

Não obstante, nas sociedades complexas – *maxime* no período moderno – a educação ganhou sentido mais estreito, tornando-se obsoleta relacioná-la à mera transmissão de conhecimento cultural. Assim, esta educação passou a referir-se ao processo metódico de transmissão de conhecimentos fragmentados, a tornar o educando apto ao exercício de determinada atividade técnica ou intelectual[5].

Para a educação em sentido *stricto*, dá-se o nome de educação formal, realizada em locais próprios pré-determinados pelo poder público, ou ainda instituições privadas legalmente autorizadas: universidades, escolas, academias e estabelecimentos de ensino à distância. São nestes ambientes

4 Neste diapasão, Abbagnano (2007) defende que uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. Esse é o conceito generalizado de educação, que se tornou indispensável graças à consideração do fenômeno não só nas sociedades chamadas civilizadas, mas também nas sociedades primitivas. Segundo Jaeger (1995), nesta mesma linha de raciocínio, pode-se mencionar que a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. Toda educação é, pois, o resultado da consciência humana, quer se trate da família, uma classe, uma profissão, um grupo étnico ou um Estado.

5 Nessa classificação, menciona sabiamente Abbagnano (2007) que é possível distinguir duas formas fundamentais de educação: "a que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; e a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, propõe-se formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas" (p. 306).

ISSN 1679-8902

acadêmicos em que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o conhecimento científico e filosófico.

Especificamente no que tange ao ensino jurídico brasileiro, esta atividade é reservada apenas à graduação e pós-graduação das Faculdades de Direito[6]. Atualmente, por meio do beneplácito legiferante, o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, fornece as regras mínimas para os cursos jurídicos: ao delimitar o tipo de formação docente, currículo mínimo de disciplinas, carga horária, ementa, número de semestres, entre outras especificações burocrática (BITTAR, 2001; BITTAR, 2006).

É cada vez mais crescente o número de cursos jurídicos no Brasil[7], possivelmente pela ilusão da ascensão social e o baixo custo dos cursos. Contudo, observa-se que as vésperas do ducentésimo aniversário do surgimento do ensino jurídico no Brasil pouco se mudou[8]. O que aponta para o fato de que este panorama organizacional, monopolizado[9] pelo estado, é reflexo de seu próprio desenvolvimento histórico tradicionalista.

Um famigerado aspecto da educação hodierna se refere ao nefasto movimento de democratização que muito vem sendo discutido e – muitas vezes – defendido. A utilizar-se da filosofia de Nietzsche como baldrame, pode-se dizer que a democracia educacional, enquanto solução ou método de

6 Infelizmente as disciplinas jurídicas, como Introdução ao Estudo do Direito, Direito Civil e Constitucional, somente são ministradas nas instituições de ensino superior. Atualmente se discute muito sobre a importância da cultura jurídica para o cidadão, e o quanto seria produtivo que tais disciplinas pudessem ser introduzidas em seus currículos. Não obstante, parabeniza-se projetos de leis que tentam introduzir disciplinas de cunho jurídico no Ensino Fundamental e Médio. Cita-se como exemplo o Projeto de Lei 2781/2003 (BRASIL, 2003) de autoria do Deputado Federal Carlos Sampaio do PSDB.

7 De acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o Brasil é o país com maior número de cursos de Direito no mundo, hoje são mais de mil cursos oferidos (INEP, 2012).

8 "Há 180 anos a sala de aula, que deveria cumprir um papel pedagógico, dentre outros, cumpridos pela pesquisa, pela extensão, pelo estágio profissional, é um espaço de transmissão de preconceitos, de *dóxa*, de política, de ideologia e de pseudo-superioridade hierárquica do Direito frente outras áreas do saber as quais deveria dialogar e interagir" (CERQUEIRA, 2008, p. 216).

9 A partir do momento em que historicamente surgem as instituições de ensino, o Estado passa controlá-las, delimitando sua ideologia, metodologia e todos os direitos relativos a ela. A educação passa a ser prioridade nos programas governamentais e, ao mesmo tempo em que se fala em mercantilização da educação, fala-se também em democracia da educação (BRANDÃO, 1983). Então, inicia-se o processo de democratização, na tentativa de equilibrar a desigualdade intelectual na população – a respeito da massificação da educação falar-se-á melhor a seguir. Entretanto, será que a democratização é o melhor para o progresso da educação?

ISSN 1679-8902

desenvolvimento cultural, é equivocada. Uma vez que o nivelamento da educação é um processo atroz que leva o indivíduo a uma mediocridade sem precedentes.

A ideia de ensino democrático ignora a idiossincrasia humana e o fato de que a desigualdade é um fato natural. Visto que são seres singulares, não há dúvida de que existirá diferença no desenvolvimento intelectual e afetivo. A busca da padronização distancia o estímulo à singularidade, obstrui a possibilidade de conquista individual, a visão crítica e mormente a superação. Neste sentido, a educação – por meio dos estabelecimentos de ensino – tem servido como base do distanciamento individual em relação a suas potências. Em suma, parece razoável defender e fomentar a existência de uma concepção educacional que tenha a excelência do homem no horizonte.

Em que se pese o atual contexto do ensino jurídico no Brasil, muito se tem discutido e publicado a respeito da má qualidade e do tradicionalismo institucional, atrelado – invariavelmente – à parca formação pedagógica dos docentes[10]. Destarte, todas as críticas, *grosso modo*, inclinam-se para a questão do paradigma jurídico vigente[11]. Assim, a iniciar o desenvolvimento do presente artigo, pergunta-se: quais acontecimentos históricos podem ser retomados neste processo?

1. Das raízes históricas do ensino jurídico

1.1. Da Antiguidade

Sobre o início do processo educacional, pouco se pode falar sobre períodos remotos à idade metálica. Visto que não existia nem mesmo a escrita, pode-se cogitar que a única forma de educação se baseava em sua cultura rudimentar. Neste sentido, o estudo da evolução humana ainda aponta que no final da Pré-história e início da Antiguidade, quando o conhecimento

10 "Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e as faculdades trabalharem com uma demanda estudantil pouco exigente, todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não somente no ensino de má qualidade, por todos condenado, como no aviltamento do salário profissional" (RODRIGUEZ, 1993, p. 75).

11 "Para que se possa mudar estruturalmente a instância educacional, é necessário mudar-se antes o próprio paradigma dominante de ciência. Só assim dar-se-á o conhecimento a ser transmitido. Esse é o caminho para alterar efetivamente o seu ensino, que é ao mesmo tempo reprodutor e realimentador dos saberes produzidos" (RODRIGUEZ, 2005, p. 40).

ISSN 1679-8902

tecnológico ainda era incipiente e a Filosofia dava seus primeiros passos, não havia sentido em haver a figura pedagógica do educador, muito menos a instituição escolar, tal como é concebida hodiernamente.

Do ponto de vista teórico, a religião, por meio da tradição mitológica, fornecia ao homem todas as explicações do mundo. Já no que tange ao conhecimento técnico, grande parte do que se sabia era basicamente intuitivo ou facilmente apreendido pela imitação ou tentativa e erro. Entretanto, com o avanço da tecnologia, no decorrer do período Clássico[12], observou-se a necessidade do conhecimento agregado – na agropecuária, engenharia, matemática e artes – ser ensinado aos jovens de uma forma mais didática e meticulosa[13]. Foi neste contexto que a escola – como se entende atualmente – teve sua gênese[14] [15].

No que diz respeito ao Império Romano, ao contrário da civilização grega, a educação formal se configurou tardiamente. Devido à escassez de mão de obra escrava, os romanos se dedicavam mais às atividades agropastoris que os gregos. O primeiro resquício do surgimento da educação surgiu na relação doméstica: o conhecimento do varão, relativo a sua atividade

12 Até o período Clássico a educação grega não foi uma soma de técnicas e organizações privadas, orientada para a formação de uma individualidade perfeita e independente – consoante à educação formal coeva. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – período da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna (JAEGER, 1995).

13 Até o período Arcaico o trabalho braçal era visto como o único caminho para se alcançar a virtude. Segundo a mitologia grega, o próprio Ulisses – rei de Ítaca – gabava-se ao dizer que colhia mais rápido do que qualquer um de seus escravos (ASSIS; KÜMPEL; SPAOLONZI, 2010). Não obstante, com o aumento da densidade demográfica, os donos das terras mais férteis passaram a adquirir mais escravos. A abundância de mão-de-obra fez com que os senhores se tornassem cada vez mais ociosos, a deixar o trabalho prático para os escravos. As famílias abastadas passaram a não mais admirar a virtude do trabalho braçal, a levar sua atenção para o conhecimento das artes e da Filosofia, que dava seus primeiros passos.

14 Não há dúvida de que os primeiros vestígios das instituições de ensino se iniciaram na Grécia Antiga, por meio de aglomerações que discutiam questões intelectuais – envolvendo Política, Filosofia, Direito e artes. Durante este momento surgem duas instituições de ensino: a oficina de trabalho, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos; e a escola livresca, para onde vão os filhos da elite (BRANDÃO, 1983). Pode-se citar que a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles são os dois mais nítidos exemplos de formação escolar filosófico da história ocidental, a ter em vista reunir com o intuito do preparo intelectual e racional de seus discípulos (BITTAR, 2001; BITTAR, 2006).

15 Não há óbice em asseverar que a educação teórica e militar na Grécia era direcionada apenas para os homens. Na opinião geral, a mulher era destinada exclusivamente a reprodução, criação dos filhos e governança da casa, dada sua natureza materna e fragilidade física (JAEGER, 1995). Não obstante, Platão discordava desse paradigma, a acreditar na capacidade da mulher para cooperar criadoramente na vida da comunidade: “entende-se que as fêmeas dos cães de guarda devem exercer vigilância com eles, como os machos, e caçar com eles, e fazer tudo o mais em comum. Ou deveriam ficar dentro do canil como incapazes, por causa da criação e alimentação dos cachorros, enquanto os machos se esforçam e têm a seu cargo todo o cuidado dos rebanhos?” (PLATÃO, 2010, p. 146).

ISSN 1679-8902

de subsistência era transferido aos filhos homens; enquanto que às mulheres era reservada uma educação voltada a seu futuro uxório (MOMMSEN, 1973).

Para a elite juvenil, somente a partir do período Republicano romano que se pôde observar a influência do modelo grego entre os romanos, onde se tinha o primeiro contato com a retórica, as artes, o Direito e a gramática latina. Neste mesmo período, detecta-se rudimentos da formação do que viria a ser conhecido modernamente por Universidades. Neste sentido, cita-se o Ateneu, que funcionavam como ponto de encontro do conhecimento e do ensino (BITTAR, 2001; BITTAR, 2006)[16].

1.2. Do Medievo

Em resumo, o modelo educacional estratificado se configurava pela educação servil, baseada na técnica agropastoril e artesanal; e na educação senhoril, baseava-se na erudição da retórica, artes, Filosofia e Direito. Este sistema foi bastante eficiente durante o período Clássico e perdurou por toda a Idade Média. Os servos e os burgueses medievais, em geral, aprendiam o ofício pelo qual suas famílias estavam ligadas e exerciam pelo resto de suas vidas[17].

Contudo, após a derrocada da hegemonia romana, surgem paulatinamente os valores cristãos que dão lugar a educação clássica romana. Este novo paradigma cultural se proliferou como uma pandemia por quase toda Europa, clamando pela reforma moral do indivíduo e salvação da alma[18]. A

16 Especificamente sobre o ensino jurídico antigo, entre os romanos, diferentemente do que ocorria com os gregos, o Direito era abordado de outra forma, a possuir um cunho muito mais pragmático que teórico (BITTAR, 2001; BITTAR, 2006). Importa-se ressaltar que foram os romanos que primeiramente organizaram as normas positivas em formato codificado: *Corpus Iuris Civilis* e *Lex Duodecim Tabularum*.

17 Esse saber técnico, pertinente à atividade servil, era absolutamente desnecessário tanto aos pontífices e aristocratas antigos, quanto aos clérigos, nobres e senhores feudais medievais. Por pertencerem a uma sociedade de estratificação imutável, a elite jamais exerceria qualquer atividade relativa ao escravismo: como construção e artesanato. Então, para ela restava o ensino das Artes, da Matemática, da Física e da Filosofia. Esta categoria de conhecimentos teóricos era muito apropriada para eles, uma vez que passariam o resto de suas vidas se dedicando exclusivamente à religião, à governança, à administração de suas terras ou à atividade bélica.

18 Nietzsche é um grande crítico do cristianismo e da moral cristã. Cita-se, pois, a conclusão de *O Anticristo*: “com isso chego ao fim e dou meu veredicto. Eu condeno o cristianismo, eu instauro contra a Igreja cristã a mais terrível das acusações que alguma vez tenha sido feita

ISSN 1679-8902

educação deixou de ser laica, e passou a ser uma preocupação exclusivamente religiosa (BITTAR, 2001; BITTAR, 2006).

Paralelamente à dominação católica europeia, iniciam-se os primeiros grupos de estudos eruditos voltados à Teologia, Filosofia, Direito Canônico e artes. Sem embargo, somente a partir do século XI surgem as primeiras Universidades, a dar origem aos primeiros cursos jurídicos e médicos. Na Itália, considerada a pioneira e mais antiga, a Universidade de Bolonha foi fundada em 1088; consequentemente na França pela Universidade de Paris que foi construída em 1170; e a Univerdade de Oxford em 1096 na Inglaterra[19].

1.3. Da Modernidade

Após praticamente um século de efervescência medieval, o alvorecer do Renascimento[20] trouxe nova ceara ao contexto científico e filosófico, a influenciar diretamente essa estrutura educacional[21]. A partir de então, influenciada principalmente pelo movimento absolutista, os Estados europeus se tornaram cada vez mais independentes e laicos, desvinculados politicamente da Igreja Católica e Protestante.

No que se refere propriamente ao ensino jurídico, o número de Universidade se expandiu para os diversos territórios da Europa. Os cursos de Direito se tornam cada vez mais técnicos e desvinculados do conhecimento religioso. Ademais, com o advento da Revolução Francesa e início da Era Industrial no século XVIII, o ingresso às universidades se tornou gradativamente menos elitista: além da tradicional nobreza, os novos

por um promotor. Pra mim, ela é maior das corrupções imagináveis, ela teve a vontade até para a última das corrupções" (NIETZSCHE, 2008, p. 124).

19 É interessante notar que a Universidade não foi uma iniciativa eclesiástica, monárquica, ou mesmo feudal, em suas origens. A partir de iniciativas de alunos e professores, vindos de várias partes, é que surgem os rumores em torno da necessidade de formação de núcleos de ensino que se autodeterminavam ecléticas em sua formação (BITTAR, 2001; BITTAR, 2006).

20 Segundo Nietzsche o Renascimento representou a ascensão de uma aristocracia intelectual, cujo legado se contrapôs a moral cristã dominante até então: "o que foi o Renascimento? A transvaloração dos valores cristãos, a tentativa, empreendida por todos os meios, com todos os instintos, com todo o gênio, de levar à vitória dos valores contrários, os valores nobres" (NIETZSCHE, 2008, p. 122).

21 *Grosso modo*, no que tange à educação em geral, pode-se dizer que o avanço tecnológico moderno exigiu da classe trabalhadora um conhecimento cada vez mais aprofundado. Desta forma, as escolas de ofício da Idade Média, onde os servos aprendiam as técnicas para trabalho, já não atendiam mais às demandas do mercado. Com o advento da modernidade, o número de escolas se tornou maior e iniciam-se efetivamente as primeiras teorias pedagógicas. É necessário ressaltar que, por meio do processo de laicização estatal, além das escolas de ofício, surgem instituições de ensino desvinculadas à educação e moral cristão.

ISSN 1679-8902

burgueses também puderam se beneficiar. Evidentemente que a população proletária miserável, ainda permanecia excluída da educação universitária – o que só mudou efetivamente a partir do Século XX.

Ora, ao leitor talvez seja de se estranhar que até o momento não se tenha feito qualquer referência ao Brasil. Ocorre que até o século XVIII a educação brasileira era oligopólio dos jesuítas, por óbvio, fortemente influenciada pelos dogmas católicos. Apenas com o Período Pombalino que finalmente ocorre a laicização educacional e o implemento de uma política pedagógica séria (SAVIANI, 2010). É irônico imaginar que enquanto a Europa já caminhava para a *Belle Époque*, o Brasil ainda não tinha formado seu primeiro bacharel[22].

Todavia, apenas em 1827 o Imperador Dom Pedro I ordenou a criação das duas primeiras Universidades no Brasil. Uma na cidade mais rica do Império: Olinda; e a outra no centro de um pobre povoado chuvoso, localizado nas proximidades de grandes latifúndios de cafeicultura: São Paulo[23]. Neste contexto histórico, a Família Real já havia fugido de Portugal, em virtude do bloqueio continental napoleônico, o que levou o Brasil a ser promovido de colônia à reino aliado. A chegada da Família Real trouxe muito mais do que cultura: fortaleceu-se a elite intelectual nacional, assim como a produção artística, científica e filosófica.

A abertura dos cursos jurídicos no Brasil não foi uma decisão inocente e desenraizada de pretensões ideológicas muito bem determinadas. É possível cogitar que tenha sido uma necessidade política do Império frente à crise bélica e econômica portuguesa. Fez-se necessário, então, a criação de uma elite

22 Possivelmente Portugal mantinha um bloqueio ao ensino superior na colônia, assim, não era possível se produzir uma cultura própria, bem como desenvolver qualquer conhecimento científico e filosófico. O retardo educacional no Brasil é tão evidente que é possível apresentar exemplos óbvios, ao ser comparado com outros países latinos, cita-se: em 1553 foi inaugurada a Universidade do México; a Universidade de São Marcos em 1551 no Peru; e Córdoba na Argentina em 1613 (RODRIGUES, 2000).

23 Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda (…) Art. 9º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o gráo de Bachareis formados. Haverá tambem o grào de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes (*sic*) (BRASIL, 1827).

ISSN 1679-8902

puramente nacional, na tentativa de uma composição intelectual, burocrática e dominante (BITTAR, 2006)[24].

Quanto aos aspectos pedagógicos, o paradigma de ensino adotado nas Universidades de Olinda e São Paulo – estrutura curricular, modelo de aula, bibliografia e doutrina – foi copiado *ipsis litteris* do modelo universitário coimbrense, o qual já era decrépito para a época[25]. Neste diapasão, muito se criticava sobre o descompasso entre Portugal perante os outros países[26]. Não se deve olvidar que, no período destas críticas, já haviam se passado praticamente cem anos do surgimento das faculdades jurídicas brasileiras. E durante todo esse processo pouco se evoluiu de fato em nível pedagógico e científico.

Já com o início da República Velha, no final do Século XIX, as principais alterações no ensino do Direito foram a influência do positivismo e a criação de novos currículos, na tentativa de dar maior profissionalização aos egressos. Entretanto, continuaram bastante rígidos, sem trazer qualquer alteração estrutural nos cursos jurídicos. Foi nesta época que surgiram as primeiras Universidades particulares, aumentaram-se, pois, a oferta de ensino e possibilidade do ingresso da classe média nas Universidades (RODRIGUES, 1993).

No período da Era Vargas até o Regime Militar se pôde notar a maior expansão quantitativa de cursos jurídicos, sobretudo as Universidades

24 Desde o início do período colonial brasileiro era usual que os filhos das famílias ricas fossem estudar fora do país. Sendo assim, os primeiros intelectuais tiveram sua formação acadêmica na França ou em Portugal. Contudo, pela relação colonial, o mais prosaico era que estes jovens abastados fossem estudar na universidade lusitana de Coimbra. Não obsta asseverar que seu ensino e pedagogia, já considerados obsoletos pelos padrões europeus, foi totalmente incorporado e utilizado como base para as Universidade subsequentes no Brasil.

25 Quando foram criados os cursos, havia a preocupação em focar os estudos nas questões propriamente jurídicas. Existia o temor de que, sem este foco tecnicista e dogmático, os bacharéis saíssem da academia grandes eruditos, porém pouco hábeis à prática jurídica. Ademais, como alhures exposto, não havia nenhuma preocupação pedagógica, a legislação fornecia apenas breves indicações de como os professores deveriam ministrar suas aulas (CERQUEIRA, 2008).

26 Em seu texto "Isto aqui é Coimbrã?", Oswald de Andrade faz severas críticas à perspectiva jurídica brasileira: O vosso mal é um mal coimbrão, um mal portuguez agravado pela nossa situação de colonia-mental. A nossa velha Faculdade, é como a de Recife, apenas um pedaço do projeto escolar, que não foi avante no Primeiro Império e assim reprezou o pensamento brasileiro na bacharelice." (*sic*) (ANDRADE, 1985, p. 76). As críticas de Andadre diziam respeito ao atraso dos conteúdos ensinados. Causado pela permanência do espírito de colônia e a demasiada influência do ensino religioso – jusnaturalismo. A consequência disto foi a falta de produção intelectual e a transformação dos cursos de ciências jurídicas em simples forma de ascensão profissional.

ISSN 1679-8902

privadas[27]. Com tanta oferta de cursos, o anacrônico modelo educacional elitista deu lugar a um modelo mais democrático. O ensino superior, que até então era destinado à classe média e alta, passou a destinar-se também às populações mais baixa[28].

Em relação a tempos menos remotos, critica-se o crescimento vertiginoso do número de cursos, a evidenciar-se depois da década de 1980. Todavia, com tanta abundância de cursos, pouco se preocupou com a qualidade das Universidades. Ora, se é possível censurar os cursos oferecidos pelo Largo São Francisco – no discurso do senso comum, uma das melhores Universidades brasileiras –, dado seu tradicionalismo e metodologia coimbrense, o que dizer das precárias faculdades privadas que se abrem diariamente, muitas vezes com o intuito de ludibriar a classe incipiente pela promessa de ascensão econômica e profissional?

Não é coincidência que a Ordem dos Advogados vem a dificultar o ingresso dos bacharéis por meio de exames cada vez mais complexos e técnicos. Ademais, a falta de prestígio desta classe de trabalhadores está em debate não somente no meio acadêmico, como também na falácia popular. Neste sentido, pode-se averiguar que tudo aponta para a efervescência do que se denomina “crise do paradigma dominante” (SANTOS, 2001), a dar início nesta nova era: a pós-modernidade.

1.4. Das conjecturas da Pós-Modernidade

Mormente após a Revolução Francesa, mudanças no cenário político e econômico do ocidente passaram a ser analisadas pelos críticos da Sociologia como o início de um novo momento histórico. Decidiu-se chamar de Pós-Modernidade o período posterior ao final do Século XIX, a designar um estado de evolução científica, filosófica e artística de ruptura com a modernidade

27 No período de 1930 a 1972, muito pouca coisa mudou em nível qualitativo no ensino do Direito. Houve, contudo, uma proliferação muito grande de cursos de Direito por todo país, a ampliar o acesso para eles por parte da classe média. As reformas efetuadas buscaram novamente dar um caráter mais profissionalizante aos cursos e mantiveram a rigidez curricular.
28 Pode-se perceber paulatinamente a partir da segunda metade do século XX a mudança no perfil universitário do Direito, no que se refere a quantidade de matrículas: ano de 1960 foram realizadas 93.202 matrículas; o número dobra na década de setenta; a chegar a 1,5 milhão na década de oitenta (BITTAR, 2006).

ISSN 1679-8902

(LYOTARD, 1993). Do ponto de vista paradigmático, os processos históricos do Século XX, no que se refere ao evidente avanço tecnológico, a rapidez no fluxo de informações e o fenômeno da globalização, apontam para uma notória agitação de ordem moral, econômica e política[29].

Neste sentido, como pensar a atual situação do ensino jurídico no Brasil? Segundo Bittar (2006), o Brasil está longe de ter um modelo educacional arrojado. Em relação à sua estrutura, pode-se dizer que os cursos não são desenvolvidos a partir de práticas pedagógicas direcionadas, mas a partir de uma tradição elitista e dogmática de Direito, derivada do modelo imperialista. Soma-se a isto o sucateamente das instituições de ensino, privadas e particulares; a formação docente retardada, a respeito da bagagem teórica, produção acadêmica e conhecimento pedagógico; somado ao baixo investimento em pesquisa e extensão por parte do Estado e das próprias instituições de ensino.

O modelo educacional positivista e a formação tecnicista[30] ainda são muito observados no ambiente acadêmico. O educando é ensinado a decorar dispositivos legais, conceito doutrinários e jurisprudenciais, enquanto que a capacidade crítica e interpretativa é subjugada. O Direito é ensinado de forma dogmática, por meio de uma concepção derradeira e tradicional. *Grosso modo*, esta estrutura possibilita que o bacharel recém-formado se torne um operador do Direito sem a necessária visão e reflexão da realidade global.

Dessa forma, a educação deve primeiramente preparar o educando para sua emancipação, a não se apegar simplesmente na memorização de normas, teorias e fórmulas abstratas dos problemas sociais. É ululante que o Estado deve fomentar recursos de políticas de melhoria educacional, sem embargo, isto não deve ser encarado como problema unicamente estatal. Por definição, é precípuo dever do educador criar condições para conscientização

29 Segundo Santos (2001), o paradigma se refere a um esquema global de algumas hipóteses de base sobre as quais cada época científica baseia as suas orientações e valores. Não obstante, com o tempo, este modelo se torna obsoleto e não responde mais as demandas e exigências da sociedade: cria-se então a crise do paradigma dominante. No caso do modernismo, este momento crítico deu início, pois, a um novo momento científico.

30 A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise da atualidade. Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para a sua libertação. Assim, um bacharel altamente especializado em Direito Processual Civil geralmente é insuficientemente preparado para a análise dos quadros de conjuntura social, política e econômica (BITTAR, 2009).

ISSN 1679-8902

do educando, por meio da análise de uma responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros (BITTAR, 2009).

Nesse diapasão, a ter em observação o precário cenário educacional e a anacrônica concepção jurídica do Brasil, como cogitar formas alternativas de educação, quer na figura do educado, quer na figura do educando? No tange ao objetivo do presente trabalho, ressalta-se, todavia, que por hora não se fala em uma forma alternativa de prática pedagógica ou modelo a ser implantado. O foco desta pesquisa partiu na propositura de uma revaloração educacional de ordem filosófica. Esta nova concepção de educação tenta trabalhar as potências individuais de superação, emancipação e crítica. Em última análise, esta nova forma de pensar a educação jurídica aponta para a dimensão mais sublime de cada protagonista.

2. Da educação aristocrática

2.1. Dos gregos à filosofia de Nietzsche: a caracterização do aristocrata[31]

Em linhas gerais, toda aristocracia aponta para o elitismo de determinado grupo. Esta consideração decorre da estratificação de determinada sociedade em dois blocos distintos, quais sejam: o rebanho, cuja mediocridade fê-los tornar homogêneos em meio a grande massa; e os aristocratas, cujo escoismo fê-los tornar demasiadamente distintos e superiores à massificação[32]. Esta distinção não pretende aniquilar a educação para as massas. No fundo, a massificação é a base para o desenvolvimento de uma concepção educacional que tem, no horizonte, a busca da excelência de cada um.

31 Nietzsche defende uma elite intelectual, porém, é evidente que isto não pode ser analisado de forma nefasta, com o propósito de subjugar ou erradicar determinado grupo em virtude de sua inferioridade. "*For Nietzsche, one's ancestry, race, and ethnicity play a significant – although neither decisive nor fixed – role in one's constitution. By no means are such factors the only or absolutely determining ones. To be sure, Nietzsche is a radical elitist; but he is neither a crude racist nor a proponent of something like racial purity as might be espoused by those he would otherwise consider plebeian and resentment-driven: such as self-described 'aryans' or 'white supremacists'*" (ONGE, 2011, p. 12).

32 O aprisionamento do homem significa, em primeiro lugar, o estado de distanciamento de suas potências intelectuais e afetivas. Massificação, então, designa a generalização da inação racional do indivíduo em sociedade, que produz o vulgo. Em outros termos, quando muitos indivíduos agem sem um cuidadoso uso da razão, pode-se dizer que a massificação está presente (MENDONÇA, 2011 A).

ISSN 1679-8902

Nesse raciocínio, é possível dizer que a análise etimológica do vernáculo "aristocrata" reforça essa afirmativa de superioridade. O vocábulo grego *άριστος* – onde se lê "aristós" – representa a ideia de um indivíduo diferenciado: melhor que os demais, aquele que se destaca entre muitos, o que se diferencia do prosaico, a esquivar-se da massificação e do nivelamento (MENDONÇA, 2009; DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2009).

Utilizando-se dessa terminologia grega de superioridade, o excelso filósofo alemão Friedrich Nietzsche tratou o termo com o fim de revalorar a questão da aristocracia[33] [34]. Conforme sua própria filosofia, não é possível estabelecer um conceito derradeiro a respeito do aristocracismo – nem de qualquer outro ser[35]. Porém, de acordo com sua concepção, é possível argumentar que este homem de excelência representa um indivíduo de intelecto nobre, capaz de refletir sobre o mundo de forma verdadeiramente insigne[36]. Neste pensamento, torna-se necessário citar que:

33 "O que é aristocrático? Que sentido a palavra aristocrático pode ter ainda hoje? Onde se releva, em que se reconhece o homem aristocrático, sob o céu pesado e ameaçador desta nascente supremacia do vulgar, este céu que tona todas as coisas opacas como chumbo? Não são as ações que indicam isso – as ações são sempre ambíguas, sempre insondáveis –; não são também suas obras. Atualmente, podemos encontrar muitos artistas e eruditos, cujas obras denunciam um profundo desejo de valores aristocráticos, mas é precisamente este desejo que é radicalmente diferente das necessidades do espírito aristocrático, e constitui o sinal eloquente e perigoso da ausência de um espírito assim disposto. Aqui, não são as obras que decidem e fixam a hierarquia, mas a fé, para retomar uma velha fórmula religiosa num sentido novo e mais profundo: alguma certeza íntima inerente à alma aristocrática, algo que não se pode procurar, nem achar, nem talvez perder – a alma aristocrática tem respeito por si" (NIETZSCHE, 2007 B, p. 314).

34 "*In contrast to modern political theorists, Nietzsche does not desire the appeal of the multitudinous* people*; nor does he require their consent. The first Nietzschean political premise is one of basic, ineluctable inequality. He is a conscious aristocrat addressing himself to future aristocrats of politics and culture, a wide gulf separates the ruling caste from the ruled; the few leaders from the mob, as it were – not the consent of governed but their submission is all that is required*" (ONGE, 2011, p. 10).

35 "Convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras" (NIETZSCHE, 2005, p. 239). Homens com convicções não entram absolutamente em consideração quando se trata de tudo aquilo que é fundamental em questões de valor e desvalor. Convicções são prisões. O homem de fé, o crente de qualquer espécie, é necessariamente um homem dependente – alguém que não pode colocar a si mesmo como fim, que não pode absolutamente colocar fins a partir de si mesmo. O crente não pertence a si mesmo, pode ser apenas meio, precisa ser consumido, precisa de alguém que o consuma. O crente não é livre para uma consciência acerca do verdadeiro e do falso. Contudo, muitas coisas só se alcançam mediante uma convicção. A grande paixão necessita de convicções, consome convicções, mas sem se sujeitar a elas (NIETZCHE, 2008).

36 "*Nietzsche is interested principally in a very few: the genius and the great human beings – the best and most fruitful people. The genius is here understood by Nietzsche as the most high-spirited, most lively, and most world-affirming human being, an intellectually superior human being with an immediate, almost superhuman insight into the deepest meaning of things. Likewise, the great human being is a specimen of the highest spirituality. The genuine*

ISSN 1679-8902

> "Uma aristocracia se define pela independência, auto-referência e autodomínio dos seus membros em relação a todos os outros homens, que são escravos e devem trabalhar como instrumento dela. (…) Esta nova nobreza se define então pelo distanciamento e oposição ao populacho, para quem todos são iguais e não há homens superiores (MELO SOBRINHO, 2007, p. 55)."

Ainda na tentativa de caracterizar esse seleto grupo de indivíduos, não há óbice em dizer que seus integrantes possuem seus espíritos livres, logo: são senhores de seus atos e não se submetem aos valores da moral dominante (NIETZSCHE, 2007 B)[37]. O que significa dizer que os aristocratas não se submetem à moral vigente, nem aos valores culturais impostos socialmente. Ao avesso da grande mediocridade coletiva, estes homens de excelência revaloram as concepções sociais, a criar novos valores morais e éticos, a torná-los mais convenientes para seu magnificente estilo de vida[38].

É possível asseverar que a exaltação da figura do aristocrata, realizada por Nietzsche, utiliza-se, em última análise, de um parâmetro intelectual. Sendo assim, a atividade de excelência necessariamente pressupõe uma autopsia. Uma vez que é indispensável que o indivíduo conheça a si mesmo, a ter o máximo de conhecimento de suas limitações subjetivas e possibilidade exteriores. Além disto, são indispensáveis dois aspectos, quais sejam: superação e crítica[39].

---

philosopher the greatest kind of genius according to Nietzsche is the peak of nature" (ONGE, 2011, p. 15).

37 Segundo Nietzsche (2000; 2007 C), os valores são criados ao alvedrio da elite cultural e incorporados pela sociedade, ou seja, os valores são introduzidos na sociedade pelas castas superiores e obedecidos pelo rebanho. Esta elite nem sempre representa a aristocracia tratada neste trabalho, uma vez que aqui se trata apenas da concepção aristocrática, ela pode representar também os detentores do poder, os governantes e os religiosos, por exemplo. Em suma, é o próprio homem que conscientemente cria seus valores segundo suas necessidades e anseios. A este respeito, dado que os valores são incorporados pela elite, discute-se na filosofia de Nietzsche até que ponto os aristocratas têm autonomia sobre esses valores. Em outras palavras, em que medida os aristocratas estão imunes à influência dos valores do que é bom e do que é mal. De acordo com esta filosofia, o aristocrata teria capacidade de criar seus próprios valores, ou seja, revalorar os valores sociais.

38 A aristocracia de Nietzsche é então uma nova classe de homens superiores, afastados da religião, da política e dos valores morais vigentes. O seu aristocratismo está fundado na ideia de que os homens são desiguais: guias e rebanhos, homens completos e homens fragmentados, homens bem-sucedidos e homens fracassados (MELO SOBRINHO, 2007, p. 55).

39 Segundo o legado nietzschiano, fala-se de forma plural dos aspectos de autossuperação, superação, autocrítica e crítica do indivíduo, como se na prática houvesse diferença. Enquanto a superação e crítica representaria uma relação com o outro, a autossuperação e autocrítica significaria um processo de autopsia. Entretanto, parece equivocado, numa prespectiva lacaniana, uma vez que não há diferença prática entre o *ego* e o outro. Assim, de maneira geral, os sentimentos de dificuldades e limitações do indivíduo – *ego* – estão sempre ligados ao olhar do outro (LACAN, 1995; LAPLANCHE; PONTALIS, 2000).

ISSN 1679-8902

Segundo os apontamentos do filósofo de Sils-Maria, o homem moderno está acomodado a responder passivamente aos processos sociais, políticos e econômicos do mundo. Sua mister preocupação se refere ao modo como o homem hodierno se comportava de forma passiva em relação aos valores, a tornar evidente seu adormecimento intelectual[40].

Neste sentido, a filosofia desenvolvida por Nietzsche se refere a essa superação[41], não como uma forma de mudança e melhoria da condição humana por meio de substância definidas e uma teleologia absoluta, mas, diferente disto, a superação que nasce da vontade de potência, isto é, das forças internas e externas que permitem a contínua revaloração de valores, onde paulatinamente o indivíduo se aproximaria do modo de vida aristocrático. A busca da excelência pressupõe, assim, o contínuo movimento de alteração da condição atual, o que se distingue do comodismo em que se encontra a grande massa.

O homem comum vive a dormir, possuído por ilusões desta sociedade de consumo – ilusões do ter, do possuir, fugindo igualmente das ilusões do perder, do deixar de ter. A alteração do estado de ser de cada indivíduo indica a necessidade de se tornar outro homem: sujeito a criticar-se continuamente, a alterar-se e a construir novos valores. Observa-se, pois, que superação e crítica estão intimamente ligados, visto que aquela pressupõe a árdua tarefa desta (MENDONÇA, 2009)[42].

40 De acordo com as ideias de Nietzsche, por adormecimento se entende a falta de percepção da vontade de potência, das forças em oposição, de construção e de destruição. Em linhas genéricas, segundo Heráclito, a sociedade está dormindo e, embora este autor tenha escrito para os seus concidadãos do século V a.C., Nietzsche atualizou a ponderação para a Alemanha do século XIX, e a metáfora se aplica para os dias de hoje – afinal, o homem continua adormecido na sociedade (MENDONÇA, 2009).

41 A superação sugerida pelos pensadores racionalistas dizia respeito a uma concepção de homem e de mundo balizada no contexto da transição da Idade Média para a Moderna. Anteriormente, a verdade era tida como revelada por Deus, e a Igreja Católica determinava a ordem do mundo. Superação, nesse contexto, dizia respeito à tentativa dos pensadores em serem protagonistas do conhecimento e não mais se submeterem à aceitação da autoridade divina na esfera cognitiva. A emergência da ciência moderna, as grandes navegações e outras inovações produziram um momento de incertezas (MENDONÇA, 2009).

42 Não se imagina a busca da excelência, do que se tem de melhor, sem que se tome plena consciência do que se é e sem que se considere todas as implicações decorrentes desta tomada de consciência, a incluir também a degradação, a degeneração e a corrupção. Em última análise, trata-se da busca do que se tem dentro de si mesmo. A busca de si é o núcleo da autocrítica e da autossuperação, que inclui a tarefa de *revaloração* em relação àquilo que se é. É nesse sentido que se aborda a busca da excelência em *Para Além de Bem e Mal* para uma vida aristocrática (MENDONÇA, 2009).

ISSN 1679-8902

É notório que a questão da aristocracia é bastante complexa, consoante a própria filosofia nietzschiana. Inobstante a isto, por hora, tentou-se apenas apresentar de forma introdutória o que se entende por essa busca da excelência. Ademais, ressalta-se que a aristocracia representa uma tentativa de exacerbação deste grupo humano, a apontar para uma classificação de ordem intelectual. Neste sentido, como Nietzsche classifica os indivíduos que não representam essa aristocracia?

2.2. Da aristocracia em oposição à massificação: a caracterização da sociedade de rebanho.

Muito se tem comentado e produzido no meio acadêmico, mormente na Antropologia e na Sociologia, a respeito da gregaridade e do instinto humano de se viver em sociedade. Fato é que este assunto já era debatido desde os tempos mais remotos da filosofia antiga[43]. Todavia, a utilizar-se de um viés evolucionista, analisa-se que desde os tempos primitivos o homem sempre viveu em um contexto coletivo. Pela própria característica de mamífero, entende-se que a vida em sociedade é mais do que um instinto, é uma condição essencial para sua sobrevivência, a ser inconcebível a existência de um homem absolutamente fora da sociedade humana.

Não obstante, esta característica social e instintiva humana não é o foco da crítica Niezschiana a respeito do rebanho. Na realidade ele se refere ao extremo desta gregaridade, onde reside o próprio afastamento da individualidade, a tornar o homem uma figura passiva[44] [45]. Segundo o próprio filósofo alemão, esse estado amariçador pode ser entendido como um retrocesso intelectivo, um evidente retorno a sua gênese animalesca. Para esta demasiada e nefasta massificação, Nietzsche dá o nome de sociedade de rebanho.

43 Na retórica aristotélica havia se observado a necessidade do homem de viver em grupo, daí sua célebre frase: o homem é um ser social (ARISTÓTELES, 1998, p. 18).

44 "O rebanho é o modo e a condição de existência do homem moderno: o rebanho é a massa. O rebanho moderno é o resultado da exacerbação do antigo e originário instinto gregário – o instinto animalesco de bando –, quer dizer, a sociedade de massa moderna é o instinto gregário levado até as suas últimas consequências" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 21).

45 "A gregaridade não nasceu da espontaneidade de um instinto social colocado no homem pela natureza, mas de uma obrigação imposta pelas castas dos mais fortes pelo medo da morte que sobreviveria caso os homens não estabelecessem uma associação diante de um perigo comum" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 13).

ISSN 1679-8902

Consoante aos apontamentos nietzschianos, é plausível conceber a ideia de que o rebanho nada mais é que uma massa, um conjunto de homens que, por pensarem e agirem de forma homogênea, transformaram-se em um único grupo. Os componentes deste grupo se tornaram seres totalmente dependentes uns dos outros. Eles não pensam de forma crítica, não têm uma opinião sobre si mesmos, muito menos a capacidade da autopsia sobre seus atos.

Com efeito, pode-se supor que esta concepção nefasta de rebanho é um instinto inerente à própria condição de espécie humana[46]. Ressalta-se que sua principal característica é a obediência com que este tipo humano se relaciona com os valores culturais impostos. Segundo a metáfora nietzschiana, o rebanho segue seu pastor assim como o homem segue os valores impostos: a não refletir sobre seus atos e sentimentos[47]. Pertencer ao rebanho representa, pois, a própria incapacidade e submissão aos domínios da moral. Neste sentido, será plausível pensar na aristocracia e na sociedade de rebanho como intercessões à educação?

2.3. Da superação enquanto meio à excelência: a educação aristocrática

Em prolixa perspectiva, em reverência ao legado nietzschiano, entende-se que a aristocracia e a sociedade de rebanho representam uma classificação entre os indivíduos segundo critérios intelectuais. A superação e a crítica se tornam elementos essenciais nesta diferenciação, visto que, ao avesso do rebanho, o aristocrata está em inquietante processo de transformação na busca em se tornar cada vez melhor.

46 Na mesma trincheira, segundo o próprio filósofo alemão: “desde que houve homens, houve também rebanhos de homens – associações de famílias, comunidades, tribos, povos, Estados, Igrejas – e sempre muito obedientes em comparação com o pequeno número daqueles que mandam. Considerando, portanto, que a obediência que foi até o presente melhor e por tempo exercida e ensinada entre os homens, pode-se facilmente supor que, de um modo geral, cada um possui agora a necessidade inata dela, como uma espécie de consciência formal que ordena: deves absolutamente fazer tal coisa, deves absolutamente não fazer tal outra” (NIETZCHE, 2000, p. 109).

47 Essa ideia de sociedade de rebanho representa a grande maioria da população. Assim, a relação que existe entre este grupo social e o rebanho está na forma homogênea em que estes animais obedecem ao pastor e caminham na mesma direção: comportamento gregário. Os homens deste substrato social representam, pois, a mediocridade coletiva (AZEREDO, 2008).

ISSN 1679-8902

Porém, em nenhum momento Nietzsche se inclina a uma relação entre a aristocracia e a educação[48]. Suas explanações a respeito da vida de excelência sempre são abrangentes, a alcançar todos os aspectos da vida. A relação entre o aristocracismo e a educação se desenvolveu incipientemente pelos trabalhos do professor Mendonça (2009), decorridos de sua tese de doutoramente na Universidade Estadual de Campinas. O mesmo autor assevera que:

> "Em contraposição à educação de rebanho, a educação aristocrática privilegia a dureza e expurga a igualdade. Mais que isso, a educação aristocrática toma como parâmetro o homem que foi capaz de abrir seus olhos e consciência para revalorar os valores" (MENDONÇA, 2009, p. 131).

Dessa arte, é plausível ressaltar que a educação aristocrática[49] representa o contrário do ideal de igualdade e democracia[50] [51] [52], uma vez que trabalha as potências individualmente, a brindar esta possibilidade de se tornar

48 Os únicos texto específicos sobre educação escritos por Nietzsche são: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*. Contudo, em diversos momento o filósofo defende a ideia de uma educação superior, baseada na ideia de oposição à massa: "toda educação superior pertence a uma exceção: é preciso ser privilegiado para ter direito a um privilégio tão elevado" (NIETZSCHE, 2009, p. 71).

49 A educação aristocrática em Nietzsche nasce de seu aristocratismo, na acepção de pertencer a uma elite, ser de uma exceção. Assim, fica excluída de imediato a possibilidade de uma educação vulgar por meio da aristocracia. O ponto de partida da educação aristocrática em Nietzsche é a vida aristocrática, que se efetiva por meio da superação e crítica. Ademais a educação aristocrática se contrapõe à sociedade massificada, o que não significa dizer que se trata de alternativa messiânica para o aprisionamento do homem no mundo. Esta educação é reservada sobretudo para o filósofo, da mesma forma que para os adormecidos existe a educação de rebanho (MENDONÇA, 2009).

50 A crítica de Nietzsche à democracia aproxima-se da crítica ao princípio de igualdade, uma vez que democracia e igualdade dizem respeito ao nivelamento das condições humanas como enquanto enfraquecimento do indivíduo. Aliás, Nietzsche afirma que não existe veneno mais tóxico para o humano do que a igualdade. Assim, a democracia atua sobre as massas e estabelece a igualdade como parâmetro ao nivelamento do desenvolvimento individual (MENDONÇA, 2011 B). Com base neste argumento, cita-se Nietzsche: "aos iguais, tratamento igual, aos desiguais, tratamento desigual, esta deveria ser a verdadeira divisa da Justiça" (NIETZSCHE, 2007, p. 156).

51 A ser uma educação em oposição a igualdade e ao nivelamento, ela se torna contrária a própria ideia de democratização. De acordo com Mendonça (2009), a crítica de Nietzsche à democracia se aproxima da crítica ao princípio de igualdade, uma vez que democracia e igualdade dizem respeito ao nivelamento das condições humanas como tema do enfraquecimento do indivíduo. O filósofo alemão ainda afirma que não existe veneno mais tóxico para o humano do que a igualdade.

52 "Nietzsche's argument starts from the fact that humans are by natural different, and this proves to means that they are 'by natural' of unequal rank. People are unequal with particular regard to their innate power; more specifically with respect to their ability or capacity to acquire knowledge, virtue, health, and transfigure such endowment and acquisitions into supreme creative possibility. The inequality, which is due to nature, chance, and luck, is increased and depend by cultural habituation – Bildung – and the form of education in which different tiers of people are segregated" (ONGE, 2011, p.11).

ISSN 1679-8902

melhor[53]. Assim, este tipo de educação propicia o desenvolvimento da capacidade emancipatória do homem, por meio da superação e crítica. Em última instância, ela atua no estímulo do virtual filosófica de cada indivíduo[54].

De outra banda, nota-se que, enquanto a educação de rebanho – ou seja, a educação presente na sociedade de rebanho – privilegia o adormecimento do indivíduo e o enfraquecimento de suas potências individuais, no decurso da massificação e nivelamento; a aristocrática sugere a capacidade crítica como aspecto primordial para a superação e crescimento intelectual do indivíduo. Neste tom, será possível aglutinar o enraizamento desta educação de excelência ao ensino jurídico no Brasil?

3. Do ensino jurídico e da educação aristocrática

3.1. Do Direito: dogmatismo e crítica jurídica

A dogmática é utilizada no sentido doxical – *δόξα* – para representar, de forma negativa, alguma ideia ou atividade aceita de forma derradeira, de igual maneira como ocorre nas crenças religiosas. Contudo, este sentido comum não se distancia tanto de seu sentido mais polido, uma vez que, segundo a definição filosófica: "o dogma aponta para uma opinião ou crença" (ABBAGNANO, 2007, p. 292).

Entrementes, em que pese a busca de sua gênese na etimologia, pode-se averiguar que o referido substantivo possui ascendência grega, a

53 Como resultado da educação aristocrática, o homem deixará de ser pequeno e mesquinho, e isso partirá de sua vontade. Trata-se, assim, da vida solitária, que proporciona ao indivíduo, por meio da solidão, o contato dele consigo e a experiência de superação de seu estado de massificação e adormecimento. A educação aristocrática aponta para a grande individualidade, em contraposição à maioria das pessoas. Há outros elementos que justificam o adormecimento do homem no mundo; contudo, a sinalização feita até o presente parece-nos suficiente para evidenciar o nascedouro da educação aristocrática em Nietzsche. Paradoxalmente, a educação aristocrática é pensada também a partir da educação de rebanho. A "cegueira" da educação de massa anuncia a busca da solidão, na medida em que o aristocrata opta pela vida solitária, que se contrapõe ao rebanho (MENDONÇA, 2011 A).

54 Fala-se em potência filosófica pois a Filosofia, por definição, aponta para uma reflexão e uma visão crítica do Universo. Enquanto o cientista analisa seu objeto de forma microscopica; o filósofo observa de longe, a relacionar o objeto com os demais elementos cósmicos. É neste sentido que se pode conceber a ideia da Filosofia como auxiliar da educação, na busca da excelência. Destarte, segundo Mendonça (2009), se a tarefa da Filosofia é promover a crítica do mundo e do próprio sujeito, pode-se concluir que a educação aristocrática diz respeito também à Filosofia enquanto tal. Conclui-se, pois, que o pensamento filosófico é tradicionalmente aristocrático e, assim, a tese da educação aristocrática que aqui se formula indica o surgimento de filósofos capazes de revalorar os valores vigentes.

ISSN 1679-8902

originar-se do termo grego *δόγμα* – onde se lê *dókia* –, a remeter a ideia de tudo aquilo que é aparente. Esse termo, por sua vez, deriva do verbo *δοκέω* – o qual se lê *dókeo* –, a dar a ideia de pensar, supor, imaginar e criar (DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2008, p. 253).

Na referência à dogmática jurídica propriamente dita, é possível asseverar que esta se contrapõe a qualquer possibilidade de reflexão ou crítica. Logo, sob o prisma do dogma, o Direito se torna uma ciência estante, onde os conceitos doutrinários, as jurisprudências, o costume e a própria lei são tomados como verdades absolutas, onde não há espaço para o questionamento e a propositura de novas concepções.

De outro lado, quando o principal compromisso de uma ciência é com a descrição de uma realidade, ela tem que deixar os seus conceitos fundamentais sempre abertos à discussão e, portanto, ela pode ser classificada como ciência crítica. Entretanto, determinados tipos de conhecimento não se limitam à singela descrição da realidade. Isso acontece particularmente no estudo dos sistemas normativos – Direito, ética e religião –, na medida em que esses conjuntos de regras têm como principal objetivo orientar a conduta das pessoas (COSTA, 2001). Neste caso, não há como se perder totalmente seu caráter dogmático. No caso do Direito, observa-se que sua própria essência é enunciativa e imperativa, *grosso modo*, ela regula o comportamento humano.

Por hora, já se conclui que, por definição, não é possível a concepção de um Direito absolutamente desprovido de dogmática. Porém, como será exposto alhures, o cerne desta pesquisa é refletir sobre soluções ao operador do Direito que, invariavelmente, encontra-se incomodado com a maneira como ele é estudado. Neste sentido, um exemplo clássico do aspecto crítico no Direito vem do seguinte exemplo:

> "Sócrates estava sentado à porta de sua casa. Neste momento, passa um homem correndo e atrás dele vem um grupo de soldados. Um dos soldados então grita: agarre esse sujeito, ele é um ladrão! Ao que responde Sócrates: que você entende por "ladrão"?" (FERRAZ, 1994, p. 40).

O que se salta aos olhos nessa citação é a presença de uma forte resistência em aceitar uma questão previamente estabelecida, a qual, *a priori*, não deveria ser passível de qualquer questionamento. Sócrates cogita a

ISSN 1679-8902

respeito do significado do termo “ladrão”, que na perspectiva dos soldados era algo tão óbvio que seria impossível de ser questionado. Porém, em que medida isto remete à educação jurídica brasileira?

> “Os cursos jurídicos têm, desde a sua implementação no Brasil, como característica marcante a transmissão de um conhecimento reproduzido e sem grandes inovações, tendo como finalidade preparar um profissional do Direito estritamente tecnicista, refém do sistema normativo codificado como se essa fosse a essência do direito” (CERQUEIRA, 2008, p. 241).

Nessa premissa, diante do contexto histórico tardio e elitista em que se desenvolveu o ensino, jugado aos evidentes e inúmeros equívocos ainda bastante arraigados neste sistema, não é de se estranhar o esquálido cenário da educação jurídica no Brasil. Assim, dado que o simples objetivo deste trabalho é a reflexão e – quiçá – uma corroboração, na tentativa de apontar uma plausível solução de ordem filosófica a respeito deste sistema, pergunta-se sobre a possibilidade prática da educação aristocrática no ensino jurídico.

3.2. Da *práxis* aristocrática: perfil do educador e educando

Sobre a relação da dificuldade do educador e a fragilidade da educação, a fazer um paralelo entre a figura daquele e do analista, Sigmund Freud escreveu certa vez que existem três funções impossíveis de serem exercidas: governar, analisar e educar[55]. O homem é um ser tão complexo e idiossincrático que é impossível estabelecer um padrão, a delimitar um sistema de comportamento que leve a resultados sempre iguais ou aproximados.

Assim como a inaptidão do analista e do político, é prosaico que se critique a qualidade da educação. Dessa forma, muito se assegura a respeito do descaso estatal no sucateamento das instituições de ensino, assim como a proliferação vertiginosa dos cursos particulares; fala-se também do legado

55 This may well have been the reason why Sigmund Freud identified education as one of the three “impossible professions” - the other two being government and psychoanalysis – “in which one can be sure beforehand of achieving unsatisfying results’”. But whereas some would see the weakness of education as something that ought to be overcome, I wish to argue that the weakness of education is actually something that belongs to education and is proper to it. This means that, if we fail to acknowledge the fundamental weakness of education, we run the risk of forgetting what may well matter most in our education endeavors (BIESTA, 2009, p. 354).

ISSN 1679-8902

baicharelesco coimbrense e do funesto tradicionalismo ainda presente; tão pouco se pode olvidar da frugal formação docente e sua parca produção científica.

De outra banda, como já explorado algura, o educador de excelência tem como características essenciais a capacidade crítica e a superação como meta, tendo em vista que são marca da educação aristocrática. Portanto, a busca da excelência, não depende de um modelo educacional, muito menos deve ser confundida com uma diretriz pedagógica. Em última instância o desenvolvimento da aristocracia depende apenas do próprio sujeito.

A educação aristocrática propõe o desenvolvimento das potências de forma individualizada, baseada na superação e capacidade crítica; diferentemente da educação de massas, que se fundamenta na ideia de nivelamento. Assim, dado que esta educação de excelência depende única e exclusivamente do indivíduo, de pouco importa a qualidade geral das instituições. Nesta linha, o que de fato influencia a aristocracia é o desenvolvimento de um pensamento superior e a consciência de que é possível seu aprimoramento.

Tanto o educador quanto o educando devem considerar o rigor e a dureza consigo como características para sua vida aristocrática. A inquietudo e a insatisfação com a educação de rebanho imposta também pode ser outro fator importante, a estar diretamente ligada à consciência de sua altivez. Ademais, o educador de excelência deve tornar a vida acadêmica sua prioridade profissional; ao passo que o educando deve se dedicar o máximo que puder a sua função de incipiência. Em suma, assim como no caso do filósofo, aquele que busca a aristocracia também é o amigo do saber.

Neste diapasão, no que intersecta à prática jurídica, a educação aristocrática se torna realidade na medida em que o operador do Direito, em consonância com a filosofia nietzschiana, torna-se crítico ao próprio dogmatísmo. Do mesmo modo, uma vez que o Direito tem um caráter dogmático por essência, esta crítica à dogmática jurídica configura a própria insatisfação ao modelo. Em extrema análise, esta reflexão sobre o Direito já aponta para a própria aristocracia.

ISSN 1679-8902

Considerações finais

A ter em vista que os primeiros cursos superiores só se iniciaram no século XIX, pode-se dizer que a ascendência jurídica no Brasil revela fortemente um inequívoco reflexo da falta de maturidade científica e filosófica. Sem embargo do incipiente desenvolvimento educacional, não pode-se deixar de ressaltar que os cursos de Direito já começaram se utilizando da influência do tradicional modelo bacharelesco da Universidade de Coimbra. Outrossim, as parcas políticas educacionais coevas de incentivo à pesquisa e a formação dos professores são, praticamente, nulas. São fatos como estes que, somados ao grande florescimento de cursos jurídicos e a consequênte saturação do mercado de trabalho, favoreceram para o desprestígio desta nobre classe. Destarte, refletir sobre alternativas à educação jurídica no Brasil se torna mais do que relevante, visto que o atual modelo de ensino, igualitário e democrático, pouco tem auxiliado neste processo.

É importante asseverar que, em absoluto, esta nova forma de se pensar a educação deve ser entendida como um modelo educacional, a tal ponto de poder ser padronizado e difundido entre todos os profissionais da educação. A educação aristocrática se constitui exatamente pela oposição entre os modelos derradeiros, seu viés filosófico e individualista propõe que tanto o educando quanto o educador possam desenvolver seus potenciais de forma solitária, superando-se gradualmente. Tornar a educação aristocrática um modelo educacional que vise à igualdade e a democracia, seria o mesmo que destituir totalmente sua essência, rebaixando-a ao nível dos modelos pedagógicos já existentes e, *mutatis mutandis*, ineficientes. Como resultado, a presente pesquisa pretende influenciar alunos e professores a buscarem sua excelência de forma autodidata.

Em seu diapasão, pode-se dizer que a educação aristocrática surge da filosofia de Nietzsche como uma plausível alternativa ao contexto educacional hodierno, o qual clama por respostas e soluções frente a esta crise paradigmática sem precedentes. Deste modo, diante da insatisfação perante à educação de massas imposta e do caótico cenário profissional do operador do Direito, pode-se pensar na aristocracia enquanto uma ferramenta propulsora,

ISSN 1679-8902

em última análise, objetivando a revaloração da educação jurídica, a tornar educandos e educadores indivíduos críticos, capazes de não apenas refletir o Direito enquanto teoria abstrata, mas em sua própria técnica e prática.

In summa, por meio do legado nietzschiano, no que se refere à emancipação por meio da superação e da capacidade crítica, a educação aristocrática aplicada nos cursos jurídicos se torna um plausível subterfúgio intelectual de ordem filosófica aos operadores legais. Para tanto, é mister possuir a consciência e a certeza da fundamental importância da mais crítica formação no Direito para, enfim, gerar o crescimento individual. Somente após a formação de indivíduos efetivamente conscientes de sua importância social e profissional, enquanto pensadores aristocratas e analista de sua mesma aristocracia, que será possível cogitar a possibilidade de se criar tal excelso grupo. Longe de oferecer elementos derradeiros sobre a educação aristocrática e mesmo em relação ao ensino jurídico, no entanto, é possível observar a relevância desta temática para a qualificação contínua dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos jurídicos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. SP: Martins Fontes, 2007.
ANDRADE, O. **Escritos de Oswald de Andrade**. SP: Imprensa Oficial do Estado, 1985.
ARISTÓTELES. **Política.** SP: Martins Fontes, 1998.
BIESTA, G. **On the weakness of Education. In Philosophy of education**. Illinois: University of Illinois, 2009.
BITTAR, E. **Direito e Ensino Jurídico.** SP: Atlas, 2001.
BITTAR, E. **Estudos sobre ensino jurídico**. SP: Atlas, 2006.
BITTAR, E. *O* **Direito na pós-modernidade**. SP: Forense, 2009.
BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. SP: Editora Brasiliense, 1983.
BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda** (sic). Rio de Janeiro: Chancellaria-mór do Imperio, 1827.
BRASIL. **Projeto de Lei número 2781 de 2003**. Dispõe sobre a inclusão da disciplina *Introdução à Cidadania*, no currículo do ensino fundamental, sendo obrigatória nos Sistemas Federal, Estadual e Municipal e dá outras providências, 2003.
CERQUEIRA, D. T. *et al* (org.). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.
COSTA, A. A. **Introdução ao Direito: uma perspectiva zetética das ciências jurídicas**. Sergio Antonio Fabris Editor: Porto Alegre, 2001.
INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2013.
JAEGGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. SP: Martins Fontes, 1995.

ISSN 1679-8902

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
LACAN, J. **O Seminário IV, A Relação de Objeto**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1995.
LAPLANCHE; PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. SP: Martins Fontes, 2000.
LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. RJ: José Olympo, 1993.
MELO SOBRINHO, N. C. **Apresentação**. *In* NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Política*. RJ: PUC RIO, 2007.
MENDONÇA, S. **Educação artistocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito.** 2009. (Doutorado em Filosofia). Curso de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
MENDONÇA, S. **Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche**. v. 13, n. 1, ETD – Educação Temática Digital, 2011 A.
MENDONÇA, S. **Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática.** v. 14, n. 1, ETD – Educação Temática Digital, 2011 B.
MOMMSEN, T. **História de Roma.** Rio de Janeiro: Editora Opera Mundi, 1973.
NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal.** SP: Cia das Letras, 2000.
NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado, humano**. SP: Cia das Letras, 2005.
NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Política.** RJ: PUC RIO, 2007 A.
NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação.** RJ: PUC RIO, 2007 B.
NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. SP: Cia das Letras, 2007 C.
NIETZSCHE, F. **O Anticristo**. SP: L&MP, 2008.
NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**. SP: L&MP, 2009.
PLATÃO. **A República**. SP: Martin Claret, 2010.
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. SP: Autores Associados, 2010.
SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
ONGE, R. A. **The Untimely Educator: An interpratation of Nietzsche's Philosophy of education.** Lap Lambert Academic Publishing. EUA, 2011.
REALE, M. **Filosofia do Direito**. SP: Saraiva, 1983.
RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico para que(m)?.** Florianópolis: Boiteux, 2000.
RODRIGUES, H. W. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Boiteux, 2005.
RODRIGUES, H. W**. Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. SP: Editora Acadêmica, 1993.

Sobre os autores

Felipe Adaid
Bacharelando em Direito pela PUC-Campinas.
felipeadaid@gmail.com

Samuel Mendonça
Doutor pela Unicamp. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Presidente da ALFE – Asociación Latinoamericana de Filosofia de la Educación.
samuelms@gmail.com

ISSN 1679-8902