

HORÁCIO W. RODRIGUES

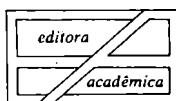
ENSINO JURÍDICO SABER E PODER



HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

Mestre em Direito pela Universidade Federal
de Santa Catarina. Professor Titular nas Faculdades Integradas
de Santa Cruz do Sul (RS) e na Escola Superior de
Ciências Jurídicas de Tubarão (SC).

ENSINO JURÍDICO: SABER E PODER



São Paulo — 1988

Capa: Vilson F. Ramos

Coordenação Editorial: Prof. Silvio Donizete Chagas

Diagramação: Maria A. Marins

Produção editorial: José A. Cardoso

Revisão: Oswaldo Faria

© 1988 by Autor. Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução gráfica por qualquer meio ou processo, sob pena de punição como crime, prisão e multa, e busca e apreensão e indenização (Lei dos Direitos Autorais).

EDITORA ACADEMICA

Rua Riachuelo, n.º 201 — 8.º and. — S. 1 e 2-A

CEP 01007 — São Paulo — SP

Fones: (011)36-5922 e 958-5782

Atendemos pelo Reembolso Postal

SUMÁRIO

Apresentação	5
Prefácio	9
Introdução	11
Capítulo 1	
O ensino jurídico no Brasil: uma visão histórica	15
1.1. O surgimento dos cursos jurídicos brasileiros	15
1.2. O ensino jurídico no período imperial	17
1.3. O ensino jurídico na República Velha	20
1.4. O ensino jurídico no Brasil, de 1930 a 1972	23
1.5. O ensino jurídico a partir de 1972	26
1.5.1. A situação atual do ensino jurídico: uma visão global	26
1.5.2. A estrutura legal do ensino jurídico no Brasil hoje	29
1.6. Síntese do capítulo	34
Capítulo 2	
O ensino jurídico no Brasil contemporâneo: diagnósticos e propostas	37
2.1. Sete análises da questão do ensino jurídico no Brasil ...	38
2.2. Síntese do capítulo	100
Capítulo 3	
O ensino jurídico brasileiro: perspectivas	103
3.1. O “senso comum” do que foi dito até o momento	104
3.1.1. Como se apresenta o ensino do Direito hoje	104
3.1.2. O que se poderia mudar	105
3.2. Perspectivas para o ensino jurídico brasileiro: indo além do senso comum	106
3.3. Síntese do capítulo	121
Conclusão	123
Bibliografia	129

APRESENTAÇÃO

AREIAS ESCALDANTES: UM PREFÁCIO DISPENSÁVEL

Apresentar este livro representa para mim uma dupla motivação. Tive o privilégio de compartilhar algumas lutas com o Prof. Roberto Lyra Filho e o prazer de orientar a dissertação que deu origem ao presente trabalho.

Não poderia dizer que existe alguma identidade forte entre o pensamento de Lyra Filho e o meu. Nossos códigos de leitura do mundo jurídico e social não têm muitos pontos em comum. Porém sempre conseguimos respeitar — sem malícias academicistas — nossas diferenças. Não nos colocamos dúvidas insidiosas.

Acredito que conseguimos muito bem separar nossas diferenças conceituais do valor que elas acarretavam como discurso transgressor do instituído.

Por um caminho conceitual diferente, Roberto Lyra Filho tentou perturbar a segurança de um saber soberbamente acadêmico e de uma prática jurídica imperturbavelmente ilusória e opressiva. Neste ponto encontro uma coincidência de alvos, identifico-me sobretudo com sua obsessiva preocupação do ensino jurídico e sua insubornável denúncia do discurso pedagógico do direito: alienante, bitolado, bitolante e pedante. Trata-se do discurso sustentado por uma carta solidária de “pequenos juristas” que exercitam seu mandarinato em nome de um pensamento bucolicamente organicista da história e suas contradições.

O ensino do direito responde a um microclima social totalitário. Trata-se de uma prática de ensino unificadora e discriminatória realizada por teólogos e profetas, não por dialetas.

Lyra Filho foi um homem que comprometeu seu corpo na escrita, sempre tomando partido, sempre assumindo seus preconceitos,

suas escolhas políticas e seus aborrecimentos frente à insensatez discursiva de muitos de seus colegas de ofício. Ele foi um homem escalante e perigoso que não se privou de escrever segundo a lei do desejo transgressor.

O poder de um escritor mede-se, para Barthes, pelos desvios que soube impor à ideologia de sua classe. Na pena de Lyra a ideologia “pequeno-juridicista” é falada a nu: mostra claramente as ficções liberais, segundo as quais as instituições republicanas têm por finalidade, não a de suprimir as diferenças do capital, mas a de harmonizar os seus antagonismos.

Visivelmente, não é possível tentar fazer um balanço crítico do estado atual do ensino do direito brasileiro sem uma referência central ao pensamento de Lyra Filho. Isto foi a razão que levou Horácio W. Rodrigues a realizar uma dissertação de mestrado centrada no pensamento do mestre recentemente desaparecido.

No percurso de sua pesquisa o Prof. Horácio foi — pelo jogo dos conflitos e das semelhanças — traçando um mapa das principais propostas transgressoras sobre o ensino jurídico brasileiro: as de João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim Arruda Falcão, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho, incluindo gentilmente no plano o devir de minha proposta pedagógica.

Sem dúvida a obra dos sete autores considerados na pesquisa corresponde a níveis de percepção bem diferenciados sobre a realidade do ensino do direito no Brasil. Suas ideologias de origem traçaram distâncias irreduzíveis. Porém, os sete participam cumplidamente no advento de formas mais democráticas para o ensino do direito. Suas ofensivas discursivas e suas práticas de ensino formam aquilo que se convencionou chamar, cômoda ou melancolicamente, de “vanguarda”.

Compartilhei com alguns deles momentos de ilusão que hoje têm de ser vistos com a “quarentona” nostalgia de uma revolução não feita. Outros foram meus alunos ou correspondentes tácitos de uma mesma obsessão.

Talvez tenha com Álvaro de Melo Filho a maior distância perceptível. Seu pensamento é consangüíneo da moralidade cientificista; contém as marcas de um desejo de gregário com a cultura do método. Ele não aceita fragmentar, distribuir, desfazer a consciência metodológica, o viés sistêmico de nosso tempo. Isto nos afasta bastante, mas nos situa didaticamente no terreno do contraponto.

O livro que neste momento prefacio difere bastante da dissertação de mestrado que lhe deu origem. O texto foi didaticamente enriquecido, acentuando-se sua condição de “discurso em estado de alerta”.

Por certo posso gostosamente identificar-me com as ilusões e o imaginário transgressor de Horácio. Sobretudo o sinto como um novo aliado no longo combate que empreendo há mais de 20 anos tentando fazer da epistemologia clássica do direito uma “metabologia”. Em outras palavras: uma ciência que se apresente; simplesmente, como uma prática do distanciamento.

LUIS ALBERTO WARAT
Professor do Curso de
Pós-Graduação em Direito na UFSC

PREFÁCIO

Este trabalho, originalmente intitulado “O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho”, foi elaborado inicialmente como minha dissertação de mestrado, para cumprir este requisito junto ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi, em março de 1987, o seu texto original submetido à banca examinadora integrada pelos professores Luis Alberto Warat, Clóvis de Souto Goulart e Osni de Medeiros Régis, sendo aprovado com a nota máxima.

Posteriormente à conclusão do Mestrado em Direito, fui convidado por algumas instituições para ministrar palestras sobre o tema ou para lecionar a disciplina de Metodologia do Ensino do Direito em cursos de Pós-Graduação a nível de especialização. Decidi então reescrever o texto, no que fosse necessário, para transformá-lo em um outro mais didático, e que pudesse servir de introdução ao estudo da questão do ensino jurídico no Brasil. O resultado deste trabalho aqui está. Espero que ele seja útil àqueles que estão interessados no tema.

Quero expressar, por outro lado, os meus sinceros agradecimentos, em primeiro lugar, aos professores examinadores, em especial ao professor Luis Alberto Warat, meu orientador na elaboração da dissertação, que emprestaram, com seu saber e afeto, um significado muito especial a este trabalho.

Desejo agradecer, também, aos colegas de magistério nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, pelo constante apoio e estímulo ao meu trabalho. Agradecimento este extensivo aos colegas e professores do CPGD da UFSC, alunos da FISC, amigos, familiares, e todos aqueles que, direta ou indiretamente, através de

seu convívio e colaboração, participaram e auxiliaram na construção deste texto.

Tenho, da mesma forma, uma dívida profunda de gratidão para com José Geraldo de Sousa Júnior e Doreodó Araújo Lyra, pela presteza com que atenderam a meus pedidos de colaboração.

Meu reconhecimento à FISC pela ajuda e oportunidade concedidas para a realização do mestrado e à CAPES pelo auxílio proporcionado para a efetivação desta pesquisa.

Finalmente, mais que um agradecimento, a dedicatória deste ensaio à memória de Raul Gaspar Bartholomay, amigo e professor, presente em muitas de suas linhas.

Santa Cruz do Sul, março de 1988.

INTRODUÇÃO

O ensino do Direito é, hoje, um dos temas que abrange o pensamento de todos aqueles que, vinculados ao mundo jurídico, pensam uma democracia para o Brasil.

Retrógradas e estagnadas, nossas faculdades e cursos de Direito, regra geral, têm contribuído, de forma evidente, para a perpetuação do autoritarismo no país.

A criação de nossos primeiros cursos, vinculada à necessidade de formação do Estado Nacional, após a Independência, marcou, desde o início, o ensino jurídico brasileiro como um ensino voltado à formação de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal. Hoje, estas características ainda continuam presentes, sob novas formas e matizes.

As preocupações com o ensino jurídico em nosso país, regra geral, têm-se voltado para os problemas da “metodologia didático-pedagógica” mais adequada ao ensino do Direito e do *curriculum* mais apropriado para nossos cursos; no mais das vezes, discussões estas centradas em torno da bipolaridade teoria *versus* prática.

Esquece-se, nestas discussões e nas propostas delas oriundas, de que o ensino jurídico não é apenas fonte material do Direito, tendo em vista que forma o senso comum sobre o qual se estrutura a prática dos egressos dos cursos de Direito, mas é também fonte da política, pois os saberes por ele transmitidos reproduzem a sociedade autoritária e o estado burocrático existente no país, servindo, desta forma, como força conservadora e estagnadora do *status quo*, e como mais um empecilho à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A maior evidência desta falta de questionamento é a “crise” pela qual passa o ensino jurídico em nosso país. Os que pretendem que os cursos jurídicos sejam meros formadores de técnicos em Direito os acusam de serem excessivamente teóricos. Os que pretendem que os cursos jurídicos sejam voltados a um questionamento da relação entre o Direito, a sociedade e o Estado, ou seja, que pretendem formar juristas críticos, os acusam de serem totalmente dogmáticos e práticos. E aqueles que desejam que nossos cursos não sejam meras fábricas de “práticos” e nem de “críticos”, mas que desejam que o ensino do Direito tenha a dupla abrangência de formar “advogados conscientes de seu papel na sociedade” — a) profissionais competentes para o exercício das várias profissões jurídicas e b) conscientes do seu papel político dentro de uma sociedade em mudança — os acusam de não ministrarem aos estudantes o conteúdo teórico-prático necessário.

A realidade do ensino jurídico no Brasil é que ele não forma. Deforma. Os cursos de Direito estão anualmente entre os mais procurados no país. Formam-se por ano muito mais profissionais do que o mercado de trabalho pode absorver. No entanto, reclama-se a falta de “bons profissionais”. Isto pode ser creditado, em grande parte, à má qualidade de nosso ensino de graduação. É necessário reformulá-lo. Esta é uma constatação geral.

Mas como fazê-lo? Quais as perspectivas de se implantar no país uma reforma do ensino jurídico que reabilite a dignidade política do Direito, colocando-o a serviço da democracia e da justiça social, e que atenda às necessidades do mercado de trabalho, hoje esgotado, mas em crescente diversificação, suprimindo, desta forma, os diferentes interesses em conflito?

A resposta a estas questões não é nada fácil. O problema do ensino jurídico tem parecido uma questão insolúvel.

Neste trabalho buscaremos traçar algumas perspectivas de possíveis soluções para a questão do ensino jurídico. Não têm, no entanto, os pontos apontados ao final do trabalho, a intenção de serem “a solução” para problema tão complexo. São, antes de tudo, pontos de referência a serem aprofundados em futuras pesquisas. Não há neste texto a pretensão de ter-se encontrado a resposta, ou respostas, para a intrincada questão do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo. Este não é seu objetivo. Nele a preocupação maior é com a construção de um diagnóstico da atual situação.

Também é importante destacar que a presente pesquisa se restringe à questão do ensino do Direito no Brasil contemporâneo, à exceção de um pequeno esboço histórico sobre os cursos jurídicos no país, e especificamente aos cursos de graduação. Não será vista a questão a nível da pós-graduação, e nem se adentrará em problemas e questões apresentadas por cursos de outros países.

Para a análise final do tema, a partir da qual se traçam possíveis perspectivas para o ensino jurídico brasileiro, usou-se da interdisciplinaridade, e de certa forma da intertextualidade, não havendo a utilização restrita de autores, áreas de conhecimento, linhas de pensamento ou qualquer estratégia que pudesse restringir a conclusão da pesquisa a uma visão unidimensional da questão estudada. Há no discurso final do texto, desta forma, a utilização, além dos autores e obras diretamente citados ou mencionados, de uma série de outros que tiveram influência na sua construção, de forma indireta.

Para melhor execução e aprofundamento da pesquisa, foi ela dividida em três partes, que deram origem aos três capítulos deste texto.

O primeiro trata da história dos cursos e faculdades de Direito no Brasil, desde a sua implantação até os nossos dias. Nele procuram-se ressaltar as questões pertinentes aos problemas apresentados historicamente pelo ensino jurídico no país e as soluções adotadas. Busca, desta forma, situar historicamente o problema atual.

O segundo é um levantamento dos principais diagnósticos e das principais propostas apresentadas sobre a questão do ensino jurídico contemporâneo, pós 1972, no Brasil. É o capítulo mais extenso do texto e serve para dar-nos uma visão global das mais diversas posturas e proposições sobre o tema. É ele, de certa forma, uma revisão bibliográfica sobre o problema atual do ensino jurídico no país. Serve também como ponto de referência para a construção do último capítulo.

O terceiro e último capítulo traça o senso comum das diversas propostas apresentadas e busca algumas perspectivas para o ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo. Não é ele conclusivo, e serve como ponto básico de partida para a elaboração da conclusão do trabalho.

Na conclusão enumeram-se seis questões não conclusivas, inferidas a partir da execução do trabalho e que, de certa forma, sintetizam nosso pensamento atual sobre a questão do ensino jurídico. Não são estes pontos, no entanto, vistos como diagnósticos

ou propostas definitivas. Pelo contrário, são proposições iniciais a partir das quais pretendemos estruturar um novo projeto de pesquisa. São apenas o primeiro passo para um estudo bem mais aprofundado sobre esta complexa questão.

A pesquisa efetuada para a confecção do texto foi basicamente bibliográfica. Não houve a efetivação de pesquisa empírica no sentido técnico da palavra. Apenas algumas conversas com professores e alunos de algumas faculdades e cursos de Direito do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, mas todas elas apenas a nível informativo ou de trocas de idéias.

As grandes dificuldades encontradas foram a existência de bibliografia ainda um pouco reduzida sobre o tema e o difícil acesso aos textos já produzidos.

O grande número de citações diretas existentes no texto deve-se ao fato de ter-se tentado, o máximo possível, preservar a integridade e originalidade dos pontos de vista dos autores trabalhados. Os destaques nelas efetuados, todos foram feitos pelos próprios autores dos textos utilizados.

A preocupação que norteou a execução deste texto não foi a de propor um trabalho inédito e original. Não é esta a sua finalidade. Buscou ele ser coerente, sistemático e apresentar, além de um levantamento das principais propostas e dos principais diagnósticos sobre a questão do ensino jurídico no Brasil hoje, buscar algumas possíveis perspectivas não conclusivas para o problema.

Para facilitar a compreensão dos temas abordados, cada capítulo possui uma síntese final, na qual se resume o conteúdo destes. Além disso, a linguagem adotada procurou ser a mais clara possível, evitando-se um discurso excessivamente técnico.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: UMA VISÃO HISTÓRICA

1.1. O surgimento dos cursos jurídicos brasileiros

A Independência do Brasil em 1822 trouxe consigo uma série de problemas a serem resolvidos pela elite dirigente. Era necessário integrar e consolidar um território, um povo e um governo, torná-los um Estado soberano.

Obtida a independência política, necessitava-se obter a independência cultural, como forma de consolidar o processo de emancipação.

A questão da educação era fundamental para alcançar este objetivo, tanto que a partir de 1823 suscitou diversas discussões no Parlamento sobre qual a prioridade a ser atendida. As teses centrais de tais debates fundaram-se em três opções: alfabetização, liceus ou cursos jurídicos.¹

A opção pelos cursos jurídicos foi a vencedora, e sua criação se deu em 11 de agosto de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda.

Segundo Joaquim Falcão, “a criação dos cursos jurídicos confunde-se com a formação do Estado Nacional”,² sendo sua criação uma opção política, pois “para a elite dirigente, os cursos jurídicos tinham importante papel a desempenhar na estrutura político-administrativa e ideológica do Estado brasileiro que tentavam cunhar”.³

1. FALCÃO, Joaquim. Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 18.

2. *Id. ibid.*, p. 15.

3. *Id. ibid.*, p. 16.

Para José Eduardo Faria: "No contexto político, social e econômico em que se insere a criação dos cursos jurídicos no Brasil, as faculdades de Direito têm duas funções básicas a desempenhar. A primeira delas se situa a nível cultural-ideológico: as faculdades atuam como as principais instituições responsáveis pela sistematização da ideologia político-jurídica, o liberalismo, cuja finalidade é promover a integração ideológica do Estado moderno projetado pelas elites dominantes. A segunda função se relaciona com a operacionalização desta ideologia, que se revela na formação dos quadros para a gestão do Estado Nacional."⁴

Uma leitura crítica da História do Brasil e do surgimento dos cursos jurídicos, em 1827, evidenciará de plano o ensino jurídico na época como integrante do sistema ideológico, político e burocrático do Estado em formação.

Ao lado da função política a que serviam, os cursos jurídicos tinham uma outra finalidade básica: propiciar aos grandes senhores latifundiários do Império a oportunidade de fornecerem a seus filhos o ensino superior, sem que para tal estes tivessem que se deslocar para o além-mar.

Permitia também, desta forma, o ensino jurídico, o controle do Estado pela elite econômica do país. Os bacharéis oriundos dos cursos jurídicos eram ao mesmo tempo oriundos da elite nacional econômica. E eram eles as pessoas preparadas para assumirem os cargos superiores da burocracia do Estado Nacional.

A pesquisa efetuada por Joaquim Falcão sobre a área de estudos de Senadores e Ministros do Império⁵ confirma os "Cursos Jurídicos como fornecedores da primeira elite político-burocrática do país. As faculdades como formadoras de profissionais liberais, a história decidiu *a posteriori*".⁶

Já se fazia presente neste período dos cursos jurídicos brasileiros uma das contradições presentes até hoje no discurso de nossos juristas. Ao nível político-ideológico constituem-se os cursos de Direito e seus egressos em guardiães dos mais puros ideais liberais e, por outro lado, ao nível administrativo-profissional, transformaram-se as faculdades nas formadoras de burocratas estatais

4. FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In: *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 159-60.

5. Ver FALCÃO, *op. cit.*, p. 30-1.

6. FALCÃO, *op. cit.*, p. 29.

e alienados defensores do direito estatal, representantes da ordem e da segurança públicas.

Resumindo o exposto até aqui, pode-se dizer que: "A criação dos cursos jurídicos confunde-se com a criação do Estado Nacional. Por um lado atende a um impositivo maior, acima dos eventuais interesses das camadas sociais que compõem a sociedade estratificada, herdada do período colonial: o de recriar, reaparelhar jurídico-política e burocraticamente o novo Estado soberano. Por outro, atende a uma demanda específica da elite dirigente, que por este mesmo processo pretende e inicia o controle, apropriação da estrutura jurídica e burocrática do Estado.

Os cursos jurídicos explicitam e operacionalizam o projeto de Estado Nacional de nossa elite, do qual sublinhamos duas características: a de que a independência cultural é extensão da independência política, e a do controle por brasileiros do processo decisório como condição desta independência."⁷

1.2. O ensino jurídico no período imperial

Os cursos jurídicos foram criados no Brasil pela lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, e chamavam-se, então, de Academias de Direito. Tinham um currículo fixo, determinado pela lei que os criou. Este currículo possuía nove cadeiras e tinha a duração de cinco anos. Sua estrutura era a seguinte:

1º Ano — 1ª Cadeira. Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.

2º Ano — 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito Público Eclesiástico.

3º Ano — 1ª Cadeira. Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira. Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano — 1ª Cadeira. Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira. Direito Mercantil e Marítimo.

5º Ano — 1ª Cadeira. Economia Política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império."⁸

A única alteração, a nível curricular, que merece destaque durante o Império, é a de 1854, que acrescentou ao curso as cadeiras

7. *Id. ibid.*, p. 31.

8. MELO FILHO, Alvaro. *Metodologia do ensino jurídico*. 3.ª ed., Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 36.

de Direito Romano e Direito Administrativo. Também neste ano os cursos jurídicos passaram à condição de Faculdades de Direito, e o Curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife.

Os cursos, embora localizados nas províncias, eram criados, mantidos e controlados pelo Governo Central. Controle este que abrangia recursos, currículo, “método” de ensino, nomeação dos lentes,⁹ do diretor, definição dos programas e até dos compêndios adotados.

Com relação aos compêndios, por exemplo, era concedida aos lentes a escolha dos mesmos, desde que as doutrinas neles constantes estivessem de acordo com o sistema jurado pela nação. Os compêndios que viessem a ser escritos por estes, para publicação, deveriam obter aprovação da Assembléia Geral.¹⁰

Segundo Venâncio Filho, as condições para implantação destes cursos no Brasil não eram as mais favoráveis. “Tudo era precário: as instalações materiais, a qualificação dos professores, o interesse dos alunos. (...) Abrigavam-se em salas de convento,¹¹ duramente obtidas. Os professores naturalmente eram improvisados; tratava-se de elementos da profissão que aceitaram exercer essa nova atividade.”¹²

A realidade é que nossos cursos jurídicos tiveram sempre apenas uma evolução linear. “... na verdade o padrão de ensino nunca precedeu limites estreitos e acanhados”.¹³

Diz Venâncio Filho, com relação aos estudantes, que neste período: “A vida acadêmica (...) era sobretudo a presença nos grêmios políticos, a participação nos jornais literários e nos clubes filosóficos, na maçonaria, nas grandes campanhas políticas da guerra do Paraguai, ou posteriormente da Abolição e da República e ‘muito pouco de presença assídua às aulas de Direito.’”¹⁴

Com relação aos professores, salienta o mesmo autor: “Estes viviam num círculo fechado, avessos às influências externas, extremamente ciosos de suas prerrogativas, que exaltavam de uma forma

9. A palavra “lentes” era utilizada no período para designar os professores de escolas superiores ou secundárias.

10. Assembléia Geral era o nome que possuía o Parlamento brasileiro neste período.

11. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, e o de Olinda no Mosteiro de São Bento, ambos em 1828.

12. VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 18.

13. *Id. ibid.*, p. 20.

14. *Id. ibid.*, p. 20.

quase doentia, esquecendo de reconhecer os méritos daqueles que não pertenciam a esse círculo estreito.”¹⁵

A evolução do ensino jurídico no período imperial se caracterizou por um desejo de constantes reformas. Reformas estas que nunca alcançaram os seus objetivos.

Em 1869, a título de exemplo, foi implantada a reforma do ensino livre, baseada nos princípios liberais. No entanto, segundo o entendimento de Venâncio Filho, “ela só se explica na verdade pelo baixo nível em que se encontrava o ensino no Brasil. Na verdade, se os cursos eram deficientes, os professores pouco competentes e dedicados, não haveria por que manter o ritual de freqüência às aulas”.¹⁶

Como consequência desta reforma, e tendo em vista que, além de não freqüentarem as aulas, os estudantes também não estudavam, mas continuavam sendo aprovados nos exames, o ensino jurídico no período imperial desce ao seu mais baixo padrão.

Dentro desta crise, uma questão que não pode deixar de ser dita é que, na realidade, as Academias de Direito eram basicamente o instrumento de comunicação das elites econômicas, que viam nestes cursos o local ideal para a formação de seus filhos. Se às escolas militares havia, em muitos casos, o acesso de membros da classe média, o mesmo não ocorria no ensino jurídico, onde a totalidade (ou quase totalidade) dos que ali ingressavam eram oriundos das classes abastadas.

Eram as Escolas de Direito, nesta fase da história brasileira, como já afirmamos anteriormente, com base nos estudos de Joaquim Falcão e José Eduardo Faria, o lugar de formação das elites políticas e administrativas brasileiras.

Não de formação necessariamente no sentido de dar condições teóricas e práticas para o exercício das funções públicas, mas muito mais, no sentido de, através destes cursos, conseguirem os filhos dos membros da elite nacional o título de bacharel que, somado ao seu “status social” já possuído, os faria ascender, quase automaticamente, a essas posições dominantes.

O problema maior dos cursos jurídicos se encontrava no final do Império, quando, devido a sua pouca eficiência e validade, não

15. *Id. ibid.*, p. 21.

16. *Id. ibid.*, p. 22.

acompanhavam eles a mudança da estrutura social, permanecendo com o mesmo estilo de ensino.

1.3. O ensino jurídico na República Velha

A proclamação da República, com a mudança dos quadros políticos, com a ascensão de novas classes e com a influência da orientação positivista — orientação esta que no campo do Direito começou na década de 70 (no século XIX) através principalmente da Escola do Recife, especialmente por Tobias Barreto — trouxe algumas novidades ao ensino do Direito.

Foi extinta, em 1890, a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação do Estado em relação à Igreja. Criaram-se as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1895, através da Lei nº 314, de 30 de outubro, criou-se um novo currículo para os cursos jurídicos. Tinha ele a seguinte distribuição de matérias:

“1º Ano — 1ª Cadeira. Filosofia do Direito; 2ª Cadeira. Direito Romano; 3ª Cadeira. Direito Público Constitucional.

2º Ano — 1ª Cadeira. Direito Civil: (1ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Criminal: (1ª Cadeira); 3ª Cadeira. Direito Internacional Público e Diplomacia; 4ª Cadeira. Economia Política.

3º Ano — 1ª Cadeira. Direito Civil: (2ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário: (2ª Cadeira); 3ª Cadeira. Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado (continuação da 4ª Cadeira do 2º Ano); 4ª Cadeira. Direito Comercial: (1ª Cadeira).

4º Ano — 1ª Cadeira. Direito Civil: (3ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária); 3ª Cadeira. Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; 4ª Cadeira. Medicina Pública.

5º Ano — 1ª Cadeira. Prática Forense (continuação da 3ª Cadeira do 4º Ano); 2ª Cadeira. Ciência da Administração e Direito Administrativo; 3ª Cadeira. História do Direito e especialmente do Direito Nacional; 4ª Cadeira. Legislação Comparada sobre Direito Privado.”¹⁷

17. MELO FILHO, *op. cit.*, p. 37.

Este novo currículo foi bem mais abrangente que o currículo inicial, e tentou uma maior profissionalização para os egressos dos cursos jurídicos. Nele, além da exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico, como já referido anteriormente, nota-se também a exclusão da cadeira de Direito Natural, influência da orientação positivista que influenciara o movimento republicano.

Mas a modificação mais importante trazida pela República, em termos de ensino do Direito, foi a possibilidade da criação dos cursos e das faculdades livres.¹⁸ Estas começam a surgir em vários pontos do país, acabando com o dualismo exercido por São Paulo e Recife, e dando início ao pluralismo de cursos jurídicos no país.

Surgem em 1891 novos cursos, sendo um na Bahia e dois no Rio de Janeiro. Segue-se o de Minas Gerais em 1892. Surgem posteriormente, já no início do século XX, as Faculdades de Direito do Rio Grande do Sul (1900), do Pará (1902), do Ceará (1903), do Amazonas (1909), do Paraná (1912), do Maranhão (1918) e outra no Rio de Janeiro (1910).

Coloca Venâncio Filho que: “O estabelecimento de novas escolas levou à tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino jurídico. A partir desta época é cada vez mais freqüente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se sempre de que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor.”¹⁹

O que esqueciam os críticos do nosso ensino jurídico é que os tempos haviam mudado. A mentalidade dos jovens que agora ingressavam nas faculdades era bastante diferente. Não bastasse a normal mudança que decorria do progresso técnico-científico, político, econômico e cultural pelo qual passavam o país e o mundo, havia uma outra realidade desprezada pelos mestres: os estudantes agora já não eram todos oriundos das classes altas. Muitos deles eram oriundos das classes médias e, além de estudar, alguns deles trabalhavam. Tudo havia mudado... “Só não mudou, realmente, a

18. Por cursos e faculdades livres eram entendidos os “estabelecimentos particulares que poderiam funcionar regularmente sob a supervisão do governo, ‘com todos os privilégios e garantias de que gozarem as faculdades federais’, incluído o direito de conferirem os graus acadêmicos após os exames e aprovações exigidos pelos estatutos”. Conforme: REZENDE, Carlos Penteado de. “Faculdades livres de Direito”. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 36, p. 64.

19. VENÂNCIO FILHO, *op. cit.*, p. 26.

tendência puramente linear, a rotina, a estagnação, o desinteresse, e o descompasso com as realidades sociais. (...) A República seria, do ponto de vista administrativo, uma sucessão de reformas, umas seguindo às outras, com a mera modificação das matérias, mas sem nenhum princípio basilar, sem nenhuma idéia orientadora.”²⁰

A nível curricular, outras mudanças, além da de 1895, descrita anteriormente, foram feitas. A última delas em 1925. Mas todas mantiveram a mesma base estrutural, não cabendo aqui a sua enumeração.

A década de 20 é marcada pela evolução do pensamento educacional no Brasil. Foi neste período que se criaram as primeiras universidades brasileiras.

Em 1927, ano em que se comemorava o centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro instalou um Congresso de Ensino Superior. Este congresso foi dividido em duas seções, sendo que a segunda tratou especificamente sobre o ensino jurídico.

Na análise do “método” de ensino jurídico, este congresso concluiu que ao Direito não cabia nem um “método” eminentemente prático nem outro puramente teórico. Indicava que no ensino das disciplinas jurídicas se adotasse o ensino teórico conjugado com o prático, um “método” misto. O que efetivamente não ocorreu.

“Ao iniciar-se o segundo século de funcionamento dos cursos jurídicos no Brasil e ao findar a terceira década do século XX, que marcava o final de uma etapa da vida nacional, o ensino jurídico no Brasil pouco diferia daquele de cem anos atrás. Apenas um fato principal, não pressentido por todos, marcava realmente uma mudança completamente de enfoque, em virtude da diferenciação que a sociedade brasileira começava a apresentar, com o aparecimento de novas classes sociais e, sobretudo, de uma classe média dinâmica em ascensão, e que procurava, no ensino superior, não apenas a qualificação profissional para as novas oportunidades do mercado de trabalho, mas um instrumento de ascensão social. Por isso mesmo, o prestígio de novas profissões que começavam a ganhar maior destaque, sobretudo aquelas ligadas às carreiras tecnológicas, que iriam tanto se acentuar a partir de 1930, dariam

20. *Id. ibid.*, p. 27-8.

ao Curso de Direito uma descaracterização absoluta pela sua própria indefinição de princípios.”²¹

1.4. O ensino jurídico no Brasil, de 1930 a 1972

Com a Revolução de 30 muito pouca coisa mudou no ensino jurídico brasileiro. A mudança ocorrida neste período foi muito mais quantitativa, havendo uma proliferação muito grande de faculdades de Direito por todo o país.

Em 1931 houve a Reforma Francisco Campos, na qual, no que se refere aos cursos de Direito, se procurou dar um caráter nitidamente profissionalizante. Houve o desdobramento do curso em dois: o Curso de Bacharelado e o de Doutorado. Ao primeiro cabia a formação de práticos do Direito e ao segundo a formação dos futuros professores e pesquisadores dedicados a estudos de alta cultura. Esta reforma, no entanto, não obteve o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente, e não tendo os cursos de doutorado atingido seus objetivos.

Em 1955, na aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, San Tiago Dantas salientava que o problema do ensino jurídico podia ser analisado de duas formas: a) como uma projeção, no campo específico do ensino do Direito, do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional; b) ou como um aspecto da própria cultura jurídica.

Analisando ele a crise da sociedade brasileira, neste período, relaciona-a à Universidade, nos seguintes termos: “É certo que na perda de poder criador da sociedade, a Universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência

21. *Id. ibid.*, p. 29.

da comunidade. (...) Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da Universidade, para a recuperação plena de seu papel elaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama. (...) Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica.”²²

Para San Tiago Dantas, o que ocorria é que o Direito, como técnica de controle social, estava num processo crescente de perda de credibilidade. Defendia ele um movimento que visasse à restauração da supremacia da cultura jurídica e da confiança no Direito como técnica de controle social, e um ensino jurídico que tivesse como meta básica o desenvolvimento, o treinamento e o efetivo desempenho do raciocínio jurídico.

Dizia ele o seguinte: “Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.”²³

Acreditamos ser a descrição dada por San Tiago Dantas bem representativa do tipo de ensino jurídico que permeou todo este período de 1930 a 1972. E, de certa forma, poderíamos até dizer ser ela bem representativa do tipo de ensino jurídico que hoje ainda se dá na maioria das faculdades brasileiras.

A nível curricular, a mudança básica existente neste período, foi a implantada pelo Parecer 215, de 1962, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que estipulou o seguinte:

“Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Direito será constituído de 14 matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito

22. DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 52-3.

23. *Id. ibid.*, p. 54.

Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

Art. 2º O Curso de Direito terá a duração de cinco anos letivos para o Bacharelado.

Art. 3º O currículo mínimo e a duração fixados nos artigos 1º e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.”²⁴

A implantação deste novo currículo para os cursos jurídicos brasileiros não alterou muito a estrutura vigente. Continuamos a ter um curso com rigidez curricular e com duração uniforme de cinco anos. Novamente a enumeração das disciplinas mostra claramente a tendência de transformar os cursos jurídicos em formadores de práticos do Direito, pois há uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. Neste currículo, a única cadeira destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a de Introdução à Ciência do Direito. O que se vê nesta proposta que passou a vigorar em 1963, segundo os seus comentadores, é um total desvinculamento com a realidade político-econômica, social e cultural do país. Foi mais um passo no sentido de despolitização da cultura jurídica.

O que se pode dizer sobre este período é que mudanças estruturais não ocorreram. Os cursos de Direito continuaram apresentando as mesmas falhas que apresentavam desde o Império, somadas a outras emergentes.

As únicas mudanças marcantes em relação ao período de sua criação foram: a) a proliferação dos cursos e o conseqüente acesso a eles por parte da classe média; b) a fortificação da substituição do paradigma jusnaturalista vigente no início do funcionamento dos cursos pelo paradigma positivista; e c) a tentativa de transformá-lo em curso estritamente profissionalizante, com a redução, para não falar em quase eliminação, das cadeiras de cunho humanista e de cultura geral substituídas por cadeiras voltadas para a atividade técnica do advogado no foro. Mudanças estas que não foram introduzidas, na sua quase totalidade, durante o período 1930-72,

24. MELO FILHO, *op. cit.*, p. 38.

mas que na sua maioria já haviam ocorrido, ou pelo menos iniciado, na República Velha.

Com relação à metodologia de ensino, continuaram os cursos utilizando-se basicamente da aula-conferência, herança do modelo da Universidade de Coimbra. Característica esta presente até nossos dias na quase totalidade dos cursos jurídicos do país.

A qualidade do ensino ministrado continuou, regra geral, de baixo nível, por não atender à realidade social. O Brasil e o mundo evoluíram. Nas outras áreas de conhecimento, os progressos eram visíveis. No Direito continuávamos basicamente no século XIX.

1.5. O ensino jurídico a partir de 1972

Uma análise descompromissada do ensino jurídico contemporâneo é bastante difícil. A realidade presente no nosso dia-a-dia faz com que tenhamos a tendência de fazer preponderar a nossa imagem da realidade como sendo a própria realidade. Tentaremos aqui ser o mais isentos possível, considerando-se a situação histórica, procurando descrever o momento atual a partir dos mais diversos posicionamentos assumidos, quer pelos estudiosos do tema, quer por docentes e discentes, quer por outros profissionais e segmentos sociais interessados no tema.

1.5.1. *A situação atual do ensino jurídico: uma visão global*

Um ponto em comum, com relação ao ensino do direito brasileiro, parece existir em todos os pronunciamentos que a ele se referem: ele atravessa uma crise e não está satisfazendo aos mais diversos grupos envolvidos e interessados na questão.

O prestígio profissional do advogado está bastante desgastado. Parece estar ele despreparado para lidar com um mundo em transformação e nele assumir o seu lugar.

O lugar do jurista na criação do Direito e como operador do sistema legal tem sido ocupado cada vez mais por economistas, administradores e tecnocratas em geral, tendo a tarefa dos egressos dos cursos jurídicos sido reduzida a atividades e funções estritamente técnicas.

Nota-se um despreparo generalizado daqueles que saem dos cursos jurídicos, quer seja com relação à sua preparação cientí-

fica (seu embasamento teórico), quer seja com relação à sua preparação mais especificamente profissional (como atividade de prática do exercício da advocacia).

Os cursos jurídicos continuam, na área pedagógica, adotando basicamente o mesmo sistema da época de sua criação: aula-conferência. Em regra geral, seus professores, em sua grande maioria profissionais competentes, como advogados, juízes ou promotores, não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem em sala de aula a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos, adotando um ou mais livros-textos que serão cobrados dos alunos nas verificações.

No ensino jurídico persiste a idéia de que, para o seu funcionamento, bastam "professores", alunos, códigos, em alguns casos um ou mais livros-textos, e uma sala de aula. A atividade de pesquisa e a análise crítica do fenômeno jurídico são totalmente abandonadas.

No quadro social brasileiro uma série de fenômenos tem contribuído para a crise deste ensino jurídico. Entre eles, as mudanças pelas quais tem passado o país nos últimos anos, e que têm levado a uma intensa produção legislativa visando acompanhar as alterações que se efetivam na sociedade e no Estado brasileiros. A ampliação do número de cursos e de vagas nas faculdades e universidades, o que elevou grandemente o número de alunos e, conseqüentemente, dos profissionais que ingressam anualmente no mercado de trabalho — mercado este, no campo do Direito, já completamente saturado. Também a constante mutação existente na realidade social nacional, que cada dia exige do advogado uma visão mais ampla, e não apenas legalista, para que ele possa participar ativamente no processo social global, deixando de ser um mero técnico exclusivamente ligado às atividades forenses. Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas os cursos de Direito não acompanharam esta evolução.

Ao lado disso, vivemos a era da cibernética e da informática. Novas formas de controle social, cada vez mais complexas, têm surgido. A ciência e a tecnologia, e não mais o Direito, são as formas efetivas deste controle que busca encobrir as contradições existentes na sociedade. O mundo está ingressando no século XXI. O estado se agiganta, militariza o cotidiano; rumamos para o controle social global da humanidade, onde não haverá mais lugar para os valores, para o enigma e o desejo. No entanto, o ensino

jurídico continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, regra geral, superado o século XIX, ainda reproduzindo a idéia de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a Democracia.

Dentro deste quadro, cujos sintomas não são favoráveis, uma outra realidade toma corpo. O ensino jurídico continua a ocupar o primeiro lugar dentre os cursos superiores oferecidos. Os cursos de Direito existentes no país, em 1985, segundo o Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC, já alcançavam o número de 135.²⁵

Foram em 1984 os responsáveis pela formação de 20.094 novos profissionais,²⁶ número este que, neste mesmo ano, representou o índice de 8,82% de todos os egressos dos cursos superiores nacionais,²⁷ que ingressaram em um mercado de trabalho já esgotado, que mal absorve 40% dos habilitados.²⁸ A maior prova destes números alarmantes é que nos últimos anos, e principalmente no ano de 1987, foi o Direito, regra geral, o curso mais procurado em todo o Brasil, por ocasião dos concursos vestibulares.

O momento atual de nosso ensino jurídico exige um urgente repensar de suas diretrizes. A qualidade de conhecimento por ele fornecida não satisfaz aos diversos setores da sociedade, tendo em vista que ele se encontra totalmente defasado em relação à realidade social e científica contemporânea. Ao mesmo tempo ele despeja anualmente nesta mesma sociedade um número cada vez mais crescente de profissionais que se deparam com a realidade de uma profissão cujos espaços se encontram saturados, além de se sentirem defasados em relação à realidade social, devido a um ensino desatualizado no tempo e no espaço. Para completar este quadro, os cursos de Direito, pelas mais variadas razões, e que não cabe analisar aqui, continuam sendo a expectativa ainda muito elevada de grande parte da população brasileira que vê neles uma possibilidade de ascensão social, e isto se comprova pelo número crescente de estudantes que os procuram.

25. Informação fornecida pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação, em 24 e 25 de fevereiro de 1987.

26. *Id. ibid.*

27. *Idem.* O número total de egressos dos cursos superiores brasileiros, em 1985, foi de 227.824, segundo o Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação.

28. FERRAZ JR., Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: "Encontros da UnB". *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 69.

O quadro é crítico. As soluções apresentadas, muitas. No restante deste capítulo nos ateremos a fazer uma análise sucinta da atual estrutura legal dos cursos jurídicos brasileiros.

A seguir, no capítulo 2 faremos a exposição de algumas das principais propostas que têm sido apresentadas para a solução deste impasse.

1.5.2. *A estrutura legal do ensino jurídico no Brasil hoje*²⁹

A legislação, que no momento orienta as diretrizes de funcionamento do ensino jurídico brasileiro, tem como texto fundamental a Resolução nº 03/72, que trata do currículo mínimo, do número mínimo de horas-aula, da duração do curso e de outras normas gerais pertinentes à sua estruturação.

O texto da Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, é o seguinte: "O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais, na forma do artigo 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 162/72, homologado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A — Básicas:

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;
3. Sociologia.

B — Profissionais:

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado — Sistema Constitucional Brasileiro).
5. Direito Civil (Parte Geral — Obrigações. Parte Geral e Parte Especial — Coisas — Família — Sucessão).

29. Sobre a estrutura legal do ensino jurídico brasileiro atual, os pareceres que a ela deram origem, seus relatórios e notas justificativas, ver: BRASIL. MEC. CFE. *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. 4.ª ed. rev. atual., Brasília, MEC/CFE, 1981, p. 163-82.

6. Direito Penal (Parte Geral — Parte Especial).
7. Direito Comercial (Comerciante — Sociedades — Títulos de Crédito — Contratos Mercantis e Fa-
lência).
8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho — Con-
trato de Trabalho — Processo Trabalhista).
9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos —
Atos e Contratos Administrativos — Controle de
Administração Pública — Fundação Pública).
10. Direito Processual Civil (Teoria Geral — Organi-
zação Judiciária — Ações — Recursos — Execução).
11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento —
Recursos — Execução).
- 12/13. Duas dentre as seguintes:
 - a) Direito Internacional Público.
 - b) Direito Internacional Privado.
 - c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tri-
butário e Fiscal).
 - d) Direito da Navegação (Marítima).
 - e) Direito Romano.
 - f) Direito Agrário.
 - g) Direito Previdenciário.
 - h) Medicina Legal.

Parágrafo único. Exigem-se também:

- a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a le-
gislação específica.

Art. 2º O curso de Direito será ministrado no mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo me-
nos quatro e no máximo sete anos letivos.

Art. 3º Além da habilitação geral prescrita em lei, as insti-
tuições poderão criar habilitações específicas, mediante intensifica-
ção de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta
Resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos.

Parágrafo único. A habilitação geral constará do anverso do
diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada

vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução, serão obrigatórios a partir de 1973, podendo as instituições, que assim o entendam, aplicá-los já no corrente ano.

Art. 5º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.”³⁰

Há também a Resolução nº 15, de 2 de março de 1973, que trata especificamente do estágio profissional nos cursos de Direito, e uma série de normas e pareceres que complementam a Resolução nº 03/72, principalmente no que se refere ao estágio, que atualmente pode ser realizado nas próprias faculdades e é supervisionado pela OAB.

Segundo Álvaro Melo Filho,³¹ as determinações atuais do Conselho Federal de Educação sobre o ensino jurídico apresentam uma série de progressos em relação às normas que introduziram os cursos de Direito no país. Elas trazem flexibilidade curricular, sistema de créditos com periodização semestral, uma duração variável do curso; possuem uma visão interdisciplinar do Direito e conhecem melhor as necessidades do mercado de trabalho.

Este posicionamento, no entanto, não representa o ponto de vista unânime. Embora a quase totalidade dos especialistas que trabalham a questão do ensino jurídico brasileiro concorde com o grande progresso a nível curricular, que é evidente, a maioria deles entende como grande carência do atual sistema a ausência de um trabalho interdisciplinar e voltado para as reais necessidades sociais, ou seja, que esteja voltado a um mercado de trabalho diversificado, hoje existente na área jurídica, e que não está sendo atendido.

O currículo mínimo instituído para todos os cursos e faculdades do Brasil teve como finalidade criar uma certa restrição à autonomia universitária, com a intenção de efetuar um controle na qualificação dos cursos, que seja capaz de assegurar uma formação mínima necessária para o exercício das profissões jurídicas.

O que parece ter ocorrido, por parte das instituições de ensino, no entanto, foi uma má interpretação do “espírito” da reforma. A maioria delas adotou o currículo mínimo como sendo o

30. PASSARINHO, Yesis Ilcia Y Amoedo (org.). *Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978*. Brasília, MEC/CFE; Santa Maria, UFSM, 1979, p. 66-7.

31. MELO FILHO, *op. cit.*, p. 41.

currículo pleno, deixando de acrescentar-lhe outras disciplinas que permitiriam a adequação dos cursos às realidades regionais.

A nível curricular, o que deveriam entender os responsáveis por nossos cursos e faculdades de Direito é que o “currículo mínimo é um *curriculum* necessário, mas não é um currículo suficiente, daí por que deve possuir uma parte complementar e opcional”³² que viabilize a formação de profissionais especializados e mais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho. As normas vigentes permitem a extensão do programa e do tempo de duração do curso de Direito. É preciso entender que currículo mínimo não é currículo pleno.

Além disso, o artigo 3º da Resolução nº 03/72, do Conselho Federal de Educação, permite a criação, pelas instituições de ensino, de habilitações específicas, o que efetivamente não vem ocorrendo.

Para Álvaro Melo Filho: “... a Resolução de 1972 do Conselho Federal de Educação concedeu liberdade às Universidades na organização curricular, condicionando-as apenas quanto à duração do curso e ao currículo mínimo. No entanto, os cursos jurídicos, não sabendo usar da *liberdade de comportamento* que lhes foi concedida, optaram por uma *autolimitação*, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em *máximo* o currículo *mínimo*, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente.”³³

Joaquim Falcão entende que: “Hoje em dia, apesar das possibilidades reestimuladas pela última resolução do currículo mínimo, a estrutura permanece idêntica. A quase totalidade das matérias é obrigatória. Inexiste a possibilidade de currículo individualizado. Todas as matérias são comuns. E apesar dos cinco anos de ontem não serem hoje mais do que ‘um mínimo de até quatro anos’, as matérias ainda se distribuem em compartimentos estanques.”³⁴

Tereza Miralles e Joaquim Falcão, em pesquisa que efetuaram nas Faculdades de Direito de São Paulo e Rio de Janeiro, salien-

32. *Id. ibid.*, p. 43.

33. *Id. ibid.*, p. 45.

34. FALCÃO, Joaquim. A crise da universidade e a crise do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 41.

tam o seguinte: "Em 1972, ao ser estabelecido pelo Conselho Federal de Educação o novo currículo mínimo para as faculdades de Direito através da Resolução 03/72,³⁵ a heterogeneidade dos modelos de ensino jurídico foi definida como um dos principais objetivos a alcançar.

As faculdades, ao reestruturarem os seus currículos, deveriam levar em consideração não somente as diferenciações regionais, como também deveriam procurar atender às demandas do mercado de trabalho onde estivessem inseridas. No caso, as diferenças regionais e o mercado de trabalho agem como instrumentos impulsionadores da heterogeneidade. Estas iniciativas legais do sistema, a de 61 e a de 72, revelam-se agora insuficientes para a implantação nas faculdades de Direito de uma pluralidade de modelos. Caso este objetivo tivesse sido alcançado, dificilmente o ensino jurídico apresentaria característica marcadamente tradicional. Teria sido implantado um processo de criação simultânea de novos valores, bem como um atendimento mais eficiente das demandas de especialização profissional: princípios característicos do ensino inovador. (...)

... a situação atual aproxima-se mais de um modelo tradicional do que de um modelo inovador."³⁶

O que chama a atenção, no que se refere ao sistema implantado pela Resolução nº 03/72, do CFE, é que tanto por parte daqueles que a ele são favoráveis, como por parte daqueles que o criticam, há um desfecho comum: a reforma não resolveu os problemas do ensino jurídico. Os motivos são diversos, ou ela não introduziu as mudanças estruturais necessárias, ou não foi devidamente aplicada, a conclusão é idêntica.

Se analisarmos a evolução das alterações curriculares efetuadas pelo Estado no ensino jurídico brasileiro, veremos claramente que nenhuma delas acabou com a crise existente no setor. Isto nos leva a duas hipóteses: ou as reformas efetuadas até hoje não foram ade-

35. No texto original de Miralles e Falcão consta Resolução 162/72. Este número, na verdade, se refere ao Parecer elaborado pela Comissão Especial, designada pela Presidência do Conselho Federal de Educação, para elaborar o currículo mínimo do curso de Direito. A Resolução levou o número 03/72 conforme: BRASIL. MEC. CFE, *op. cit.*, p. 163-82.

36. MIRALLES, Teresa e FALCÃO, Joaquim. Atitudes dos professores e alunos do Rio de Janeiro e São Paulo em face do ensino jurídico. In: SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim (org.) *Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica*. São Paulo, Pioneira, 1980, p. 273.

quadas aos problemas apresentados, ou o problema do ensino jurídico no país não se resume a uma questão de alteração curricular.

1.6. Síntese do capítulo

O ensino jurídico no Brasil se caracterizou por uma série constante de crises e reformas insuficientes. Vamos apresentar agora uma pequena síntese de como ele se apresentou em cada período histórico:³⁷

a) A criação dos cursos jurídicos no Brasil, 1827, foi uma opção política e tinha duas funções básicas: 1. sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do Estado Nacional projetado pelas elites; 2. a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do Estado Nacional.

b) No período imperial, os cursos jurídicos (currículos, programas, professores e compêndios) se caracterizaram por: serem totalmente controlados pelo Governo Central; a doutrina dominante — até o período em que, principalmente através da Escola do Recife e especialmente por Tobias Barreto, foi introduzido no mundo jurídico brasileiro o positivismo — foi o jusnaturalismo; a nível de metodologia do ensino, as aulas se reduziam às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; por haver no ensino jurídico deste período uma série de reformas, que nunca alcançaram os seus objetivos; por serem os cursos o local de comunicação das elites econômicas, onde estas formavam os seus filhos; e principalmente por não acompanharem a mudança que ocorria na estrutura social.

c) Na República Velha as principais mudanças que surgiram no ensino jurídico foram: a criação de novos currículos, que continuaram sendo rígidos, que procuraram dar maior profissionalização aos egressos dos cursos, mas que não trouxeram nenhuma alteração estrutural destes; a influência decisiva do positivismo na concepção do Direito e seu ensino; a possibilidade da criação dos cursos e das faculdades livres, o que levou a um aumento razoável do número de faculdades e cursos, dando, desta forma, possibili-

37. Para um estudo mais aprofundado da questão histórica do ensino jurídico brasileiro, ver: VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo. (150 anos de ensino jurídico no Brasil)*. 2.^a ed., São Paulo, Perspectiva, 1982, 357 p.

dade de acesso da classe média ao ensino jurídico; e iniciaram-se as discussões sobre a questão da metodologia do ensino, mas a aula-conferência continuou sendo a metodologia didático-pedagógica adotada. O maior problema continuou sendo a desvinculação entre o ensino ministrado e a realidade social.

d) No período de 1930 a 1972 muito pouca coisa mudou a nível qualitativo no ensino jurídico; não houve novamente mudanças estruturais. O que ocorreu foi uma proliferação muito grande de cursos e faculdades de Direito por todo o país, aumentando, desta forma, o acesso da classe média ao ensino jurídico. As reformas efetuadas buscaram dar um caráter mais profissionalizante ao curso e mantiveram a rigidez curricular. Começou-se a pensar, principalmente com San Tiago Dantas, a crise do ensino jurídico como um aspecto da crise do Direito e da cultura jurídica, e a criticar o ensino meramente legalista, defendendo, como meta básica do ensino do Direito, o desenvolvimento do raciocínio jurídico. Com relação à metodologia do ensino, continuou prevalecendo a aula-conferência. A qualidade do ensino ministrado continuou, em geral, de baixo nível e desvinculada da realidade social.

e) Em 1972, através da Resolução nº 03, do CFE, introduziu-se no país um novo currículo mínimo, que vige até hoje, para os cursos jurídicos, desta vez trazendo no seu bojo uma certa flexibilidade curricular, que visa a sua adaptação às realidades regionais e ao mercado de trabalho. Esta reforma curricular, no entanto, não trouxe os resultados esperados, muito pouco mudando o ensino jurídico brasileiro que continua desvinculado da realidade social. Hoje vivemos a era da tecnologia e da informática, mas o conhecimento e o ensino jurídicos continuam na era da dogmática. Uma análise mais aprofundada da situação do ensino jurídico contemporâneo será feita no capítulo 2.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DIAGNÓSTICOS E PROPOSTAS

O objetivo que nos propomos neste capítulo é dos mais difíceis de ser executado. Em nosso país, nos últimos anos, tem sido produzida uma vasta gama de análises diferenciadas sobre a problemática do ensino jurídico, das quais têm surgido as mais variadas propostas de solução.

Querer enumerá-las a todas, no pequeno espaço do capítulo de um estudo acadêmico, é impossível. O recorte e a opção por algumas, em detrimento de outras, se fez totalmente necessário.

Além da variedade de diagnósticos e de propostas, o outro grande problema surgido foi quanto à melhor forma de sistematizá-los. Tínhamos duas hipóteses iniciais: expor o pensamento de cada autor isoladamente ou fazer um agrupamento por tema. Partindo destas duas matrizes, decidimos construir uma terceira alternativa, que foi a adotada. Elegemos alguns autores, que entendemos, a partir de nossas leituras sobre a questão do ensino jurídico, representarem no conjunto de suas obras as mais variadas tendências, diagnósticos e propostas existentes hoje no Brasil, abrangendo desta forma, direta ou indiretamente, os trabalhos de dezenas de outros pensadores. Na exposição do pensamento de cada um destes autores escolhidos, à medida que foi possível, e entendemos importante, introduzimos opiniões e comentários de outros autores, com a finalidade de tornar o trabalho mais completo e rico na descrição do objeto em análise.

Em resumo: A exposição será feita com base nas obras de sete autores principais, cujos discursos serão entremeados, quando se entender pertinente, por diagnósticos e propostas complementares ou discordantes efetuadas por outros especialistas nos temas em análise.

Como resultado desta opção metodológica, haverá pelo menos duas conseqüências básicas: a) uma série de autores, diagnósticos e propostas serão necessariamente deixados de lado, pela impossibilidade material de, neste espaço reduzido do texto, abrangermos a todos; b) em alguns casos haverá a repetição de temas de um autor para outro, pois procurou-se manter a integridade do pensamento de cada um dos sete escolhidos: os pontos comuns de seus diagnósticos ou propostas, conseqüentemente, aparecerão de forma repetida, em cada um deles.

Optamos, no texto que se segue, visando preservar a integridade do pensamento dos vários autores, por, sempre que possível, transcrever as suas próprias palavras. Isto pode ter tornado o texto um pouco mais "rígido", devido ao grande número de citações diretas, mas apresenta a vantagem de manter a originalidade das idéias descritas.

2.1. Sete análises da questão do ensino jurídico no Brasil

2.1.1. Começaremos pela exposição do pensamento de João Baptista Villela. Para este, por variadas que sejam as funções atribuídas ao jurista na sociedade contemporânea, elas podem ser sintetizadas em duas concepções básicas, que não são as únicas, mas são as dominantes, onde tem origem: a) o jurista como "um operador das regras de conduta coativamente asseguradas pelo Estado";¹ ou b) como "um agente de adequação entre o mundo e o Direito".²

Disso decorre que "a lei nunca segue um caminho direto do legislador ao destinatário".³ Ela sempre passa por um processo de aplicação que pressupõe o trabalho interpretativo efetuado através dos juristas — advogados, juízes, promotores, professores, doutrinadores. Prepará-los para esta atividade é a função do ensino jurídico.

Partindo deste pressuposto, enumera ele uma série de críticas ao atual sistema educacional, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

1. VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, 3(12):40-8, abr./jun. 1974, p. 40.

2. *Id. ibid.*, p. 40.

3. *Id. ibid.*, p. 40.

a) *Exegetismo*: Entende o autor que a lei deve estar subordinada ao Direito. É este que dá vida àquela, e não o contrário. "Constitui, destarte, uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo consistir basicamente num aprendizado das *leis em vigor*. É o comportamento que já se caracterizou como *exegetismo*: ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se a fornecer-lhe uma notícia de soluções normativas garantidas para um contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão profissionalmente os estudantes de hoje. Assim procedendo, as faculdades de Direito assumem (...) 'uma atitude voltada para o passado, quando o seu verdadeiro papel seria o de *preceder*, pela pesquisa e pela reflexão criadora, a intervenção do juiz e do legislador, pois pela ordem natural das coisas compete sobretudo a elas a vanguarda da elaboração jurídica'."⁴

Este mesmo autor, em outro texto, salienta que: "... a atitude prevalentemente exegética acaba por imprimir à teoria e à práxis do Direito verdadeira síndrome de infantilismo. Parece ser esta uma das mais graves limitações que afetam a cultura jurídica brasileira e cujas origens podem estar simplesmente no desconforto que suscita todo ato de criação. Criar, em si, liberta e realiza. Mas supõe esforço e requer determinação. (...)

... por muito criadora e autônoma que se revele a postura exegética perante o saber jurídico, ela se constitui (...) em instante derivado, neste sentido de que supõe o ato de criação da norma ou do instituto, que não é questionado."⁵

Neste sentido é interessante salientar-se aqui o ponto de vista, com referência a este mesmo problema, expressado por José de Oliveira Ascensão. Coloca ele o seguinte: "O Direito é ensinado em numerosos cursos, com caráter complementar em relação ao objeto ministrado: tem então função informativa. Nos cursos de Direito, porém, esse ensino deve ser essencialmente formativo. Ele não (...) deve tender a fornecer aos alunos o conhecimento de muitas leis: deve sobretudo preparar o aluno para saber pensar o Direito, capacitando-o para abordar os casos jurídicos com que vier a deparar.

4. *Id. ibid.*, p. 41.

5. VILLELA, João Baptista. Os cursos pós-graduados em Direito e a superação da idade exegética. In: "Encontros da UnB". *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 127-8.

Por outro lado, só um ensino crítico permite ao jurista em formação ser um agente de mudança e sobreviver a ela. Se todo ensino do Direito fosse um ensino de leis, o 'jurista', quando essas leis fossem revogadas, não saberia nada. Se for um ensino formativo, ele terá a base na qual poderá enquadrar todas as alterações legislativas que surgem. Apreender-se-á por si a importância deste aspecto em tempo de reforma legislativa, como o nosso."⁶

Segundo Villela, o grande inconveniente do ensino exegetista do Direito é que ele é pela sua própria estrutura contrário à idéia de progresso social. Ele bloqueia o dinamismo próprio do processo de aprendizagem. Considera-o um ensino não progressista e que só serve para preservar o *status quo*.

Embora o autor não coloque isto, parece-nos que este tipo de ensino está diretamente ligado ao caráter legalista apresentado pela cultura jurídica ocidental, e a influência desta sobre a ciência do Direito. Segundo Nelson Saldanha, "todo o acervo de pensar e de saber que constitui essa ciência (...) está construído sobre uma *experiência jurídica* em que a *lei escrita* se apresenta como elemento central".⁷ Para este autor a relação entre o regime de predomínio da lei e a construção de um saber respectivo se apresenta em ambos os níveis: na ciência e no ensino jurídicos.

Outro autor que se insere na crítica ao exegetismo e ao legalismo é Luiz Fernando Coelho. Partindo do ponto de vista de que "a ordem jurídica de um país não é o sistema de leis em vigor, mas é o modo como juízes, advogados, promotores de justiça, professores e acadêmicos de Direito as interpretam, integram e aplicam",⁸ diz ele o seguinte: "Atualmente não se admite mais a delimitação dos estudos jurídicos ao direito positivo nacional. Exige-se do jurista que tenha um conhecimento sistemático do ordenamento jurídico ao qual pertence, vale dizer, um conhecimento do direito positivo nacional referido ao contexto mais amplo dos sistemas jurídicos das nações às quais a sua própria nação está ligada por um passado comum e a consciência de uma destinação comum. Exige-se ainda do jurista que ele seja tão filósofo quanto político e sociólogo,

6. ASCENSÃO, José de Oliveira. *O Direito: introdução e teoria geral*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1978, p. 490.

7. SALDANHA, Nelson. *Legalismo e ciência do Direito*. São Paulo, Atlas, 1977, p. 15.

8. COELHO, Luiz Fernando. Justiça e valoração jurídica. In: *Introdução à crítica do Direito*. Curitiba, HDV, 1983, p. 124.

como condição para não ser absorvido pela mediocridade a que a formação acadêmica mal orientada certamente levará.”⁹

Inocênciao Coelho, analisando a questão do ensino jurídico, coloca o seguinte sobre o funcionamento dos cursos de Direito no Brasil: “Orientados pelo *exegetismo* e pelo *judicialismo* (:..), têm se restringido ao ensino das leis em vigor e da *jurisprudência dominante*; esse fixismo, que se acentua no aprendizado das matérias tradicionais (...) faz com que os cursos de Direito se voltem para o passado ao invés de, prospectivamente, abrirem caminhos em direção ao futuro.

Estudando apenas as leis em vigor e a jurisprudência predominante nos tribunais, ainda quando estas sejam avançadas ou progressistas, nossos estudantes não se libertam dos grilhões de uma dogmática estreita, que obscurece as raízes sócio-culturais do fenômeno jurídico, gerando a falsa impressão de que o Direito é apenas uma técnica para organizar a força ou uma panacéia para resolver conflitos.”¹⁰

b) *Judicialismo*: Por judicialismo Villela entende a crença de que o jurista é um técnico em resolver conflitos de interesse — é a visão do Direito como mero mecanismo de normas destinado à solução dos conflitos judiciais.

Entende ele que reduzir “o ensino jurídico a uma iniciação na arte e técnica de resolver conflitos de interesse na sociedade constitui, no fundo, uma visão pobre e até negativista do próprio Direito”.¹¹

Na sua concepção a finalidade do Direito é muito mais a realização da justiça do que a solução dos conflitos de interesse. Entende que seria “mutilar gravemente a função do Direito fazê-la consistir numa técnica de resolver e mesmo evitar conflitos. Pior ainda será reduzi-lo a um mecanismo de regras e expedientes destinados à solução dos conflitos *judiciais*.”¹² Vê a socialidade e não a judiciedade como a definidora da ambiência do Direito.

Concluindo esta crítica, diz ele: “Com todas as reservas que contra ele se podem ter, é, entretanto, o judicialismo que se pratica

9. *Id. Teoria da ciência do Direito*. São Paulo, Saraiva, 1974, p. 12.

10. COELHO, Inocência M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 142.

11. VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, 3(12):40-8, abr./jun. 1974, p. 42.

12. *Id. ibid.*, p. 42.

quando nas faculdades o ensino não vai além de indicar aos alunos a regra material que o Estado prevê para conflitos tipo (...) e o conseqüente caminho para sua efetivação pelo juiz. E mais uma vez é o judicialismo que se pratica quando as faculdades, para assegurar treinamento a seus alunos, criam e mantêm serviços ditos de assistência judiciária, com total indiferença para com outras formas de realização do Direito. É finalmente o judicialismo que se pratica quando não se reconhece como *direito* senão aquilo que foi declarado tal pelos tribunais e com o que, sob a capa de realismo, se submetem os valores humanos à variação e relatividade dos julgamentos individuais.”¹³

Judicialismo este que é uma das causas da defasagem que os cursos jurídicos e os profissionais por eles formados têm em relação à realidade social. Para suplantar esta distância existente é necessário, como diz Dalmo de Abreu Dallari, “se preparar o profissional do Direito para ser mais do que um manipulador de um processo técnico, formalista e limitado a fins imediatos”.¹⁴

c) *Praxismo*: Entende Villela que “é da maior importância que no processo de ensino-aprendizagem as informações teóricas se completem com o exercício prático”.¹⁵ Há, no entanto, no ensino jurídico, uma febre por saber fazer, uma obsessão praxista, sem a preocupação com o por que fazer de determinada forma.

Para este autor, isto pode ser conseqüência do descuido que houve com o lado prático do ensino jurídico, em toda a sua história.

Salienta ele, no entanto, que “a preocupação com assimilar os hábitos e rotinas vigentes, a ênfase no *saber fazer*, aliada à indiferença para com o *por que se está fazendo*, constituem efetivamente grave distorção do ensino jurídico”.¹⁶

Teoria e prática não são compartimentos estanques. São domínios conexos de interação e interalimentação. “O treinamento prático tem que se fazer com eminente envolvimento do intelecto. Tem que ser consciente, responsável e crítico”,¹⁷ sob pena de se transformar numa atividade repetitiva, inconsciente e irresponsável.

13. *Id. ibid.*, p. 43-4.

14. DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 11.ª ed., São Paulo, Saraiva, 1985, p. 1.

15. VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, 3(12):40-8, abr./jun. 1974, p. 44.

16. *Id. ibid.*, p. 44.

17. *Id. ibid.*, p. 45.

Nesta postura de crítica ao praxismo instalado nos cursos e faculdades de Direito brasileiros, é importante salientar a colocação de Luiz Fernando Coelho: "Penso que a educação jurídica deve ser totalmente revista. Ao invés de cursos de treinamento profissional, para formar operários qualificados do Direito, que não sabem o que fazem, devem as Escolas de Direito formar juristas que saibam, conscientemente, que seu trabalho é de construção de uma sociedade, pelo menos melhor do que a que aí está."¹⁸

Também Tércio Sampaio Ferraz Jr. coloca a necessidade de mudar-se a atual estrutura do ensino jurídico, no sentido ora analisado. Aponta este autor o problema do saber especializado, prático, como seu primeiro e mais importante ponto crítico, pois este é colocado como: "... um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber por quê. Enfim, um comportamento que, voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentalização burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos."¹⁹

Outro autor que critica o praxismo é João Alberto Leivas Job. Salienta ele que no Brasil se tem uma visão irreal do que seja profissionalização. Pensa-se aqui que profissionalizante signifique prático e que prático signifique antiintelectual. Esqueceu-se de que: "... uma profissão é um sistema de idéias em prática, isto é, antes de tudo, uma dinâmica teórica de conceitos com o objetivo da ação. (...) Hoje, sob a justificativa da profissionalização, tanto o pólo emissor como o receptor da relação didática buscam transmitir e receber dados informativos sem preocupação com uma compreensão intelectual. (...) O estudo do Direito que pretender valorizar aspectos práticos, desligados da criatividade abstrativa, acarretará uma corrupção do estudo jurídico, obrigando o estudante a permanecer num estágio de repetição de práxis e de esquemas solucionados."²⁰

18. COELHO, Luiz Fernando. Da ideologia do Direito à ontologia do social. In: *Introdução à crítica do Direito*. Curitiba, HDV, 1983, p. 43.

19. FERRAZ JR., Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: "Encontros da UnB". *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 70.

20. JOB, João Alberto Leivas. O ensino jurídico. *Estudos jurídicos*, s. l., s. ed., XVII (39):53-60, 1984, p. 56-9.

Este processo produzirá profissionais sem uma visão de totalidade do fenômeno jurídico e da realidade social onde este se encontra. Produzirá, conseqüentemente, profissionais alienados, meros reprodutores do *status quo*, sem possibilidades de empreenderem uma atividade criadora.

d) *Diletantismo*: Sob este título Villela trata da tradição de facilidade que se criou a respeito dos cursos de Direito.

Salienta ele que, dentro desta crença generalizada: "... o pior é o pouco tempo que alunos e mestres votam às tarefas acadêmicas, o caráter altamente secundário destas (...), a incrível facilidade de aprovação, que se reflete, em termos desastrosos, no baixo nível cultural dos egressos."²¹

A isto se deve em parte a proliferação desenfreada dos cursos jurídicos por todo o país, a má-preparação do quadro docente — há a visão de que qualquer um que porte o diploma de Bacharel em Direito está habilitado a lecionar — e o tipo de clientela que procura estes cursos, regra geral a "sobra" dos vestibulares das áreas médicas e tecnológicas e "estudantes" que não dispõem de muito tempo para estudar.

O que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em que um não exige muito do outro, o aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra do aluno nas provas e exames. Esta, inclusive, é a crítica que José Arthur Gianotti vem fazendo a todo o sistema educacional brasileiro, sob o nome de populismo universitário.²²

Frente a este quadro que se encontra marcado pelo exegetismo, judicialismo, praxismo e diletantismo, salienta Villela: "O ensino do Direito está impregnado de equívocos e padece graves deformações".²³

Encerra ele o seu posicionamento crítico colocando que: "Se todo o processo educativo não é senão um longo caminho de libertação, o ensino do Direito tem que estar inserido no geral esforço pela promoção da pessoa humana, pela construção da paz, pelo prevalecimento da Justiça, pela preservação e enriquecimento do

21. VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, 3(12):40-8, abr./jun. 1974, p. 46.

22. Contra a demagogia. *Veja*, São Paulo, Abril, (885):3-6, 21 ago. 1985. (Entrevista a José Arthur Giannotti, por Mário Sérgio Conti — páginas amarelas).

23. VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, 3(12):40-8, abr./jun. 1974, p. 46.

bem comum. Mais que como simples técnica de resolver conflitos, em juízo ou fora dele, o Direito deve ser ensinado como instrumento de uma vida mais digna e mais feliz... ”²⁴

2.1.2. O segundo autor de nossa exposição, Álvaro Melo Filho, possui uma preocupação mais específica com relação aos cursos jurídicos. A questão didático-pedagógica — que no nosso entender se relaciona, direta ou indiretamente, com todas as anteriormente colocadas — aliada à questão da reforma curricular.

Segundo ele “todos os juristas que se preocupam com a Metodologia do Ensino Jurídico são unânimes em afirmar que o fundamental e básico é dar condições ao aluno de pensar juridicamente, vale dizer, a educação jurídica deve desenvolver nos discentes o raciocínio jurídico”.²⁵ Em torno desta premissa ele vai estruturar toda a sua proposta.

Critica o ensino meramente exegético, que não desenvolve no estudante o saber pensar, e que se desenvolve mormente através da aula-conferência. Prega a necessidade da instituição de uma didática que transforme o aluno em parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deslocando-o do lugar de mero espectador.

Seu diagnóstico do ensino jurídico atual pode, no nosso entendimento, ser resumido da seguinte forma: adota aulas tipo conferência, centradas no professor, com predominância exegética. Os currículos são pouco revistos e os programas são estanques. O seu objetivo é meramente o cumprimento dos programas, para o que se utiliza basicamente de professores, códigos, quadro e giz.

Salienta ele que “o ensino jurídico de 1827 para cá (...) mudou muito pouco quanto a sua estrutura metodológica e curricular, enquanto a sociedade mudou muito no tocante às suas necessidades”,²⁶ mas evidencia a dificuldade de transformá-lo, tendo em vista que este, tal como existe hoje: “... atende, pelo acomodamento: a) à maior parte do alunado (interessado apenas no diploma de nível superior); b) aos professores, também, na sua maioria; c) às faculdades existentes, na sua quase totalidade; d) ao mercado de trabalho, pelo barateamento relativo da mão-de-obra; e) ao Estado pelas implicações quanto à absorção de candidatos.”²⁷

24. *Id. ibid.*, p. 47.

25. MELO FILHO, Álvaro. *Metodologia do ensino jurídico*. 3.^a ed., Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 9.

26. *Id. ibid.*, p. 55.

27. *Id. ibid.*, p. 59.

Melo Filho apresenta uma dupla sugestão para a solução da crise do ensino jurídico brasileiro:

a) A primeira sugestão é a adoção de uma nova estrutura curricular, estrutura esta que procura encontrar um equilíbrio entre as antigas experiências humanistas e a atual visão especializante.

A proposta curricular apresentada pelo referido autor é a que foi indicada pela Comissão de Especialistas de Ensino do Direito, de composição plurirregional, nomeada pelo MEC no início dos anos 80, com esta finalidade.

Por esta proposta o currículo mínimo passaria a compor-se de quatro grupos de matérias.

O primeiro, de matérias básicas, como pré-requisitos dos demais, englobando a Introdução à Ciência do Direito, a Sociologia Geral, a Economia, a Introdução à Ciência Política e a Teoria da Administração.

O segundo, de formação geral, abrangendo os seguintes campos do conhecimento: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado.

O terceiro, composto pelas matérias de formação profissional: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal.

O quarto grupo seria formado pelas matérias de habilitações específicas, visando o conhecimento especializado, devendo as disciplinas e áreas ofertadas atenderem à realidade sócio-cultural de cada região, as possibilidades de cada curso, o interesse dos alunos e a capacitação do quadro de professores.

O projeto exige que cada curso ofereça pelo menos duas habilitações específicas, eleva a carga horária mínima para 3.000 horas-aula e o prazo de duração do curso para um mínimo de cinco anos e um máximo de sete.

b) A segunda sugestão é a alteração da metodologia do ensino. Entende Melo Filho que a simples mudança curricular, se não acompanhada de uma alteração didático-pedagógica, não solucionará os graves problemas pelos quais passa o ensino jurídico.

Enumera ele uma série de "métodos" aplicáveis: expositivo (preleção), socrático (debate entre os alunos, em que o professor é o mediador — sistema de aulas ativas), seminário (que une às formas ativas de ensino as vantagens da investigação dirigida), in-

vestigação prática (ensino clínico). E salienta que “o professor não deve escravizar-se a nenhum método ou técnica de ensino”.²⁸

Entende que no âmbito do ensino jurídico as aulas restringem-se, quanto à tipologia, à dicotomia aula-monologada × aula-dialogada.

“A *aula-conferência* é a forma pedagógica fartamente utilizada no ensino do Direito, configurando-se como aquela que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno: o professor expõe e os alunos escutam, tomam notas e, eventualmente, perguntam ou indagam. É a ‘aula monologada’ característica maior do ensino jurídico da sociedade tradicional.

A *aula dialogada* caracterizada como integrante da sociedade tecnológica e do ensino jurídico-inovador consiste na ‘simplificação extrema de todas as formalidades, a ampliação máxima da liberdade de ensinar e estudar’, e em fazer ‘com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução das controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias aprendidas em aulas expositivas’.”²⁹

Em termos concretos, defende ele a necessidade de se gerar no ensino jurídico o *feedback* entre professor e aluno, com vistas a desenvolver o raciocínio jurídico. O desenvolvimento deste deve ser o ponto focal da questão da Metodologia Educacional na área do Direito.

“Sem esta postura metodológico-didática as aulas monologadas ou dialogadas de Direito estarão condenadas à inocuidade e desviadas das suas finalidades educacionais, na medida em que se continuará a ensinar o que é conhecido (passado), ao invés de aguçar-se a criatividade e o raciocínio jurídico na busca do que não é conhecido (futuro).”³⁰

Analisando a questão da teoria e da prática no ensino jurídico, considera falsa a visão que vê estas como coisas diversas e opostas. Só a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. No seu entender ambas devem andar juntas, concomitantemente.

“O bom-senso dita, assim, a necessidade de compatibilizar, metodológica e didaticamente, teoria e prática jurídicas, posto que o melhor e mais eficiente método de ensino jurídico ainda afigura-se

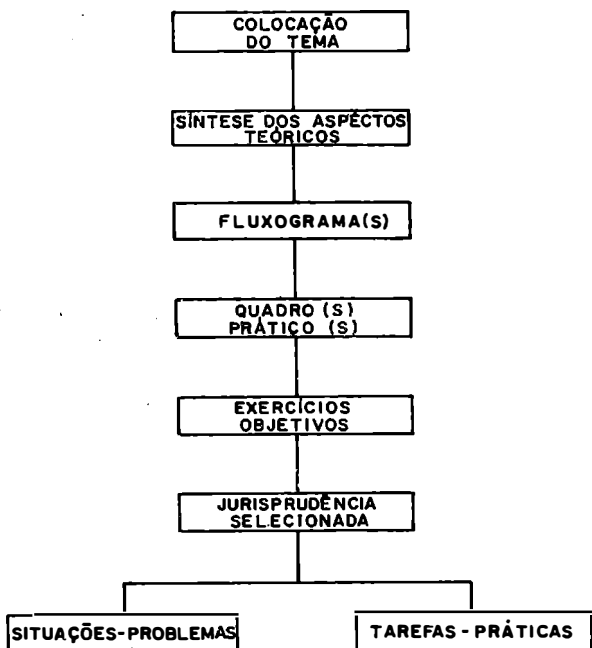
28. *Id. ibid.*, p. 97.

29. *Id. ibid.*, p. 106.

30. *Id. ibid.*, p. 113.

o eclético, aquele em que estejam dosadas, em equilibradas porções, concomitantes, teoria e prática.”³¹

Como soluções práticas para a questão da metodologia do ensino jurídico, Melo Filho nos apresenta dois diagramas. O primeiro destina-se à implementação de uma metodologia didática que concilie a prática e a teoria jurídicas, e é dividido em etapas ou fases pedagógicas, nas quais deve-se desdobrar a aula ou disciplina. O esquema³² é o seguinte:



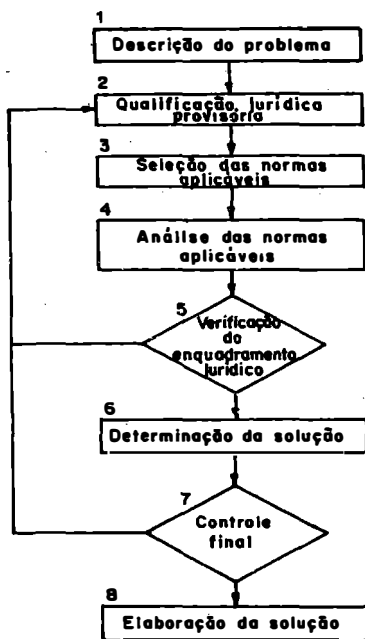
“As duas fases iniciais (Colocação do Tema/Súmula dos Aspectos Teóricos) constituem uma transmissão oral de conhecimentos, colocando assim a aula-conferência no seu devido lugar e reconhecendo-lhe o valor pedagógico. As etapas seguintes — Fluxograma(s) e Quadro(s) Prático(s) — configuram-se como elementos de relevância didática para a compreensão do tema; já os Exercí-

31. *Id. ibid.*, p. 129.

32. *Id. ibid.*, p. 125.

cios Objetivos e Jurisprudência Seleccionada são instrumentos pedagógicos que, além de familiarizar os alunos com a lei (o Direito *prometido*) e a jurisprudência (o Direito *realizado*), podem ser usados para motivar o diálogo, procurando o professor, através desse material de classe, auxiliar ou corrigir o raciocínio dos alunos, fazendo com que eles se habituem a *pensar juridicamente*. Por outro lado, as Situações-Problemas e Tarefas-Práticas propiciam não apenas debates na busca de possível solução, mas sobretudo adstram os alunos ao *modus faciendi* de resolver problemas jurídicos específicos, exercitando-lhes a capacidade de determinar o *sentido* e o *alcance* concreto de normas jurídicas reguladoras dos *problemas*, habilitando-os a aplicar corretamente as normas jurídicas aos fatos relevantes e pertinentes às situações controvertidas, objeto de suas reflexões.”³³

O segundo diagrama destina-se ao desenvolvimento do raciocínio jurídico e se apresenta da seguinte forma:³⁴



33. *Id. ibid.*, p. 126.

34. MELO FILHO, Alvaro. *Reflexões sobre o ensino jurídico*. Rio de Janeiro, Forense, 1986, p. 102.

“Fase 1: Descrição do problema

O primeiro passo é examinar os fatos envolvidos no problema, ordenando-os cronologicamente. (...)

Fase 2: Qualificação ou tradução dos fatos envolvidos no problema

Esta etapa consiste em fazer a versão do problema para o campo jurídico. Buscam-se aqui a terminologia e os princípios jurídicos correlacionados com o problema que resulta numa qualificação provisória. (...)

Fase 3: Seleção das normas aplicáveis

(...) Procura-se nesta etapa detectar a zona ou parcela de ordenamento jurídico de onde emergirá a solução do problema.

Fase 4: Análise das normas aplicáveis

Identificadas as normas jurídicas aplicáveis, busca-se o seu sentido e alcance através da doutrina e especialmente por via da jurisprudência, que ensejam uma percepção nítida das condições e conseqüências decorrentes das normas jurídicas aplicáveis.

Fase 5: Verificação do enquadramento jurídico

Nesse ponto faz-se uma avaliação das condições exigíveis para o deslinde da questão em conexão com os fatos (...). Se todas as condições não foram satisfeitas, então se faz necessária uma nova qualificação (...).

Fase 6: Determinação da solução

Na fase 4 especificam-se as conseqüências que determinada qualificação origina. Nesta etapa (fase 6) aplicam-se estas conseqüências à ‘situação problema’. (...)

Fase 7: Controle final

Nesta etapa se julga se o resultado obtido é coerente, aceitável e racional dentro dos padrões desejáveis na experiência jurídica. (...)

Trata-se da formulação da solução ou conclusão do raciocínio jurídico cuja elaboração deve ser fundamentada, motivada, indicando a *ratio decidendi* em que se embasa.”³⁵

Outro autor que propõe uma metodologia específica para o ensino jurídico é Hugo Gueiros Bernardes, metodologia esta que, a nosso ver, engloba também um esquema básico de currículo. Segundo ele, nos cursos de graduação, logo após o ciclo de formação básica, deve-se seguir a gradação na formação jurídica assim:

1ª etapa — “Simples informação sobre as normas vigentes, com os subsídios doutrinários e jurisprudenciais estritamente necessários à sua compreensão não-polêmica.”³⁶

2ª etapa — Ensinar a técnica de enquadramento jurídico. Nela “o estudante seria desafiado a conjugar as informações colhidas na primeira fase (...), praticando “o *enquadramento jurídico* de situações-problema”.³⁷ Visa “desenvolver um repetido esforço de subsunção dos fatos às normas, em situações múltiplas e variadas, uma autêntica ‘prática da teoria’ que, bem planejada, pode corrigir boa parte das decantadas falhas da formação atual do advogado”.³⁸

3ª etapa — Ensinar a técnica profissional forense, ou seja, “as minúcias do procedimento e as técnicas de atuação pessoal do advogado”.³⁹

4ª etapa — Visa a elaboração dogmática e pragmática e deve ser desenvolvida através de projetos. Envolve, a nível dogmático, o estudo crítico e construtivo e, a nível pragmático, a “participação cooperativa em atividades de planejamento, organização, controle e direção”.⁴⁰

Esta última etapa, segundo o autor, não deve ser muito extensa, visando não reduzir o tempo destinado ao desenvolvimento das três anteriores, que teriam preferência no ensino de graduação.

As questões curriculares e as que envolvem metodologias e técnicas didático-pedagógicas são talvez aquelas nas quais haja o

35. *Id. ibid.*, p. 103-4.

36. BERNARDES, Hugo Gueiros. O ensino jurídico e o método: graduação e pós-graduação. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 103.

37. *Id. ibid.*, p. 104.

38. *Id. ibid.*, p. 105.

39. *Id. ibid.*, p. 105.

40. *Id. ibid.*, p. 105.

maior número de propostas. Cada professor, cada aluno, cada profissional do Direito possui a sua receita sobre qual o melhor currículo e qual a melhor forma de ministrar os cursos.

Na área curricular as propostas são as mais diversas e vão do extremo humanismo e generalismo ao extremo tecnicismo.

No que tange à questão didático-pedagógica, a crítica generalizada se dirige à aula-conferência, forma pela qual o “monólogo se integra à rotina dos cursos jurídicos”. Têm sido a aula dialogada e o seminário as formas preponderantemente apontadas como as soluções para essa distorção que ocorre na maioria dos estabelecimentos de ensino jurídico brasileiro.

2.1.3. Outro autor importante no Brasil, sobre a questão do ensino jurídico, é Aurélio Wander Bastos. Coloca ele a necessidade da “transformação do ensino jurídico em instrumento útil à modernização e democratização das instituições políticas”,⁴¹ ou, como diz Vicente Barretto, é “imprescindível a vinculação entre a reforma do ensino e o tipo de sociedade na qual desejamos viver”.⁴²

Entende Bastos ser o dogmatismo um dos principais males inseridos no contexto dos cursos de Direito, dogmatismo este que, em nosso entender, ultrapassa os limites da ciência e do ensino jurídicos, estendendo suas malhas à própria sociedade, pois desvincula este de outras dimensões do conhecimento que também tratam do homem e da sociedade. O outro grande mal, para ele, é o ensino teórico do Direito, cada vez mais desvinculado da realidade social.

Defende a necessidade do desenvolvimento de um ensino interdisciplinar como forma de ajustar a ordem jurídica às novas realidades sociais e institucionais, para que desta forma possa ela ocupar o lugar que lhe cabe.

“Não se pode desvincular o ensino do Direito, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida. Assim como o ensino do Direito não pode estar dissociado de sua própria ocorrência judicial, também não o pode de sua ocorrência social. (...) O estudante de Direito não pode ser levado a entendê-lo como uma abstração sem

41. BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (4):59-72, dez. 1981, p. 59.

42. BARRETTO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 85.

referências práticas, academicismo, ou uma prática sem referências conceituais — o burocratismo.”⁴³

Para Bastos, outro ponto fundamental na questão educacional na área jurídica é o “método”.

“O desenvolvimento e aprimoramento do ensino jurídico não pode privilegiar o conteúdo e desprezar o método. (...) O desprezo do método como forma de pensar, de ensinar e de aprender é uma das causas fundamentais do enquilosamento não só do ensino jurídico, como também do processo interpretativo e de conhecimento da pragmática do Direito.”⁴⁴

Crítica a existência de um ensino codificado e formalizado que não ministra aos alunos os meios de formalizar raciocínios — há o desprezo por ensinar o aluno a pensar — e cujo corpo docente se caracteriza por ter a atividade pedagógica apenas como eventual, pois suas atividades básicas são outras.

Mas a questão da necessidade de um ensino interdisciplinar é sem dúvida uma das maiores preocupações do autor. Diz ele o seguinte: “A reformulação do ensino jurídico deve levar necessariamente em conta a imprescindível necessidade de se sintonizarem as exigências do desenvolvimento brasileiro com os currículos jurídicos. (...) Os currículos jurídicos numa sociedade moderna não podem estar exclusivamente voltados para a macrolegalidade, devem abrir-se, para compreender e implementar o mundo das modernas organizações, esta promessa de microlegalidade. (...) Fazer uma leitura interdisciplinar da realidade social, compreendê-la dentro das modernas dimensões do conhecimento, é pré-requisito da elaboração legal. (...) Daí, a imprescindível necessidade da execução de uma proposta interdisciplinar para a formação do advogado.”⁴⁵

Vê ele a necessidade de corrigir a defasagem entre o ensino formal oferecido e as expectativas da sociedade — e a interdisciplinaridade é um dos passos necessários neste caminho. Na colocação de Paulo Henrique Blasi: “A interdisciplinaridade há de ser, em tais circunstâncias, o elo destinado à compreensão da realidade”.⁴⁶

43. BASTOS, *op. cit.*, p. 62.

44. *Id. ibid.*, p. 63.

45. *Id. ibid.*, p. 67-8.

46. BLASI, Paulo Henrique. O ensino do Direito Público: aspectos metodológicos. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, (6):59-66, dez. 1982, p. 63.

O que se questiona, quando se analisa o ensino do Direito, não são apenas as formas de transmissão do conhecimento, mas também as formas de organização jurídica da vida social. A atual “pragmática do ensino jurídico não incentiva a percepção e compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança, mas transmite um conhecimento abstrato e, por ser dogmático, desvincula-se de suas referências de realidade”.⁴⁷ Para Bastos, “os cursos jurídicos precisam dirigir-se para duas linhas de ação: formar os quadros jurídicos que devem implantar e organizar um estado moderno e democrático e, ao mesmo tempo, articular, mobilizar e conciliar juridicamente as contradições da sociedade civil”.⁴⁸

Entende ele, no entanto, que não se deve superestimar a postura socialmente crítica, esquecendo-se de que “o instrumento de trabalho do advogado é o Direito, no seu sentido mais amplo, e que o aprendizado crítico só se explica a partir do momento em que se procura assumir juntamente com o aluno uma postura crítica não da sociedade, mas do ordenamento jurídico que deve refleti-la”.⁴⁹ E o instrumental de trabalho para isto é basicamente a jurisprudência. “... ela é que exprime a postura crítica de uma norma em relação a outra, assim como a postura crítica do ordenamento em relação ao fato. A jurisprudência é a expressão dinâmica da hipotética eficácia da validade normativa. (...) Direito não é somente a lei, mas também a interpretação da lei originária dos Tribunais e que, normalmente, assume a forma de jurisprudência.”⁵⁰

A postura crítica do ordenamento jurídico, em sala de aula, deve ser feita a partir da jurisprudência. Este é o primeiro passo, mas sofre ele uma restrição: a lei tem seus limites de elasticidade, não podendo se adequar a todos os novos fatos sociais. Isto limita o trabalho do poder judiciário, e conseqüentemente a atualização da jurisprudência, o que nos traz um novo problema — o do modelo judiciário. Exige a sociedade contemporânea um Poder Judiciário mais flexível, capaz de acompanhá-la como sociedade que se encontra em intenso processo de mudança, e de regular e intervir nos conflitos cada vez mais complexos que dela emergem,

47. BASTOS, *op. cit.*, p. 66.

48. *Id. ibid.*, p. 64.

49. BASTOS, Aurélio Wander. Ensino e jurisprudência: notas críticas. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 89.

50. *Id. ibid.*, p. 91.

conflitos estes que sofrem cada vez mais o poder intervencionista do Executivo e monopolizador do grande capital.

“Pensar a reformulação do ensino jurídico é, antes de tudo, pensar a reformulação do Poder Judiciário.”⁵¹ E a dificuldade disso é que a crise do judiciário se coloca dentro de uma crise maior, de uma crise do sistema de poderes.

Bastos conclui a sua análise do contexto atual dos cursos jurídicos no Brasil, dizendo o seguinte: “Para compreensão do problema do ensino jurídico no Brasil e a delimitação de linhas de orientação, devem ser levados em conta os seguintes fatores de ordem geral: *Em primeiro lugar*, os currículos jurídicos não correspondem aos interesses das elites tradicionais, das elites empresariais, nem, muito menos, aos dos grupos sociais de baixa renda. *Em segundo lugar*, os currículos jurídicos são exageradamente normativos, permitindo a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático e pouco dirigido para a solução de problemas. *Em terceiro lugar*, os currículos jurídicos são altamente resistentes a um ensino interdisciplinar e a se voltarem para uma prática profissional empresarial. *Em quarto lugar*, os currículos jurídicos permitiram que a pragmática jurídica, importante como forma de ensino, se transformasse num ‘ensino prático’, que resfria e acomoda a capacidade reflexiva do aluno sem nenhum referencial casuístico ou teórico. *Em quinto lugar*, os currículos jurídicos sedimentam uma metodologia de ensino que parte dos códigos para os problemas e não dos problemas para os códigos, circunscrevendo e empobrecendo o conhecimento jurídico, que tem na vida a sua fonte primacial. *Em sexto lugar*, o ensino da dogmática codificou formas e técnicas de ensino.”⁵²

“Este, como se vê, o grande problema que se coloca para o ensino jurídico hoje: enfrentar com coragem um ensino dogmático, codificado e inteiramente descomprometido com uma postura juridicamente crítica ou sucumbir, não só como ensino, mas como proposta de organização da própria vida social, ao estrangulamento dos poderes e desenvolvimento da complexidade social.”⁵³

Para ele a problemática do ensino jurídico, colocada até aqui, se apresenta em três níveis: o currículo, o “método” de ensino e

51. BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, (4):59-72, dez. 1981, p. 66.

52. *Id. ibid.*, p. 70.

53. BASTOS, Aurélio Wander. Ensino e jurisprudência: notas críticas. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 95.

o programa das disciplinas. Em função disso apresenta ele as seguintes sugestões:

a) Um modelo curricular estruturado em função dos seguintes núcleos curriculares: "1. um núcleo de disciplinas jurídicas obrigatórias, fixadas através da legislação federal, que serviriam de embasamento normativo e desenvolveriam o conhecimento dogmático; 2. um núcleo interdisciplinar-dogmático, fixado pela legislação federal, que abriria as linhas de relações entre o Direito e as ciências afins e desenvolveriam o conhecimento crítico; 3. um núcleo de seminários especiais optativos e abertos indicados pelos departamentos das faculdades e que teriam como objetivo discutir a problemática jurídica contemporânea; 4. um núcleo de disciplinas de habilitações específicas, optativas e abertas, de características exclusivamente jurídicas, indicadas pelos departamentos ou direção das faculdades, mas que dariam a elas a tônica e a dimensão de suas linhas de especialização, então de acordo com suas vocações regionais ou por áreas de conhecimentos; 5. por fim, ultrapassada a fase de estudos interdisciplinares, o aluno deve ingressar em núcleo de atividades de estágio (...), dentro de normas aprovadas pela comunidade de advogados."⁵⁴

Nota-se, nesta proposta curricular, como em todas as anteriormente expostas, sempre a preocupação com a fixação de conteúdos mínimos por parte do Estado. Esta opinião, embora seja a da maioria, não é, no entanto, unânime.

O jurista Torquato Jardim é da opinião de que a educação como instrumento de estímulo ao saber e à verdade só é possível no mercado livre de idéias. Diz ele o seguinte: "... o ensino do Direito não pode ser visto fora do seu ambiente mais amplo. E porque há de ser encarado como parte de um vasto sistema social de intrincada complexidade, sua reforma há de se iniciar pelo debate dos princípios e dos fins.

É, pois, um erro começar a reforma pelo currículo, como pretendem algumas autoridades administrativas. Erro maior quando o projeto estende ainda mais a malha regulamentadora do controle estatal."⁵⁵

54. BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (4):59-72, dez. 1981, p. 71.

55. JARDIM, Torquato Lorena. *Ensino jurídico*. S.n.t (Trabalho apresentado no I.º Congresso Jurídico Brasil-Alemanha, em set. 1984), p. 9-10.

“Dê-se autonomia à Universidade (...) e, sem dúvida, o saber e a verdade florescerão.”⁵⁶

b) Flexibilidade metodológica no que se refere às técnicas de ensino e ao instrumental de abordagem do Direito, este último visando a sua percepção e compreensão, além da ampliação das atividades de pesquisa.

Neste sentido também é a opinião de Franco Montoro. Coloca ele o seguinte: “O aluno não pode continuar a ser simples ouvinte de preleções dos professores. Sua participação deve ser promovida pelo exame e discussão de textos, casos de jurisprudência e questões de interesse real.

A divisão da turma em grupos, para a pesquisa e debate de tais problemas, com a apresentação dos resultados perante a classe, tem sido adotada com sucesso, e servido de base para a exposição posterior e explicações do professor.

A realização de trabalho pessoal e escrito pelos alunos sobre temas relativos ao programa é outra forma de participação ativa do estudante.”⁵⁷

Sobre a mesma questão coloca Ada Pellegrini Grinover: “A técnica das aulas deve sempre estimular a postura crítica e a participação do aluno, aliando-se às aulas teóricas as práticas (seminários, pesquisas e leituras dirigidas, trabalhos em grupo etc.).”⁵⁸

c) Definição dos programas das diferentes disciplinas, com um núcleo mínimo estabelecido pela legislação federal, e que seria complementado a critério de cada faculdade.

Nota-se, neste item, novamente a proposta de interferência estatal, contra a qual se posiciona Jardim.

Bastos encerra a sua proposta, dizendo: “É importante que os advogados se voltem para a imprescindível necessidade de se adaptar o conhecimento jurídico e o modelo de ensino (currículos, métodos e programas) à dinâmica da realidade social. (...)”

O objetivo prioritário e formação do advogado deve ser ensinar a pensar os códigos e a compreender juridicamente os fatos sociais, e não a pensar com os códigos ou com os fatos sociais.”⁵⁹

56. *Id. ibid.*, p. 9.

57. MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do Direito*. 11.ª ed., São Paulo, Revista dos Tribunais, 1982, v. 1, p. 6-7.

58. GRINOVER, Ada Pellegrini. “Ensino jurídico”. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*, São Paulo, Saraiva, 1977, v. 32, p. 231.

59. BASTOS, Aurélio Wander. *Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise*. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (4):59-72, dez. 1981, p. 72.

2.1.4. Joaquim Arruda Falcão é dos autores contemporâneos, daqueles que possuem um dos trabalhos mais sistemáticos sobre a questão do ensino jurídico. Seu trabalho se diferencia dos demais, não tanto quanto ao resultado de seu diagnóstico da realidade e mais pelo tipo de análise: suas pesquisas, regra geral, têm sido empíricas e seus resultados embasados em dados estatisticamente comprovados.

Diz ele: "Há muito estamos de acordo. O ensino jurídico brasileiro atravessa antiga crise. Os esforços de superação têm sido praticamente inúteis. A crise resiste e persiste e, se antes significava principalmente insatisfação coletiva com o ensino administrado pelas faculdades, hoje em dia significa muito mais. A própria função social do advogado, do Direito e do desenvolvimento da nossa cultura jurídica encontram-se substancialmente atingidos."⁶⁰

E complementa com a seguinte afirmação: "Não é por falta de legislação adequada ou de propostas inovadoras que não se reforma o ensino jurídico brasileiro. Cada professor, aluno, advogado ou juiz tem uma receita sobre as reformas necessárias. Mesmo assim, pelo menos nas últimas décadas, nada, ou quase nada muda. E se não muda, o motivo é simples. E não pode ser outro. O ensino jurídico que está aí, e que muitos acreditam inadequado para o Brasil, não o é. Ao contrário, é perfeitamente adequado. Atende às necessidades básicas dominantes na sociedade. Se cada sociedade tem o direito que merece e produz, o mesmo se aplica ao seu ensino."⁶¹

Para Falcão, as causas da não-reforma vão bem mais além do simples convencimento das autoridades e profissionais do Direito em geral. Elas dizem respeito, entre outras questões, ao mercado de trabalho, à função histórica das faculdades de Direito e vão até a função político-ideológica que o Direito e seus profissionais cumprem em nossa sociedade.

Dentro destas circunstâncias "ninguém defende o atual ensino jurídico, mas também ninguém o consegue reformar".⁶²

Segundo Falcão isto se deve a uma questão de método. O problema é epistemológico. Utiliza-se na confecção das propostas de

60. FALCÃO, Joaquim. A crise da universidade e a crise do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 39.

61. *Id.* O método e a reforma do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 83.

62. *Id. ibid.*, p. 84.

reforma do ensino jurídico basicamente o mesmo método utilizado no desempenho das atividades jurídico-profissionais. Este método, através do qual se tenta explicar e apreender o direito positivo estatal, é inadequado para explicar e apreender a situação real do ensino jurídico. Não pode, portanto, fundamentar as propostas de sua reformulação.

Toda atividade de conhecimento abrange três elementos: sujeito, método e objeto. O método são as "regras mínimas indispensáveis que determinam o produzir. (...) São as regras que regem o caminhar intelectual".⁶³

Salienta este autor que a dicotomia método-conteúdo é estabelecida pelo positivismo, e que a tendência epistemológica moderna critica tal separação. Para esta o método não é independente do conteúdo, não é neutro. A relação entre método, conteúdo e sujeito é dinâmica e gera influências recíprocas.

"Dependendo do método escolhido, dependerá o conteúdo produzido. (...)

O fato de existirem vários métodos epistemológicos coloca um problema. O problema de escolher qual o método a seguir. Neste sentido qualquer conhecimento é a expressão, ao mesmo tempo, da opção por um método e do abandono de vários outros. (...) O conhecimento e seu método são socialmente condicionados. (...)

... apesar da pluralidade de métodos disponíveis aos homens, cada sociedade, cada momento histórico e cada profissional escolhe apenas um método. (...) O método escolhido é tido como método dominante."⁶⁴

Para Falcão há no Brasil uma relação entre a situação atual das Faculdades de Direito e a questão do método. E neste sentido houve dois grandes períodos históricos. O primeiro, no Império, onde o conhecimento e o ensino jurídicos eram fortemente vinculados à ideologia jusnaturalista, voltada para o Direito como dever-ser idealizado. O método dominante estava vinculado à revelação dogmática desconhecendo a observação empírica.

O segundo momento começa no final do século passado, e de certa forma coincide com o início da propaganda dos ideais republicanos e posterior proclamação da República. É quando o positivismo adentra o conhecimento e o ensino jurídico brasileiro, prin-

63. *Id. ibid.*, p. 84-5.

64. *Id. ibid.*, p. 85-6.

cipalmente através da Escola do Recife e de Tobias Barreto. A preocupação passa a ser o fato existente, o socialmente positivo — mais especificamente com o direito positivado pelo Estado. Para Falcão, no entanto, este chamado ao mundo-do-ser apenas modernizou a submissão ao dever-ser ideal.

Na área do Direito o positivismo trouxe duas consequências principais: “Por um lado, ao reconhecer empiricamente o direito estatal como o direito mais positivado, reduz a ciência jurídica à ciência do direito positivo do Estado; à ciência da lei estatal. Por outro lado, forjou o método lógico-formal de apreensão e interpretação deste direito positivo estatal. Em outras palavras, tornou o método de apreensão do direito positivo estatal num método mais rigorosamente lógico. Onde se mantém um conhecimento estruturado a partir de dogmas mantidos fora da discussão jurídico-doutrinária. (...)”

O preço do maior rigor lógico foi afastar do conhecimento jurídico a preocupação com o conteúdo do Direito. A ciência do Direito passou a ser basicamente um método sobre as proposições normativas do dever-ser estatizado. (...)

A Dogmática Jurídica, enquanto ideologia jurídica dominante, é basicamente um método de conhecimento do dever-ser formal, e não um método do conhecimento do ser-social.”⁶⁵

Como consequência da influência do positivismo e de seu método na ciência do Direito, as Faculdades de Direito, que têm reproduzido a cultura jurídica dominante, “ensinam uma doutrina de Direito como um sistema fechado, unidisciplinar, lógico-formal, que obscurece a questão dos conteúdos das normas, que sublinha a questão das formas das normas. Obscurece a questão da legitimidade e enfatiza a questão da legalidade e validade das normas...”⁶⁶

A utilização deste mesmo método, na análise da questão do ensino jurídico e na elaboração de propostas para sua solução, não tem encontrado as respostas necessárias, pois as questões deste são as do ser-social e não do dever-ser formal.

“A incapacidade de observar, explicar e apreender a realidade social, que caracteriza o método lógico formal da dogmática, produz propostas de reforma do ensino, mas não as viabiliza. (...)”

65. *Id. ibid.*, p. 87-8.

66. FALCÃO, Joaquim. Uma proposta para a Sociologia do Direito. In: PLASTINO, Carlos Alberto, org. *Crítica do Direito e do Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1984, p. 64.

Na verdade, a maioria dos profissionais do Direito trata a reforma do ensino do mesmo modo como a Dogmática Jurídica os ensinou a tratar o direito positivo estatal. Ou seja, assim como o método lógico formal afastou do conhecimento jurídico qualquer preocupação com o conteúdo das normas, tendo em vista ser o conteúdo sociológico, político, econômico ou cultural, e não 'jurídico', assim também as propostas de reforma deveriam ser para estes profissionais apenas propostas 'jurídicas'.

Não devem. Ao contrário. Devem penetrar na questão econômica, política, cultural e social. No fundo há uma correlação entre a pretensão inacabada, unidisciplinar da Dogmática Jurídica em ser 'ciência' acima do bem e do mal econômico, político e social, e a ausência de economistas, sociólogos, cientistas políticos nos debates sobre a reforma de ensino. (...) Estruturar a reforma a partir de um conhecimento calcado no método lógico-formal que apreende apenas o dever-ser, só faz contribuir para que as legítimas e necessárias propostas de reforma deságüem ou na utopia ingênua ou na frustração renovada. Do mesmo modo como ultimamente o Direito, o profissional jurídico e a própria ciência do Direito cada vez mais perdem poder, porque se afastam do Brasil real, em nome do compromisso com o Brasil formal."⁶⁷

Desde a fundação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, até nossos dias, a sociedade mudou em relação às suas necessidades. O ensino jurídico, em compensação, mudou muito pouco quanto à sua estrutura. A "formação oferecida continua antes como agora formação uniforme, dogmática e unidisciplinar",⁶⁸ no entanto o mercado de trabalho se diversificou, multiplicando a gama de profissões jurídicas. As Faculdades de Direito têm desconhecido estas mudanças sociais, são verdadeiros sistemas que se isolam do meio ambiente.

Falcão, dentro desta estrutura, traça o perfil dos corpos docente e discente dos cursos jurídicos. Diz ele: "Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter o diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado

67. *Id.* O método e a reforma do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 91-2.

68. FALCAO, Joaquim. A crise da universidade e a crise do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 41.

ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante e as faculdades trabalharem com uma demanda estudentil pouco exigente, todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não apenas no ensino de má qualidade, por todos condenado, como no aviltamento do salário profissional.”⁶⁹

“O maior benefício tirado do magistério não parece ser o ganho monetário direto (o salário), mas o ganho monetário indireto obtido mediante a influência do título acadêmico no exercício da outra profissão.”⁷⁰

“... o magistério representa para o professor, ao lado de outros motivos, principalmente um *status* que colabora no sucesso de sua atividade principal. (...)

Na verdade, o modo pelo qual o professor se integra no ensino tem as seguintes características: leciona em geral uma só disciplina, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta individualmente os alunos, não é portador de uma habilitação didática específica, não participa da vida comunitária da faculdade, exerce uma outra atividade que é a principal, e a remuneração que percebe como professor é inexpressiva para a composição de sua renda mensal.”⁷¹

Entende Falcão que as outras atividades desenvolvidas pelo professor — advogado, juiz, promotor etc. — são semelhantes, mas não idênticas à do professor. Esta é mais abrangente, pois exige, além do conhecimento da técnica profissional, também uma visão sistemática do Direito. Como, regra geral, ele não a possui nem dispõe de tempo para a pesquisa, através da qual poderia adquiri-la, a solução que encontra consiste em meramente reproduzir a visão que lhe foi ensinada no tempo de estudante, acrescida da sua experiência profissional — transforma-se num reproduzidor da cultura jurídica tradicional — sem condições de oferecer alternativas ao sistema vigente.

69. FALCÃO, Joaquim. Os advogados no Brasil. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 141-2.

70. FALCÃO, Joaquim. A crise da universidade e a crise do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 50.

71. MIRALLES, Teresa e FALCÃO, Joaquim. Atitudes dos professores e alunos do Rio de Janeiro e São Paulo em face ao ensino jurídico. In: SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim. *Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica*. São Paulo, Pioneira, 1980, p. 277.

Também Ferraz⁷² destaca o despreparo do corpo docente, visto que a única exigência que se faz aos professores de Direito é que possuam o diploma de bacharel. A carreira de professor, que ainda não constitui uma finalidade auto-suficiente, é ainda marginal, é, regra geral, ou um título gerador de prestígio ou um emprego extra.

Para Grinover: "... os professores devem dedicar ao ensino do Direito tempo maior, para que se faça a integração professor-aluno. Mas o regime de turno integral não parece aconselhável, porque o professor de Direito não pode prescindir do constante contato com a realidade social e jurídica."⁷³

Com relação aos alunos, a imagem descrita por Falcão é a seguinte: a maioria deles deseja apenas obter o título de bacharel e não a formação técnico-profissional e trabalha além de estudar, não dispondo de tempo para atividades extraclasse, como a pesquisa. Procuram a Faculdade de Direito porque entendem que esta lhes oferece a oportunidade de exercer outras funções que não apenas as tradicionalmente jurídicas, buscam o mercado de trabalho parajurídico.

Pesquisa desenvolvida por Miralles e Falcão sobre este tema, nas Faculdades de Direito de São Paulo e do Rio de Janeiro, levou à seguinte conclusão: "O motivo principal que leva o aluno a escolher a faculdade de Direito é o fato do Direito 'permitir o desempenho de outras atividades simultâneas'. Inexiste escolha fundamentada numa opção consciente e definida em favor da profissão jurídica. (...) ... as faculdades representam a alternativa da formação cultural geral de nível superior.

O modo pelo qual se integra no ensino se caracteriza pelo seguinte: frequenta a faculdade somente para assistir às aulas, não utiliza a biblioteca, não desenvolve pesquisas, não participa da vida comunitária da faculdade, e exerce um trabalho fora da faculdade."⁷⁴

Deste contexto resulta um tipo de aluno que tem como única fonte de conhecimento do Direito o seu professor, o único contato do aluno com a cultura jurídica se dá através do ensino jurídico. Um aluno que se restringe a reproduzir o conhecimento recebido e acumulado, sem produzir uma análise crítica do mesmo. Para

72. FERRAZ JR., *op. cit.*, p. 70-1.

73. GRINOVER, *op. cit.*, p. 231.

74. MIRALLES e FALCÃO, *op. cit.*, p. 276.

Miralles e Falcão “o estímulo crítico e criador somente passa a existir quando o aluno sai do ensino jurídico e se integra no sistema profissional. O ensino tradicional perpetua-se justamente pelo fato de que a crítica somente ocorre fora dele, embora se refira a ele.”⁷⁵

Ferraz⁷⁶ reforça as colocações de Falcão. Para ele a situação do corpo discente é de que este, na sua grande maioria, é obrigado a trabalhar para estudar, não tendo, por conseguinte, tempo para dedicar-se ao curso. Nesta situação ele não pressiona a Faculdade, visando uma melhor qualidade de ensino, mas pelo contrário, se acomoda ao *status quo*.

Para Grinover, se quisermos melhoras no nível de ensino jurídico, não só dos professores, mas também dos estudantes, “tempo maior deve ser exigido (...), assim como ocorre em outras faculdades, para uma participação mais intensa nas atividades curriculares e a completa formação universitária”.⁷⁷

Outro ponto importante da análise efetuada por Falcão, com relação ao ensino jurídico, é a questão do mercado de trabalho. Com relação à forma como este se comporta contemporaneamente diz ele: “Em resumo, em termos de mercado de trabalho: a) os bacharéis são prioritariamente absorvidos pelo Estado em atividades não-jurídicas; b) em seguida são absorvidos ainda pelo Estado, mas para atividade jurídica; c) depois pelo setor privado para atividades não jurídicas; d) finalmente, pelo setor privado para atividades jurídicas. Assim o padrão, que identificamos em 1827, chega até nós de forma modernizada. As Faculdades de Direito que antes formavam prioritariamente a elite político-burocrática, hoje ajudam a formar a tecnocracia-estatal.”⁷⁸

Mas o autor acredita que este padrão poderá não prevalecer no futuro. Os egressos dos cursos de Direito atualmente têm procurado preponderantemente o mercado jurídico, aceitando o para-jurídico apenas como opção alternativa.

Para ele a atual estrutura do ensino jurídico se mantém porque ela atende as necessidades do modelo econômico implantado: gera mão-de-obra barata, porque em abundância, por um baixo custo.

75. *Id. ibid.*, p. 276-7.

76. FERRAZ JR., *op. cit.*, p. 71.

77. GRINOVER, *op. cit.*, p. 231.

78. FALCÃO, Joaquim. Mercado de trabalho e ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 101.

Ferraz,⁷⁹ no que se refere à relação faculdade-mercado de trabalho, coloca que de um lado as faculdades não têm condições de angariar recursos que permitam o seu melhor aperfeiçoamento — ao Estado satisfaz a atual estrutura — e, de outro, o mercado não as pressiona, pois já criou seus próprios meios, estágios e cursos extracurriculares, para o aperfeiçoamento dos profissionais de que necessita.

Para Falcão a questão do mercado de trabalho pode ser resolvida de duas formas: ampliando-o ou controlando a oferta de novos advogados no mercado. A segunda deve ser feita, direta ou indiretamente, via OAB. A primeira poderia dar-se através de uma outra série de medidas. São elas: “a) A ampliação de acesso da população ao Direito e à Justiça, através da desconcentração da renda nacional, da modernização administrativa do Judiciário, da doutrinária reforma do Direito Processual a permitir que conflitos coletivos tenham acesso à prestação jurisdicional; b) A retomada pelo Legislativo dos poderes de legislar apropriados pelo Executivo; c) A retomada pelo Judiciário do controle dos atos do Poder Executivo e conseqüente reformulação doutrinária do Direito Administrativo.”⁸⁰

Ou seja, tanto a questão do ensino jurídico como a do mercado de trabalho são lutas associadas à luta pela redemocratização do país. A opção do Estado pelo apoio às ciências exatas e tecnológicas, e conseqüentemente a seus profissionais, em detrimento, muitas vezes, das ciências sociais e humanas, é uma opção política. E como tal deve ser encarada. Coloca Falcão: “Não há que se ter ilusões. As crises não se resolvem setorialmente. A ditadura da aula-conferência, o obscurante dogmatismo pedagógico e jurídico, a inexistência da pesquisa, a solidão disciplinar, a nostálgica e continuada preparação de profissionais para um mercado que não mais existe, não são as causas da crise, apenas seus sintomas mais evidentes. As causas, temos que buscá-las relacionando o ensino jurídico com o sistema universitário e este com as estruturas sociais.”⁸¹

79. FERRAZ JR., *op. cit.*, p. 71.

80. FALCÃO, Joaquim. Mercado de trabalho e ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 108.

81. FALCÃO, Joaquim. A crise da universidade e a crise do ensino jurídico. In: *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 76.

2.1.5. O quinto autor dentre aqueles que nos propomos expor é José Eduardo Faria. Este vê a crise do Direito diretamente vinculada à crise política. Diz ele: "Não entendemos a crise do Direito dissociada da crise política".⁸² Conseqüentemente a crise do ensino jurídico é também uma crise política.

"O que vemos hoje não é uma crise do ensino jurídico propriamente dito, mas uma visão conservadora das autoridades, de um lado tentando evitar que as Escolas de Direito diminuam sua preocupação com as questões dogmáticas, enfatizando as questões exegéticas e, de outro, pressionando para que as mesmas escolas passem a ser dominadas pelos intelectuais tradicionais, alinhados ao sistema."⁸³

A visão positivista ortodoxa existente no Brasil, com relação ao Direito, é fruto da necessidade que tem o sistema de fundamentar seus mecanismos de poder através do Direito, desta forma substituem a legitimidade pela legalidade. Isto "faz da crise do ensino não uma questão pedagógica, mas um problema do próprio Direito, cuja crise (...) nada mais é do que uma crise do próprio sistema político".⁸⁴

"Afim, é pela educação jurídica que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que, nos centros decisórios, dão à vida humana um mínimo de sentido e finalidade. É por meio dela que se imprimem no comportamento social os hábitos e os elementos coativos que orientam as atividades de todos para as aspirações comuns."⁸⁵

Entende Faria que o ensino jurídico se caracteriza no Brasil, historicamente, por não oferecer ao estudante possibilidades de desenvolver uma visão crítica da legislação e do Estado. "O ensino está voltado à perpetuação de uma visão lógica e harmônica do

82. FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In: *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 155.

83. FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In: "Encontros da UnB". *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 116-7.

84. FARIA, José Eduardo, *op. cit.*, p. 117.

85. FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In: *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 155.

Direito, com a finalidade específica de homogeneizar, ideologicamente, a classe, com base nos interesses estatais.”⁸⁶

O ensino do Direito depende de uma cultura jurídica. A base de atuação profissional dos egressos dos cursos jurídicos é fundamentalmente a matriz cultural fornecida por estes. Dependendo do tipo de cultura que este fornecer, teremos profissionais conscientes e críticos ou profissionais passivos e reprodutores do *status quo*. “Ensinar, portanto, não é apenas transmitir informação, mas, ao mesmo tempo, dar seu cometimento, isto é: fixar seu sentido.”⁸⁷ Portanto, podemos ter práticas educativas libertadoras ou domesticadoras.

“No caso brasileiro, de forma geral, o sistema educacional se prende a uma mentalidade domesticadora do ensino, da qual as Faculdades de Direito são exemplos típicos: o bacharel é *moldado* intelectual e ideologicamente por uma prática educativa que o conduz a uma percepção ingênua da realidade social, a qual, para ele, é um fato dado, algo que é e não que está sendo. (...)”

A Universidade, de forma geral, e as Faculdades de Direito, num âmbito mais restrito, atuam como grandes agências, não só formadoras de atores conservadores, mas, também, como seletoras dos quadros dirigentes da sociedade.”⁸⁸

Frente a este contexto, fica evidente a impossibilidade de separar a questão educacional da questão política. É ingenuidade encarar a crise do ensino jurídico como meramente pedagógica. A educação é estruturada de acordo com os interesses dos detentores do poder. E isto gera um descompasso entre o ensino e a realidade social.

Diz Faria: “... se há uma inadequação do ensino em relação ao ritmo do progresso social, isto se deve, em parte, ao liberalismo que vem permeando a cultura jurídica brasileira, limitando a expansão e a modernização dos sistemas legais. Em outras palavras, a ênfase tanto à obediência devida à autoridade da lei, quanto à utilização das regras jurídicas como fundamento da vida civil, provocou um distanciamento inevitável entre as estruturas sociais e as

86. *Id. ibid.*, p. 161.

87. FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In: “Encontros da UnB”. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1979, p. 110.

88. FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In: *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 163.

estruturas normativas, de onde decorreram as constantes crises do ensino jurídico e a formação de uma cultura marginal.”⁸⁹

O ensino jurídico, ao formar atores sociais com uma mentalidade ortodoxa e conservadora, afastou seus egressos dos centros decisórios e provocou um colapso em sua própria estrutura. Isto tem contribuído para uma descrença progressiva no Direito como forma de solucionar os problemas políticos, econômicos e sociais. É a evidência da defasagem entre o Direito e a vida concreta.

“As Faculdades de Direito se esquecem das mudanças sociais, comportam-se como sistemas fechados tanto em relação a outras faculdades quanto em relação à sociedade.

O ensino dogmático é ainda a pedra fundamental da educação jurídica, entendida como atividade que pretende estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo qualquer juízo de valor, a partir de uma aceitação acrítica que tenta explicar a coerência do ordenamento. Parte, assim, do pressuposto de descrever a ordem legal sem interferências ideológicas, marginalizando suas incoerências e compromissos políticos.”⁹⁰

Estuda-se a lei apenas sob o seu aspecto formal, sem a preocupação com o seu conteúdo. Isto distancia os valores professados nas faculdades dos reais valores sociais. Como diz Souto, os concluintes dos cursos de Direito “são socializados como ‘guardiães do Direito e da ordem’. (...) São cavalheiros formados para o poder decisório formal...”⁹¹ Isto, segundo Faria, não é fruto de ingenuidade. Pelo contrário, este tipo de ensino “cumpre, quase sempre, numa função política direta, uma tentativa de produzir conhecimentos ideologicamente neutros e desvinculados de toda preocupação sociológica, antropológica, econômica ou política. (...) Esta pseudo-imparcialidade do ordenamento funciona como pretexto para a socialização de um conjunto de valores aceitos pelo Estado.”⁹²

No atual estágio do desenvolvimento do país, a educação deveria ter outras preocupações que não a reprodução de uma ideologia que mantém os interesses da elite dominante. Deveria ter

89. *Id. ibid.*, p. 164.

90. *Id. ibid.*, p. 166-7.

91. SOUTO, Cláudio. Educação jurídica e conservadorismo acadêmico. In: LYRA, Doreodó Araújo. *Desordem e processo*. Porto Alegre, Sérgio Fabris, 1986, p. 210.

92. FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In: *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 168.

como sua função social a superação do atraso nacional, através do domínio do saber, nos vários campos, e do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, propiciando à sociedade mecanismos próprios para o seu desenvolvimento autônomo.

Para Faria, com relação ao ensino jurídico, o que se verifica é o seguinte: "... as Faculdades de Direito optam por uma postura acadêmica tradicional, fechada em si mesma, dedicada à erudição gratuita e desinteressada pela realidade nacional, em lugar de um compromisso com a nação e seus problemas. Neste sentido, nossas Faculdades são deturpadas em sua função social, especializando-se na formação de burocratas, na preparação de manipuladores da tecnologia e de doutrinadores das novas gerações no conformismo e na acomodação, em relação à realidade social."⁹³

Os advogados tornaram-se meros burocratas a serviço do regime vigente e, desta forma, contribuíram para o estabelecimento de uma legalidade meramente formal do poder — reduziram o Direito a mero instrumento do poder. É a consequência de um ensino e de um currículo voltados predominantemente para uma concepção legalista do Direito e que se opõe às preocupações de legitimidade.

A dogmática jurídica, através de sua visão lógico-formal, reduz o estudo do Direito ao estudo de direito positivo. Dá ênfase aos "temas de validade e legalidade, em detrimento dos de eficácia e legitimidade".⁹⁴ Não há um panorama interdisciplinar. Existe, desta forma, um compromisso da cultura jurídica dominante com a manutenção da atual estrutura social. E o atual ensino jurídico reproduz esta cultura.

Para Faria, os problemas curriculares, programáticos, metodológico-didáticos, a ausência de uma visão interdisciplinar das matérias estudadas, o baixo nível cultural dos estudantes e o excesso de alunos por classe, entre outros apresentados normalmente pelos analistas do ensino jurídico, são apenas sintomas palpáveis da crise da Universidade em geral e da cultura jurídica em particular, vinculadas, estas, a uma crise da própria sociedade brasileira, crise esta de ordem política. E enquanto a cultura jurídica continuar sendo manipulada pelos juristas tradicionais, o ensino jurídico não conseguirá transformar-se num fator importante para que o Direito preencha suas funções sociais.

93. *Id. ibid.*, p. 172.

94. *Id. ibid.*, p. 177.

Em resumo, para Faria, a crise do ensino jurídico não é mero problema pedagógico. É ela “um problema estrutural do próprio Direito, cuja crise (...) nada mais é do que uma crise do próprio sistema político autoritário sob o qual vivemos”.⁹⁵

Para este autor: “... as dificuldades hoje encontradas pelos cursos jurídicos nacionais não devem ser vistas exclusivamente como simples desajustes institucionais, nem, muito menos, como problemas meramente corporativos. Subjacente a essas dificuldades encontra-se uma controvérsia mais ampla sobre uma concepção de direito e de justiça, sobre um modelo de ordem econômica e política e sobre um paradigma de relações sociais e de cultura.”⁹⁶

Há “um processo de transformação social e institucional que entreabre a necessidade de estratégias teóricas e metodológicas capazes, por um lado, de superar os limites da versão dogmática da ciência do Direito e, por outro, de propiciar uma discussão sobre a natureza histórica das teorias de direito e do poder social nelas subjacentes.”⁹⁷

Ou seja, para Faria, a questão do ensino jurídico não é apenas e exclusivamente um problema educacional. A sua discussão e solução têm a ver com a questão política, a legitimação do poder e a democratização das estruturas sócio-econômicas.

“Reorganizar o curso jurídico, portanto, não é rearticular de maneira asséptica quer o conhecimento e quer o estudo do direito positivo. É, isto sim, reorientá-lo em direção de novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais (...) e em consonância com as diferentes (...) aspirações de uma sociedade bastante estratificada (...). Reorganizar o curso jurídico, assim, é, igualmente, ter consciência de que sua deterioração não se deve ao acaso — na verdade, tal processo serviu a interesses sociais específicos, de modo que sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implica reorientar o ensino do Direito a uma instância de maior rigor científico e de maior eficácia para a consecução de uma sociedade mais livre e igualitária do que a atual. Trata-se, em síntese, de conceber as Escolas de Direito não apenas como *loci*

95. *Id. ibid.*, p. 192.

96. FARIA, José Eduardo. S.n.t. *A reforma do ensino jurídico*. São Paulo, 1986, p. 4.

97. *Id. ibid.*, p. 4.

de progresso cultural e científico, mas, também, como *loci* de transformação e libertação social.”⁹⁸

Crítica Faria também a forma de produção atual do conhecimento jurídico, fruto da utilização do método lógico-formal — vinculado ao positivismo jurídico. Ou seja, critica a abordagem epistemológica prevalecente na ciência do Direito, que de certa forma ainda crê na possibilidade da isenção valorativa e na neutralidade axiológica no âmbito das ciências sociais, a partir da utilização do “método científico”.

O autor não crê nesta postura. Diz ele: “... do mesmo modo como a escolha do método influencia e determina o conteúdo, ele também é por este condicionado. Assim, dependendo do tipo de ordenação e racionalidade escolhido para ordenar o pensamento, dependerá o próprio conhecimento produzido. (...) ... não existe um método único e ‘ideal’ de produção científica e acadêmica, mas diversos, em função das circunstâncias de cada realidade e de cada momento histórico — variando, por conseguinte, o próprio significado dos conceitos de verdade, justiça e ciência.”⁹⁹

Entende Faria que: “A fim de que não frustre alunos e professores, portanto, e para que seja abrangente, inovadora e exequível, a reforma do ensino jurídico tem de começar da análise e da determinação das condições sócio-econômicas e político-culturais em que se processam as relações entre a crise do direito positivo e o ensino jurídico.”¹⁰⁰

“No que concerne a questão do método de ensino e de ciência no âmbito dos cursos jurídicos, pois, é chegada a hora de resgatar a historicidade do Direito.”¹⁰¹

Propõe ele uma ciência do Direito eminentemente reflexiva, amplamente especulativa, conscientemente crítica e que não tenda a privilegiar a dimensão exclusivamente formalista inerente à dogmática jurídica. Entende que “as funções de organização, reprodução e consenso, cumpridas pelas leis, não podem ser concebidas à margem do saber que as constitui.”¹⁰²

“... não mais se deve confinar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente

98. *Id. ibid.*, p. 5-6.

99. *Id. ibid.*, p. 11-2.

100. *Id. ibid.*, p. 13.

101. *Id. ibid.*, p. 48.

102. *Id. ibid.*, p. 21.

dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo.

Como solução alternativa ao atual curso de graduação, tal conciliação exige uma reflexão multidisciplinar capaz de desvendar as relações sociais subjacentes às normas e às relações jurídicas, e de fornecer aos estudantes não apenas novos métodos de trabalho (...) mas, igualmente, disciplinas novas e/ou reformuladas (...). Não se trata, é óbvio, de agregar de maneira a-sistemática novas disciplinas a uma grade „curricular já sobrecarregada, mas, isto sim, de resgatar a própria organicidade do curso. Entre outras razões porque o desafio de um ensino formativo e interdisciplinar não se limita ao mero relacionamento do Direito com a Economia e com a Sociologia, sendo indispensável valorizar o estudo do Direito num marco teórico em condições de oferecer uma perspectiva histórica e crítica dos institutos jurídicos e das relações que lhes deram origem e função. (...)

A meu ver, tais mudanças somente poderão ser efetuadas com um mínimo de rigor metodológico se, a partir de uma reflexão mais cuidadosa em torno do tipo de direito ensinado em nossas escolas jurídicas, formos capazes de discutir — sem preconceitos ideológicos e suspeições recíprocas — a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico.”¹⁰³

Fazendo um rápido exame das diretrizes do atual ensino de graduação no Brasil, e tomando como ponto de referência as faculdades padrão, como a Faculdade de Direito da USP, coloca ele duas teses:

a) “... A ciência do Direito hoje aceita como válida na maioria absoluta de nossos cursos jurídicos não constitui um discurso homogêneo.”¹⁰⁴ Alguns dos paradigmas hoje aceitos nos cursos jurídicos do país estão associados a um “positivismo transcendente” e outros estão vinculados ao “positivismo normativista”.

103. *Id. ibid.*, p. 28-30.

104. *Id. ibid.*, p. 30.

“No conflito histórico entre esses dois paradigmas, cada vez mais o positivismo normativista vai invadindo o espaço ocupado pelo positivismo transcendente, incorporando-o apenas com o objetivo de utilizá-lo de maneira estereotipada como justificativa retórica da legitimidade de seus pressupostos lógicos e de suas prescrições formais. (...)”

Entre as consequências fundamentais da progressiva hegemonia do positivismo normativista, enquanto princípio paradigmático constitutivo dos cursos jurídicos do país, está a de que o Direito pode ser todo ensinado, se forem transmitidas as premissas básicas do sistema. As funções criativas e especulativas são relegadas à categoria de matérias introdutórias, cuja função é menos a de ‘formar’ os alunos e mais de informá-los de maneira estereotipada e padronizada sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática. (...) ... os institutos jurídicos não são apresentados aos estudantes com referência aos problemas concretos que os geraram, mas sim como soluções definitivas em conformidade com as leis vigentes.”¹⁰⁵

Decorre disso a atual inflexibilidade e imobilidade da estrutura dos cursos jurídicos. “... nossas Faculdades de Direito foram limitadas a simples ‘escolas de legalidade’.”¹⁰⁶

b) “... Os novos objetivos e as eventuais reformas que porventura vierem a ser definidas (...) não podem ser limitadas a uma simples instância didática. De um lado porque, pela própria natureza, o ensino do Direito jamais deve ser reduzido a um mero elenco de disciplinas de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante. De outro porque (...) é preciso ter em mente que todo ato pedagógico é um processo de violência simbólica em que se impõe um arbitrário cultural voltado à reprodução de uma determinada estrutura das relações sociais.”¹⁰⁷

Faria acredita que “toda reforma educacional implica, obrigatoriamente, modificações de mentalidade e comportamento”.¹⁰⁸ Frente a isso e ao panorama apresentado, ele apresenta uma proposta-sugestão, que acreditamos poder sintetizar-se da seguinte forma:

105. *Id. ibid.*, p. 32-4.

106. *Id. ibid.*, p. 36.

107. *Id. ibid.*, p. 38.

108. *Id. ibid.*, p. 50.

a) *Estrutura curricular:*

“Reorientação dos currículos com a finalidade de torná-los mais orgânicos, flexíveis e interdisciplinares, buscando maior produtividade do ciclo básico, valorizando as ‘teorias gerais’ e permitindo — ao nível das áreas de especialização — a discussão de alguns temas básicos do Direito. (...) O risco do conhecimento específico e minucioso é o da perda da dimensão do todo, isto é, o da alienação subjacente à ‘técnica pela técnica’. (...)”

Uma abordagem, flexível e interdisciplinar, deve ser entendida como sendo oposta à existência de matérias exclusivamente jurídicas, com programas formulados a partir das leis vigentes e a partir das ramificações ortodoxas de vetustas instituições de direito. O que se propõe, em outras palavras, é: I) o aperfeiçoamento do ciclo básico nos dois primeiros semestres (...); II) a valorização das teorias gerais no Direito Público, no Direito Privado (Civil e Comercial), no Direito Econômico, no Direito Penal e no Direito Processual, nos terceiro e quarto semestres; III) o aprofundamento dessas disciplinas, ao nível informativo, entre o quinto e o oitavo semestre; IV) e, por fim, a conjugação do ciclo de especialização com a criação de disciplinas optativas voltadas à discussão de temas centrais do direito positivo, temas esses que poderiam ser ensinados por professores de diferentes departamentos.”¹⁰⁹

Para Faria, este quarto item poderia ser estruturado em função de “núcleos básicos” que envolvam temas e problemas fundamentais do direito positivo e da experiência jurídica contemporânea, tais como: os problemas jurídicos do meio ambiente, a reorganização constitucional de nossas instituições políticas, o planejamento econômico-financeiro num período de hiperinflação e reivindicações empresariais e sindicais e as implicações jurídicas do setor externo da economia brasileira.

Estes “núcleos fundamentais”, de caráter interdisciplinar, teriam a função de integrar o quinto ano com os demais anos do curso de graduação, conjugando o ensino formativo com o informativo e profissionalizante e não precisariam ser oferecidos regularmente, pois, além deles, haveria o oferecimento das especializações tradicionais. A sua função seria oferecer matérias alternativas e optativas e/ou complementares às áreas normais de especialização.

109. *Id. ibid.*, p. 51-4.

Para Faria, a maior dificuldade, a nível curricular, reside na implementação de uma estrutura que seja ao mesmo tempo orgânica e flexível.

b) Ênfase à formação do aluno:

A criação de novas disciplinas de natureza eminentemente teórica e formativa, com a responsabilidade de fazerem a “amarração” das informações técnicas e profissionalizantes recebidas pelos estudantes funcionariam como “fio condutor” de todo o curso de graduação.

Estas novas disciplinas propostas são:

- Metodologia do Ensino Jurídico (no 2º semestre);
- História do Direito (nos 1º e 2º semestres);
- Metodologia da Ciência do Direito (nos 5º e 6º semestres);
- Sociologia Jurídica (nos 3º e 4º semestres).

Como o autor, para a sua proposta, parte do currículo da Faculdade de Direito da USP, estas novas disciplinas pressupõem também o oferecimento de outras já existentes naquele curso: a Introdução à Sociologia (1º semestre) e a Filosofia do Direito (7º e 8º semestres), principalmente, além também do Direito Romano e da Introdução ao Estudo do Direito.

Entende ele que a maior objeção que pode ser feita a esta proposta é a de que o curso de graduação, atualmente, encontra-se com a sua carga horária saturada.

Como solução para este problema, ele sugere a inclusão de mais uma hora-aula diária entre segunda e sexta-feira, além da possibilidade de mais quatro a cinco aulas aos sábados. Estas últimas seriam destinadas, de preferência, para os cursos optativos do núcleo básico, o que faria com que só se matriculassem nelas os alunos realmente interessados.

Propõe também a exclusão da cadeira de EPB, ou, na impossibilidade legal disso, a estratégia da substituição do seu atual programa pelo de Metodologia do Ensino Jurídico ou de História do Direito.

c) Sugestões paralelas ao plano pedagógico:

- uma maior valorização dos seminários, sendo que o ideal seria que estes constituíssem verdadeiros cursos autônomos;

- exigência, para os alunos matriculados no ciclo de especialização, da apresentação de um trabalho de conclusão de curso. Este trabalho seria *conditio sine qua non* para a aprovação definitiva e obtenção do diploma;
- a extensão gradativa da exigência do “trabalho de conclusão de curso” aos demais anos do curso, principalmente o terceiro e o quarto;
- provas mais criativas, com questões problemáticas, e não meramente dissertativas e muito menos de múltipla escolha;
- um trabalho de estágio voltado às necessidades da própria comunidade;
- fixar uma carga de créditos em que os alunos pudessem, se quisessem, cursar disciplinas complementares em outros cursos ou departamentos. Isto aumentaria o número de disciplinas optativas e o caráter interdisciplinar do curso;
- solicitação aos alunos de um relatório individual sobre o que estes pensam da qualidade das aulas, dos programas, da bibliografia utilizada, dos trabalhos solicitados etc., visando a possibilidade de implantação de um sistema de auto-avaliação nas Faculdades de Direito. Estes dados seriam tabulados pelos departamentos e forneceriam as informações necessárias para a correção dos erros existentes.

Segundo a *Folha de S. Paulo*: “As propostas apresentadas por Faria não se limitam a alterações cosméticas no currículo da faculdade, mas tocam em questões relativas à sua própria razão de ser. Para ele o que se está discutindo é também o perfil do curso e de quem se forma; se advogados, juízes ou promotores, ou quadros que terão funções diversas na sociedade.”¹¹⁰

2.1.6. A sexta análise do ensino jurídico que vamos expor neste espaço é a de Luis Alberto Warat. O pensamento deste jurista é provavelmente um dos mais difíceis de ser exposto, tendo em vista a sua dinamicidade. Warat é um autor em constante processo de evolução, o que torna extremamente difícil a descrição de suas

110. Professor apresenta proposta para o ensino de Direito. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 abr. 1986, p. 31. (Entrevista a José Eduardo Faria, por Ricardo Bonalume Neto.)

propostas. Tentaremos colocá-las, aqui, nas diversas formas que elas assumiram historicamente, nos textos que o mesmo produziu sobre o ensino jurídico, e que foram publicados no Brasil.

Para Warat, em "Ensino e saber jurídico" (1977), as Faculdades de Direito são locais onde se processa uma transmissão ultrapassada do saber. Este saber é transmitido, regra geral, por profissionais bem-sucedidos em outros campos jurídicos, mas que não são "educadores".

A nível educacional, para ele, a questão do conteúdo é fundamental — todo conteúdo é conhecimento produzido por um método, e como tal, construído —, pois é este que permanece no imaginário do jurista, formando seu senso comum teórico. A questão do ensino do Direito é, portanto, uma questão epistemológica, pois envolve o objeto do conhecimento, seu conteúdo, e também o método de sua produção, além da metodologia utilizada na sua reprodução.

Diz Warat: "... o problema pedagógico no campo do Direito transcende o plano da revitalização das formas de ensinar, para ascender à própria revisão da temática transmitida. (...) É preciso perguntar, previamente, em que consiste saber Direito, para logo decidir como ensiná-lo."¹¹¹

Segundo este autor é necessário analisar de forma crítica as relações entre a educação jurídica e as formas de poder estabelecidas, bem como as consequências da reprodução do saber instituído que se efetiva através dela.

"As Faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação, para se dedicarem, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio sócio-econômico.

... deve-se discutir, profundamente e sem falsos preconceitos normativos, as relações entre a produção teórica dos juristas e os requerimentos da vida comunitária. (...)

... a análise crucial reivindicada pela problemática educacional jurídica reside na relação entre o que se ensina e o modo como

111. WARAT, Luis Alberto e CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. Técnicas e conteúdos no ensino do Direito. In: *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977, p. 59.

se ensina, justaposta a outra face do problema que é a relação do que se aprende.”¹¹²

Deve haver uma preocupação com o exame dos aspectos ideológicos da educação. A ideologia é a negação do plural do mundo. No campo do Direito a dogmática jurídica age desta forma. O ensino dogmático do Direito, tal como existe hoje, é ideológico, pois oferece explicações unívocas sobre a realidade, quando o que existe são múltiplas formas de compreendê-la e decifrá-la.

Para Warat o ensino deveria ser interdisciplinar e ter uma preocupação maior com a formação do aluno, antes que com o cumprimento rigoroso dos conteúdos programáticos.

Neste período defendia ele a constituição de uma epistemologia educacional, “um discurso que pense os problemas emergentes da ação educativa e que supere as teorias dogmáticas que orientam a prática pedagógica exercitada nas Faculdades de Direito”.¹¹³

Dizia ele: “As duas preocupações básicas de uma epistemologia de natureza pedagógica deveriam ser a análise crítica do método de constituição do conhecimento jurídico e a crítica do método de ensino deste conhecimento. (...) Dever-se-ia analisar criticamente a maneira como os dogmáticos organizam seu conhecimento e a forma como os professores de Direito o reproduzem nas salas de aula.”¹¹⁴

Em 1980, preocupado com o poder do discurso docente nas escolas de Direito, Warat começa a discutir a importância de uma semiologia do poder para compreender os efeitos sociais deste discurso.

“A semiologia do poder tenta estudar as leis e regularidades dos discursos, o caráter lingüístico dos mesmos, como jogos de efeitos, de estratégias e normas de ação, de dominação e de luta.

Aplicada ao Direito, a semiologia do poder tem como objetivo central a análise das funções, dos efeitos políticos e ideológicos dos diferentes discursos jurídicos (especialmente dos discursos docentes e dos discursos da dogmática jurídica).”¹¹⁵

112. *Id. ibid.*, p. 61.

113. WARAT, Luis Alberto. Epistemologia educacional. In: *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977, p. 65.

114. *Id. ibid.*, p. 65-6.

115. WARAT, Luis Alberto *et alii*. O poder do discurso docente das escolas de Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, 1(2):146-52, 1980, p. 147.

A semiologia do poder tem como ponto focal a preocupação com o condicionamento que os discursos exercem na sociedade. Ela tenta “mostrar especificamente como certos discursos, que carregam um sistema de sentido ideológico, funcionam como uma técnica de efeitos sociais que confere aos que têm a posse de gramática interpretativa um manifesto poder social”.¹¹⁶

“A partir de uma perspectiva semiológica do poder, torna-se possível revelar o caráter não acidental do discurso do professor de Direito na formação do senso comum teórico dos juristas e as condições de sobrevivência deste como arsenal de lugares tópicos, mediante os quais se organiza o consenso em torno dele, se disciplinam os indivíduos e se reassegura a reprodução de uma estrutura econômica específica. (...)”

... o discurso docente, mais que um discurso de poder, é um lugar de poder, um ponto de convergência, condensação e reorganização dos discursos produzidos nas diferentes instituições produtoras de significações jurídicas.

O discurso docente, como lugar de poder, estabelece os ‘topoi’ e as fórmulas tópicas, mediante as quais se constitui o imaginário teórico dos juristas, organizador de seus diferentes discursos. Encoberto pelo saber jurídico dominante, existe um pensamento tópico que permite aos juristas assumir as principais categorias organizadoras do seu saber como coisas óbvias e não problemáticas.”¹¹⁷

Desta forma, o ensino jurídico produz um sistema de argumentos e um conjunto de ações institucionalizantes. Seu discurso manifesta-se a partir de um conjunto de fórmulas tópicas. Fórmulas estas que permitem a: “... produção de um discurso docente fetichizado, que impede aos sujeitos do processo ensino/aprendizagem compreender as funções sociais das informações propostas e também as verdadeiras funções que a Escola de Direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder.

... as Escolas de Direito são escolas de inocência que nos colocam em uma relação fatal de alienação, caracterizada mais pelo que obriga a falar do que por aquilo que impede dizer.”¹¹⁸

O último texto publicado por Warat, em que ele trata a temática da educação, é “A ciência jurídica e seus dois maridos” (1985).

116. *Id. ibid.*, p. 148.

117. *Id. ibid.*, p. 149-50.

118. *Id. ibid.*, p. 152.

Nele Warat defende a necessidade de recuperar a sala de aula como lugar do desejo, o gesto inaugural de uma prática pedagógica democrática no reconhecimento da legitimidade do conflito na sociedade e vê a marginalidade como o lugar de recuperação das relações livres com o desejo.

Na sala de aula a criação lúdica pela linguagem e a ação dos desejos devem passar a ser um instrumento de descoberta do real. "O professor deve ser um transgressor total do saber acadêmico. Para que serve um professor, se não pode destruir o saber institucionalizado?"¹¹⁹

"Estou convencido de que o humanismo do prazer permitirá ter uma universidade onde se poderá apreender a arte de viver trapaceando o autoritarismo, espantando os medos, libertando alguns dos segredos que as verdades escondem, como também debochando da seriedade que converte a tristeza e a falta de afetividade em um território tranqüilo e unicentrado de verdades infiltradas de totalitarismo e repressão. Enfim, subvertendo o saber pornográfico dos sujeitos de conhecimento sempre conjugados ao poder."¹²⁰

A subversão da sala de aula pode ser provocada pela forma afetiva de trabalhar o saber. É a didática da sedução.

"O professor sedutor incita à construção de um imaginário que procure sua autonomia, quebrando o útero e deslocando o afeto protetor para o prazer sem culpa. Na didática da sedução busca-se a realização coletiva de um imaginário carnavalizado, onde todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações. (...)

Não se aprende repetindo, talvez sonhando..."¹²¹

O ensino carnavalizado é aquele em que se aprende sem que ninguém ensine. Ele começa pelo professor anarquista e desemboca no professor marginal, que é aquele que violenta as instituições para não violentar a vida.

Diz Warat: "A sala de aula como espaço lúdico permite a experimentação do desejo, assim como as manifestações de afeição. É um aprender com paixão, pronto para repelir como uma imora-

119. WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul, Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985, p. 49.

120. *Id. ibid.*, p. 83.

121. *Id. ibid.*, p. 84-5.

lidade a autoridade do professor togado, no fundo insignificante, procurando reduzir à obediência o jogo do apreender. (...)

O ensino tradicional não deixa de ser um doentio sistema de rotulação. Através dele, as pessoas ficam padronizadas em nome de uma realidade que se busca reduzir pela classificação. O aluno-padrão é aquele que não escuta as moções do desejo e se deixa consumir pela ordem e seus efeitos de poder.

O aprendizado carnavalizado, entretanto, é um espaço de brincados, como parte de um tempo concedido para a afetividade, para o desejo. O desejo é a erotização da razão. Jogos simbólicos que roubaram para o prazer o tempo que a Escola monopoliza para transformar o saber dos que recém-iniciam a vida em convencionais e letárgicos registros profissionais. (...)

Minha estratégia de ensino visa a estimular o impulso lúdico, para travar batalha com um dourado horizonte de mediocridade; com uma universidade concebida como um espaço consagrado ao repouso do pensamento e com uma América Latina onde a prática do Direito torna-se, no dia-a-dia, uma ilicitude descontrolada e ingovernável.”¹²²

O saber acadêmico tradicional é dogmático. Seu produto final nos aparece como a forma final e irrevogável do conhecimento. É um mundo de verdades mentirosas. “O certo é que devemos mudar. Trocar, na aula, o autoritarismo pela democracia. Tanatos por Eros, a morte pela vida.”¹²³ Apenas a recuperação do desejo pode quebrar o feitiço totalitário estabelecido pelo discurso da ciência e do ensino jurídicos, que se impõem como verdades inquestionáveis.

É necessário detectar os sinais do novo, destruir a relação mestre-discípulo, deixar de ensinar o passado, “a ética e as verdades ensinadas na Escola nos escravizam àquilo que é eternamente ontem. (...) Em nome da verdade, convertem-se os desejos, que costumam despertar nas artes e na vida, em questões científicas”.¹²⁴ O ensino carnavalizado, recuperando o desejo, despertará o homem para a vida.

“A sala de aula deve ser um espaço para crescer, para excitar-nos perspectivamente, para a descoberta da importância de animar-se a viver. Muitas vezes a voracidade intelectual substitui o medo do encontro com os outros, o medo de pensar sobre nós mesmos,

122. *Id. ibid.*, p. 115-6.

123. *Id. ibid.*, p. 125.

124. *Id. ibid.*, p. 134.

o horror de enxergarmo-nos nus. Então temos uma didática do distanciamento onde professor e alunos, longe de se desnudarem, afastam-se cada dia mais, preenchendo, com verdades, as distâncias. (...)

Todos nós precisamos para nossa saúde mental de um espaço de loucura. (...) Não existe nenhuma reformulação pedagógica, se não se guarda algo do espaço institucional, para que possamos ser co-protagonistas de uma loucura, para que possamos pôr em cena a ilusão. Ninguém pode educar-se sem fantasias.”¹²⁵

A revolução pedagógica colocada por Warat tem como cerne a proposta de um ensino sem distâncias, em que se destrua a prática educativa dominada pela representação da verdade, a verdade é a morte da democracia, o fim do conflito e do plural. É a extinção da vida, do risco e do prazer. É preciso recuperar a polifonia, o sonho e o desejo. “É preciso que a sala de aula vire magia para que possam desenvolver-se numerosas fantasias novas.”¹²⁶ Para que se possa ressuscitar a vida.

“... o ilusionismo pedagógico reivindica a dimensão transgressora do desejo frente ao processo de acumulação capitalista. Assim como existe a mais-valia do trabalho, existe o desejo impago, insatisfeito, reprimido, alimentando o capital. O mérito do professor ilusionista é o de alimentar as possibilidades do desejo como transformador da realidade. Desta forma poderemos entender que a produção de um mundo objetivo não pode ser executada isolando-a do prazer. (...)

Carnavalizando as verdades, o docente da ilusão provocará a emergência metafísica da alegria como antídoto de uma ilusão autoritária, a verdade das ciências.”¹²⁷

No ensino jurídico falta a vontade de sentir. É preciso que a vida, o sonho e o desejo vençam a morte, a verdade e a moral. O novo tem que ter o direito de transgredir as normas.

“Resumindo tudo: o professor ilusionista nos convida a uma fuga muito sadia, já que nos propõe pensar nos saberes e suas verdades sem estar na dependência de seus preconceitos, crenças e pressupostos. Os professores tradicionais estão incapacitados para a crítica, apenas fazem a propaganda de alguns sistemas de ver-

125. *Id. ibid.*, p. 140-1.

126. *Id. ibid.*, p. 153.

127. *Id. ibid.*, p. 154-5.

dades, ou de algum sistema moral. Suas aulas são preconceitos sobre preconceitos, uma triste orgia de escravos. O professor ilusionista, sentido à Nietzsche, nega-se a fazer o papel da erudição. Para ele a vontade de viver deve estar sempre acima da vontade de verdade. Como professor ilusionista, eu coloco a vontade de viver como fundamento das condições de possibilidades do conhecimento. De outra forma, a ciência será sempre o empobrecimento da vida, uma crença de escravos. Um saber sobre o homem que não expanda a sua vontade de viver é um conhecimento inútil.”¹²⁸

Desde 1986 Warat vem desenvolvendo novas pesquisas sobre a questão do ensino jurídico. É a etapa contemporânea de seu pensamento. O texto principal, de sua autoria, que trata do tema denomina-se “Manifesto do Surrealismo Jurídico”.¹²⁹

Ele, neste momento, frente ao frustrante quadro que é o ensino do Direito, está tentando buscar uma saída experimentando as perspectivas da psicanálise e das artes como metodologias de ensino.

Hoje a docência se pratica, na maioria dos casos, como um ato de alienação do aluno. Há demasiadas exigências e solenidades. Exercita-se, nesta perspectiva, uma espécie de didática angustiada — cheia de medos, carregada de defesas e atitudes maníacas, fortemente determinada por um vendaval de gestos narcisistas.

Para Warat o discurso docente é, em certa medida, sempre um discurso exaltado, dito desde o lugar de um deus mesquinho. Então a psicanálise. Ela nos dá a possibilidade de compreender e tentar modificar a personalidade traumática e alienada que aparece como dominante no imaginário pedagógico dos docentes do Direito.

A psicanálise nos permitirá buscar um discurso pedagógico sereno, preocupado com o que se passa emocionalmente com os alunos, tratando de superar a falta de proximidade, sensibilidade e compromisso com a vida que caracteriza o discurso docente tradicional. Na atualidade as aulas de Direito não são, em geral, um lugar propício para que alunos e professores busquem, junto com a informação, melhores condições de existência. Nos cursos de Direito a vida é atenuada e a eficiência técnica exaltada. O medo

128. *Id. ibid.*, p. 155.

129. O resumo desta proposta, aqui apresentado, tem por base: BAJARSE de su ombligo para escuchar al mundo. *AABA*, Buenos Aires, Astrea, *LII*(387):14, dic. 1986. (Entrevista a Luis Alberto Warat, por Verónica Rímuli.)

e a coerção substituem o prazer e os afetos. Afogam o impulso à autonomia para ajustar todos ao trinômio lei-saber-poder, onde desaparecem os desejos e se perde o impulso pela vida.

A proposta de Warat é, no fundo, um ato de rebeldia contra um discurso sem vida. Ninguém é bom docente se não consegue dotar de vida os textos que transmite. Ninguém aprende quando se comunicam discursos mortos.

A função do professor deve ser a de trabalhar com os alunos de tal modo que estes e ele possam produzir discursos de singularidade, criar anticorpos, atitudes de resistência frente à força alienante do discurso institucional.

Entende ele que o estado atual do ensino jurídico é uma forma de neurose comunicacional. E ela não pode ser eliminada se não se desfizer também a imaginação totalitária que organiza personalidades alienadas. Busca, com sua proposta, a realização de um programa de democratização dos processos de ensino do Direito, partindo de uma obstinada resistência a uma mentalidade castradora que hoje parece hegemônica. Mas não é possível formar um imaginário democrático se a psicose narcisista dos professores continua.

O poder sempre se relaciona com o saber. Isto determina, por parte dos professores, uma patológica relação com este — a posição narcisista do saber — que leva à morte da criatividade.

No jogo de poder travado nos espaços das faculdades de Direito, as retificações das posições defendidas resultam difíceis, porque nestes locais o poder que cada um adquire depende dele ocupar o lugar do “eu ideal do saber” — aquele que não se equivoca nem necessita aprender dos outros. O resultado disso é a existência de “donos da verdade”, o que faz com que os professores jovens, na maioria das vezes, fiquem presos aos estreitos limites do que lhes é permitido pensar, temerosos de serem excluídos. O conservadorismo se sustenta na defesa do narcisismo.

Se não modificar-se este estado de coisas será muito difícil qualquer renovação, pois os momentos criativos continuarão a ser devorados por um sistema que manterá suas características mais autoritárias e dogmáticas. E isto não muda com a implantação de novas técnicas de ensino.

Warat pensa que talvez projetando-se a psicanálise como estratégia pedagógica possa conseguir-se algum dia contar com um

corpo docente que tenha uma grande predisposição para escutar os alunos.

Também acredita que é importante recuperar o “jogo” como elemento pedagógico, com o que se transforma a sala de aula em um laboratório de criatividade. Entende, além disso, que projetando a poesia, a literatura, o teatro e as artes em geral, ao ensino do Direito, se conseguirá romper com o mito do saber rigoroso e a exaltação desmedida da erudição.

Este autor entende, como Bachelard, que apenas se aprende cultivando a imaginação material e praticando um obstinado exercício de perda de respeito ao lugar sagrado em que as verdades são colocadas nas aulas universitárias. Sempre se aprende desaprendendo um culto. E para isso é preciso sentir o gosto dos “jogos” e das artes. Através destes os alunos adquirem a capacidade de ir formando um imaginário sensível a todo o novo, inventivo, apto para criar e disseminar imagens que ultrapassem a realidade e comecem a dar-se conta da importância de contar com uma força imaginativa que não esteja a serviço da (pseudo) renovação que apenas encobre tudo o que é velho. O que se deve buscar é mostrar aos alunos as possibilidades de uma imaginação que não produza exclusivamente um saber sonhado como uma cópia do mundo. É importante despertar nos estudantes uma imaginação que produza o novo.

A função vital das universidades tem sido, historicamente, a de mascarar a censura oficial, fingindo verdades e negligenciando afetos. Talvez a única saída para uma educação que esteja voltada ao prazer de viver, à plena realização dos desejos, não esteja nas instituições. Então é necessário reinventar a marginalidade e soltar as utopias. Só isso permitirá a efetivação de uma práxis realmente transformadora.

2.1.7. A última postura sobre a questão do ensino jurídico à qual vamos nos dedicar é a assumida por Roberto Lyra Filho. A seu ver este ainda não corresponde às exigências da atual etapa do processo histórico, na qual estamos inseridos, pois nele o Direito é ensinado errado. Na sua visão existe um equívoco generalizado e estrutural na própria concepção de direito que se ensina, e é daí que partem os problemas. É preciso chegar à fonte e não às consequências. É necessário repensar o ensino jurídico a partir de sua base: o que é Direito, para que então se possa ensiná-lo.

“Noutras palavras: não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo.

Se principiarmos com a idéia redutora do Direito no chamado ordenamento jurídico — único, hermético e estatal — já teremos estabelecido, neste primeiro passo, o engano que vai gerar tudo o mais.”¹³⁰

Tudo isso ressalta a questão fundamental: o que é Direito? É necessário refletir sobre o que ele é, sob pena de acabarmos preconizando um ensino jurídico tradicional, que só transmite o direito positivado pelo Estado, como se este fosse todo o direito.

Lyra Filho não se satisfaz com as modernizações do ensino jurídico, “cuja finalidade é agilizar o currículo, para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista.”¹³¹ Para ele “esse tipo de ensino aliena o estudante e paralisa o esforço de pensar o direito da independência econômica e da liberdade político-social.”¹³²

A sua tese básica sobre o ensino do Direito é a seguinte: “A questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem a percepção de que ela está ligada à correta visão do Direito. A esterilidade das reformas do ensino, que se vêm processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental.”¹³³

Para ele o Direito “admite várias abordagens e o erro está em imaginar que o discurso, feito sobre uma delas, abrange o fenômeno em sua totalidade.”¹³⁴ Coloca que de nada serve acrescentar o estudo de disciplinas “críticas” ao currículo, se as disciplinas “dogmáticas” continuam dogmáticas.

“O ponto em foco é que o significante — direito — representa um entroncamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico. (...) Não basta reconhecer que vários aspectos do Direito existem; é preciso vê-los,

130. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 6.

131. *Id. ibid.*, p. 8.

132. *Id. ibid.*, p. 8.

133. *Id. ibid.*, p. 8.

134. *Id. ibid.*, p. 8.

no seu entrosamento, sendo esta a única maneira de identificar e esclarecer cada um deles, em especial.

É preciso, portanto, manter em vista o direito em devir e sob todas as suas formas.”¹³⁵

Para Lyra Filho, a possibilidade de uma abordagem do Direito, que esquematize os pontos de integração do fenômeno jurídico na vida social e verifique como transparecem os ângulos de entrosamento dos diferentes aspectos, se dá através da aplicação de um modelo dialético a este trabalho. E “um modelo dialético há de ser aberto e com a preocupação constante de encarar os fatos, dentro duma perspectiva que enfatiza o devir (a transformação constante) e a totalidade (a ligação de todos os segmentos da realidade, em função de conjunto).”¹³⁶ Só assim pode-se apreender o pluralismo jurídico — a dialética social do Direito.

A análise dialética não é conclusiva. Ela é “o estilo de pensamento que, refletindo o real, não suprime as contradições: absorve-as e reorganiza-as, em sínteses de que são, ao mesmo tempo, parte integrante e elementos fundidos e transfigurados.”¹³⁷

Nas observações que faz a respeito do Direito, o autor deseja que resulte claro: “a) que o Direito é um fenômeno bem mais complexo do que se *postula*, ainda hoje, no debate sobre o seu estudo e ensino; b) que as condições, baseadas nessa camisa de força, desfiguram o Direito, não só em termos gerais, mas até na reta compreensão de cada um dos seus aspectos, sempre isolados, como se fossem compartimentos estanques. (...)”

A discussão da reforma didática há de assentar, portanto, na ‘re-visão’ do conjunto.”¹³⁸

Num esquema global, a visão dialética do fenômeno jurídico, de acordo com Lyra Filho, pode ser exposta através de um esquema. Este possui os algarismos romanos de I a IX, que assinalam os pontos onde, para o autor, surge o aspecto jurídico. Entende ele que neste esquema aparecerão todos os ângulos do Direito e não somente este ou aquele ângulo privilegiado pelo preconceito duma ou de outra corrente e especialidade. Salienta que muitos

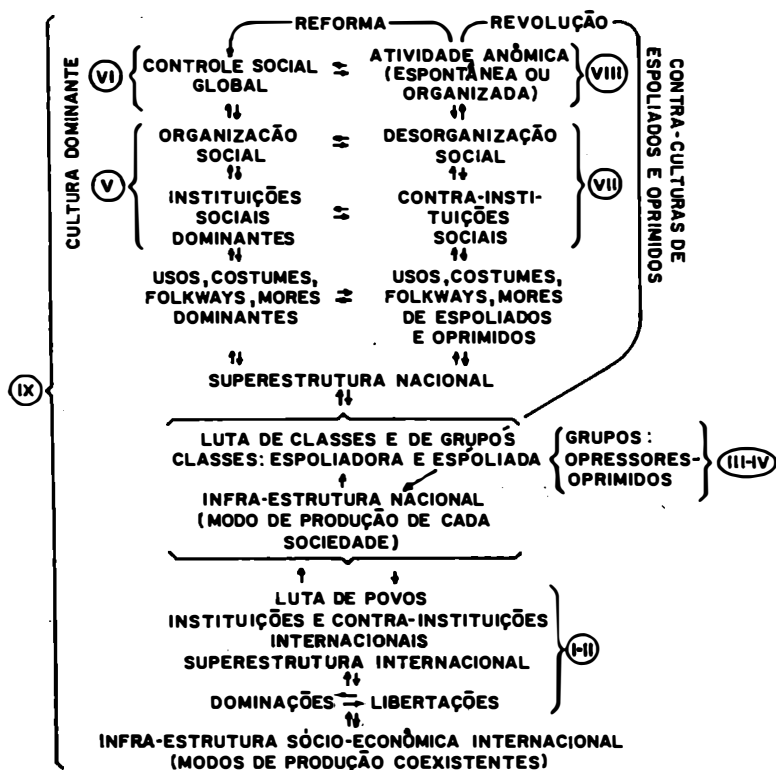
135. *Id. ibid.*, p. 8-9.

136. *Id. ibid.*, p. 14.

137. LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 29.

138. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1930, p. 14.

autores tomam ora um ora outro daqueles pontos como base e, assim, produzem definições diversas e inconciliáveis, pois falta-lhes a abordagem global. Por isso não conseguem deduzir a “essência” do Direito, enquanto parte da dialética social. O esquema apresentado por ele é o seguinte:¹³⁹



Lyra Filho demarca, da seguinte forma, os pontos assinalados:

I — Neste ponto ele coloca as instituições internacionais, pois para ele “o Direito não se limita ao aspecto interno do processo histórico. Ele tem raiz internacional, pois é nesta perspectiva que se definem os padrões de atualização jurídica, segundo os critérios mais avançados.”¹⁴⁰

139. LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. 2.^a ed., São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 99.

140. *Id. ibid.*, p. 100.

II — Aqui ele coloca a expressão jurídica paralela, oriunda da dialética estabelecida pelos povos oprimidos e espoliados, já que o Direito entre as nações luta para não ficar preso ao sistema de forças dominantes.

III-IV — Situa-se neste ponto a divisão de classes inaugurada no momento em que cada sociedade estabelece o seu modo de produção. Entende Lyra Filho que com esta cisão inaugura-se também uma dialética jurídica. Além da questão classista, está colocada conjuntamente, neste ponto, a questão da opressão de grupos, cujos direitos humanos são postergados por toda espécie de normas.

V — Neste ponto ele coloca a organização social, que padroniza o conjunto de instituições dominantes e adquire perfil jurídico na medida em que apresenta um arranjo legítimo ou ilegítimo da estrutura vigente.

VI — Aqui está colocado o controle social global: o Estado e suas normas. Sobre ele diz Lyra Filho: "O ponto VI, na sua teia de normas em ação, é o único focalizado pelo positivismo, como se ali estivesse todo o Direito (...). Mas obviamente é preciso enfatizar, com muita energia, que o Direito não está aí: o Direito está *no processo e sua resultante*. Localizar o Direito neste ponto VI, exclusivamente, equivale a transformar a sua positividade, a sua força de disciplinar a práxis jurídica, em positivismo (a concepção legalista do Direito), que é outra coisa."¹⁴¹

VII — Neste ponto está colocado o processo de desorganização social, a reação criada pela dialética de grupos e classes cindidos em dominantes e dominados, existente paralelamente à organização social, e que busca interferir nesta, mostrando a ineficácia e a ilegitimidade das normas dominantes e propondo outras, efetivamente vividas em setores da vida social.

VIII — Localiza-se aqui a atividade de contestação existente na medida em que grupos e classes dominados procuram o reconhecimento de suas formações contra-institucionais, em desafio às normas dominantes, devido à coexistência conflitual de normas dentro

141. *Id. ibid.*, p. 105-6.

da estrutura social. Diz Lyra Filho: "Este projeto, entretanto, pode ser de dois tipos: ou se revela apenas reformista, enquanto visa a *absorção* de seus princípios e normas pela central do ramo centrípeto (ponto VI), sem atingir as bases da estrutura e os demais aspectos da normação dominadora; ou se mostra revolucionário, isto é, delineia o contraste fundamental, com uma série de princípios e normas que são proposta e prática reestruturadora, atingindo a infra-estrutura e tudo o que sobre ela assenta."¹⁴²

IX — Com relação a este momento de síntese da dialética social do Direito, coloca Lyra Filho: "Radica neste ponto o *critério* de avaliação dos produtos jurídicos contrastantes, na competição de ordenamentos (as diferentes séries de normas entrosadas).

É a síntese jurídica. Seus critérios, porém, não são cristalizações ideológicas de qualquer 'essência' metafísica, mas o vetor histórico-social, resultante do estado do processo, indicando o que se pode ver, a cada instante, como direção do progresso da humanidade na sua caminhada histórica. Esta resultante final (final, não no sentido de eterna, mas de síntese abrangedora do aspecto jurídico naquele processo histórico-social, em sua totalidade e transformações) se reinsere, imediatamente, no processo mesmo, uma vez que a história não pára.

A síntese não está por cima ou por baixo, num esquema prévio ou posterior, mas *dentro do processo, aqui e agora*."¹⁴³

Para este autor é na dialética social e no processo histórico que surge o Direito. Diz ele: "A 'essência' do jurídico há de abranger todo esse conjunto de dados, em movimento, *sem amputar nenhum dos aspectos*. . . "¹⁴⁴ "O Direito não é uma 'coisa' fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente."¹⁴⁵ Para Lyra Filho é todo o processo, a luta social constante, que define o Direito, em cada etapa, na busca das direções de superação. Coloca, inclusive, que as contradições não se dão apenas entre blocos de normas, mas também dentro desses blocos. Entende ele que: "A grande inversão que se produz no pensamento jurídico tradicional é tomar as normas como Direito e, depois, definir o Direito

142. *Id. ibid.*, p. 107-8.

143. *Id. ibid.*, p. 108-9.

144. *Id. ibid.*, p. 110.

145. *Id. ibid.*, p. 115.

pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam.”¹⁴⁶

“O legalismo é sempre a ressaca social de um impulso criativo jurídico. Os princípios se acomodam em normas e envelhecem; e as normas esquecem que são meios de expressão do Direito móvel, em constante progresso, e não Direito em si.”¹⁴⁷

Na sua visão o Direito e a Justiça caminham juntos. A lei e o Direito é que se divorciam frequentemente. E a justiça real está no processo histórico, de que é resultante, pois é nele que se realiza progressivamente.

Justiça é justiça social, antes de tudo. Já o Direito é a expressão dos princípios supremos da justiça social, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade.

“Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que definha nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas.”¹⁴⁸

“O ponto de referência IX (...), da visão social dialética, é aquele em que a Justiça se identifica, enquanto substância atualizada do Direito, isto é, na quota de libertação alcançada, em perspectiva progressista, ao nível histórico presente. Nunca se pode aferir a Justiça em abstrato e, sim, concretamente, pois as quotas de libertação acham-se no processo histórico.”¹⁴⁹

“O Direito, em resumo, se apresenta como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que neles se desvenda. Por isso, é importante não confundi-lo com as normas em que venha a ser vazado, com nenhuma das séries contraditórias de normas que aparecem na dialética social. Estas últimas pretendem concretizar o Direito, realizar a Justiça, mas nela pode estar a oposição entre a Justiça mesma, a Justiça Social atualizada na História e a ‘justiça’ de classes e grupos dominadores, cuja ilegitimidade então desvirtua o ‘direito’ que invocam.”¹⁵⁰

146. *Id. ibid.*, p. 118-9.

147. *Id. ibid.*, p. 119-20.

148. *Id. ibid.*, p. 121.

149. *Id. ibid.*, p. 122.

150. *Id. ibid.*, p. 124.

O grave problema que apresenta o ensino jurídico contemporâneo é que ele reduz, geralmente, na organização tradicional dos cursos jurídicos, o Direito ao ponto VI do esquema apresentado. Reduz o Direito ao direito positivado pelo Estado. “*Esta a grande deturpação. Ela faz de um incidente, sem dúvida relevante, mas parcial, a imagem da totalidade do fenômeno jurídico.*”¹⁵¹

Segundo Lyra Filho, como não temos, atualmente, senão cursos de direito VI, com raros orifícios curriculares onde se pode inserir a visão coerente, “o Direito IX *jamais* emerge no desenvolvimento do curso jurídico ‘normal’, seja isoladamente, seja na integração em todo exame de conjuntos normativos. (...) Deste jeito, o ensino do Direito não tem pé (um suporte de reta focalização histórica, econômica e sociológica), nem cabeça (uma filosofia jurídica)”,¹⁵² mas apenas mão para o soco alienante do direito positivado pelo Estado, que não admite contraste.

Para ele o positivismo, em abordagem que se concentra no Direito VI: “... Não tem grandes dificuldades para definir a órbita do jurídico, segundo sua perspectiva. Ele a liga, fundamentalmente, ao Estado, e vê, portanto, o Direito, entre as normas sociais, como algo que se distingue, na medida em que vem assentado, fundamentalmente, no sistema de leis e princípios que os órgãos estatais recortam, formalizam e impõem. Ou pretenderão impor, já que nem sempre o conseguem.

O grande erro desta redução está num duplo corte mutilador. Seu primeiro aspecto é a confusão entre as normas que enunciam o Direito e o Direito mesmo, que nelas é enunciado. O segundo aspecto do mesmo erro é o que, a pretexto de melhor assinalar o que é, afinal, jurídico, nega vários aspectos e setores do Direito.”¹⁵³

O ensino jurídico, ao dizer que o Direito é as normas estatais, contrai, arbitrariamente, a dialética do fenômeno jurídico, deixando em aberto o que tais normas pretendem veicular. “Isto é, o passageiro é definido pelo automóvel e tudo que nele transita é o passageiro.”¹⁵⁴ Isso traz como consequência a negação da “positividade” ao que não é o direito estatal, que desta forma se coloca

151. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 19.

152. *Id. ibid.*, p. 20.

153. *Id. ibid.*, p. 20.

154. *Id. ibid.*, p. 21.

como dogma inquestionável, é a influência da ciência positivista (dogmática jurídica) sobre o ensino do Direito.

Este tipo de concepção nega dois fatos óbvios: o primeiro é a existência de normação jurídica nas sociedades em que não há Estado. O segundo é que fatos jurídicos, como por exemplo o poder constituinte, passam a ser algo não-jurídico.

Qual a solução, então, para a ciência e o ensino do Direito?

Não é, obviamente, através de nenhum tipo de positivismo. Este, de um ou de outro modo: "... Se concretiza na visão do Direito como ordem e controle sociais; é estático, em qualquer de suas formas, pois, com toda flexibilidade que se atribuem a hermenêutica e aplicação das normas, ou por mais que corra no encaixo de novas ordens, capta-as, sempre, quando já passaram à fase de estrutura implantada. O limite é o marco normativo, que o Estado, ou diretamente a ordem social que ele representa, instituem e refletem no espírito dos aplicadores do Direito."¹⁵⁵

Nem através do jusnaturalismo. O direito natural, em todas as suas concepções, faz apelos de índole nitidamente idealista, não possuindo base social.

Tampouco na Teoria Crítica do Direito, entendida aqui a que tem origem no marxismo ortodoxo, que o reduz a uma simples instância superestrutural determinada, fruto de uma leitura malfeita de Marx — o mecanicismo. É ela, também, uma forma de positivismo.

A tentativa de captar o Direito em bloco, para Lyra Filho, deixando de lado as postulações idealistas ou as reduções positivistas, aponta um caminho em três etapas:

- a) A abordagem do fenômeno jurídico em uma perspectiva sociológica, abrangendo todos os aspectos da sua manifestação;
- b) A procura de uma "síntese preliminar, através do reexame, quer da posição do Direito IX, como entrosamento de todo o material empírico, quer das particularidades de formalização e aplicação das normas jurídicas, em especial";¹⁵⁶
- c) A busca de um reenquadramento global, como tarefa da filosofia jurídica. Ou seja, a reelaboração dos dados empíricos em

155. LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 30.

156. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 26.

busca das categorias, “como formas do ser e determinações da existência”,¹⁵⁷ através de uma ontologia dialética do Direito.

Neste caminho ele enxerga o direito em globo: “... Como teoria e práxis das possibilidades de concretização da Justiça Social, em sistemas de normas cuja intensidade coercitiva é particularmente acentuada. (...) Direito, então, assume o aspecto geral de setor da práxis social de maior força vinculante, que visa à Justiça através de normas, indicando procedimentos e órgãos mais nitidamente demarcados do que em outros tipos de regulamentação da conduta.”¹⁵⁸

O Direito IX, nesta proposta, é a síntese a cada momento, é o guia da práxis humana progressista. Práxis esta que envolve: “a) o aproveitamento das contradições dos sistemas normativos estabelecidos (...); b) a criação de novos instrumentos *jurídicos* de intervenção, dentro da pluralidade de ordenamentos.”¹⁵⁹

Um ensino em que tal visão seja omitida ou negada, mutila o Direito e aliena o espírito docente e discente, paralisando-o na descrição do direito positivado pelo Estado, para que não se dedique a repensar o direito da independência econômica e da liberdade político-social.

“O que mais urgentemente necessita ganhar o primeiro plano do Direito, em sua doutrina, fundada na práxis retamente analisada, é precisamente a discriminação, na pluralidade de ordenamentos e legalidades, do que nelas aponta, encaminha e dirige a criação duma sociedade nova, sem mais discriminações e privilégios, sem minorias favorecidas, minorias oprimidas e classe, ou povos e nações desamparados. (...)”

Não é óbvio que os currículos e programas estão, de forma geral, muito longe de ensinar uma abordagem dinâmica, totalizadora e progressista do universo jurídico? Neles, o que adquire relevo é, sempre, o Direito VI,¹⁶⁰ ainda assim considerado como pleno,

157. *Id. ibid.*, p. 26.

158. *Id. ibid.*, p. 26.

159. *Id. ibid.*, p. 27.

160. No texto original consta o número IV, e não VI. Embora os esquemas apresentados nos dois textos, “O Direito que se ensina errado” e “O que é Direito”, sejam iguais, no primeiro o algarismo utilizado para assinalar este ponto é o IV, enquanto no segundo o algarismo utilizado para assinalar o mesmo ponto é o VI. Como o esquema utilizado para a elaboração deste texto foi transcrito de “O que é Direito”, foi necessária a adaptação da numeração constante nas citações transcritas de “O Direito que se ensina errado”.

hermético e sem contradições; isto é, amputando-se o que mesmo este possa ter de vitalidade nas contradições gritantes que se pretende negar.”¹⁶¹

Entende ele que contemporaneamente manifesta-se um consenso razoável quanto ao fato de que enfrentamos uma crise do ensino jurídico. Mas ao perguntar-se mudar o quê e como, inaugura-se um dissídio aparentemente irremediável. O seu diagnóstico-proposta é que “tudo depende, em última análise, do que se entenda por Direito.”¹⁶²

Para Lyra Filho “se o ensino do Direito ajustar seus parâmetros pela bitola estreita do *status quo*, toda pretensa renovação de currículo e programas continuará gerando seus títeres e autômatos.”¹⁶³ Se a reforma do ensino tiver por base a visão positivista, reproduzida pela dogmática jurídica, não haverá mudança real.

O pensar o Direito e as condições para a reforma do ensino jurídico está ligado a um objetivo único, a nível histórico presente, para todas as nações: “Desobstruir canais para a maior participação dos setores progressistas da sociedade civil, num modelo sócio-político e, portanto, jurídico também, de alargamento das bases democráticas, no controle do poder.”¹⁶⁴

Vê a atual discussão sobre a reforma do ensino confinada a um debate sobre questiúnculas, inteiramente à margem dos aspectos culminantes e fundamentais. Diz ele: “Gasta-se fôlego, por exemplo, a acertar se convém uma aula-conferência ou uma aula-semi-nário.”¹⁶⁵

Para ele, sobre esta questão que entende não ser fundamental, o que deve ocorrer é uma dosagem prudente de ambas. A preleção não é um mal em si e deve ser mantida por sua função ordenadora.

“Nada mais certo, convenhamos: antes e depois do debate estudantil, a função orientadora, informativa e sistematizadora exige a preleção do mestre, que é o natural moderador da participação ativa do corpo discente.”¹⁶⁶

161. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 27-8.

162. LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 7.

163. *Id. ibid.*, p. 8.

164. *Id. ibid.*, p. 9.

165. *Id. ibid.*, p. 10.

166. *Id. ibid.*, p. 10.

Vê a oposição aula-conferência × aula-seminário como um falso dilema. A aula-seminário pode, tanto quanto a aula-conferência, reproduzir os dogmas estabelecidos, tornando-se também conservadora e tradicional.

Com referência a outra questão muito discutida, que é a da especialização, não se posiciona contra ela quando for necessária e prudente, em divisões do trabalho e mantida a visão do todo. Mas alerta que “a especialização subordinada à dogmática, entretanto, dogmática é, chegando a acrescentar mais graves inconvenientes”¹⁶⁷ — e pode gerar a hiperespecialização alienante.

A questão da especialização tem a ver com a qualificação profissional e o mercado de trabalho. O que ocorre é que as atuais propostas de reforma, que destacam a importância da profissionalização e especialização, transformam o ensino jurídico num mero ensino técnico. Com isto esquecem que toda técnica é instrumental.

“O que a reforma do ensino pode fazer (...) não é ajeitar as técnicas ao sabor do *status quo*, mas, ao contrário, mobilizá-las, em função do Direito, no mais alto e abrangedor sentido da palavra.

O mercado de trabalho aparece em função duma estrutura sócio-econômica, e é dentro dele, sem dúvida, que, como profissionais, havemos de exercer a nossa atividade. Mas daí não se deriva que a profissionalização deva ser passiva, como se tornaria, fatalmente, no ensino tecnicista. Subtrair o interesse das técnicas, torná-las aparentemente neutras, para conjugá-las ao interesse do poder econômico e político não (...) parece uma forma válida de reorganizar o ensino jurídico.”¹⁶⁸

O tecnicismo e a hiperespecialização, vinculados aos problemas do mercado de trabalho, dão no ensino que representa a estrutura sócio-econômica, sem examinar os vícios e iniquidades que neles afloram. E continua ele dizendo: “De outra parte, o curso breve, superespecializado, tecnicista é tão curto de visão quanto encolhido no tempo; só cria pseudoespecialistas de tipo subalterno; e, de técnicas, ensina quanto baste ao aluno para tornar-se um profissional bonzinho e bem mandado. Em suma, dá tributo à estrutura assente, que pede a mão-de-obra *sem cabeça*.”¹⁶⁹

Para Lyra Filho, na relação ensino-aprendizagem, “um professor verdadeiro não pode entregar-se à ‘dogmática’, atrelando o Di-

167. *Id. ibid.*, p. 7.

168. *Id. ibid.*, p. 14-5.

169. *Id. ibid.*, p. 17.

reito à carroça do Estado autoritário e do Facão Multinacional do Imperialismo"¹⁷⁰ e deve saber que "o estudante autêntico pode ser um bom amigo, mas nunca o escravo da 'sabedoria' cuspidada em discursos de pseudociência".¹⁷¹ Um professor verdadeiro deve ter consciência de que "ensinando, aprendemos".¹⁷² "O professor autêntico limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir seu próprio rumo."¹⁷³

"A cultura, a experiência, a maturidade do professor de nada valem, se não podem sintonizar, nas ansiosas interrogações do aluno, a fonte dum saber que vem das lutas sociais e se organiza para servir ao progresso."¹⁷⁴

O autor critica também, veementemente, o padrão dos compêndios pelos quais se estuda hoje nas Faculdades de Direito. Para ele existe um Estado, existem as leis e existe uma pseudociência que faz destas leis o seu dogma, mandando-nos ver o Direito apenas nas normas empacotadas pelos "donos do poder". Para ele o Direito a estudar, hoje, não pode ser o que consta das obras didáticas dos servidores do *status quo*. "Aprender o que é Direito nas 'obras' da ideologia dominante só poderia, evidentemente, servir para um dos dois fins: ou beijar o chicote com que apanhamos ou vibrá-lo no lombo dos mais pobres, como nos mande qualquer ditadura."¹⁷⁵

Para Lyra Filho, uma das mentiras mais comuns do ensino jurídico é sustentar que se deve primeiro conhecer bem as leis, para depois, se quisermos, então tratá-las de perspectivas mais largas e críticas. "Os juristas, duma forma geral, estão atrasados de um século, na teoria e prática da interpretação e ainda pensam que um texto a interpretar é um documento unívoco, dentro de um sistema autônomo (o ordenamento jurídico dito pleno e hermético)

170. LYRA FILHO, Roberto. *Por que estudar Direito, hoje?* Brasília, Nair, 1984, p. 9.

171. *Id. ibid.*, p. 9.

172. *Id. ibid.*, p. 9.

173. LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 3-4.

174. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 5.

175. LYRA FILHO, Roberto. *Por que estudar Direito, hoje?* Brasília, Nair, 1984, p. 14.

e que só cabe determinar-lhe o sentido exato, seja pelo desentranhamento dos conceitos, seja pela busca da finalidade — isto é, acertando o *que* diz ou *para que* diz a norma abordada.

Isto é ignorar totalmente que o discurso da norma, tanto quanto o discurso do intérprete e do aplicador, estão inseridos num contexto que os condiciona; que abrem feixes de função plurívoca e proporcionam leituras diversas. ... o procedimento interpretativo é material e criativo, não simplesmente verificativo e substancialmente vinculado a um só modelo supostamente ínsito na dicção da lei.”¹⁷⁶

É necessário destruir com a visão positivista da ciência que, através do método lógico-formal da dogmática, se coloca numa posição de neutralidade e objetividade no ato de conhecimento do objeto de estudo. É esta visão que transforma o ensino do Direito em mera exegese dos textos legais. Hoje sabe-se que inexistente a verdade científica como coisa absoluta e pura.

“... a ciência moderna já mostrou que não se ‘interpreta’, primeiro, para, *depois*, criticar, pois o elemento crítico, tanto quanto o conformista, já *estão presentes* na interpretação.”¹⁷⁷

“Ideologia lá, ciência cá é um tipo de maniqueísmo que sacrifica a dialética e empobrece a ciência, pois esta nunca deixa de portar certas contradições ideológicas, tal como a ideologia não deixa de transmitir certas verdades deformadas. (...) Não existe ciência acabada e perfeita.”¹⁷⁸

“Enquanto a doutrina predominante se confinar no positivismo, enquanto os advogados virem a si mesmos como fiéis ‘homens de leis’, enquanto o ensino jurídico for mera navegação de cabotagem ao longo dos códigos, estaremos paralisando, amesquinhando, reduzindo o Direito e o Jurista às funções subalternas de arquivo e moço de recados dos interesses classísticos e do voluntarismo estatal.”¹⁷⁹

O que Lyra Filho combate é uma concepção, mais ou menos generalizada, de ensino jurídico, que invade nossas faculdades e

176. LYRA FILHO, Roberto, *op. cit.*, p. 18-9.

177. LYRA FILHO, Roberto. *Pesquisa em que Direito?* Brasília, Nair, 1984, p. 34.

178. LYRA FILHO, Roberto. *Por que estudar Direito, hoje?* Brasília, Nair, 1984, p. 24-5.

179. LYRA FILHO, Roberto. *Razões de defesa do Direito*. Brasília, Obreira, 1981, p. 28.

quer massificar os educandos, transformando-os em meros repetidores da ideologia dominante.

Para ele, se não começarmos logo a real reforma do ensino jurídico, “continuaremos a girar no âmbito do positivismo, que ao Direito mata, para exibir a anatomia de seu cadáver”.¹⁸⁰

Entende que a reforma válida do ensino jurídico deve ser feita baseada numa revisão global, sociológica e filosófica do que é Direito, em que tudo o mais é complemento, opção metodológica, apuro formal. “Porém o ensino jurídico permanece bitolado, sob o impacto, de um lado, das rotinas ineficazes e da castração intelectual; e, de outro, enquanto proliferam ao lado das instituições oficiais ou para-oficiais, os estabelecimentos particulares, no acréscimo duma comercialização desbragada e cúpida. Entre conformismo e faturamento, o Direito define e se deforma.”¹⁸¹

Nada se fará para mudar se não repensarmos o Direito, para, antes de tudo, livrá-lo das teorias dogmáticas e dos tecnicismos despistadores. É preciso começar encarando o Direito em função da práxis sociopolítica atual e local. Apenas “‘modernizar’ o mesmo veículo acríptico é contribuir para o reforço da dominação”.¹⁸²

Concluindo seu diagnóstico-proposta sobre o ensino jurídico, diz Lyra Filho: “É evidente que uma reforma global do ensino jurídico, nesses termos, exigiria condições de viabilidade que estamos longe de entrever. Porém, ainda que atuando em campo mais limitado, é preciso ter sempre em vista esse delineamento inteiro. Pois com ele é que discernimos o Direito apresentado no sistema tradicional como verdadeira mutilação, que apresenta as sobras torcidas do que realmente o Direito é. (...) E esta já é uma contribuição ao processo geral, histórico, de superação, que evidentemente transcende a reforma do ensino jurídico em si, ou mesmo a concepção global do Direito. Elas são, apenas, dois aspectos de outra totalidade ainda maior: o que se realiza no itinerário histórico para um futuro de liberdade, paz, justiça e união fraternal, em vez de dominação do semelhante. O Direito é substancialmente, na sua onto-teleologia, um instrumento que *deve* (para preencher o seu fim) propiciar a concretização de justiça social, em sistemas de normas com particular intensidade coercitiva. No universo jurídico, entre-

180. *Id. ibid.*, p. 28.

181. LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 40.

182. LYRA FILHO, Roberto, *op. cit.*, p. 41.

tanto, uma dialética se forma, entre as invocações de justiça e as manifestações de iniquidade, para a síntese superadora das contradições. Mas a consumação do projeto, como o de um ensino certo do direito certo, só pode ocorrer, como direito justo e homogeneizado, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados. Preconizá-la é também um passo, embora minúsculo, para o seu advento. O único, porém, ao alcance das minhas deficiências e temperamento; o que realizo, como posso, devolvendo o Direito, como um todo, aos espíritos jovens e inquietos que o reclamam. E isto é viável, dentro das condições do próprio ensino atual, desde que os professores de índole progressista o focalizem nos seus programas e aulas. (...) De qualquer maneira, 'o mundo dos juristas tão calmos, tão bem-educados e tão-pensantes não é mais o mesmo. (...) É preciso ver os sinais do mundo diferente que está em gestação'."¹⁸³

"E assim perseguimos a utopia, não no sentido de mero devaneio ou fantasia inconsequente, mas naquele outro, poderoso e realista, de Ernst Bloch, que vê a utopia como a imagem das metas perseguidas, na construção do futuro, guiando cada palavra, cada gesto, cada atitude na linha coerente da Justiça Social."¹⁸⁴

2.2. Síntese do capítulo

Traçaremos, agora, em algumas poucas linhas, uma tentativa de resumo dos diagnósticos e propostas efetuados pelos sete autores estudados neste capítulo:

a) João Baptista Villela tem uma preocupação maior em diagnosticar os atuais problemas do ensino jurídico do que em apresentar uma proposta pronta de como solucioná-los. A crítica que ele faz ao atual ensino do Direito é que este apresenta quatro grandes distorções: o exegetismo, o judicialismo, o praxismo e o dilettantismo.

b) Alvaro Melo Filho tem duas preocupações básicas: a questão curricular e a questão didático-pedagógica. Entende ele que a

183. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 28-9.

184. LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 41.

solução para o ensino jurídico brasileiro se dá através de alterações nestes níveis visando o desenvolvimento do raciocínio jurídico.

c) Aurélio Wander Bastos vê a problemática do ensino jurídico em três níveis: o currículo, o “método” de ensino e os programas das disciplinas. Defende a necessidade de um ensino interdisciplinar e a reformulação do poder judiciário como condições básicas para a alteração da situação atual.

d) Joaquim Arruda Falcão analisa a relação entre a situação atual do ensino jurídico e a questão do método utilizado pela ciência do Direito no seu processo cognoscente. Para ele esta é uma questão básica. Para produzirmos propostas efetivas de alteração do ensino vigente não podemos fazê-lo a partir do método lógico-formal do positivismo, que é o paradigma dominante. Vê, desta forma, uma estreita relação entre os problemas do ensino, as propostas de alteração que não têm dado resultados positivos e os erros epistemológicos da ciência jurídica. Destaca também as funções histórico-político-ideológicas cumpridas pelos cursos de Direito como reprodutores da ideologia e formadores da burocracia e tecnocracia estatais. Além disso traça um perfil realista do mercado de trabalho e dos quadros docente e discente destes cursos.

e) José Eduardo Faria vê as crises do Direito e do seu ensino como crises políticas. Destaca também a relação entre os problemas do ensino jurídico e a opção epistemológica da ciência do Direito, o positivismo. Entende que a solução para o problema passe pela solução das distorções do sistema político vigente e dos desvios epistemológicos da ciência jurídica. Vê também como uma necessidade fundamental a ênfase à formação do aluno, além de uma reorientação dos currículos, com a finalidade de torná-los mais orgânicos, flexíveis e interdisciplinares e de algumas outras mudanças paralelas ao plano pedagógico.

f) Luís Alberto Warat tem o seu pensamento dividido em quatro fases diferenciadas. São elas: 1ª) Nela ele via o problema do ensino jurídico como um problema epistemológico e defendia a constituição de uma epistemologia educacional para solucioná-lo. 2ª) A sua preocupação, neste momento, era com o poder do discurso docente nas faculdades de Direito e seus efeitos sociais. Defendia, então, a importância da criação de uma semiologia do poder como forma de analisar esta questão. 3ª) Nesta terceira fase ele vai preocupar-se com a questão da afetividade e buscar, através das didáticas da “sedução” e do “ilusionismo”, a recuperação da sala de

aula como lugar do desejo. 4ª) Contemporaneamente, além de manter as preocupações despertadas nas fases anteriores, Warat está estudando as questões do extremo narcisismo dos professores com relação ao saber e da ausência de vida e criatividade nas salas de aula dos cursos jurídicos. Vê a psicanálise e as artes como instrumentos que poderão corrigir estas distorções encontradas.

g) Roberto Lyra Filho vê a questão fundamental do ensino jurídico no fato de que só se pode repensá-lo a partir da correta visão do Direito. Nenhuma reforma trará resultados se continuar vinculada à idéia positivista que reduz o Direito ao direito positivado pelo Estado. A reforma didática há que se basear na “revisão” do conjunto. Uma reforma válida do ensino jurídico só pode ser feita a partir de uma revisão global, sociológica e filosófica, do que é Direito. Todo o resto é complemento, opção metodológica, apuro formal. A proposta de Lyra Filho pode ser sintetizada na proposição da *Dialética* como método de apreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade e devir, e na enunciação de uma nova visão do *Que é Direito* — como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formulador dos princípios maiores da justiça social que nelas emergem — a partir disso.

O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: PERSPECTIVAS

O conteúdo deste capítulo é um objeto construído;¹ aliás, todo objeto de conhecimento é, em maior ou menor grau, construído. Além disso, não é ele um texto conclusivo nem, ao menos, neutro e descomprometido. Não acreditamos nisso. Pelo contrário. É um texto aberto e comprometido. Comprometido com nossas opções, quer seja na escolha dos autores e textos que lemos, quer seja nas posições político-ideológicas assumidas, e com a nossa história pessoal e acadêmica. Não podemos negar a nossa história em nome da neutralidade científica em que não acreditamos. Esta tem-se prestado sempre para acobertar a dominação e a exploração.

Não temos a intenção de trazer aqui verdades prontas e acabadas nem uma receita infalível para o problema do ensino jurídico no Brasil. A ciência é um processo de produção de conhecimentos no qual a cada passo nos deparamos com novos fatos. Querer produzir conhecimentos científicos, no sentido de querer produzir verdades inquestionáveis e imutáveis, é até hoje o grande erro da ciência jurídica. Não queremos repeti-lo aqui.

1. Entendemos que o objeto do conhecimento está sempre em constante construção, não está colocado na natureza como um dado. O objeto cognoscível é construído a partir do próprio processo de produção de uma teoria e, como tal, se vincula à prática, através do método de abordagem utilizado, que delimita os parâmetros da realidade, respaldado por sua construção epistemológica. Todo dado e todo objeto de análise são construídos. Portanto toda teoria efetuada sobre eles se caracteriza por ser um conhecimento aproximado, retificável, e não o reflexo dos fatos. Sobre a questão da construção do objeto da ciência ver: BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, 244 p. e *A epistemologia*. Trad. de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Edições 70, 1981. 223 p.

Mas também não queremos nos reduzir a proposições meramente reformistas. Entendemos que é necessário bem mais do que isso. É necessário abalar as estruturas mesmas do sistema vigente. É necessário fazer uma revolução, implodir o velho para que possa surgir o novo.

3.1. O “senso comum” do que foi dito até o momento

Buscaremos, neste espaço, traçar, em algumas poucas linhas, um resumo global das propostas e diagnósticos vistos até aqui.

3.1.1. *Como se apresenta o ensino do Direito hoje*

Existe uma base comum, nas várias análises apresentadas, sobre a situação do ensino jurídico brasileiro contemporâneo. Pensamos poder apresentá-la da seguinte forma:

a) O ensino jurídico existente hoje no país, pelo que se depreende das análises até aqui expostas, caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. É ele, regra geral, um ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo.

b) Isto se deve, principalmente, segundo a grande maioria dos autores, à influência do positivismo no pensamento e na cultura jurídica brasileiros. Este levou à adoção do método lógico-formal como o adequado para a apreensão da realidade, reduzindo a ciência do Direito à ciência do direito positivo, a dogmática jurídica e, conseqüentemente o ensino do Direito, ao ensino deste.

c) Este ensino conservador e tradicional desconhece as reais necessidades sociais, pois, segundo a maioria, se restringe à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente a questão de sua eficácia e legitimidade.

d) Este tipo de postura levou, segundo alguns, a uma supervalorização da “prática”, através do judicialismo e do praxismo, esquecendo-se de que a atividade prática é o exercício prático de uma teoria. Enfatizou-se o saber-fazer em detrimento do por-que-fazer de tal forma.

e) O tipo de aula preponderantemente adotada continua sendo a aula-conferência. Os currículos são, regra geral, pouco flexíveis e unidisciplinares — no sentido de que se voltam apenas para as

disciplinas eminentemente jurídicas (dogmáticas) — e os programas, estanques.

f) O perfil do aluno de Direito, para os que analisam este aspecto, é o de um aluno acomodado. Normalmente sua escolha pelo Direito não é consciente, mas sim por falta de outra opção. Regra geral trabalha, o que faz com que não frequente bibliotecas e efetive trabalhos de pesquisa. Seu objetivo é o diploma e ele procura no curso uma formação geral que lhe permita o desempenho de funções sociais variadas, o mercado de trabalho parajurídico.

g) Também estes mesmos autores salientam que os professores, na sua maioria, são mal preparados, possuindo apenas a graduação e exercendo o magistério ou como forma de obter o *status*, que os auxiliará na sua real profissão, de advogado, juiz ou promotor, ou como forma de complementar a renda. Como consequência disso não vivem a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa, restringindo-se a reproduzir em sala de aula as velhas lições de seu tempo de estudantes somadas à sua prática na atividade profissional que desenvolvem.

h) O mercado de trabalho jurídico, segundo os pesquisadores que trabalham este tema, está totalmente saturado, desviando os egressos dos cursos de Direito, conseqüentemente, para o mercado parajurídico, a que têm acesso devido ao caráter pretensamente generalista do ensino que lhes foi ministrado. A maior parte dos bacharéis formados acaba trabalhando para o Estado, em serviços técnico-burocráticos. Este talvez seja o motivo maior pelo qual não se conseguiu introduzir ainda no Brasil um ensino jurídico realmente profissionalizante.

i) Por fim, o que se pode dizer, segundo alguns autores, é que a crise do ensino jurídico não é meramente pedagógica. É antes de tudo um problema político. Os cursos de Direito, tais como funcionam hoje, são os centros reprodutores da ideologia do poder estabelecido. Desta forma servem à manutenção do *status quo*, tanto a nível de Estado como de sociedade civil.

3.1.2. *O que se poderia mudar*

Há um núcleo aproximadamente comum na maioria das várias propostas apresentadas. Acreditamos poder caracterizá-lo, resumidamente, da seguinte forma:

a) Necessidade de uma alteração curricular que introduza um currículo mais flexível, que concilie a teoria e a prática de forma harmônica, e que permita a sua adaptação às realidades sociais e regionais, voltando-se, assim, para a profissionalização em função dos respectivos mercados de trabalho.

b) A substituição da aula-conferência por formas alternativas de metodologias e técnicas didático-pedagógicas (como a aula dialogada e o seminário, por exemplo) que viabilizem a implantação de uma educação participativa.

c) A implantação de um ensino interdisciplinar, em substituição ao ensino dogmático, exegético e unidisciplinar, visando desenvolver a visão crítica do fenômeno jurídico, o raciocínio jurídico e a adequação do Direito à realidade social em constante evolução. É necessário ensinar o aluno a pensar, e a pensar não apenas a lei, mas também a sua legitimidade e eficácia.

d) Aumentar a qualificação do corpo docente e exigir maior dedicação do corpo discente.

3.2. Perspectivas para o ensino jurídico brasileiro: indo além do senso comum

Traçar perspectivas para o ensino jurídico brasileiro é, no mínimo, uma questão delicada. Estamos no 160º ano da criação dos cursos de Direito no país e ainda não conseguimos alterar estruturalmente seu funcionamento.

Como vimos, até agora, a maioria das propostas existentes para a solução da crise do ensino jurídico no Brasil tem, regra geral, se mantido a nível de alteração curricular, mudança da metodologia didático-pedagógica, qualificação do quadro docente e na proposição de uma visão interdisciplinar do fenômeno jurídico. Estas reformas são colocadas como formas necessárias de se adequar o ensino ministrado à realidade social, promovendo a profissionalização — de acordo com as exigências do mercado de trabalho —, o desenvolvimento do raciocínio jurídico e a visão crítica do Direito.

Entendemos que estas propostas, principalmente no que se refere a reformas curriculares e alterações na metodologia didático-pedagógica vigente, não vão ao fundo da questão. Tratam apenas das conseqüências e não das causas; diríamos que são apenas cosméticos.

O problema do ensino jurídico não se reduz a questões curriculares e didático-pedagógicas. Currículo e metodologia do ensino são meras consequências de uma estrutura de pensamento e de uma prática já estabelecidas; são consequências do senso comum teórico dos juristas.²

A própria questão do ensino interdisciplinar é uma proposta que tem de ser mais bem explicitada. A maioria dos juristas vê o ensino interdisciplinar como a inclusão no currículo de uma série de disciplinas de outras áreas do conhecimento e que propiciem, cada uma delas, a sua visão do fenômeno jurídico, trazendo, desta forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Este tipo de visão propiciará uma série de visões estanques sobre o mesmo objeto, sem, contudo, propiciar ao aluno uma visão de sua totalidade. A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de disciplinas estanques — isto é multidisciplinaridade — mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os aspectos deste objeto, em sua integridade. Para isso não se precisa mudar currículos e introduzir novas disciplinas.

Isto nos traz de volta à questão curricular. A pretensão de mudar o ensino jurídico através da alteração do currículo do curso é falsa. A introdução de disciplinas como Política e Filosofia, por exemplo, que visam dar ao aluno maior senso crítico e poder de raciocínio, parte de uma premissa falsa: a de que elas são críticas em si mesmas. Estas disciplinas também podem ser recuperadas pelo sistema e dogmatizadas, o que apenas reforçará a estrutura dominante. Mesmo porque a crítica para ser efetiva deve ser feita de dentro das próprias disciplinas ditas jurídicas.

Com relação à questão da substituição da aula-conferência por outras formas didático-pedagógicas mais participativas, reside também aí uma falsa questão. A aula dialogada, o seminário, ou qualquer outra forma de aula participada pode ser sempre tão auto-

2. O senso comum teórico dos juristas é o complexo e contraditório conjunto de juízos éticos, crenças, pontos de vista, saberes acumulados, enunciados científicos e justificações expresso mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais e autoridades jurídicas, cristalizado pelas práticas jurídicas. Sobre seu conceito, ver: WARAT, Luis Alberto. El sentido común teórico de los juristas. *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, (1):43-71, mar./jul. 1981 e Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (5):48-57, jun. 1982.

ritária e dogmática quanto a preleção. Esquecem, na defesa destes tipos de aulas, pelo menos dois fatores básicos: a) o aluno não tem, regra geral, conhecimento suficiente dos temas para conseguir superar a visão colocada pelo professor; e b) este continua sendo o coordenador do processo — é ele quem dirige os debates e indica os textos (e mesmo que não faça isto, o aluno não sabe onde buscar outros subsídios além dos tradicionais) para os seminários. O controle do conteúdo continua com o mestre — ele preserva o lugar da fala³ e conseqüentemente o da verdade. Já em uma preleção, mesmo que os alunos não participem ativamente da aula, um professor “crítico e consciente” do seu papel pode fazer uma abordagem realmente interdisciplinar do tema em estudo, mostrando suas várias visões e contradições e dando uma visão de totalidade do objeto em estudo. No nosso entendimento a pluralidade de metodologias é neste aspecto a melhor opção. Mas é ela apenas uma questão de forma e não de conteúdo, portanto não reside também aí o ponto fulcral da questão do ensino jurídico.

A melhor qualificação docente, apontada por muitos, é uma questão importante, mas também perigosa. Depende do que se entende por um bom professor. Se a qualificação docente se restringir a uma qualificação dogmática — unidisciplinar e legalista — esta apenas servirá para reforçar o *status quo*. O mestre que domina totalmente o conteúdo dogmático de sua disciplina pode ser um “bom professor”, mas nunca será um educador.⁴ Será o dono da verdade e não cumprirá a sua função de educador, que é a de dar ao aluno apenas os instrumentos — as categorias — necessários para que este se autodesenvolva, não se restringindo a ser “macaco de auditório”. A qualificação docente, voltamos a ressaltar, é importante, mas apenas no momento em que se voltar à formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico e social.

A questão da profissionalização é, no mínimo, uma questão delicada. Aqui também depende da concepção que se tenha: o que,

3. O lugar da fala é entendido como o lugar da verdade, o lugar que sabe. Sobre este tema, ver: WARAT, Luis Alberto. O lugar da fala: digna voz da majestade. In: FALCÃO, Joaquim (org.). *Pesquisa científica e Direito*. Recife, Massangana, 1983, p. 77-88.

4. Sobre a diferença entre os conceitos de professor e educador, ver: ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos — amar. In: *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8.^a ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984, p. 9-26.

afinal, é profissionalizar o jurista? Na prática não temos, como resalta Ascensão,⁵ uma profissão de jurista, mas sim várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos cursos jurídicos, entre as quais cumpre destacar: advogados, como profissionais liberais ou assessores jurídicos, promotores, juízes em todos os níveis, procuradores públicos, delegados de polícia, professores e pesquisadores. Ao lado disso há duas constatações empíricas extremamente importantes: a) a maioria dos egressos dos cursos jurídicos não trabalha no mercado de trabalho jurídico e sim no parajurídico; e b) a maioria deles é absorvida pelo Estado e não pela livre iniciativa. Dentro deste quadro, o que é profissionalizar o jurista? Profissionalizar os alunos dos cursos jurídicos não pode e não representa formar técnicos do Direito, meros exegetas dos textos legais positivados pelo Estado. Fazer isto é desprepará-los para um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as formas efetivas de controle social. Prepará-los para o mercado de trabalho, profissionalizá-los, se assim o quisermos, é conscientizá-los de que a visão liberal, que vê o Direito como instrumento de controle do Estado pela sociedade, está falida. O direito como norma positivada pelo Estado se colocou ao lado deste e contra a sociedade. Ao lado disso a ciência e a tecnologia se transformaram nos instrumentos contemporâneos por excelência, através dos quais o Estado, os grupos e classes dominantes e opressoras, representantes do grande capital nacional e internacional, conseguem exercer o controle sobre a sociedade. A ciência e a tecnologia, como ideologias preponderantes na modernidade, ao lado do direito, têm contribuído de forma determinante para a concretização da visão de Orwell.⁶ O cotidiano está dia a dia cada vez mais militarizado. Os valores, o desejo e o prazer estão sendo vilipendiados em nome da ordem, da segurança e do progresso. Ou, como coloca Faria: "... ao lado do monopólio da violência legítima por parte do Estado, aspecto esse tão valorizado pela concepção liberal do poder jurídico-político, há também um poder difuso, sem centro, atomizado, móvel, múltiplo — o poder inerente às relações, às interações sociais, presentes na Família, na fábrica, na Escola, na Igreja etc., burocratizando a vida social, aprisionando o cotidiano, contendo os

5. ASCENSÃO, José de Oliveira. *O Direito: introdução e teoria geral*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1978, p. 490.

6. ORWELL, George. 1984. Trad. de Wilson Velloso, 7.^a ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973, 277 p.

desejos, calibrando as expectativas, disciplinando reações, estabelecendo interditos e cultivando a 'alquimia' do dever, isto é, da conduta 'responsável'.⁷

Profissionalizar os egressos dos cursos jurídicos, neste momento histórico, deve ser prepará-los para enfrentar esta realidade. É colocá-los a serviço da sociedade, em busca da justiça social efetiva. É transformar o Direito em instrumento de libertação. Não é com as pseudo-reformas profissionalizantes e especializantes que vêm sendo efetivadas que se atingirá este objetivo.

A nosso ver o ensino jurídico se dá em três etapas concomitantes, ou seja, não estanques: a) o método⁸ de abordagem do fenômeno jurídico. A forma pela qual se apreende o Direito; b) o objeto que é transmitido. O Direito que é apreendido pelo método; e c) a metodologia didático-pedagógica através da qual se transmite o objeto construído para os alunos. É a forma de transmissão do conhecimento produzido.

Os pontos fundamentais desta trilogia são o método e o objeto do conhecimento. Qual o objeto que se quer conhecer e qual a melhor forma de conhecê-lo. E para efetivar mudanças reais neste nível, não bastam reformas. É necessária uma revolução. É necessária a troca do paradigma dominante^{9 e 10} na ciência do Direito.

7. FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. S.n.t. São Paulo, 1986, inédito, p. 44.

8. Utilizamos neste texto a palavra método no seu sentido mais restrito, como forma de abordagem do objeto do conhecimento e procedimento de investigação ordenado que visa, através de sua aplicação, atingir determinados resultados. É entendido, desta forma, como o modo de proceder ao longo da trajetória do ato de conhecimento. É ele sempre um caminho arbitrário de como atingir determinados resultados. Diferencia-se, no nosso entendimento, da metodologia, que vemos como as formas técnicas que se destinam à parte prática da coleta de dados (no ato de pesquisa) ou à transmissão de um determinado conhecimento (no ato de ensino-aprendizagem).

9. A palavra paradigma é utilizada neste texto abrangendo o duplo significado que lhe foi emprestado por KUHN: a) Como o conjunto de crenças, valores, técnicas etc. partilhado pelos membros de uma comunidade; e b) como um tipo de elemento deste conjunto: as soluções concretas de problemas que, empregadas como modelos ou padrões aceitos, substituem regras explícitas como base para a solução dos demais problemas da respectiva ciência. Sobre este tema, ver: KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1982, 257 p.

10. Sobre os paradigmas dominantes contemporaneamente na Ciência do Direito, e consequentemente no ensino jurídico, ver: PUCEIRO, Enrique Zuleta. *Paradigma dogmático y ciencia del Derecho*. Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, Editoriales de Derecho Reunidas, 1981, 302 p.

É necessário construir um novo objeto para a ciência e o ensino jurídicos, voltando-os para a realidade vigente. E para isto é preciso negar todos os paradigmas que se têm alternado historicamente como dominantes no pensamento jurídico. É necessário adotar novos métodos que revelem o fenômeno jurídico em sua totalidade e devir. É necessário encontrar uma forma de colocar o Direito a serviço da Democracia, a serviço da sociedade. A crítica histórica aos cursos jurídicos no Brasil tem-se centrado na sua desvinculação da realidade social. É preciso enquadrá-los nesta realidade, não para a sua estagnação, mas para a sua adequação à justiça social efetiva.

Positivismo e jusnaturalismo, em seus mais diversos matizes, têm sido, no ensino jurídico brasileiro, as duas antíteses nas quais se têm centrado as discussões acadêmicas.

O positivismo é a doutrina dominante praticamente desde o fim do Império, sendo o retorno ao direito natural a forma tradicional pela qual os juristas têm tentado enfrentar as sucessivas crises do Direito.

Mesmo as tentativas feitas pelas esquerdas, através da Teoria Crítica do Direito e do jusnaturalismo de combate (ou de resistência), têm caído, invariavelmente, no positivismo, através da primeira, e no idealismo através do segundo, não tendo conseguido superar esta dicotomia e apreender o Direito em sua totalidade, dentro do momento histórico.

Os positivismos, reduzindo o Direito à norma ou ao fato, os jusnaturalismos condicionando-o a idéias ou fatores metafísicos e o marxismo ortodoxo reduzindo-o a mera forma de dominação superestrutural determinada pela infra-estrutura, têm produzido apenas visões parciais do fenômeno jurídico (caricaturas) que não representam a sua integridade. Isto se deve aos métodos adotados por essas teorias.¹¹

O positivismo como teoria antimetafísica tem-se prendido, no Brasil, à análise da norma positivada pelo Estado, e desta forma não consegue superar o direito posto, apenas o reproduzindo. Seu método, o lógico-formal, que apenas consegue apreender o dever-ser, não tem condições de superar o direito existente e vê-lo de forma

11. Sobre esta questão, ver: MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. Rio de Janeiro, Forense, 1982, 196 p.

dinâmica dentro da dialética social. O positivismo, através de seu método, reduz o Direito à lei e busca apenas fazer do sistema legal um sistema unívoco, fechado e completo. Desta forma consegue, inclusive muitas vezes, obscurecer as próprias contradições existentes no ordenamento legal, fazendo-o parecer adquirir as características que lhe imputa.

O jusnaturalismo como teoria metafísica abstrai o Direito da sociedade e o coloca a nível ideal. Ou seja, o método metafísico do jusnaturalismo, por tentar apreender o Direito fora da realidade social, vendo-o como padrão de julgamento do direito positivo, também consegue apreendê-lo em sua totalidade.

O positivismo reduz a validade do Direito à sua positividade. O jusnaturalismo coloca a validade do Direito em parâmetros transcendentes. Ambos, desta forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia. Este aspecto, fundamental, porque ligado à legitimidade e não à legalidade, é deixado de lado.

A teoria marxista do Direito, em seus padrões ortodoxos, também não consegue superar a visão parcial do Direito. Seu método determinista acaba reduzindo-o a uma instância superestrutural, determinada mecanicamente pela infra-estrutura. Desta forma reduz o Direito ao direito positivo estatal e o vê como forma exclusivamente de dominação. Não se apercebe de que o Direito, em sua dialética social, em muitos momentos serve também à libertação. Se transforma também em positivismo e desta forma não consegue superar os problemas existentes.

O grande problema destas teorias, positivistas e jusnaturalistas, em todos os seus matizes, é que através de seus métodos estáticos tentam apreender um objeto dinâmico.

A realidade social, da qual o Direito faz parte, é dinâmica, e somente pode ser conhecida, se é que se pode conhecê-la, através de métodos também dinâmicos que acompanhem as evoluções, involuções e contradições existentes na dialética social.

Todo método guarda uma relação de segredo com o objeto do conhecimento. Quanto menos aspectos da realidade ele expõe, mais aspectos ele omite — mantém em segredo. A relação de conhecimento é, de certa forma, uma relação que se dá por ação e omissão; o objeto nela produzido é o resultado do ato cognoscitivo exercido por determinado sujeito através de determinado método, e este sujeito, utilizando-se deste método, aprecia o objeto

a partir das categorias e do instrumental que este coloca à sua disposição. Em toda relação cognoscente, o resultado, objeto constatado, sempre será fruto das duas outras variáveis — sujeito e método. Estas variáveis influenciam e são influenciadas pelo objeto trabalhado, fazendo com que o resultado da pesquisa sempre enuncie determinados dados e omita outros. Quanto mais rígido, inflexível e unívoco procure ser o método, mais parcial será a produção do conhecimento por ele determinada. A neutralidade e a pureza metódicas são formas de encobrir as parcelas da realidade — segredos — que não interessam ou não podem ser desvendadas pelo pesquisador. As teorias, metafísicas ou materialistas, que tentam apreender o objeto, vendo dele apenas um aspecto como fazem os idealismos e positivismos jurídicos, através de seus métodos reducionistas, acabam encobrendo, mantendo em segredo uma grande parcela da realidade, que não são capazes de perceber. Esta atitude cognoscitiva faz com que o conhecimento produzido seja um conhecimento parcial, desvinculado da realidade social, mas que, devido à aceitação do paradigma metódico, se este for o dominante, pode acabar sendo aceito como conhecimento total, o que acarreta sérias repercussões sociais; é o que ocorre atualmente na ciência e no ensino do Direito, com a aceitação do paradigma positivista como dominante na produção do conhecimento jurídico. E não foi diferente quando o jusnaturalismo era a doutrina que vingava.

Lyra Filho é um dos únicos autores brasileiros que nos traz uma proposta efetiva a este nível: a dialética como método de apreensão do Direito, dentro do jogo das contradições sociais, para que se possa superar os positivismos e os idealismos.¹² Mas a dialética por ele proposta não é a dialética dos gregos. Entre estes ela era uma forma de discutir assuntos filosóficos: apresentava-se uma tese (uma afirmação), alguém apresentava uma contrtese, ou antítese; discutia-se e chegava-se a uma conclusão, uma síntese que aproveitava elementos da tese e da antítese. A síntese entre os dois pontos de vista tornava-se uma nova tese e o processo seguia indefinidamente. Não é também a dialética hegeliana, embora dela tenha muitos elementos. Em Hegel a dialética é um método para

12. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, 32 p. e *O que é Direito*. 2.^a ed., São Paulo, Brasiliense, 1982, 132 p.

compreender e expor o movimento das coisas, da “idéia” e do homem em termos de totalidade. Busca ela seus fundamentos últimos na idéia ou no espírito, o que a torna metafísica. Nem é a dialética do marxismo mecanicista que a vê apenas a nível de infra-estrutura. Marx tentou expurgar da dialética hegeliana, na qual se baseou, seus aspectos idealistas, metafísicos. Para ele, o impulso para o movimento histórico é dado pelas vontades conflitantes dos homens que compõem as classes sociais; a dialética é, neste sentido, explicativa dos fenômenos sociais humanos, e não do movimento em geral.

Lyra Filho vê a dialética, segundo entendemos, como tendo na totalidade e no dever as suas mais importantes categorias. A sociedade é um sistema (uma totalidade dialética) em que tudo está inter-relacionado. O método dialético por ele empregado busca apreender o objeto do conhecimento em todos os momentos das várias contradições existentes, tanto a nível de infra-estrutura como de superestrutura — ambas a nível nacional e internacional — em seu dever histórico, em sua transformação constante. Nesta relação dialética de contradições vê a infra-estrutura não como determinante, pois é ela, também em parte, condicionada pela superestrutura, mas como condicionante.¹³

A análise da questão do método da ciência do Direito, quando se fala da crise do ensino jurídico, é fundamental, pois não basta mudar a forma de ensinar o Direito. É necessário mudar a forma de apreendê-lo para que se possa então conhecê-lo. É necessário mudar a teoria jurídica para poder colocá-lo a serviço da Democracia e da Justiça Social.

Diz Agostinho Marques Neto: “Todas as concepções epistemológicas que ignoram o processo essencialmente *constitutivo* das ciências e de suas aplicações práticas, vendo no objeto de conhecimento um simples dado, transferem tal concepção para o ensino, o qual passa também a ser *dado*, imposto a uma pura aceitação, como se os seus pressupostos constituíssem verdades intocáveis e absolutas, acima de qualquer crítica. É assim que o dogmatismo dominante na *ciência* e na Filosofia do Direito vai servir de base ao dogmatismo do ensino jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado.”¹⁴

13. *Id. ibid.* à nota anterior.

14. MARQUES NETO, *op. cit.*, p. 165.

Só a partir de novas teorias do Direito pode-se repensar o ensino jurídico. Não há como mudar estruturalmente o ensino do Direito se não revolucionarmos a própria teoria jurídica dominante; mudanças cosméticas não bastam. É necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova.

Marques Neto coloca a “necessidade de operar-se uma autêntica ruptura em todo o sistema de ensino do Direito, *paralelamente a uma idêntica ruptura em relação às concepções que têm norteadado toda a prática teórica da ciência jurídica*”.¹⁵ E complementa dizendo: “Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino jurídico deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à *pesquisa* e à *extensão*, enriquecendo-as e enriquecendo-se com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes.”¹⁶

São necessárias, neste nível, propostas que rompam com o senso comum teórico dos juristas, que sejam marginais, afastando-se dos positivismos reducionistas e dos jusnaturalismos idealistas, para colocar o Direito dentro da história e a serviço da sociedade e da vida.

É necessário substituir o legalismo, o idealismo e a validade pela legitimidade, a história e a eficácia. Engajar o Direito na luta pela Democracia.

Acreditamos que a dialética, concebida como um método plural, já que visa apreender a totalidade social em todos os seus níveis e contradições e em seu devir histórico, é uma das formas efetivas de conseguirmos isto. Mas não podemos nos cingir a ela. Uma ciência unimetodista gera um saber monoparadigmático e, portanto, autoritário ou totalitário. A constituição de um saber democrático, talvez poliparadigmático, deve ser feita a partir de uma

15. *Id. ibid.*, p. 168.

16. *Id. ibid.*, p. 168-9.

visão aberta da realidade, o que importa na utilização de uma pluralidade de métodos. A pluralidade e o conflito e não a unidade e o consenso são as características de um saber e de uma práxis democráticos.

A realidade é que uma mudança válida na estrutura do ensino jurídico implica uma revisão global do que é Direito; e esta depende diretamente de uma revisão total da ciência jurídica vigente. Muitas das demais questões são apenas corolário desta. Mas a proposição e efetivação de alterações deste tipo, que são revolucionárias, exigem condições de viabilidade que não possuímos atualmente. O projeto de um novo ensino jurídico só poderá dar-se realmente dentro de uma sociedade verdadeiramente democrática.¹⁷

A sugestão deixada por Lyra Filho é a de que preconizar estas mudanças é também um passo para a sua realização. E, para ele, este primeiro passo é viável mesmo dentro das condições do ensino atual, desde que os professores progressistas focalizem o Direito em sua totalidade dialética, nos seus programas e aulas.¹⁸ Esta é a forma momentânea pela qual ele entende que se possa perseguir a utopia — a imagem das metas perseguidas — visando a construção do futuro.¹⁹ É alargando os horizontes, dentro do próprio sistema, dentro das próprias limitações, para debatê-las, que, na impossibilidade da mudança total imediata, poderemos hoje contribuir para o processo global de superação do *status quo* social, na busca da construção de uma sociedade mais justa e mais humana. A mudança da estrutura do ensino jurídico e também da concepção do que é Direito são, para Lyra Filho, apenas dois aspectos desta outra totalidade maior que as engloba: a mudança da própria estrutura social.²⁰

17. Entendemos como uma verdadeira democracia aquela em que: a) haja plena liberdade de expressão e ação, dentro dos limites estabelecidos pela própria sociedade ou por ela referendados, de forma a não encobrir as contradições e a pluralidade inerentes a qualquer comunidade; b) todos os membros do grupo social a que se aplica tenham asseguradas as necessidades básicas indispensáveis à sua sobrevivência e a uma existência digna e saudável.

18. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 29.

19. LYRA FILHO, Roberto, *op. cit.*, p. 28 e *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, p. 41.

20. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 28.

O que podemos fazer, neste momento, então, é colocarmo-nos, como partícipes do ensino jurídico, na busca da construção de uma sociedade democrática e humana, recuperando no Direito o seu aspecto libertário e colocando-o a serviço da justiça social efetiva.

Para Jacques Lacan, a “práxis é o termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja ela, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico”.^{21 e 22} Esta idéia é complementada por Warat, o qual entende que, para haver uma práxis transformadora, é necessário que o real esteja relacionado com as utopias.^{23 e 24}

Estas idéias de Lacan e Warat, em nosso entender, têm muito a ver com as perspectivas do ensino jurídico no Brasil, no sentido que estamos tentando emprestar-lhe neste texto.

É necessário construir novas teorias sobre o Direito, a partir das quais busquemos transformar a própria práxis jurídica. E o que são novas teorias do Direito, senão novas teias simbólicas, a partir das quais se apreenda e compreenda o fenômeno jurídico? E a práxis dos professores de Direito deve ser uma nova práxis que passe a tratar o fenômeno jurídico a partir de novos símbolos. É o real visto a partir de novas categorias, de novas teorias, de um novo imaginário. E estas novas redes simbólicas passam então a ser como utopias, no sentido de metas a serem atingidas. Aí temos a aproximação com o pensamento de Warat: a práxis transformadora, aquela que realmente “mexe” e altera as estruturas vigentes, deve necessariamente relacionar o real com as utopias.

O homem só conseguiu evoluir e mudar a realidade, no decorrer da história, no momento em que começou a “sonhar”. O novo não pode ser fruto do passado, do velho e do ultrapassado.

21. LACAN, Jacques. *O seminário*. Versão brasileira de M. D. Magno. 2.ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 14.

22. Sobre a importância da relação entre o simbólico e o real é interessante ler: ALVES, Rubem. *O que é religião*. 5.ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984, 132 p.

23. WARAT, Luis Alberto. *Manifesto do surrealismo jurídico*. S.n.t. Florianópolis, 1987, inédito. Tese 9.

24. A palavra utopia, neste texto, está empregada no sentido de imagem das metas perseguidas — da esperança que norteia a práxis visando alargar os horizontes, dentro das próprias limitações da conjuntura vigente e emergente. Sobre a questão das utopias é interessante ver: ALBORNOZ, Suzana. *Ética e utopia: ensaio sobre Ernest Bloch*. Porto Alegre, Movimento, FISC, 1985, 164 p. e FREIRE, Roberto & BRITO, Fausto. *Utopia e paixão*. 2.ª ed., Rio de Janeiro, Rocco, 1984, 109 p.

O novo sempre é fruto dos sonhos e das utopias daqueles que têm a coragem de ultrapassar o instituído, jogando-se no desconhecido.

Para Warat não se modifica a práxis jurídica, se não se modificar o simbólico a ela correspondente.²⁵ Deve-se sentir a necessidade de construir o novo, para que a partir dele se possa repensar o real, modificando-o. Isto caracteriza um pensamento como revolucionário. A proposição de novos paradigmas a partir dos quais se possa conhecer o real, é fundamental para que se possa alterar o *status quo*. Não há possibilidades de mudanças estruturais no ensino jurídico contemporâneo a partir do vigente, o paradigma positivista.

Warat coloca que sem utopias não há transformação da realidade.²⁶ Como muito bem colocam Roberto Freire e Fausto Brito, utopia significa esperança.²⁷ Sem possuímos a esperança de construirmos um mundo novo, não há razão para a vida.

A marginalidade²⁸ tem uma importância muito grande neste contexto. Salientamos anteriormente que o novo só pode ser produzido fora do institucionalizado. É necessário colocarmo-nos à margem do instituído para podermos produzir o novo.

Apenas não necessitando se ater ao dominante, ao padrão de normalidade,²⁹ pudesse se atrever ao ato de criação. Em maio de 1968, no movimento dos estudantes franceses, uma frase, entre outras, tomou destaque dentre as pichadas nos muros de Paris —

25. WARAT, Luis Alberto. *Manifesto do surrealismo jurídico*. S.n.t. Florianópolis, 1987, inédito. Tese 11.

26. *Id. ibid.*, Tese 7.

27. FREIRE e BRITO, *op. cit.*, p. 90.

28. A marginalidade é vista, neste texto, como a não-aceitação das regras do jogo que nos são impostas, como o rompimento com o padrão de normalidade. É o ato de negar-se a se restringir ao instituído e ao institucionalizado; no caso do Direito, aos modelos paradigmáticos dominantes na ciência e no ensino jurídicos. É o atrevimento de criar o novo, rompendo as barreiras estabelecidas pelo senso comum teórico. O discurso e a práxis marginais são aqueles que conseguem efetivar esta superação. A sua plena concretização exige uma postura marginal perante a própria vida.

29. Entende-se por padrão de normalidade, neste texto, o senso comum segundo o qual as pessoas pensam, agem e vivem. É formado pela moral, valores, preconceitos, ideologias e todas as crenças que detêm a hegemonia em um determinado grupo social. É a forma dominante, em uma comunidade, de como encarar a vida, determinando, desta forma, os limites dentro dos quais os sujeitos sociais podem se movimentar sem serem marginalizados, sem serem considerados desviantes. É o padrão de conduta estabelecido, explícita e/ou implicitamente, para os indivíduos de uma determinada sociedade e que serve como guia para os seus discursos e as suas práxis. É o caminho que se deve trilhar para ser considerado "normal".

“sejamos realistas: exijamos o impossível”.³⁰ Diríamos aqui — sejamos realistas: exijamos a concretização das utopias. Realista não é aquele que se conforma com o vigente. Mas sim aquele que não aceitando as injustiças do real, tem a coragem de demonstrá-las, buscando novos caminhos, novos rumos, pelos quais possa trilhar-se à procura de sua superação.

O senso comum, os preconceitos instituídos, que caracterizam o padrão de normalidade, procuram descaracterizar o discurso marginal, mostrando-o como ideológico e irreal. Todo paradigma posto procura desvirtuar tudo o que se lhe contrapõe, como forma de autopreservar-se. Mas a sua unilateralidade e univocidade põe a descoberto a sua própria irrealidade e ideologicidade. O mundo, e o fenômeno jurídico faz parte dele, é plural e polifônico. A tentativa de negação deste fato é a maior comprovação da desvinculação entre o discurso dominante e a realidade.

A proposição de redes simbólicas alternativas, a partir das quais se procure apreender o real, é a única perspectiva de mudança das estruturas vigentes.

Para isso é necessário construírem-se utopias e lutar-se por elas. É preciso enfrentar o instituído e construir discursos marginais que propiciem novas visões e perspectivas.

No caso específico do ensino jurídico, a perpetuação das visões tradicionais só servirá para a manutenção da estrutura vigente. Só a construção de propostas alternativas alargará seus horizontes e permitirá que ele emergja de seu berço centenário, abrindo-se para o devir.

Mas quais as perspectivas de mudança real na atual estrutura do ensino jurídico de graduação brasileiro?

Para Bourdieu e Passeron, toda práxis educativa, todo ato pedagógico, é sempre uma forma de “violência simbólica”.³¹ E o ensino jurídico não foge a esta regra.

30. Conforme FREIRE e BRITO, *op. cit.*, p. 83.

31. Violência simbólica é aqui entendida no sentido de imposição arbitrária de determinada cultura voltada à reprodução de um tipo específico de estrutura das relações sociais. Através da imposição de um determinado viés cultural ensina-se os sujeitos sociais a encararem a sociedade de determinada forma e, conseqüentemente, a acatá-la como a correta. Segundo BOURDIEU e PASSERON, “toda ação pedagógica (Ap) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Cf. BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. 2.^a ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982, p. 20.

Segundo Faria: "... isso significa que ensinar o Direito é, também, uma forma de se ensinar a *encarar* e *acatar* o Direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e justificação ideológica, os valores, os conceitos, as categorias etc., que correspondem a uma formação social e política específica."³²

Ao lado disso entende que: "... é certo que toda atividade acadêmica e científica pressupõe uma teoria que estabeleça seus parâmetros básicos e, se é correto que tanto as teorias quanto as técnicas de investigação e de ensino a elas correspondentes vinculam-se às perspectivas sócio-econômicas e político-culturais dos vários grupos sociais, refletindo assim (embora de maneira indireta) seus interesses específicos e extracientíficos, jamais haverá educação nem pesquisa que possam ser consideradas 'neutras'. Daí (...) a importância de uma permanente vigilância epistemológica e de uma crítica metodológica capaz de propiciar contraleituras ideológicas tanto das normas jurídicas quanto das próprias doutrinas sobre o direito positivo.

Sem esse tipo de preparação (...) os estudantes estarão condenados a viver frustrados e perdidos no universo político-jurídico. (...) ... ao deixarem a faculdade com o diploma nas mãos, terão a amargura de descobrir o descompasso entre a (in)formação profissional recebida e o universo de conflitos reais, não contando assim preparo teórico e prático suficientes para reordenar seus conceitos e ajustar-se a uma realidade nova e responsável por inúmeras transformações nas funções do Direito."³³

Dentro deste quadro talvez só haja uma: a construção de discursos marginais — que propiciem visões alternativas, novas teias simbólicas, novos imaginários e novas utopias — que permitam o repensar do Direito e do ensino jurídico a partir de novas categorias. Fora disso acreditamos que há poucas ou nenhuma perspectiva. Ou melhor, há uma: a estagnação e perpetuação do tradicionalismo e do conservadorismo reinantes.

As posições aqui colocadas não precisam necessariamente serem aceitas. A questão não é assumir esta ou aquela visão do Direito e do ensino jurídico como a única viável. A questão é ver que não é através do dominante e do instituído que se poderá

32. FARIA, *op. cit.*, p. 39.

33. *Id. ibid.*, p. 40-1.

repensar e reestruturar o vigente. É preciso que pelo menos nos conscientizemos de que o novo não nasce do velho. É preciso “sacarmos” que necessitamos construir alternativas que realmente busquem modificar as estruturas vigentes na teoria, na práxis e no ensino jurídicos. Esta é a única forma de podermos modificá-los, atacando diretamente as suas bases, revolucionando-os.

Propostas reformistas mantêm o padrão e não apresentam soluções efetivas. As propostas revolucionárias têm o mérito inegável de lutar até o fim à sua procura e de mostrar que se pode pensar o ensino jurídico e o próprio Direito fora das concepções tradicionais. Devemos trilhar novos caminhos e abrir novas perspectivas.

O ensino jurídico tal como se apresenta hoje não satisfaz. As sucessivas tentativas históricas de corrigi-lo têm sido infrutíferas. Temos contemporaneamente duas formas de encarar a solução para este problema: a) Continuamos insistindo nas reformas de tipo tradicional, via mudanças curriculares e didático-pedagógicas; ou b) Partimos para uma revolução no próprio pensamento jurídico, através de propostas alternativas.³⁴

A primeira já foi tentada inúmeras vezes e não produziu resultados convincentes. A segunda nunca foi tentada, pelo menos a nível de graduação, ou o foi apenas esporadicamente por alguns professores, de forma isolada.

Talvez seja o momento de partirmos para uma luta “utópica”, tentando a aplicação efetiva de novas propostas não atreladas ao reformismo instituído. As perspectivas de alteração real do ensino jurídico hoje ministrado talvez só possam trilhar este caminho.

3.3. Síntese do capítulo

Traçaremos agora, em alguns breves tópicos, uma síntese do que foi dito neste capítulo:

a) O discurso aqui colocado é um objeto construído, e não dado, a partir de nossas opções acadêmicas, políticas e ideológicas. É ele uma tentativa de oferecer uma análise aberta, não conclusiva, e comprometida, não neutra. Não a colocamos, por isso, como uma verdade inquestionável.

34. Consideramos, neste texto, como propostas alternativas, aquelas que não se prendem unicamente às questões tradicionalmente discutidas com relação ao ensino jurídico, ou seja, às questões curriculares e didático-pedagógicas, mas que as superam, procurando ir ao encontro dos fundamentos mesmos da crise existente, à base, à estrutura do sistema vigente.

b) Mudanças apenas nos níveis didático-pedagógico e curricular não são suficientes para solucionar a crise do ensino jurídico. Elas são apenas complemento, não atingindo o principal, o próprio sistema vigente e sua estrutura.

c) Para mudar o ensino jurídico é necessário mudar também a ciência do Direito, substituir o paradigma dominante. Uma ciência dogmática transfere o seu dogmatismo para o ensino. Para isso temos que superar a antinomia positivismo $\times$ jusnaturalismo — ambos no sentido amplo dos termos. Isto talvez possa ser feito a partir da utilização de uma pluralidade de métodos na apreensão do Direito dentro da pluralidade social. E um destes métodos é a dialética.

d) Além da questão epistemológica e junto a ela há a questão política, a necessidade de colocar o Direito e o seu ensino a serviço da Democracia e da Justiça Social efetiva.

e) Dentro da atual estrutura é inviável a implantação integral de propostas realmente revolucionárias. Mas deve-se tê-las sempre em mente, como “utopias” a serem atingidas. E dentro das condições do ensino e da estrutura social vigentes, a preconização da mudança já é o primeiro passo para a sua realização. É alargando os horizontes, dentro do próprio sistema, propondo novas “redes simbólicas” a partir das quais se procure compreender e mudar o real, que podemos efetivamente mudá-lo, através de nossa práxis transformadora.

f) Toda práxis transformadora pressupõe uma nova simbologia como forma de tratar o real e uma utopia como meta a ser atingida. Não se modifica a práxis jurídica dominante no ensino do Direito, se não se modifica o simbólico a ela correspondente. Não se cria o novo a partir do vigente. As utopias são necessárias porque revolucionárias.

g) A marginalidade, como negação do instituído, é a única forma eficaz de construção do novo. Novas teias simbólicas e utopias não se constroem dentro do institucionalizado, dentro do senso comum teórico dos juristas.

h) Talvez as perspectivas de mudança real, na atual estrutura do ensino jurídico brasileiro, passem, então, necessariamente, pela construção de discursos marginais que, propiciando visões alternativas, permitam o seu repensar e a sua reestruturação a partir de novas categorias. Talvez seja o momento de sermos realistas e lutarmos pela concretização das utopias.

CONCLUSÃO

O que se deve dizer em uma conclusão? Um resumo do que já foi dito? Um levantamento das teses centrais do texto? Enumerar as possíveis contribuições ao tema em estudo existentes no trabalho? Elaborar uma crítica geral sobre a obra e o tema estudados?

Nesta conclusão optamos por um caminho relativamente diferente. Não adotamos integralmente nenhum destes modelos clássicos e também não os eliminamos de todo.

A conclusão aqui esboçada está apresentada em forma de itens, e nestes o discurso do autor do texto se mistura aos vários discursos enunciados no decorrer de todo o trabalho, criando um discurso plural e não conclusivo.

Convém salientar que as conclusões obtidas nada têm de definitivas, pois o definitivo se constitui na negação da possibilidade de evolução do saber. O conhecimento nunca pode ser visto como final. Isto o tornaria conservador. Pelo contrário, deve ele estar sempre em estado de alerta à procura dos sinais do novo. Por isso os pontos aqui enumerados não têm caráter conclusivo no sentido estrito do termo. Antes são alguns tópicos — inferidos no decorrer da elaboração de todo o trabalho — que entendemos serem importantes com relação à questão do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo e que servirão como ponto de partida para uma nova pesquisa mais aprofundada sobre o tema. São eles:

a) *A questão histórica:*

O ensino jurídico no Brasil foi marcado historicamente por sua desvinculação perene da realidade social e por suas sucessivas cri-

ses e reformas. Estas se reduziram basicamente à questão curricular, nunca tendo logrado o êxito almejado.

Tem apresentado, ele também, de forma contínua, algumas funções históricas marcadamente políticas: 1. de sistematização e divulgação da ideologia de sustentação do Estado Nacional; 2. de formação dos quadros para a burocracia e tecnocracia estatais. Os matizes destas funções mudaram com o decorrer do tempo, mas sempre se fizeram presentes.

Ao lado disto, os cursos de Direito estão entre os que existem em maior número em todo o país e entre os mais procurados em todos os concursos vestibulares, em contradição com um mercado de trabalho já totalmente saturado e com uma qualidade de ensino bastante questionável.

Estes aspectos devem, no nosso entendimento, ser levados em consideração em qualquer novo estudo ou proposta sobre a questão da reforma dos cursos jurídicos brasileiros.

b) *A questão curricular:*

A reforma curricular vem sendo apresentada pela grande maioria dos especialistas no tema como a solução para os problemas do ensino jurídico no Brasil.

Concordamos com alguns deles que pretendem, através da reforma, aumentar o número de disciplinas teóricas de formação, como forma de melhor desenvolver o senso crítico dos alunos, propiciando-lhes um ensino interdisciplinar voltado à realidade social e que vincule a prática à teoria; e que vêem a necessidade de um currículo mais flexível, com disciplinas optativas e diferentes possibilidades de especialização.

Mas acreditamos que meras reformas curriculares não solucionam problemas estruturais. Neste sentido, inclusive, vemos as reformas, impostas de forma centralizada pelo Estado, como prejudiciais, porque, regra geral, não são adequadas aos mais variados contextos acadêmicos, sociais, econômicos, políticos e culturais abrangidos.

Talvez uma possível solução para a questão dos currículos — como também dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas — esteja na implantação de comissões mistas permanentes pelas Faculdades e Cursos de Direito — formadas por membros de seus corpos docente e discente e com assessoria, principalmente, dos Departamentos de Educação e Ciências Sociais das res-

pectivas entidades educacionais às quais estejam integradas — visando um balanço geral periódico da estrutura destes cursos e faculdades — currículos, programas, estágio, quadro de professores, tipo de aluno, qualidade de ensino, mercado de trabalho abrangido, sistema de avaliação etc. Estas comissões poderiam encontrar, talvez, reformulações curriculares mais adequadas para cada instituição, dentro do contexto em que elas se inserem.

Mas voltamos a insistir: a nosso ver a simples mudança do currículo, sem uma mudança de mentalidade, não resolve basicamente nenhum dos problemas atuais do ensino jurídico no país.

c) *A questão didático-pedagógica:*

A questão da metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula é o outro grande debate existente no país com relação à crise do ensino do Direito. A maioria dos especialistas defende a necessidade da substituição da aula magistral por formas de aulas participativas — principalmente a aula dialogada e o seminário.

Vemos esta discussão como uma questão acessória. Não é apenas com a alteração metodológica na forma de transmitir o conhecimento que se vai solucionar o impasse do ensino jurídico. Acreditamos que tanto a preleção como as aulas participativas têm sua utilidade em determinados momentos do processo educativo.

Entendemos, desta forma, ser a pluralidade de metodologias a melhor alternativa, sempre com a ressalva de que não é neste nível que se solucionará a complexa questão do ensino jurídico.

d) *A questão epistemológica:*

Neste tópico englobamos dois dos aspectos que entendemos fundamentais na discussão do problema do ensino jurídico: seu *Método* e seu *Objeto*.

Todo ato pedagógico está vinculado a um determinado paradigma de ciência — e neste sentido é a imposição de um saber em detrimento de outros, o que o caracteriza como uma violência simbólica.

Toda ciência é um processo de produção de conhecimentos, que, através da utilização de um determinado método, produz um determinado objeto. Objeto este que é o conhecimento posterior-

mente transmitido, no caso da ciência do Direito, através do ensino jurídico.

Para que possamos mudar estruturalmente o ensino jurídico é necessário mudarmos antes a própria ciência do Direito e, conseqüentemente, a própria concepção do que é Direito. É necessário mudarmos o paradigma dominante de ciência jurídica, pois só assim poderemos alterar efetivamente o seu ensino, que é ao mesmo tempo reprodutor e realimentador dos saberes por ela produzidos.

Alterar a ciência jurídica significa deixar de lado a atual estrutura de produção de saberes e substituí-la por outra. Para isto é necessária a mudança do método de abordagem utilizado no ato cognoscente, pois apenas desta forma poderemos produzir um novo objeto de conhecimento.

Acreditamos na necessidade de alteração da atual concepção de ciência do Direito, e conseqüentemente da concepção do que é Direito, como condições básicas para a efetivação de qualquer mudança estrutural no ensino jurídico brasileiro. Mas temos receio de uma possível mera substituição paradigmática. A simples substituição de um paradigma por outro é a substituição de uma verdade por outra — retira-se um dogma e coloca-se outro no seu lugar. Isto nega a pluralidade de significações e a polifonia do real, não solucionando, portanto, a questão. O autoritarismo permanece.

Parece-nos, atualmente, que a única forma eficaz de construirmos um saber democrático sobre o Direito é fazê-lo através de uma ciência que esteja comprometida somente com a vida e na qual não haja restrições paradigmáticas e/ou metódicas. Talvez isto possa dar-se através de um saber poliparadigmático e com pluralidade de métodos. Os saberes monoparadigmáticos e unimetodistas, como saberes muito racionalizados, acabam tornando-se perigosos, e autoritários, transformando-se o ensino a eles vinculado em um ato de violência simbólica. Apenas o ato pedagógico, vinculado a uma visão plural do mundo, pode recuperar um espaço livre, democrático e não autoritário para o ensino jurídico.

Há, portanto, a necessidade de substituírmos o paradigma positivista de ciência do Direito e seu método lógico-formal que apenas serve para apreender o dever-ser, produzindo, desta forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino jurídico em mero ensino descritivo e exegético do direito positivo em vigor.

e) A questão política:

O problema do ensino jurídico no Brasil hoje, além de ser epistemológico — como vimos no item anterior — é também político.

A história de nossos cursos confirma a sua função eminentemente política. E a própria questão epistemológica — a concepção dominante da ciência do Direito — está diretamente vinculada a esta trajetória, pois serve à manutenção e reprodução do *status quo*.

As questões do mercado de trabalho, onde o Estado é o maior empregador dos egressos dos cursos jurídicos, do Poder Legislativo — atrofiado em suas funções, em favor do Executivo —, do Poder Judiciário — burocratizado e sem a autonomia necessária —, do excesso de cursos existentes e de vagas oferecidas — necessários ao Estado como forma de evitar protestos sociais, contra a ausência de oportunidade de acesso ao ensino superior — e a opção de investimento nas áreas tecnológicas em detrimento das humanas — feita pelo Estado brasileiro em nome da necessidade de desenvolvimento e progresso do país —, entre outras que aqui poderiam ser enumeradas, caracterizam, de forma marcante, a crise do ensino jurídico como vinculada à crise da universidade brasileira em geral e à crise do próprio sistema político-econômico vigente no país.

Uma solução estrutural dos problemas atuais do ensino na área do Direito passa, necessariamente — além da questão epistemológica já colocada anteriormente — por uma mudança do próprio sistema político-econômico do país.

Vemos como uma necessidade para a realização do direito e, conseqüentemente, do seu ensino, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Neste tipo de sociedade — revitalizados os poderes legislativo e judiciário —, com a possibilidade material de toda a população ter acesso à Justiça na busca da concretização de seus direitos, o papel a ser desempenhado pelos profissionais do Direito adquire novos matizes e amplia-se o mercado de trabalho, levando conseqüentemente a uma mudança estrutural no próprio ensino do Direito.

Não vemos, no entanto, perspectivas de uma mudança imediata neste sentido. Nem por isso devem-se voltar as costas para ela. É necessário resgatar a dignidade política do Direito, colocando-o a serviço da justiça social efetiva.

Lutar pela mudança já é começar a mudar. Neste sentido o que é necessário, em qualquer discussão, estudo, pesquisa, debate, sugestão, proposta sobre a *questão do ensino jurídico*, é não esquecer a sua *vinculação política*, sob pena de nos tornarmos “marionetes” a serviço do sistema.

f) *Uma última questão: como começar?*

Concordamos com a idéia de que, para mudarmos o real, para possuímos uma práxis transformadora, é necessário mudarmos o simbólico. Toda a interpretação da realidade se dá a partir de categorias simbólicas construídas pelo homem.

Uma nova rede de símbolos, a partir da qual se possa apreender o real, pode, muitas vezes, ser encarada como uma utopia por aqueles que não conseguem superar o instituído. É, no entanto, na luta pela concretização das utopias que os homens conseguem mudar a história, dando-lhe novos rumos e sentidos.

A construção de novas teias simbólicas para a cultura jurídica, de utopias para a nossa sociedade, não pode, no entanto, ser feita a partir do vigente. Apenas rompendo com ele é possível vislumbrarmos o novo. Só os discursos marginais conseguem efetuar esta superação.

Talvez o caminho para recuperarmos o Direito e seu ensino como forma de libertação, colocando-os a serviço de toda a sociedade, da Democracia e da Justiça Social — reinventando o desejo e o enigma —, esteja então na construção de discursos marginais — avessos ao padrão de normalidade dominante — que consigam, a partir da proposição de novos universos simbólicos, criar utopias e caminhar no sentido de efetivá-las.

Sonhar com o novo e lutar pela sua realização já é o primeiro passo para a sua concretização. Marginalidade e utopia talvez sejam o início de um novo caminho...

BIBLIOGRAFIA

- ALBORNOZ, Suzana. *Ética e utopia: ensaio sobre Ernst Bloch*. Porto Alegre, Movimento; Santa Cruz do Sul, FISC, 1985, 164 p. (Coleção Dialética, 15).
- ALMEIDA JÚNIOR, João Mendes de. O ensino jurídico. *Revista de Direito Público*, São Paulo, Revista dos Tribunais, V (20): 129-53, abr./jun. 1972.
- ALVAREZ, Gladys. *La reforma pedagógica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*. S.n.t., 9 p.
- ALVES, Rubem. *O que é religião*. 5ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1984, 133 p. (Coleção Primeiros Passos, 31).
- . *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 4ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1983, 210 p.
- . *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, 87 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1).
- . *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, 108 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 9).
- ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Bacharéis em Direito e crise de mercado de trabalho: algumas reflexões. *Seqüência*, UFSC, (6):29-40, dez. 1982.
- ASCENSÃO, José de Oliveira. *O Direito: introdução e teoria geral*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1978, 540 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Normas sobre documentação. Coletânea de normas*. Rio de Janeiro, ABNT, s.d.

- BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, 244 p.
- . *A epistemologia*. Trad. de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Edições 70; São Paulo, Martins Fontes, 1981, 223 p. (O saber da filosofia, 1).
- BAJARSE de su ombligo para escuchar al mundo. AABA, Buenos Aires, Astrea, LII(387):14, dic. 1986. (Entrevista a Luis Alberto Warat, por Verônica Rímuli.)
- BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (4):59-72, dez. 1981.
- BECKER, Fernando *et alii*. *Apresentação de trabalhos escolares*. 6ª ed., Porto Alegre, PRODIL, 1982, 75 p.
- BLASI, Paulo Henrique. O ensino do Direito Público: aspectos metodológicos. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (6):59-66, dez. 1982.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. 2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982, 238 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. 4ª ed. rev. atual., Brasília, MEC/CFE, 1981, 576 p.
- BODENHEIMER, Edgar. Direito e método científico. In: *Ciência do Direito*. Trad. de Enéas Marzano. Rio de Janeiro, Forense, s.d., cap. XVII, p. 363-85.
- BRUM, Nilo Bairros de. Dificuldades nos processos de transmissão do conhecimento jurídico. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (5): 114-22, jun. 1982.
- CADERNOS DA PUC. *A reforma do ensino jurídico*. Rio de Janeiro, PUC, n. 17, 1974, 130 p.
- CÁRCOVA, Carlos María. Sobre o poder, o Direito e a Política. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (11):103-7, dez. 1985.
- CHAVES, Pedro. *Academia de Direito de São Paulo e Olinda*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1974, 165 p.
- COELHO, Luiz Fernando. *Teoria da ciência do Direito*. São Paulo, Saraiva, 1974, 165 p.
- . *Introdução à crítica do Direito*. Curitiba, HDV, 1983, 213 p.

- CONTRA a demagogia. *Veja*, São Paulo, Abril, (885):3-6, 21 ago. 1985. (Entrevista a José Arthur Giannotti, por Mário Sérgio Conti — páginas amareias.)
- CONVERGÊNCIA. *Produção acadêmica: coletânea de sugestões*. Florianópolis, CPGD/UFSC, n. 1, dez. 1984, 53 p.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 11ª ed., São Paulo, Saraiva, 1985, 268 p.
- DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, Forense, (159):449-58, 1955.
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. 9ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1983, 562 p.
- EGGER, Ildemar. O estado autoritário técnico-burocrático e o ensino jurídico. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (8):90-100, dez. 1983.
- ENCONTROS DA UnB. *Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1978/1979, 145 p.
- FALCÃO, Joaquim de Arruda. O método e a reforma do ensino jurídico. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul, FISC, ALMED, I(2/3):9-20, 1983.
- . *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, 184 p. (Série Estudos e Pesquisas, 34).
- FALCÃO, Joaquim (org.). *Pesquisa científica e Direito*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1983, 185 p. (Série Cursos e Conferências, 13).
- FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, 194 p.
- . *A reforma do ensino jurídico*. S.n.t. [São Paulo, 1986], 83 p.
- FERRARI, Alfonso Trujillo. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1982, 318 p.
- FERREIRA, Pinto. *Faculdade de Direito*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 36, p. 50-60.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Trad. de Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, 487 p. (Série Metodologia das Ciências Sociais e Teoria da Ciência).

- FRANCO, Sérgio da Costa. *Direito. Zero Hora*, Porto Alegre, 29 set. 1984, p. 2.
- FREIRE, Roberto e BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Rocco, 1984, 109 p.
- GRINOVER, Ada Pellegrini. *Ensino jurídico*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 32, p. 226-35.
- GRUPO toma posição sobre forma de ensino jurídico. *Zero Hora*, Porto Alegre, 27 set. 1984, p. 45, c. 1.
- JARDIN, Torquato Lorena. *Ensino jurídico*. S.n.t., [Trabalho apresentado no I Congresso Jurídico Brasil-Alemanha, em set. 1984, 10 p.]
- JOB, João Alberto Leivas. O ensino jurídico. *Estudos jurídicos*, s. l., s. ed., XVII(39):53-60, 1984.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1982, 257 p. (Coleção Debates).
- LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Versão brasileira de M. D. Magno. 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1985, 269 p.
- LYRA, Doreodó Araújo (org.). *Desordem e processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre, Sérgio Fabris, 1986, 333 p.
- LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, 32 p.
- . *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília, Obreira, 1981, 42 p.
- . *Razões de defesa do Direito*. Brasília, Obreira, 1981, 30 p.
- . *O que é Direito*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1982, 132 p. (Coleção Primeiros Passos, 62).
- . *Para um Direito sem dogmas*. Porto Alegre, Sérgio Fabris, 1980, 51 p.
- . *Pesquisa em que Direito?* Brasília, Nair, 1984, 48 p.
- . *Por que estudar Direito, hoje?* Brasília, Nair, 1984, 34 p.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1982, 205 p.
- . *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Atlas, 1983, 198 p.

- . *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1985, 238 p.
- MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. Rio de Janeiro, Forense, 1982, 196 p.
- MELO FILHO, Álvaro. *Metodologia do ensino jurídico*. 3ª ed., amp. atual., Rio de Janeiro, Forense, 1984, 183 p.
- . *Reflexões sobre o ensino jurídico*. Rio de Janeiro, Forense, 1986, 123 p.
- MESSIAS, Francisco das Chagas Gil. Os limites do discurso crítico nas escolas de Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, II(3):9-14, 1981.
- MESSIAS, Stênio Jório de. Para uma sociologia crítica: o novo currículo da UCG. *Direito e Avesso*, Brasília, Nair, I(2):89-90, jul./dez. 1982.
- MIAILLE, Michel. *Uma introdução crítica ao Direito*. Trad. de Ana Prata. Lisboa, Moraes, 1979, 324 p. (Coleção Livros de Direito).
- MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do Direito*. 11ª ed., São Paulo, Revista dos Tribunais, 1982, 2 v.
- ORWELL, George. 1984. Trad. de Wilson Velloso. 7ª ed., São Paulo, Nacional, 1973, 277 p. (Biblioteca do Espírito Moderno, Literatura, 24).
- PASSARINHO, Yesis Ilcia Y Amoedo (org.). *Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978*. Brasília, MEC/CFE; Santa Maria, UFSM, 1979, 500 p.
- PÊPE, Albano Marcos Bastos. Direito e ciências sociais. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (7):64-8, jun. 1983.
- . *Racionalismo aplicado: uma categoria bachelardiana*. Porto Alegre, Movimento; Santa Cruz do Sul, FISC, 1985, 61 p. (Coleção Dialética, 16).
- PIRSIG, Robert M. *Zen e a arte de manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. Trad. de Celina Cardim Cavalcanti. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984, 388 p. (Biblioteca de Ficção Contemporânea, 2).
- PLASTINO, Carlos Alberto (org.). *Crítica do Direito e do Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1984, 160 p. (Biblioteca de Ciências Sociais, 27).

- PROFESSOR apresenta proposta para o ensino do Direito. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 abr. 1986, p. 31. (Entrevista a José Eduardo Faria, por Ricardo Bonalume Neto).
- PUCEIRO, Enrique Zuleta. *Paradigma dogmatico y ciencia del Derecho*. Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, Editoriales de Derecho Reunidas, 1981, 302 p.
- REZENDE, Carlos Penteado de. *Faculdades livres de Direito*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 36, p. 62-80.
- . *Coimbra e os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 15, p. 524-32.
- ROCHA, Leonel Severo. Crítica da “teoria crítica do Direito”. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, (6):122-35, dez. 1982.
- . Crítica do Direito e práxis social. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, (7):20-7, jun. 1983.
- . Saber jurídico e autoritarismo. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul, FISC, ALMED, 1(2/3):97-108, 1983.
- SALDANHA, Nelson. *Legalismo e ciência do Direito*. São Paulo, Atlas, 1977, 149 p. (Coleção Universitária de Ciências Humanas, 9).
- SEGURADO, Milton Duarte. *História resumida do direito brasileiro*. Rio de Janeiro, F. D. Estácio de Sá, 1982, 128 p. (Coleção Direito Resumido).
- SODERO, Fernando Pereira. *Ensino jurídico (Direito Agrário)*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 32, p. 235-49.
- SODRÉ, Ruy de Azevedo. *Advogado (formação ético-profissional)*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo, Saraiva, 1977, v. 5, p. 71-91.
- SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim (org.). *Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica*. São Paulo, Pioneira, 1980, 345 p. (Manuais de Estudo).
- SUCESSO no seminário de ensino jurídico. *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 set. 1984, p. 38, c. 1, 2 e 3.
- VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1982, 357 p. (Coleção Estudos, 57).

- VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, 3(12):40-8, abr./jun. 1974.
- WARAT, Luis Alberto. *A definição jurídica: suas técnicas. Texto programado*. Trad. de Alcione Niederauer Correa. Porto Alegre, Atrium, 1977, 64 p.
- . *Mitos e teorias na interpretação da lei*. Porto Alegre, Síntese, 1979, 159 p.
- . La filosofía lingüística y el discurso de la ciencia social. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, I(1):89-98, 1980.
- . Sobre la dogmática jurídica. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, I(2):33-55, 1980.
- . A procura de uma semiologia do poder. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, II(3):79-83, 1981.
- . El sentido común teórico de los juristas. *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, (1):43-71, 1981.
- . Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (5):48-57, jun. 1982.
- . Dilemas sobre a história das verdades jurídicas: tópicos para refletir e discutir. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (6): 97-113, dez. 1982.
- . Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (7):28-34, jun. 1983.
- . A la fortune du pot. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (8):27-40, dez. 1983.
- . O grau zero e o grau histórico das significações do Direito: um modelo de idéias para armar. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul, FISC/ALMED, I(2/3):109-23, 1983.
- . *A pureza do poder: uma análise crítica da teoria jurídica*. Florianópolis, UFSC, 1983, 133 p.
- . Técnicas argumentativas na prática judicial. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (9):35-56, jun. 1984.
- . *Un trilema epistemológico. Mas alla del positivismo jurídico: Hart, Bobbio y Ross*. S.n.t. [Florianópolis, 1984], 26 p.
- . *As vozes incógnitas das verdades jurídicas*. S.n.t. [Florianópolis, 1984], 5 p.
- . *Esboços para uma epistemologia das significações e suas projeções sobre o Direito*. S.n.t. [Florianópolis, 1984], 15 p.

- . As falácias jurídicas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (10):123-8, ago. 1985.
- . El jardín de los senderos que se bifurcam: a teoria crítica do Direito e as condições de possibilidade da ciência jurídica. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul, FISC/ALMED, II(4/5):60-78, 1985.
- . *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul, FISC, 1985, 186 p.
- . *Manifesto do surrealismo jurídico*. S.n.t. [Florianópolis, 1987, inédito].
- WARAT, Luis Alberto & CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977, 100 p.
- . Materiais para uma contradogmática: anotações polêmicas. *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, (1):11-6, 1981.
- WARAT, Luis Alberto *et alii*. O poder do discurso docente das escolas de Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, I(2):146-52, 1980.
- . *O Direito e sua linguagem*. 2ª versão, Porto Alegre, Sérgio Fabris, 1984, 103 p.

Impresso nas oficinas da
 EDITORA PARMA LTDA.
 Fone: 209-5077
 Av. Antônio Bardella, 280
 Guarulhos - São Paulo - Brasil
 Com filmes fornecidos pelo Editor

NOSSAS PUBLICAÇÕES

- Direito e Luta de Classes (Teoria Geral do Direito)* — P. Stucka
Teoria Geral do Direito e Marxismo — E. B. Pachukanis
A Luta pelo Direito — Rudolf von Ihering
Súmulas de Processo Penal Comentadas — Sílvio Chagas
Estudos de Processo Civil Brasileiro — Enrico Tullio Liebman
Embargos à Execução — Enrico Tullio Liebman
Teoria Comunista do Direito e do Estado — Hans Kelsen
Manifesto do Surrealismo Jurídico — Luís Alberto Warat
A Ciência Jurídica e Seus Dois Maridos — Luís Alberto Warat
Jurisdição Voluntária — Iara Toledo Fernandes
O Espírito do Direito Romano — Rudolf von Ihering
A Reparação dos Danos em Direito Civil — Hans A. Fischer
Conceito de Direito — H. L. Hart
Direito e Justiça — Alf Ross
Ensino Jurídico: Saber e Poder — Horácio Wanderlei Rodrigues
Introdução ao Pensamento Jurídico — Karl Engisch

Coleção "Prática Forense":

1. *Técnica da Petição Inicial* — Nelson Palaia
2. *Técnica da Contestação* — Nelson Palaia
3. *Procedimentos Especiais* — Nelson Palaia
4. *Prática de Processo Penal* — Francisco Tolentino Netto

Atendemos pelo Reembolso Postal
Pedidos a:

Editora Acadêmica

Rua Riachuelo, 201 - 8º - salas 1 e 2-A
01007 - Centro - São Paulo - SP
Fones: (011)36-5922 e 958-5782

