

Horácio Wanderlei Rodrigues
Organizador

ENSINO JURÍDICO PARA QUE(M)?

COLEÇÃO



FUNDAÇÃO
BOITEUX

A Extensão do Saber Jurídico

Horácio Wanderlei Rodrigues
Organizador

ENSINO JURÍDICO PARA QUE(M)?

C O L E Ç Ã O



Florianópolis, outubro de 2000

CATALOGAÇÃO NA FONTE

- E59 Ensino jurídico: para que(m)? / Horácio Wanderlei Rodrigues,
 organizador. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
 164 p.: + anexos.
 1. Direito – Estudo e ensino. 2. Direito – História. 3. Direito –
 Currículos. 4. Ensino superior. I. Rodrigues, Horácio Wanderlei.

CDU: 34.37

Catalogação na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB - 14/071

Diretoria da Fundação José Arthur Boiteux

CNPJ 83.472.860/0001-55

Tomada posse em 23 de agosto de 1999

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Mário Lange de S. Thiago
Secretário	Prof. José Rubens Morato Leite
Secretário Adjunto	Profa. Renata Raupp Gomes
Tesoureiro	Prof. Ubaldo César Balthazar
Tesoureiro Adjunto	Prof. Aires José Rover
Orador	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Conselho Editorial	Prof. Orides Mezzaroba Prof. Mário Lange de S. Thiago Profa. Renata Raupp Gomes Prof. Ubaldo César Balthazar Prof. Carlos Araújo Leonetti Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Aires José Rover

***Agradecemos ao apoio do Centro de Pós-Graduação em Direito,
Departamento de Direito e Centro de Ciências Jurídicas da UFSC.***

Capa e projeto gráfico H. Ricardo Barreto

Endereço: UFSC – CCJ – 3º andar – Sala 315
 Campus Universitário – Trindade – CEP 88040-900
 Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
 Telefone: (0xx48) 331-9655
 Tel./Fax: (0xx48) 233-0390
 Endereço eletrônico: fundacaoboiteux@ccj.ufsc.br

Direitos de edição: Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Dedico este livro para minha filha,
CAMILA GABRIELA,
cujo amor tem propiciado
mais uma etapa de aprendizado
e crescimento para o meu espírito.

Agradeço à FUNDAÇÃO BOITEUX
a possibilidade de ter desenvolvido
e supervisionado as pesquisas
que deram origem a este livro, bem
como a oportunidade de publicá-las.

Sumário

I –	<i>O ensino do Direito, os sonhos e as utopias</i>	
	Horácio Wanderlei Rodrigues	15
II –	<i>A crise do ensino jurídico</i>	
	Paulo Roney Ávila Fagúndez	35
III –	<i>Origens históricas do ensino jurídico brasileiro</i>	
	Luis Carlos Cancellier de Olivo	47
IV –	<i>O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma</i>	
	Aline Kipper	65
V –	<i>O ensino jurídico como violência simbólica: implicações e alternativas a um discurso</i>	
	Rosa Maria Rodrigues de Oliveira	75
VI –	<i>Ensino jurídico e dignidade da pessoa humana</i>	
	Hugo Thamir Rodrigues	91
VII –	<i>O ensino jurídico, a sala de aula e a rua</i>	
	João Paulo de Souza	103
VIII –	<i>A monografia nos Cursos de Direito: algumas considerações</i>	
	Welber Barral	117
IX –	<i>As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos Cursos de Direito</i>	
	Horácio Wanderlei Rodrigues	125

ANEXOS.....	141
-------------	-----

1. Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (MEC)
2. Portaria n.º 3, de 9 de janeiro de 1996 (MEC)
3. Portaria n.º 5, de 1º de março de 1995 (OAB/CF)
4. Instrução Normativa n.º 1, de 19 de agosto de 1997 (OAB/CF – CEJ)
5. Instrução Normativa n.º 2, de 5 de dezembro de 1997 (OAB/CF – CEJ)
6. Instrução Normativa n.º 3, de 5 de dezembro de 1997 (OAB/CF – CEJ)
7. Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, de julho de 2000

Apresentação

O ano 2000 aproxima-se de seu final (final do século, final do milênio) tendo ainda como tema não resolvido (ou mal resolvido) a denominada crise do ensino do Direito. Buscar-se-á, nos textos que seguem, auxiliar na compreensão dessa crise e das alternativas que vem sendo trazidas para solucioná-la.

Os problemas da educação, na área do Direito, vêm sendo grandemente discutidos nos últimos trinta anos. A edição da Portaria n.º 1.886/94/MEC, que fixou as atuais diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito, buscou trazer soluções para alguns dos problemas levantados nesse período. Agora a proposta de novas diretrizes para esse ensino, elaborada em cumprimento às exigências constantes da nova LDB e das normas que a regulamentam, busca ratificar, em grande parte, o conteúdo da Portaria de 1994, mas traz à tona, novamente, uma série de questões e divergências que pareciam já superadas.

Este livro, produzido integralmente por alunos e professores do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC (CPGD/UFSC), busca situar, de forma aberta, essa problemática da crise do ensino do Direito e a tentativa de solucioná-la, pelo menos parcialmente, através da fixação de diretrizes curriculares. É ele muito mais um diagnóstico dos múltiplos aspectos da crise do que uma tentativa de equacioná-la.

Espera-se, com a sua publicação, contribuir para a discussão e a solução dos problemas apresentados. Observações, sugestões e críticas que forem feitas a este trabalho serão bem vindas e consideradas um estímulo ao debate acadêmico.

Florianópolis (SC), outubro de 2000.

*Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Caixa Postal 5154 - CEP 88040-970
Correio eletrônico: horacio@ccj.ufsc.br*

O ensino do direito, os sonhos e as utopias

Horácio Wanderlei Rodrigues

Sumário: Nota introdutória. Um diagnóstico crítico: como se apresenta o ensino do Direito hoje; o que poderia mudar. Perspectivas para o ensino jurídico brasileiro: indo além do senso comum. Questões centrais do ensino do Direito no Brasil - uma tentativa de sistematização: a questão histórica; a questão curricular; a questão didático-pedagógica; a questão epistemológica; a questão política; uma última questão: por onde começar? Considerações finais. Referências bibliográficas.

Nota introdutória

O ensino do Direito é, hoje, um dos temas que ocupa o pensamento de todos aqueles que, vinculados ao mundo jurídico, pensam uma democracia efetiva – política, social e econômica – para o Brasil.

A criação dos 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, essas características ainda continuam presentes, sob novas formas e matizes. Retrógradas e estagnadas, as faculdades e cursos de Direito continuam contribuindo para a reprodução de muitos dos problemas existentes no país.

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

Esquece-se, nessas 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 existentes no país, servindo, dessa forma, como força conservadora e estagnadora do *status quo*, e como mais um empecilho à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A maior evidência dessa falta de questionamento é a *crise* pela qual passa o ensino jurídico no

* Mestre e Doutor em Direito pela UFSC (SC), onde é Professor Titular de Teoria Geral do Processo e Coordenador de Cursos de Pós-Graduação em Direito Processual (em nível de especialização). Nessa IES já exerceu também os cargos de Coordenador de Estágios e Coordenador do Curso de Graduação em Direito; atualmente é chefe do Departamento de Direito. Foi Professor Titular, Chefe de Departamento e Diretor da Faculdade de Direito da UNISC (RS) e Professor Titular da UNISUL (SC). Também professor convidado para cursos de Pós-Graduação da FDC (PR), da FURB (SC), do IBEJ (PR), da UESB (BA), da UFAL (AL), da UFF (RJ), da UFMA (MA), da UFPE (PE), da UNIMAR (SP), da UNIP (SP), da UNIPÊ (PB), da UNISC (RS), da UNISINOS (RS) e da UNIVALI (SC). Escreveu os livros *Ensino jurídico: saber e poder*, *Ensino jurídico e direito alternativo*, *Acesso à justiça no direito processual brasileiro* e *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*; organizou as coletâneas *Lições Alternativas de Direito Processual* e *Solução de Controvérsias no Mercosul*. Publicou também vários artigos em coletâneas e revistas especializadas. Integrou, de 1996 a 1998, a Comissão do Exame Nacional de Cursos ("Provão") para a área de Direito. É consultor *ad hoc* do CNPq e das Comissões de Especialistas em Ensino Jurídico da SESU/MEC e do Conselho Federal da OAB.

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 os cursos não sejam meras fábricas de *práticos* e nem de *críticos*, mas que desejam que o ensino do Direito desempenhe o papel de formar *profissionais conscientes de seu papel na sociedade* - a) operadores do Direito 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 os conteúdos teórico-práticos necessários.

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*. Isso pode ser creditado, em grande parte, à má qualidade de ensino de graduação vigente. É necessário reformulá-lo. Essa 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, dessa forma, os diferentes interesses em conflito?

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

Neste artigo buscar-se-á traçar algumas perspectivas de possíveis soluções para a questão do ensino jurídico. Não têm, no entanto, os pontos nele indicados, 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 se ter encontrado a resposta, ou respostas, para a intrincada questão do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo. Esse não é seu objetivo. Nele a preocupação maior é com a construção de um diagnóstico da atual situação - com pensar algumas possíveis perspectivas não conclusivas para o problema.

Para a análise 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 as conclusões da pesquisa a uma visão unidimensional da questão estudada. Há no discurso resultante, dessa 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.

A pesquisa efetuada para a confecção do texto foi basicamente bibliográfica. Não houve a efetivação de pesquisa empírica no sentido técnico da palavra. Apenas diálogos com professores e alunos de diversas faculdades e cursos de Direito, das mais diversas regiões do país, mas todas elas apenas em nível informativo ou de trocas de idéias. A partir desse material o artigo traça o senso comum dos diversos diagnósticos e propostas apresentados e aponta algumas perspectivas para o ensino do Direito, em nível de graduação, no Brasil contemporâneo.

Um diagnóstico crítico

O conteúdo deste texto é um objeto construído¹; aliás, todo objeto de conhecimento é, em maior ou menor grau, construído. Além disso, não é ele um texto conclusivo nem; nem se pretende neutro e descomprometido. Seu autor não acredita nisso. Pelo contrário. É um texto aberto e comprometido. Comprometido com suas opções - quer seja na escolha dos autores e textos lidos,

quer seja nas posições político-ideológicas assumidas - e com a sua história pessoal e acadêmica. Não se pode negar a história pessoal em nome da neutralidade científica em que não se acredita. Essa tem se prestado sempre para acobertar a dominação e a exploração.

Não se tem 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 depara-se 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 se quer repeti-lo aqui.

Mas também não se quer reduzir o a análise efetuada a proposições meramente reformistas. Entende-se 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.

1. Como se apresenta o ensino do Direito hoje

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

a) O ensino jurídico existente hoje no país, pelo que se depreende das análises e pesquisas existentes, 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) Isso se deve, principalmente, segundo a grande maioria dos autores, à influência do positivismo no pensamento e na cultura jurídica brasileiros. Ele 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) Esse 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) Esse 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 porque-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 esse aspecto, é, pelo menos parcialmente, o de um aluno acomodado. Muitas vezes 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 não 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 esses mesmos autores salientam que um percentual significativo dos professores 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, promotor, delegado ... - 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 desenvolvida.

h) O mercado de trabalho jurídico, segundo os pesquisadores que trabalham esse tema, está 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. Grande parte dos bacharéis formados acaba trabalhando para o Estado, em serviços técnico-burocráticos. Esse talvez seja um dos motivos principais pelos quais 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. Dessa forma, servem à manutenção do *status quo*, tanto em nível de Estado como de sociedade civil.

2. O que se poderia mudar

Há, também, um núcleo aproximadamente comum na maioria das várias propostas apresentadas. Acredita-se 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, a aula interativa, a mesa redonda, as diversas dinâmicas de grupo, dentre outras) 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 e dedicação do corpo docente e exigir maior dedicação do corpo discente.

Perspectivas para o ensino jurídico brasileiro: indo além do senso comum

Traçar perspectivas para o ensino jurídico brasileiro é, no mínimo, uma questão delicada. Está-se no 173º ano da criação dos cursos de Direito no país e ainda não se conseguiu alterar estruturalmente seu funcionamento.

A maioria das propostas existentes para a solução da crise do ensino jurídico no Brasil tem, regra geral, se mantido em nível de alterações curriculares, mudanças na metodologia didático-pedagógica, qualificação do quadro docente e proposição de uma visão interdisciplinar do fenômeno jurídico. Essas 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.

Entende-se que essas 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 consequências e não das causas; diria-se que são apenas cosméticas.

O problema do ensino jurídico não se reduz a questões curriculares e didático-pedagógicas. Currículo e metodologia de ensino são meras consequências de uma estrutura de pensamento e de uma prática já estabelecidas; são consequências do senso comum teórico dos juristas².

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, dessa forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Esse 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 desse objeto, em sua integridade. Para isso não se precisa mudar currículos e introduzir novas disciplinas.

Isso 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 formativas e fundamentais (regra geral da área das ciências sociais), 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. Esquece-se que qualquer disciplina pode ser recuperada pelo sistema e dogmatizada, ajudando a reforçar a estrutura dominante. Mesmo porque a crítica para ser realmente efetiva precisa ser feita no interior das disciplinas jurídicas.

Com relação à questão da substituição da aula-conferência por outras formas didático-pedagógicas mais participativas, reside também aí uma falsa questão. O *seminário*, técnica normalmente citada e indicada, além de inadequado para turmas com muitos alunos³, pode ser sempre tão autoritário e dogmático quanto a preleção. Esquecem, na defesa desse tipo de aula, pelo menos dois fatores básicos: a) os alunos não possuem, regra geral, conhecimento suficiente dos temas para conseguirem superar a visão colocada pelo professor (ou nos textos por ele indicados); e b) o docente continua sendo o coordenador do processo - é ele quem dirige os debates e indica os textos (e mesmo que não faça isso, a grande maioria dos alunos 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 fala⁴ 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 objeto, mostrando suas várias visões e contradições e dando uma visão de totalidade do tema em estudo. Entende-se aqui, que a pluralidade de metodologias é nesse 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 entenda por um bom professor. Se a qualificação docente se restringir a uma qualificação dogmática - unidisciplinar e legalista - ela 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*⁵. 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 ele se autodesenvolva, não se restringindo a ser um mero *papagaio* ou *macaco de auditório*. A qualificação docente, volta-se a ressaltar, é importante, mas apenas no momento em que se voltar à formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico, político e social - de seu papel como cidadãos.

A questão da profissionalização é, no mínimo, uma questão delicada. Aqui também depende da concepção que se tenha: o que, afinal, é profissionalizar o jurista? Na prática não se tem, como ressaltava Ascensão⁶, 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, procuradores públicos, assessores ou consultores jurídicos, etc. - membros do ministério público e magistrados em todos os níveis, delegados de polícia, professores e pesqui-

sadores. Ao lado disso há duas constatações empíricas extremamente importantes: a) grande parte dos egressos dos cursos jurídicos não trabalha no mercado de trabalho jurídico e sim no parajurídico; e b) grande parte deles é absorvida pelo Estado e não pela livre iniciativa. Dentro desse quadro, o que é profissionalizar o jurista? Profissionalizar os alunos dos cursos jurídicos não pode e não deve representar a formação de técnicos em direito positivo, meros exegetas dos textos legais emanados do Estado. Fazer isso é desprepará-los para um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as únicas formas efetivas de pacificação e/ou controle social, se é que ainda o são em alguma medida. Prepará-los para o mercado de trabalho, profissionalizá-los, se assim se prefere, implica também em 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 opressores, 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 Orwell⁷. O cotidiano está dia a dia cada vez mais militarizado. A ética, o desejo, o sonho – enfim, a própria vida em sua essência – estão sendo vilipendiados em nome da ordem, da segurança, do progresso... Ou, como coloca Faria⁸:

"... 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 desejos, calibrando as expectativas, disciplinando reações, estabelecendo interditos e cultivando a 'alquimia' do dever, isto é, da conduta 'responsável'."

Profissionalizar os egressos dos cursos jurídicos, neste momento histórico, deve ser prepará-los para enfrentar essa 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 pseudo-reformas profissionalizantes e especializantes que se atingirá este objetivo.

Entende-se aqui que o ensino jurídico se dá em três etapas concomitantes, ou seja, não estanques: a) o método⁹ 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, para os alunos, o objeto construído. É a forma de transmissão do conhecimento produzido.

Os pontos fundamentais dessa 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 nesse nível, não bastam reformas. É necessária uma revolução. É necessária a troca do paradigma dominante na ciência do Direito^{10 11}. É necessário reconstruir o objeto da ciência e do ensino jurídicos, voltando-os para a realidade vigente. E para isso é preciso superar 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. Uma crítica histórica aos cursos jurídicos no Brasil está situada em sua desvinculação da realidade social. É preciso enquadrá-los nessa 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 jurí-

dico 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 essa 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. Isso se deve aos métodos adotados por essas teorias¹².

O positivismo, como teoria antimetáfrica, tem-se prendido, no Brasil, à análise do conjunto normativo positivado pelo Estado e, dessa 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 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. Dessa 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 em 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, tampouco 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 transcendentais. Ambos, dessa forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia. Esse 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. Dessa 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, dessa forma, não consegue superar os problemas existentes.

O grande problema dessas 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 esse sujeito, utilizando-se de um determinado 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.

Essas 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 encobrindo, mantendo em segredo uma grande parcela da realidade, que não são capazes de perceber. Essa 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 ele 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 Filho¹³ é um dos únicos autores brasileiros que oferece uma proposta efetiva nesse 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. 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 objetos 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 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 em 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, nesse sentido, explicativa dos fenômenos sociais humanos, e não do movimento em geral.

Lyra Filho¹⁴ vê a dialética 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 em nível de infra-estrutura como de superestrutura - ambas em nível nacional e internacional - em seu *dever* histórico, em sua transformação constante. Nessa relação dialética de contradições vê a infra-estrutura não como determinante, pois é ela, também em parte, condicionada pela superestrutura, mas como condicionante.

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 Neto¹⁵:

"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."

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 se revolucionar a própria teoria jurídica dominante; mudanças cosméticas não bastam. É necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova.

Marques Neto¹⁶ 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 norteado toda a prática teórica da ciência jurídica"*. 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."

São necessárias, nesse 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.

Acredita-se 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 se conseguir isso. Mas não se pode 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 visão aberta da realidade, o que importa na utilização de uma pluralidade de métodos. A pluralidade e a diferença 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 essa depende diretamente de uma revisão total da ciência jurídica vigente. Muitas das demais questões são apenas corolário dessa. Mas a proposição e efetivação de alterações desse tipo, que são revolucionárias, exigem condições de viabilidade que não existem atualmente. O projeto de um novo ensino jurídico só poderá ocorrer realmente dentro de uma sociedade verdadeiramente democrática.¹⁷

A sugestão deixada por Lyra Filho¹⁸ é a de que preconizar essas mudanças é também um passo para a sua realização. E, para ele, esse 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. Essa é a forma momentânea pela qual ele¹⁹ entende que se possa perseguir a utopia - a imagem das metas almejadas - visando a construção do futuro. É alargando os horizontes, dentro do próprio sistema, dentro das próprias limitações, para debatê-las, que, na impossibilidade da mudança total imediata, pode-se 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 Filho²⁰, apenas dois aspec-

tos dessa outra totalidade maior que as engloba: a mudança da própria estrutura social.

O que se pode fazer, neste momento, então, é se colocar 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 Lacan²¹, 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*".²² Essa idéia é complementada por Warat²³, o qual entende que, para haver uma práxis transformadora, é necessário que o real esteja relacionado com as utopias²⁴.

Essas idéias de Lacan e Warat têm muito a ver com as perspectivas do ensino jurídico no Brasil, no sentido que se está tentando emprestar-lhe neste texto.

É necessário construir novas teorias sobre o Direito, a partir das quais se busque 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 essas novas redes simbólicas passam então a ser como utopias, no sentido de metas a serem atingidas. Aí se tem 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. O novo sempre é fruto dos sonhos e das utopias daqueles que têm a coragem de ultrapassar o instituído, jogando-se no desconhecido.

Para Warat²⁵ não se modifica a práxis jurídica, se não se modificar o simbólico a ela correspondente. Deve-se sentir a necessidade de construir o novo, para que a partir dele se possa repensar o real, modificando-o. Isso 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.

Warat²⁶ coloca que sem utopias não há transformação da realidade. Como muito bem colocam Roberto Freire e Fausto Brito²⁷, utopia significa esperança. Sem se possuir a esperança de construir um mundo novo, não há razão para a vida.

A marginalidade²⁸ tem uma importância muito grande nesse contexto. Salientou-se anteriormente que o novo só pode ser produzido fora do institucionalizado. É necessário colocar-se à margem do instituído para se poder produzir o novo.

Apenas não necessitando se ater ao dominante, ao padrão de normalidade²⁹, é que se pode 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 - "*sejamos realistas: exijamos o impossível*"³⁰. Diz-se 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 se possa trilhar 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 desse 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 construir utopias e lutar 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 Passeron³¹, toda práxis educativa, todo ato pedagógico, é sempre uma forma de *violência simbólica*. E o ensino jurídico não foge a essa regra.

Segundo Faria³²:

"... 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."

Ao lado disso entende ele³³ 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."

Dentro desse quadro talvez só haja uma saída: 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 acredita-se 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 repensar e reestruturar o vigente. É preciso que pelo menos haja a conscientização de que o novo não nasce do velho. É preciso *sacar* que se necessita construir alternativas que realmente busquem modificar as estruturas vigentes na teoria, na práxis e no ensino do Direito. Essa é a única forma de poder 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. Deve-se 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. Têm-se contemporaneamente duas formas de encarar a solução para este problema: a) Continua-se insistindo nas reformas do ensino tradicional, via mudanças curriculares e didático-pedagógicas; ou b) Parte-se 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 em nível de graduação, ou o foi apenas esporadicamente por alguns professores, de forma isolada.

Talvez seja o momento de se partir 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 esse caminho.

Questões centrais do ensino do Direito no Brasil: uma tentativa de sistematização

Os pontos aqui enumerados constituem alguns tópicos - inferidos no decorrer da elaboração do trabalho - que se entende sistematizarem a questão do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo. Poderão, nesse sentido, servir como ponto de partida para novas pesquisas sobre o tema. Em realidade, esses aspectos devem, no entendimento deste autor, ser levados em consideração em qualquer novo estudo ou proposta sobre a complexa questão do ensino jurídico brasileiro. São eles:

1. A questão histórica

O ensino jurídico no Brasil foi marcado historicamente por sua desvinculação perene da realidade social e por suas sucessivas crises e reformas. Essas se reduziram basicamente à questão curricular, nunca tendo logrado o êxito almejado.

Tem apresentado, ele, também, de forma contínua, algumas funções históricas marcadamente políticas: a) de sistematização e divulgação da ideologia de sustentação do estado nacional; b) de formação dos quadros para a burocracia e tecnocracia estatais. Os matizes dessas funções mudaram com o decorrer do tempo, mas sempre se fizeram presentes.

Ao lado disso, 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 bastante saturado e com uma qualidade de ensino extremamente questionável.

2. A questão curricular

A reforma curricular vem sendo historicamente apresentada por grande parte dos especialistas no tema como a solução para os problemas do ensino jurídico no Brasil.

Concorda-se 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 ênfases temáticas.

Mas acredita-se que meras reformas curriculares não solucionam problemas estruturais. Nesse

sentido, inclusive, vê-se as reformas, impostas de forma centralizada pelo Estado, via MEC, 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 a participação dos Departamentos de Educação e Ciências Sociais das respectivas entidades educacionais às quais estejam integradas, em especial aqueles que têm sob sua responsabilidade disciplinas do curso jurídico - visando um balanço geral periódico da estrutura desses cursos e faculdades - currículos, programas e planos de ensino, estágios, monografia final, atividades complementares, projetos e programas de pesquisa e de extensão, quadro de professores, perfil de aluno, qualidade de ensino, mercado de trabalho abrangido, sistema de avaliação, etc. Essas comissões poderiam encontrar, talvez, reformulações curriculares mais adequadas para cada instituição, dentro do contexto em que elas se inserem.

Mas volta-se a insistir: a simples mudança do currículo, sem uma mudança de mentalidade, não resolve basicamente nenhum dos problemas atuais do ensino jurídico no país.

3. 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 seminário³⁵.

Vê-se essa 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. Acredita-se que tanto a preleção como as aulas participativas têm sua utilidade em determinados momentos do processo educativo.

Entende-se, dessa forma, ser a pluralidade de metodologias a melhor alternativa, sempre com a ressalva de que não é nesse nível que se solucionará a complexa questão do ensino jurídico.

4. A questão epistemológica

Neste tópico estão englobados dois dos aspectos 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 nesse 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 esse que é o conhecimento posteriormente transmitido - no caso da ciência do Direito, através do ensino jurídico.

Para que se possa mudar estruturalmente o ensino jurídico é necessário mudar antes a própria ciência do Direito e, conseqüentemente, a própria concepção do que é Direito. É necessário mudar o paradigma dominante na ciência do Direito, pois só assim poder-se-á 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 isso é necessária a mudança do método de abordagem utilizado no

ato cognoscente, pois apenas dessa forma poder-se-á produzir um novo objeto de conhecimento.

Acredita-se 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 há o 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. Isso nega a pluralidade de significações e a polifonia do real, não solucionando, portanto, a questão. O autoritarismo permanece.

Parece, atualmente, que a única forma eficaz de se construir 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 isso 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 substituir o paradigma positivista de ciência do Direito e seu método lógico-formal, que apenas serve para apreender o dever-ser, produzindo, dessa forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino jurídico em mero ensino descritivo e exegético do direito positivo em vigor.

5. A questão política

O problema do ensino jurídico no Brasil hoje, além de ser epistemológico - como visto no item anterior - é também político.

A história dos cursos brasileiros confirma a sua função eminentemente política. E a própria questão epistemológica - a concepção dominante na ciência do Direito - está diretamente vinculada a essa trajetória, pois serve à manutenção e reprodução do *status quo*.

As questões do mercado de trabalho, onde o Estado é um grande 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.

Vê-se como uma necessidade para a realização do direito e, conseqüentemente, do seu ensino, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nesse 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 há, no entanto, perspectivas de uma mudança imediata nesse sentido. Nem por isso deve-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. Nesse 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 os operadores do direito se tornarem *marionetes* a serviço do sistema.

6. Uma última questão: como começar?

Concorda-se com a idéia de que, para se mudar o real, para se possuir uma práxis transformadora, é necessário mudar-se 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 ser feita a partir do vigente. Apenas rompendo com ele é possível se vislumbrar o novo. Só os discursos marginais conseguem efetuar essa superação.

Talvez o caminho para se recuperar 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 sonho e adotando as diferenças -, 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...

Considerações finais

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 as obras e os temas estudados?

Nesta conclusão optou-se por um caminho relativamente diferente. Não se adotou integralmente nenhum desses modelos clássicos e também não se os eliminou de todo.

A conclusão aqui esboçada está apresentada em forma de itens, e nesses 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. Isso o tornaria conservador. Pelo contrário, deve ele estar sempre em estado de alerta, à procura dos sinais do novo.

São elas:

a) O discurso aqui colocado é um objeto construído - e não dado - a partir das opções acadêmicas, políticas e ideológicas do seu autor. É ele uma tentativa de oferecer: (a) uma análise aberta, não conclusiva; (b) comprometida, não neutra. Não se expressa, por isso, como uma verdade inquestionável.

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) O 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 tem-se que superar a antinomia positivismo X jusnaturalismo - ambos no sentido amplo dos termos. Isso talvez possa ser feito a partir da utilização de uma pluralidade de métodos na apreensão do Direito dentro da complexidade social, na busca da construção de um saber poliparadigmático.

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 buscadas, 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 se pode efetivamente mudá-lo, através de uma práxis efetivamente 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 realização dos nossos sonhos e pela concretização das utopias ...

Notas

1. Entende-se 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, de BACHELARD, Gaston, *O racionalismo aplicado e a epistemologia*.

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, de WARAT, Luis Alberto, *El sentido común teórico de los juristas e Saber crítico e senso comum teórico dos juristas*.

3. Pedagogicamente, a técnica de *seminário* é indicada para grupos de até doze alunos. Com algum esforço pode-se utilizá-la com grupos de até vinte. Mas é absolutamente imprópria e inadequada para grupos de quarenta, sessenta, oitenta ..., como ocorre com as salas de aula nos curso de graduação em Direito.

4. 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*.

5. Sobre a diferença entre os conceitos de professor e educador, ver ALVES, Rubem. *Sobre jequitibás e eucaliptos - amar*.
6. ASCENSÃO, José de Oliveira. *O Direito: introdução e teoria geral*. p. 490.
7. ORWELL, George. 1984.
8. FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. p. 44.
9. Utiliza-se, 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 de terminado conhecimento (no ato de ensino-aprendizagem).
10. 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*.
11. Sobre os paradigmas dominantes contemporaneamente na Ciência do Direito, e conseqüentemente no ensino jurídico, ver: PUCEIRO, Enrique Zuleta. *Paradigma dogmático y ciencia del Derecho*.
12. Sobre essa questão ver: MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*.
13. LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado e O que é Direito*.
14. Idem. Ibidem.
15. MARQUES NETO. Op. cit. p. 165.
16. Idem. Ibidem. p. 168; p. 168-9.
17. Entende-se 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. *O Direito que se ensina errado*. p. 29.
19. LYRA FILHO. *O Direito que se ensina errado*. p. 28; e *Problemas atuais do ensino jurídico*. p. 41.
20. LYRA FILHO. *O Direito que se ensina errado*. p. 28.
21. LACAN, Jacques. *O seminário*. p. 14.
22. Sobre a importância da relação entre o simbólico e o real é interessante ler: ALVES, Rubem. *O que é religião*.
23. WARAT, Luis Alberto. *Manifesto do surrealismo jurídico*. 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*; e FREIRE, Roberto & BRITO, Fausto. *Utopia e paixão*.
25. WARAT. *Manifesto do surrealismo jurídico*. Tese 11.
26. Idem. Ibidem. 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*.

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*. p. 20.

32. FARIA. Op. cit. p. 39.

33. Idem. Ibidem. p. 40-1.

34. Considera-se, 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.

35. Já se salientou anteriormente, no corpo deste trabalho, a inadequação do *seminário* como técnica a ser utilizada nos cursos de graduação em Direito.

Referências bibliográficas

ALBORNOS, Suzana. *Ética e utopia: ensaio sobre Ernest Bloch*. Porto Alegre: Movimento, FISC, 1985.

ALVES, Rubem. *O que é religião*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

———. Sobre jequitibás e eucaliptos - amar. In: *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados; 1984. p. 9-26.

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

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

———. *A epistemologia*. Trad. de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1981.

BOURDIEU, Pierre e 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.

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

FREIRE, Roberto & BRITO, Fausto. *Utopia e paixão*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nel-

son Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LACAN, Jacques. *O seminário*. Versão brasileira de M. D. Magno. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. 2.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

———. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

———. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Obreira, 1981.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

ORWELL, George. 1984. Trad. de Wilson Velloso. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1973.

PUCEIRO, Enrique Zuleta. *Paradigma dogmático y ciencia del Derecho*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, Editoriales de Derecho Reunidas; 1981.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. *Manifesto do surrealismo jurídico*. São Paulo: Acadêmica, 1987.

———. O lugar da fala: digna voz da majestade. In: FALCÃO, Joaquim (org.). *Pesquisa científica e Direito*. Recife: Massangana, 1983. p. 77-88.

———. El sentido común teórico de los juristas. *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, (1):43-71, mar./jul. 1981.

———. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, (5):48-57, jun. 1982.

A crise do ensino jurídico

Paulo Roney Ávila Fagúndez *

Sumário: *Nota introdutória. Conceitos básicos: educação, ensino e instrução. De que escola falamos? A crise é geral. Quais são as diversas crises?. O Direito novo como caminho para se achar uma resposta à crise do paradigma político-ideológico e à crise do paradigma epistemológico. Ainda as crises diversas. A superação da crise pela compreensão da natureza do Direito que não é, que deverá ser e que apenas é um anseio. Considerações finais.*

Nota introdutória

O presente trabalho tem por objetivo focalizar a crise do ensino jurídico, vivida a partir do modelo tradicional. Na verdade, a crise do ensino jurídico é parte da grande crise que se vivencia, e que atinge todas as áreas do conhecimento humano. Para compreendê-la, necessariamente, tem-se de inseri-la na realidade multifacetária que lhe dá origem.

Há necessidade de serem analisadas as grandes crises que afetam o ensino jurídico. Serão analisadas as grandes crises que afetam o ensino jurídico. Horácio Wanderlei Rodrigues, em *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*, faz uma divisão das grandes crises que afetam o ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo, que analisaremos no transcorrer deste texto. Diz que a crise funcional desdobra-se em crise do mercado de trabalho e em crise de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos. Por sua vez, a crise operacional se subdivide em crise curricular, crise didático-pedagógica e crise administrativa. A terceira grande crise, segundo ele, é estrutural e apresenta, em essência, duas vertentes: a crise do paradigma político-ideológico e a crise do paradigma epistemológico. Não deve deixar de levar em consideração que a moderna racionalidade organizou o modelo de ensino que impera até hoje em dia.

É, sem dúvida, importante que haja a focalização dos vícios do positivismo, para que se possa construir, a partir da educação, um agente crítico do sistema, e não apenas um operador comprometido com a reprodução da estrutura autoritária de poder.

Há a necessidade de libertar o ensino jurídico dos modelos políticos impostos. De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues¹, como se verá no corpo do trabalho, o Direito Alternativo é um novo paradigma epistemológico viável, possibilitando a recuperação da legitimidade da instância jurídica pela busca da realização concreta da justiça nas situações de conflitos que se apresentam. Incorpora também o novo parâmetro teórico para o ensino jurídico. O Direito impõe um conhecimento dogmático, abstrato, divorciado da realidade e que solidifica o mito de que o sistema jurídico tem respostas para todas as questões apresentadas pela sociedade. O que se vislumbra é o despreparo dos operadores do direito para resolverem questões cada vez mais complexas.

Susana Albornoz Stein², por seu turno, sustenta que a escola reproduz a injustiça da sociedade.

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC e da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Mestre em Direito pelo CPGDUFSC. Especialista em Ensino de Terceiro Grau. Procurador do Estado (SC). Conselheiro da OAB/SC. Secretário da Segunda Câmara Julgadora da OAB/SC. Presidente da Comissão de Acompanhamento dos Cursos Jurídicos da OAB/SC. Autor do livro *Direito e Holismo: introdução a uma visão jurídica de integridade* (São Paulo: LTr, 2000.).

Em diferentes níveis do *inconsciente coletivo*, na sociedade do mundo ocidental, faz-se notar expectativa de que a escola corrija a injustiça social.

Principalmente em países dependentes, como ainda é o Brasil, onde não se verifica uma escolarização plena como nos países desenvolvidos, espera-se da escola que ela desfaça, ou, ao menos, diminua, as diferenças sociais; que aproxime as classes sociais, que promova a mobilidade de uma classe a outra (o que, em certa medida, ela realiza, em alguns casos...), enfim, que promova a célere *igualdade de oportunidades* que, supõe-se, permitirá um início igualitário das *carreiras*, na competição própria ao mercado de trabalho capitalista.

É claro que, mesmo havendo uma profunda reformulação no sistema educacional, ele sempre refletirá as relações que são mantidas na sociedade. Devemos, contudo, pensar que a própria escola é objeto de reflexão. Ivan Ilich, Everett Reimer e outros, e outros não buscam a integração da escola com a comunidade, segundo a professora Suzana Albornoz Stein, em *Por uma Educação Libertadora*:

"A palavra que surge é outra: a palavra nova é 'desescolarizar': desescolarizar a sociedade, desescolarizar a escola.

Internamente, a escola se 'desescolariza' libertando-se do currículo rígido e obrigatório, e assumindo a consciência de ser um centro de educação e cultura entre muitos outros centros de educação e cultura.

O sistema educacional se 'desescolariza' adquirindo coragem de imaginar e experimentar alternativas múltiplas, libertando-se do modelo único de escola, seja tradicional ou moderna, elitista ou democrática, mas sempre escola, se depender de um currículo obrigatório."³

Há uma interação entre o sistema educacional e o sistema político-econômico que nos impõe regras e práticas despidas de ética.

Porém, ensina Warat que:

*"A prática dos juristas unicamente será alterada na medida em que mudem as crenças matrizes que organizam a ordem simbólica desta prática. A pedagogia emancipatória do Direito passa pela reformulação e seu imaginário instituído".*⁴

Regis de Moraes diz que é urgente a libertação e questiona:

*"De que precisamos libertar-nos? de todas as infidelidades que praticamos diariamente contra nós mesmos e contra os que estão no caminho conosco. Por exemplo : as escolas têm que parar de trair suas comunidades. Quero dizer : é preciso trazer a vida da cidade para dentro das escolas e, ao mesmo tempo, levar a escola para a cidade. Todos têm o que ensinar a todos, mesmo na correria das grandes cidades e no interior dos efeitos lamentáveis das lutas de classes."*⁵

Adverte Sousa Santos, referindo-se à universidade, que a ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio das comunidades interpretativas.⁶ Se não se integrar com a comunidade, terá curto prazo⁷

Whithead, citado por Regis de Moraes, em *Entre a Educação e a Barbárie*, mostra-se categórico: *"ou a universidade é imaginativa ou não é nada - pelo menos nada de útil"*. E deseja-se estender tal afirmação à realidade toda das escolas. Em 1929 (atente-se para a data!), quando o matemático e filósofo escreveu a mencionada sentença alternativa, ele fez questão de não incorrer em uma visão unilateral do problema universitário, esclarecendo que: *"A imaginação não deve ficar separada dos fatos; é um meio de iluminá-los. (...) A tragédia do mundo está em terem as pessoas dotadas de imaginação pequena experiência, e as que são experientes*

terem fraca imaginação. (...) À universidade cabe soldar a imaginação à experiência".⁸

Se bem interpretado foi o texto, isto significa que o valor da imaginação não deve eclipsar o valor da experimentação, sob pena de que a imaginação se neurotize. Portanto, ao se procurar a instalação da criatividade como um grande valor educacional não se estará negando outros valores ou menosprezando-os.

No entanto, sempre que os valores forem apenas transmitidos, sem o devido apreço à liberdade de valoração do educando, isso há de significar opressão e desrespeito ao direito de crítica, e há de funcionar como fonte geradora de conflitos sérios.

Com o seu corpo, com as suas emoções, com o seu pensamento, o homem erige os seus valores e afirma sua capacidade de transcendência. Portanto, olhando o homem inteiro, sem os antigos preconceitos contra a sua realidade organísmica, podemos encontrar esclarecimentos ainda maiores à gênese e à natureza dos seus processos de valoração.

O ensino jurídico vive a crise de criatividade e de identidade. Não sabe para que serve, de onde veio e para onde vai na sua visão maniqueísta do homem e da sociedade.

Horácio Wanderlei Rodrigues cita Lyra Filho, o autor da crítica mais contundente do ensino jurídico brasileiro e, segundo ele, talvez o autor que melhor vislumbrou o conjunto de seus problemas. Ele assim se manifestava sobre a possibilidade de uma revolução no ensino do Direito:

"É evidente que uma reforma global do ensino jurídico (...) exigiria condições de viabilidade que estamos longe de entrever. Porém, ainda que atuando em campo mais limitado, é preciso ter sempre em vista o 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 ontoteleologia, 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, entretanto, 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-lo 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 próprias condições do 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."⁹

A crítica é fundamental para construção de um novo mundo. Contudo, o que se vê hoje é a preponderância da dogmática ou um projeto de escola revolucionária que não consegue sequer definir o seu perfil no campo do ensino jurídico.

Os juízes estudam a lei e dela são escravos. Quando professores, levam a pensar também na santidade de lei enquanto instrumento de controle social da classe dominante. Sequer se pensa na possibilidade da decisão judicial resultar de uma construção que leve em conta a sociedade complexa, sujeita ao risco e ao perigo e que exige cada vez mais que o operador do direito tenha uma visão interdisciplinar e, sobretudo, ampla do fenômeno jurídico. Impõe-se a adoção de uma

hermenêutica crítica que contemple, ao lado do direito, a moral, a política, a arte, a sociologia, enfim, a própria vida manifestada na sua plenitude.

É importante que se tenha um Direito voltado para o futuro e que não se preocupe tão-só com os problemas do passado. A questão ambiental exsurge na pós-modernidade como saber que requer a reflexão sobre o próprio dever da humanidade. É, em verdade, muito confuso o direito do dever ser, que não foi, que não é e que tampouco tem desejo de ser alguma coisa. Até porque envelheceu na sua alucinação mental, em que não se consegue vislumbrar com exatidão a divisão entre fantasia e realidade.

"Para Lyra Filho o Direito em globo só pode ser apreendido, na sua dinâmica social, através da dialética. Apenas umavisão sociológico-dialética, que enfatize o dever e a totalidade, será capaz de apreender a síntese jurídica - a positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais, expressão da justiça social atualizada.

Nas observações que faz a respeito do Direito, Lyra Filho 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 'revisão do conjunto'.

O que se deve fazer, neste momento, é colocar-se 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".¹⁰

Há necessidade do homem sonhar para que possa desmistificar o velho, desnudando o novo que se oculta detrás das cortinas brancas da verdade. Sonhar não é proibido. Deverá ser estimulado.

"A prática dos juristas unicamente será alterada na medida em que mudem as crenças matrizes que organizam a ordem simbólica desta prática. A pedagogia emancipatória do Direito passa pela reformulação de seu imaginário instituído".¹¹

Para que se possa falar em ensino do Direito há a necessidade de saber-se primeiramente o que é Direito. Ensinar Direito não significa simplesmente reproduzir os dogmas. Indubitavelmente, a função principal do professor é problematizar a própria crise que afeta o direito para, a partir dela, apontar caminhos para a construção de uma sociedade nova de um Direito promotor de verdade e de justiça.

Qual o principal papel da educação? É transformar o indivíduo e permitir que ele chegue às suas próprias conclusões. Enfim, libertá-lo das amarras do sistema autoritário.

Conceitos básicos: educação, ensino e instrução

Para que se possa compreender a crise que afeta o ensino jurídico, precisa-se, inicialmente, fazer a distinção entre educação, ensino e instrução. A educação não conseguiu ser definida a contento pelos estudiosos, até o presente momento, por se constituir em fenômeno global que diz respeito à totalidade da caminhada pela vida. Contudo, os pedagogos sustentam que a educação visa, sobretudo, o desenvolvimento integral das potencialidades da pessoa humana. O ensino, por seu turno, restringe-se à relação ensino-aprendizagem. A instrução almeja somente um treinamento.

É importante, portanto, que se faça a distinção para que se saiba que a educação compõe um processo de vida, naturalmente global, que busca a compreensão de tudo. A compartimentalização é uma distorção que precisa ser vencida.

A divisão do todo em partes é importante para que possa compreender os fenômenos, segundo a ciência, que tem a preocupação em estabelecer uma relação de causa-efeito. Contudo, sabe-se que a ciência não consegue progredir assim, sendo ainda hoje, às portas do século XXI, dois terços das doenças consideradas incuráveis. Isso significa incapacidade de ler a vida que se expressa em toda a sua magnitude, em toda a sua complexidade. A relação causa-efeito é insuficiente para que possamos analisar globalmente um determinado fenômeno. A academia satisfaz-se em estabelecer a relação causal. Não tem idéia da integridade. A ciência carece da macrovisão. Não consegue o educando manter uma relação de interdisciplinaridade ou, quem sabe, de transdisciplinaridade, com determinado fenômeno. É como se pudesse ser o conhecimento colocado em compartimentos estanques. Vive-se a ilusão da fragmentação. E, assim, formam-se pequenos ditadores, detentores de um conhecimento gerador de opressão e responsável pela consolidação do sistema de ensino autoritário.

O poeta Carlos Drummond de Andrade afirma: "*Dá-me uma universidade e eu te darei uma visão compartimentada do universo*". Isso tudo se deve à Metodologia Científica que ensina que, para que possa estudar determinado fenômeno, precisa-se separá-lo do todo, mediante análise. Ou seja, promove-se a análise, que é a divisão do objeto do conhecimento, com o objetivo de melhor compreendê-lo. Após, opera-se a síntese, *i. e.*, a recomposição do todo decomposto pela análise.

No campo do Direito, dá-se um enfoque político, sem ingenuamente reconhecê-lo. A ciência jurídica tem um objeto próprio de estudo, sendo considerada uma ciência do *dever ser*, sendo regida pelo princípio da imputação, ao contrário das demais ciências que admitem o princípio da causalidade. As ciências naturais, por exemplo, tratam do que é. Esse *dever ser* do Direito não se concretiza. Quando o homem atinge determinado objetivo isso deixa de ser importante e ele parte para novas conquistas. A busca permanente é que faz o progresso da humanidade. Sonhar sempre é a ordem natural. No momento em que se vê a morte das utopias, cresce a preocupação daqueles que têm um compromisso com a vida e com um novo tempo. Certamente que o neoliberalismo globalizado não será a solução para os graves problemas humanos que atingem o planeta. A desordem imposta além fronteiras somente serve para a satisfação dos interesses egoístas dos capitalismo transnacional. A ordem absoluta leva à desordem.

Deverá haver a superação dessa fase e prosseguir a busca de uma sociedade melhor, mais humana, mais livre e mais justa.

E o processo educacional tem um papel crucial na superação dos problemas e na construção de uma nova realidade. Não se pode admitir uma educação que se restrinja à sala de aula, ao formalismo do ensino ou à domesticação da instrução.

O que é uma educação verdadeira? Quem responde é Tomio Kikuchi:

"A educação verdadeira é o renascimento diário e a revolução incessante, como fenômenos vitais. (...)"

A educação uniforme é contrária à educação vital e dinâmica que se manifesta na variabilidade infinita das capacidades humanas."¹²

A verdadeira educação tem por objetivo preparar o indivíduo para a vida, a fim de que possa contribuir para a transformação da realidade.

De que escola se fala?

A escola é vista como um centro de irradiação de conhecimento. Não deixa de constituir numa aparelho ideológico do Estado. E, como aparelho ideológico do Estado, reproduz a ideologia da classe dominante. Critica-se a escola tradicional, reprodutora da cultura ditada pela classe

dominante. A escola nova, em sua essência, tem uma proposta revolucionária. A escola tradicional limita-se à reprodução da cultura solidificada pelos detentores do poder político tradicional.

Refazer é tarefa do educador. Remexer nas estruturas existentes é a principal atividade do professor enquanto articulador do novo conhecimento. Deverá o mestre subverter a ordem instituída, permitindo a mais ampla liberdade do processo pedagógico. O verdadeiro significado do processo educacional é que ele se constitui num processo complexo e permanente, que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo. É a busca permanente da verdade, onde quer que ela esteja. É o desejo de um mundo solidário, do ser. E não apenas do ter. É, sobretudo, um processo que deverá permitir a compreensão do paradoxo da vida. Nela, vida e morte convivem com a alegria e a tristeza. É o mundo da poesia e da não-poesia. É o mundo do grito e do silêncio. Enfim, da convivência harmônica-desarmônica da vida em plenitude, em todas as suas manifestações.

A escola tradicional oprime. Não deixa que flua livremente a expressão. Impõe condutas e métodos. As investigações levadas a cabo são as que interessam aos governantes. Os programas deverão ser vencidos, para que os professores possam ser considerados aptos.

A escola tradicional não pode ser reprogramada sem que se faça um reexame dos objetivos sócio-políticos traçados pelos detentores do poder. A relação professor-aluno é uma relação de poder. Há a necessidade do educando assimilar o que lhe é ministrado, mesmo que isso não seja do seu interesse. Ora, o que menos importa é o interesse do aluno. A ele cabe apenas a reprodução da ideologia nas verificações.

Questionar, para os detentores do poder, não é importante. Questionar é comprometer estruturas edificadas há milênios. O novo é perigoso, porque pode atingir privilégios e negar os conhecimentos que são considerados verdadeiros e nunca foram questionados.

Questionar é subverter, e isso não é bom sob a ótica da escola tradicional. O operador do Direito tem um compromisso com a lei, com a ordem e com o *status quo*. Se o jurista não tiver esse perfil não conseguirá conseguir aprovação para a magistratura, Ministério Público, etc.

O operador do Direito deverá ser servo das arcaicas estruturas e dos valores do dogmatismo. Caso contrário, não há qualquer interesse na sua atuação. Daí o corporativismo dos agentes do sistema que filtram os operadores, a fim de que somente passem a funcionar pessoas ideologicamente afinadas com a ideologia das classes dominantes. Enfim, de pessoas que acreditem nos mitos e ritos jurídico-estatais.

É possível existir uma *sociedade sem escolas*? A escola possui tantos vícios que alguns pensadores preconizam o seu fim, como Ivan Illich¹³. A escola não deverá se constituir apenas em um local em que são transmitidas as informações.

A desescolarização da escola é um passo importante para superação dos currículos e das regras que a ela são impostas. Não se fala em qualidade, mas em quantidade de carga horária, de informações etc. Uma escola desescolarizada é um centro de discussão de idéias, aberto à sociedade, preconizador de uma educação vitalícia, essencialmente crítica e voltada para a construção de um novo tempo sempre. Não pode existir uma educação verdadeira que não tenha o condão de modificar condutas e de buscar sempre a compreensão e a transformação da realidade.

Não há uma preocupação com a busca de sua aproximação com a vida. Ensina-se muita coisa que não se sabe sequer para o que serve. Ensina-se por ensinar. E não se trata de promover a libertação do indivíduo, mas de mantê-lo enquanto agente do sistema.

Desescolarizar, como palavra de ordem, almeja libertar o indivíduo das amarras da tradição e abrir no seu espírito um espaço infinito para o recebimento do novo.

Desescolarizar é despertar no indivíduo o espírito crítico. E fundamentalmente o espírito científico. A desescolarização é o contraponto necessário para que possa questionar a estrutura

de poder montada no sistema capitalista. Ademais, a escola reflete a visão fragmentada que emana da cultura patriarcal-paternalista.

A crise é geral

Não se pode focalizar o ensino jurídico sem enquadrá-lo na crise geral que afeta a sociedade. Está-se referindo, evidentemente, à crise sócio-política-econômica que atinge todos os homens de todos os países do mundo. Com o fim da guerra fria, a globalização passou o ser tema central da discussão a respeito do futuro da humanidade. Porém, tem-se de insistir que a busca da solidariedade continua sendo a grande meta dos homens. As pessoas somente serão livres quando compreenderem a profunda transformação que se opera no mundo, com a criação de um Estado completamente diferente daquele objeto de estudo dos manuais até aqui editados. É certo que se vislumbra a tentativa de renascimento das doutrinas neoliberais que objetivam reduzir a intervenção estatal e, ao mesmo, proporcionar às classes dominantes o papel de agente político do sistema.

Certamente que não se conseguirá superar os graves problemas que afetam a sociedade com a concentração ainda maior de poder nas mãos da classe dominante. Sem dúvida, o socialismo real continua sendo ainda a grande bandeira da humanidade. Obviamente que ele não resultará do determinismo histórico. E não será gerado por um processo revolucionário. Deverá nascer do coração de cada um. A igualdade de todos perante a lei não satisfaz à busca constante da justiça. A lei é arremedo de igualdade. Somente beneficia alguns poucos. Não há seriedade no exercício intelectual de sua aplicação. Muito menos quando de sua iniciativa e elaboração.

Essa crítica é antiga. Os governantes continuam a cometer graves violações éticas, priorizando o pagamento da dívida externa, em detrimento da satisfação das necessidades fundamentais da grande maioria do povo, que não tem saneamento básico, saúde, etc.

Não há seriedade por parte dos detentores do poder político. Ou melhor, o modelo patriarcal-paternalista que tudo proporciona, inclusive, justiça, é uma grande falácia. Por que? Porque a cultura que impera é da irresponsabilidade.

Em decorrência disso pode-se refletir: afinal, há *ensino jurídico ou domesticação*? O ensino jurídico não deverá se constituir tão-somente na transmissão de conhecimento. Mas terá de ser o meio capaz de proporcionar ao indivíduo a oportunidade de questionamento da crise que afeta todos. O que se faz, no entanto, é, simplesmente, domesticar, i. e., transmitir conhecimentos considerados incontestáveis de geração para geração como se constituíssem verdades absolutas. A linha de pensamento está previamente traçada nos manuais.

Sem dúvida, há um *Direito torto que se ensina errado*. Mesmo a domesticação é tão frágil, que não consegue convencer o mais desinformado membro do sistema de sua validade. No campo do Direito, o que se faz é ensinar a legislação e a orientação dos tribunais pátrios, com base nos ensinamentos ministrados pelos doutos servidores do dogmatismo. Muitos mestres somente permitem a divergência que se opera dentro da programação do sistema.

O discurso tradicional se reproduz com enorme facilidade. É muito simples a retransmissão que se opera do discurso tradicional. Ele está nos códigos e nos livros dos dogmatistas. Basta a aceitação daquilo que está escrito, como se fosse verdade. Inadmissível é a visão crítica do operador no corpo do sistema.

O Direito se transformou numa verdadeira religião, dependendo tudo de fé.

Para se combater o dogmatismo há necessidade sempre de uma *visão crítica do direito*. Criticar é discernir, separar o essencial do acidental, o importante do secundário. Sem uma visão crítica, o operador do direito será um mero repetidor daquilo que está escrito. Sem uma visão

crítica simplesmente o direito se constituirá num instrumento a serviço da classe dominante. Sem uma visão crítica não haverá o aperfeiçoamento do sistema jurídico e do ensino jurídico.

A visão crítica tem o papel de aperfeiçoamento das instituições jurídicas, a fim de que o modelo do sistema jurídico seja repensado permanentemente. Ela sempre deverá estar presente no discurso pedagógico.

O Direito novo como caminho para se achar uma resposta à crise do paradigma político-ideológico e à crise do paradigma epistemológico

Existem caminhos novos? O Direito alternativo nasce como outro caminho possível para superação do modelo tradicional do Direito, bem como está a sociedade hoje despertando para um Direito ético.

Segundo o professor Horácio Wanderlei Rodrigues, em *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*:

"... a constatação da existência de uma crise concomitantemente político-ideológica e epistemológica do Direito acarreta a necessidade da construção de uma alternativa viável, que possibilite a sua recuperação enquanto instância representativa das aspirações sociais.

O reducionismo de grande parte dos movimentos críticos existentes ao nível acadêmico acabou inviabilizando-os como opções concretas de superação do positivismo. Nesse espaço surge o Direito Alternativo como possibilidade de resgate da integralidade do jurídico."¹⁴

*"O que o movimento Direito Alternativo traz então de novo se encontra exatamente na fixação de critérios básicos a serem adotados, em cada caso, na escolha da decisão a ser tomada. O princípio (que consciente ou inconscientemente é sempre político-ideológico) deve ser a opção pelos pobres, pelos oprimidos, pelas classes e grupos marginalizados e geralmente expropriados de qualquer Direito. O pressuposto interpretativo deve ser o comprometimento com o bem comum, entendido com o bem da maioria da população."*¹⁵

Assim, o Direito novo nasce como um caminho viável para a construção de um sistema jurídico capaz de regular a vida e de contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos.

O Direito novo da sociedade nova surge como resposta à crise.

O que Capra apresenta no livro *O Ponto de Mutação* é a crise como ponto de mutação, de transformação.

Capra¹⁶ apresenta dois paradigmas, a máquina do mundo newtoniano e a nova física, especialmente a física quântica, que reconhece que matéria e energia são estados alternados. Ademais, regida pelo princípio da incerteza. Há a probabilidade se localizar o elétron em determinado local.

Houve uma influência do pensamento newtoniano-cartesiano na concepção mecanicista da vida. O modelo biomédico foi construído com base nesse modelo. A psicologia traz também a visão newtoniana. A preponderância da economia em detrimento da ética é uma realidade. A civilização trouxe também o crescimento desordenado.¹⁷

Ainda as crises diversas

Pode-se afirmar que a crise única, de percepção da integralidade da vida, apresenta diferentes facetas. O caos do interior do sistema educacional é resultado da grande crise que se vive na sociedade. A crise da sociedade repercute no interior do sistema jurídico.

O caos que há em cada indivíduo se reflete na vida coletiva. E as dificuldades da vida social produzem um caos interior em cada ser humano.

De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues¹⁸, quais são as grandes crises?

a) A crise funcional (crise de mercado de trabalho e a crise de identidade e legitimidade

dos operadores jurídicos). Os estudantes de Direito já sentem os problemas que enfrentarão fora da Universidade.

b) A crise operacional (crise curricular, crise didático-pedagógica e crise administrativa). O que se ensina num curso de Direito? Dá-se, única e tão-somente, a reprodução da ideologia da classe dominante. Ensina-se ao neólito que o melhor caminho é a apreensão dos conteúdos constantes do curso e que somente assim conseguirá vencer as barreiras apresentadas pela profissão e terá possibilidade de obter aprovação em concurso público.

c) A crise estrutural (a crise a política e a crise epistemológica). Como foi visto, a crise que afeta o ensino jurídico é a mesma que atinge a sociedade como um todo. Afinal, para onde caminha a humanidade? É a questão crucial que, no máximo, comporta uma resposta provisória. As estruturas políticas estão passando por uma profunda transformação. A simples acusação da globalização enquanto arma da burguesia para o exercício do poder não traz uma luz maior para a discussão da transição paradigmática.¹⁹

Tem-se de buscar novos caminhos. A dinâmica da vida não pode deixar de ser visualizada na transição paradigmática.

O Direito novo da sociedade nova deverá se voltar para o futuro, estimulando condutas. Não pode continuar sendo apenas um sistema de amordaçamento dos sonhos e desejos. Ser apenas uma programação voltada para atingir condutas pretéritas não se constitui no principal papel do direito. O direito do *dever ser* nem sempre traz a previsão das condutas que são levadas a cabo no plano imprevisível da realidade. A sociedade é complexa e está sujeita ao risco e ao perigo. O direito não é o ser nem o *dever ser*, sendo, sobretudo, expressão do desejo incontido do homem. O direito quer é dominar a vida, que é indomável, haja vista que é regida pelo princípio da incerteza, que tem contribuído para a revolução do conhecimento científico.

O Direito é elemento que deve almejar a harmonia no meio social. Não deve se constituir em instrumento de proteção dos detentores do poder político. Não pode ser arma de manutenção dos privilégios dos detentores do poder econômico.

É indiscutível o avanço no campo jurídico dos defensores do denominado direito alternativo. Eles lançaram as bases de uma proposta que tem por intuito a edificação de um sistema jurídico que vise a proteção dos hipossuficientes, dos marginalizados pela sociedade.

Contudo, é importante que se tenha consciência da rede de proteção criada para manter privilégios continua estendida. E que a superação da ordem arcaica requer consciência política e muita luta de todos. Somente cai na rede de proteção, por enquanto, aquele que não tem qualquer cumplicidade com a programação e com a ação dos agentes do poder político.

Hoje se vislumbra o neoliberalismo enquanto política oficial do mundo, atingindo duramente os países periféricos. Há intenção deliberada dos banqueiros internacionais de manter no poder os governantes que têm afinidade com as políticas ditadas pelos banqueiros e governantes dos países do primeiro mundo. As medidas de natureza política são adotadas com o intuito de melhorar os índices de desempenho econômico dos países. Quem não não rezar pela cartilha do FMI, por exemplo, está perdido ...

A crise epistemológica é a grande responsável pela existência de um operador do direito autoritário, que veste a máscara para se proteger da ignorância e da incapacidade que possui para resolver os intrincados problemas humanos. As questões jurídicas, regra geral, se alicerçam na lei, que é o instrumento empregado pelas classes dominantes para perseguir seus inimigos. Osho diz que vamos pagar caro por isso. Encarceramos as vítimas do sistema jurídico, ao invés de amá-los, de compreendê-los.

“Todos os sistemas legais nada mais são do que a vingança da sociedade, vingança contra aqueles que não se adaptam ao sistema.”

De acordo comigo, a lei não é para proteção do que é justo, ela é para proteção da mente da massa; se é justo ou injusto, não tem importância. A lei é contra o indivíduo e a favor da massa; ela é um esforço de restringir o indivíduo e sua liberdade e sua possibilidade de ser ele mesmo."²⁰

O verdadeiro processo educacional deve contribuir para a formação de sujeitos livres, de profissionais do direito responsáveis pela vida na sua integralidade.

A superação da crise pela compreensão da natureza do Direito que não é, que deverá ser e que apenas é um anseio

O Direito é definido tradicionalmente pela doutrina como o conjunto de princípios e normas que disciplinam as relações humanas na sociedade. Politicamente, o Direito se apresenta como com um sistema de controle a serviço da classe dominante. Quem detém o poder é quem dita as regras jurídicas. Sabe-se, contudo, que no sistema consuetudinário há o reconhecimento pelo Poder Público de práticas sociais. Isso não significa que o sistema jurídico seja mais democrático, tendo em vista que a dominação no campo do direito se exterioriza através de aparelhos e ideologias que se materializam diuturnamente nas instituições.

Essas crenças ministradas nos cursos jurídicos precisam ser desmitificadas. O Direito que está aí não é sequer a sombra de um modelo libertador das estruturas impostas. O Direito que liberta não é o mesmo direito que aprisiona. O Direito castrador não é o mesmo que busca construir uma sociedade mais justa. O Direito que promove não é o mesmo que pune. O Direito voltado para o futuro não é o mesmo que só vê o passado. O Direito que abre portas não é o mesmo que se fecha em si mesmo. O Direito de todos compõe um elemento de fundamental importância para a busca de uma sociedade mais igualitária, mais humana e, acima de tudo, mais justa. O que se deve almejar sempre é um Direito ético, como sempre preconizaram as sociedades do extremo-oriental.

O ensino jurídico não deve ser meio de reprodução mas de construção. É através dele que se pode questionar a própria estrutura de poder. É através dele que se poderá buscar novos caminhos, novas leis, novos julgados, enfim, uma postura diferente do Judiciário diante da sociedade. O que se constata é a absurdidade do conjunto de informações que chega ao aluno, que não serve para nada, que não tem nada a ver com a vida e que mostra uma imagem irreal do cotidiano.

Uma coisa é a vida; outra é a escola. Daí Ilich²¹ preconizar a desescolarização da sociedade e da própria escola. A desescolarização para que se possa encontrar a verdade, sem o empecilho de um aparelho ideológico a serviço da classe dominante.

O conhecimento não deverá ser objeto de constatação, mas de construção. A democratização do ensino é um ponto que se considera crucial para que brote a verdade. E essa deverá ser sempre provisória, sempre discutível.

A escola para subsistir deverá se superar enquanto espaço da tradição, tornando o centro de debate dos grandes problemas nacionais e da humanidade. A escola que não se desescolariza anula a si própria enquanto fonte de saber e questionamentos sérios a respeito da condição humana. A escola que escolariza, ao contrário, passa a negar o seu papel de instrumento questionador das estruturas sócio-políticas.

A escola que busca a desescolarização vê a educação como um processo global que atinge toda a vida.

A integridade da educação é que precisa ser melhor compreendida. Não se pode confundir-la com o ensino nem com a instrução.

Terá de se constituir em caminho seguro para a solificação de um novo tempo, em que a mente esteja aberta para a construção de novas estruturas.

A crise que afeta o ensino jurídico deverá se constituir em mola propulsora da superação dos obstáculos impeditivos do crescimento intelectual da sociedade.

Os poderes se auto-protectem. A corrupção já integra a cultura política da sociedade. O nepotismo está presente. E a maioria da sociedade vive marginalizada e faminta.

Por óbvio, a crise do ensino jurídico está inserida na crise maior que afeta a sociedade. Não basta a reprogramação do sistema. Há a necessidade de refletirmos sobre o próprio sistema.

A sociedade nova, socialista e solidária, terá de ser construída.

O ensino jurídico deverá contribuir para a libertação, ao invés de criar amarras para a manutenção da dominação que é mantida pelo sistema político-jurídico.

Considerações finais

O ensino jurídico precisa urgentemente ser repensado. É claro que a crise do ensino jurídico não é só dele. O modelo de ensino jurídico traz a mesma visão fragmentada que afeta as demais áreas de conhecimento. A divisão dos saberes tornou mais difícil a compreensão dos hipercomplexos fenômenos naturais. O ensino jurídico é velho, comprometido com a ideologia das classes dominantes e, sobretudo, tem por objetivo reproduzir os valores negativos da sociedade capitalista. O papel da educação é promover uma mudança no sujeito. E a educação é um processo vital permanente, que envolve tudo e todos. Não se pode confundir educação com ensino, porquanto este visa apenas a transmissão de conhecimentos.

A verdadeira educação visa revolucionar o seu objeto sempre. Traz uma nova proposta. Não impõe métodos ou caminhos. Permite sonhar, estimula a criatividade sempre.

A educação tem que proporcionar autonomia, despertando a consciência no estudante para que possa construir a partir de sua atitude uma vida melhor. Não haverá ruptura se o processo educacional continuar a formar agentes do sistema, reprodutores da ideologia da classe dominante. A palavra de ordem é auto-educação.

A educação deve visar a preservação da saúde, o equilíbrio familiar e social, a fim que se possa viver com relativa harmonia em sociedade.

Para que se possa transformar a postura do operador do Direito há a necessidade de superação do Direito Masculino. Enfim, há a necessidade de um Direito que permita a formação responsável do sujeito.

Notas

1. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*.
2. STEIN, Suzana Albornoz. *Por uma educação libertadora*.
3. Idem. Ibidem. p. 10.
4. RODRIGUES. Op. cit.
5. MORAIS, Regis de. *Entre a educação e a barbárie*. p. 46.
6. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. p. 223.
7. Idem. ibidem. p. 230.
8. MORAIS. Op. cit. p. 62.

9. RODRIGUES. Op. Cit. p. 211-2.
10. Idem, ibidem, p. 206.
11. Idem, ibidem,, p. 207.
12. KIKUCHI, Tomio. *Educação para a vida*. p. 41.
13. ILICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*.
14. RODRIGUES. Op. cit. p. 151.
15. Idem. ibidem. p. 162.
16. CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação – a ciência, a cultura e a sociedade emergente*, p. 13.
17. Idem, ibidem, p. 226
18. RODRIGUES. Op. cit.
19. Idem. Ibidem, p. 192-200.
20. OSHO. *O novo homem – a única esperança para o futuro*. p. 37.
21. ILICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa : Presença, 1980.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação – a ciência, a cultura e a sociedade emergente*. Tradução Alvaro Cabra. São Paulo: Cultrix, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- ILICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 3a. ed. Petrópolis : Vozes, 1976.
- KIKUCHI, Tomio. *Educação para a vida*. São Paulo : Musso, 1978.
- MORAIS, Regis de. *Entre a educação e a barbárie*. Campinas: Papirus, 1983.
- OSHO. *O novo homem – a única esperança para o futuro*. Trad. Sw. Sangit Loree e Sw Rassiko. São Paulo: Gente, s.d.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- STEIN, Suzana Albornoz. *Por uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- WARAT, Luís Alberto et al. O poder do discurso docente das escolas de Direito. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, a. 1, n. 2, p. 146-52, 1980.

Origens históricas do ensino jurídico brasileiro

Luis Carlos Cancellier de Olivo *

Sumário: *Nota introdutória. Origem da Universidade. Início do ensino jurídico. Primeiros letrados em Portugal. Criação da Universidade de Coimbra. Reforma Pombalina dos Estudos Jurídicos. O Ensino Superior no Brasil. O papel da Companhia de Jesus. Início da magistratura nacional. Reflexos da reforma pombalina na colônia. Cursos de Direito no Brasil. Aspectos atuais da crise. Considerações finais. Referências bibliográficas.*

Nota introdutória

A crise no ensino jurídico brasileiro é um tema que tem preocupado boa parte dos operadores do Direito. Esta crise se reflete tanto na ampliação desmedida dos cursos de Direito em todo o país, quanto na reduzida quantidade de acadêmicos que obtém aprovação nos Exames de Ordem patrocinados pela OAB. A crise do Direito – e com ela a crise do próprio ensino do Direito – pode ser entendida como parte integrante da crise geral do sistema educacional brasileiro, ou como uma projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional, como queria San Tiago DANTAS¹. Há também quem analise este processo como um elemento da crise geral do capitalismo, sistema econômico que tem no modelo liberal-individual do Direito pátrio um de seus sustentáculos ideológicos.²

Alguns autores vão buscar no modo de ensinar formalista das Faculdades de Recife e de São Paulo a origem do academicismo e do dogmatismo do atual ensino jurídico. Este estilo – importado principalmente das salas de aula da universidade portuguesa de Coimbra – exerceu profunda influência não só no ensino jurídico quanto no próprio Direito praticado no Brasil.

O que se pretende, nesta abordagem, é situar o ensino de Coimbra no contexto de formação do ensino superior na idade média, desde a criação das primeiras Universidades, como Paris³, Bolonha e Coimbra, até a reforma pombalina de 1770, quando os jesuítas perderam o monopólio da docência, oportunidade em que foram estabelecidas as bases para um ensino jurídico adequado aos interesses da burguesia mercantilista em expansão, tanto na metrópole portuguesa quanto na colônia brasileira.

Ao se estudar as raízes medievais do ensino jurídico nacional buscamos elementos que nos possibilitem compreender as razões de sua crise atual e com isso contribuir para a superação de alguns impasses que o caracterizam.

Origem da Universidade

Em sua origem mais remota, MANACORDA vai buscar nas decisões dos Concílio de Toledo, na Espanha, em 527, e de Vaison, na França, em 529, fundamentos que possibilitam compreender os primeiros momentos da criação dos cursos de Direito⁴. Diz ele que São Bento, em sua *Regula*, já

* Professor Substituto na UFSC de Direito Administrativo. Professor na UNISUL de Ética e Legislação Publicitária. Mestrando em Direito no CPGD/UFSC

distinguiu quatro espécie de monges: os *cenobitas*, que viviam em comum, sob a mesma regra; os *anacoretas* ou eremitas, que após o cenóbio enfrentaram a experiência da solidão; os *sarabaitas*, que viviam sozinhos ou em pequenos grupos e os *errantes*, que procuravam hospitalidade por alguns dias nos mosteiros, sempre andando e nunca fixando-se num lugar (seriam os precursores dos *goliardos* das futuras Universidades).

Estes clérigos *vacantes*, cujos membros viviam mendigando entre as cidades, fundaram associações juridicamente reconhecida por todos (*universi*) e assumiam a responsabilidade pelo pagamento dos seus mestres. No final do primeiro milênio, em paralelo ao surgimento da economia mercantil e da organização das cidades, apareceram também os mestres livres, clérigos ou leigos que possuindo a *licentia docendo* concedida pelo *magischola* ensinavam também para leigos as artes liberais⁵ do *trívio* e *quadrívio*.

As Universidades, e os cursos jurídicos em particular, surgiram em um contexto determinado, situado no século XI. A querela das investiduras é apontada por GIORDANI⁶ como um momento importante no debate sobre a necessidade do conhecimento jurídico, visto que cada uma das partes em conflitos - especialmente os reis e imperadores da França e da Itália - buscavam no Direito Romano, no Canônico ou no imperial a fundamentação para suas teses.

LE GOFF⁷, por seu lado, aponta no desenvolvimento das atividades comerciais a base do crescimento das Faculdades de Direito, num momento em que se contrapunham os interesses da Igreja católica e os de burguesia emergente, representada pelos mercadores e banqueiros. Ele lembra que as faculdades mais freqüentadas eram as que conduziam à profissões laicas, ou semi-laicas, mais lucrativas. Daí o destaque das faculdades de Direito que formavam os notários, cada vez mais necessários no século XIII, em função do desenvolvimento dos contratos comerciais.

A transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, em seus primeiros momentos, fez nascer as corporações de ofício, onde a relação de obediência não se dava de forma tão verticalizada como na vassalagem. Para regular esta nova forma de organização, coletiva, autônoma, e definir sua personalidade jurídica, sua disciplina interna, entre outros aspectos, era necessário o conhecimento e o uso de regras de Direito, notadamente o Direito Romano. GIORDANI⁸ ressalta que o desenvolvimento urbano criou um ambiente favorável e inspirador para a estruturação de Universidades.

As primeiras Universidades surgem também num momento conhecido como *Renascimento do século XII*, onde a concepção teleológica-filosófica de Santo Agostinho⁹ - para quem o Direito é resultado da vontade divina, devendo ser aceito sem ser discutido - é substituída pela concepção escolástica de S. Tomás de Aquino¹⁰, que entende o Direito como reflexo de uma ordem natural das coisas, averiguável pela razão.

Para HESPANHA¹¹, este é um momento de confronto envolvendo os *Integristas* da patrística agostiniana e os *Realistas racionalistas* da escolástica, que se contrapunham à redução do saber válido e legítimo ao saber escritural, capaz de resolver todos os problemas práticos e teóricos. Na patrística o estudo do Direito estava voltado apenas para a interpretação das Escrituras.

Nesta revolução provocada pela descoberta dos textos lógicos de Aristóteles, os partidários de S. Tomás julgavam as escriturais insuficientes para a resolução dos novos problemas culturais e sociais. Daí o reestabelecimento na crença da razão e das ciências profanas, o fim do conflito entre fé e razão, a possibilidade da livre investigação intelectual e da interpretação baseada na Lógica dialética.

A denominação de *universitas*, segundo GIORDANI¹², surgiu pela primeira vez em 1208 em um documento do Papa Inocêncio III dirigido ao *Stadium Generale* parisiense. Neste documento o papa usa a expressão *universitas magistrorum et scholarium* (Universidade de mestres e alunos) e destaca que tais Universidades poderiam ser criadas de três maneiras: a) espontâneas; b) por ato oficial; c) por migração.

No primeiro caso estavam aquelas que surgiam naturalmente de escolas anteriores, como por exemplo, as Universidades de Paris e de Bolonha¹³. Já as criadas surgiam por ato do Papa ou do imperador, autoridades que possuíam soberania para fundar este tipo de estabelecimento que tinham privilégios, como a licença *ubique dicendi*, validos em todo o mundo cristão, como as Universidades de Nápoles ou Coimbra. Por fim, as nascidas por migração foram Universidades *dissidentes* de instituições já existentes, como a Universidade de Pádua que nasceu da migração de professores de Bolonha, na Itália, em 1222. Também na França o mesmo fenômeno ocorreu em relação aos professores da Universidade de Paris que migraram para as Universidades de Angers e Orleães, nos anos de 1229-1231.

Início do ensino jurídico

É de MANACORDA¹⁴ a referência à Universidade italiana de Bolonha como aquela que proporcionou, na segunda metade do século XI, o início ao ensino do Direito Romano por obra de *Pepone*, “seguido no começo do século seguinte por *Imério*, pelo qual se costuma começar a história das Universidades medievais”.

O currículo escolar continha no início apenas a disciplina o Direito civil, mas passou a abranger também o Direito Canônico depois que Graciano, em 1140, incluiu as leis eclesiásticas no seu *Decretum* ou *Concordatium Discordantium Canonum* (Concordância de Cânones Discordantes). Ao lado das Artes Liberais, da Medicina e da Teologia, estas foram as quatro faculdades típicas, embora não exclusivas, das Universidades medievais, “*uma das criações mais originais e uma das heranças culturais mais significativas da idade média*”, no dizer do MANACORDA.¹⁵

É importante registrar, entretanto, que no século XI Alberico de Montecassino introduzira o estudo de *Ars dictandi*, disciplina esta que atingiria seu apogeu no século XIII com Guido Faba e outros mestres de Bolonha. Nela ensinava-se a escrever cartas, atos oficiais, diplomas, privilégios papais, ou mesmo correspondências familiares, identificando-se imediatamente com o estudo do Direito. A *Ars dictandi*, segundo MANACORDA, está “*na origem daquela elegantíssima maravilha cultural que é a linguagem burocrática*”.¹⁶

Também GILISSEN¹⁷ reconhece nos juristas de Bolonha os primeiros a estudar o Direito como uma ciência. Afastaram-se dos antigos quadros do *Trivium*, separando o estudo do Direito da retórica e da dialética. Analisando o conjunto da codificação justiniana, estudaram o Direito Romano como um sistema jurídico coerente e completo, independentemente do Direito do seu tempo. “*Contribuíram assim para o desenvolvimento de uma ciência do Direito cujo ensino é assegurado em escolas (mais tarde chamadas faculdades) exclusivamente reservadas aos estudos jurídicos*”, como ressalta o historiador belga.

O método usado em Bolonha era a *glosa*, isto é, uma breve explicação de uma palavra ou de uma oração, ou mesmo, de um texto de Direito Romano, com base no Código de Justiniano (*Digesto, Instituições, Codex, Novelas*). Quatro foram os grandes doutores desta Escola: Bulgarus, Martinus Gosia, Hugo, Jacobus; já no século XIII destacaram-se Azo e Acúrsio.

A *Escola dos Glosadores* de Bolonha perdeu força devido ao método de repetição das glosas, ao mesmo tempo que no século XII surgiam novas Universidades de Moderna, em 1182, Pádua, em 1222 e Nápoles, em 1224, todas na Itália; Paris, século XII, Montpellier, fim do século XII, Toulouse, 1228 e Orleães, começo do século XIII, todas na França; Oxford, na Inglaterra; Salamanca, em 1215 e Valladolid, em 1260, ambas na Espanha; Coimbra, em Portugal, em 1290.

Em quase todas estas Universidades, os primeiros professores foram discípulos da Escola de Bolonha. Na Escola de Orleães, entretanto, produziu-se uma renovação do método romanista, e a

partir da crítica aos glosadores, passou-se usar o método dialético, menos apegado ao texto e mais argumentativo.¹⁸

Já do final do século XIII ao princípio do século XVI predominou a *Escola dos Comentadores*, ou *Pós-Glosadores*¹⁹. Baseado na dialética escolástica de S. Tomás de Aquino, procurou tirar do texto do Direito Romano os princípios gerais, para aplicar aos novos problemas concretos. O método residia na discussão e no raciocínio lógico: divisão e subdivisão da matéria; estabelecimento de premissas; destas deduziam-se inferências; as conclusões eram submetidas à crítica; levantavam-se objeções, combatidas com novos argumentos.

Entre os mais influentes juristas pós-glosadores que lecionavam nas Universidades de Bolonha, Pavia e Pisa, destacam-se Bártolo (1313-1357) e seu mais fiel discípulo, Baldus de Ubaldis.

Em sua pesquisa sobre as origens da educação, MANACORDA reproduz alguns dos textos medievais que demonstravam a preocupação dos professores da época com o conceito de estudos, a didática a ser empregada e a forma de se efetuar os exames de passagem de grau.

Assim, quanto ao tema *o que é estudo, quantos tipos de estudo existem e por ordem de quem deve ser feito*, a resposta era encontrada no título XXXI das *Siete partidas* ou *Libro de Las leyes*, que estabelecia ser o estudo a

"... união de mestres e estudantes, que se realiza em qualquer lugar com a vontade e o objetivo de aprender as ciências. Existem duas espécies de estudo: a primeira é aquela que chamamos de estudo geral, em que há mestres das artes, como gramática, Lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia, como também há mestres em decretos e senhores de leis; este estudo deve ser estabelecido por mandado do Papa, do Imperador ou do Rei. A segunda espécie é aquela que chamamos de estudo particular, que é o ensino que um mestre qualquer ministra numa cidade qualquer, privadamente, a alguns alunos".²⁰

MANACORDA²¹ mostra que o *Libro de Las Leys* determinava aos professores bolonheses o uso de uma didática que levasse em conta a exposição de suas disciplinas de forma correta e leal. Os livros deveriam ser lidos de maneira que fossem compreendidos pelos alunos da melhor forma possível.

No que diz respeito aos exames para avaliação de aprendizagem, ilustrativa é esta passagem citada pelo educador italiano:

"O estudante que quer ter a honra de ser mestre, primeiro deve ser discípulo; quando este acabou de aprender a ciência, deve apresentar-se perante os mayores do estudo, que têm o poder de conferir-lhe a licença. Estes (após verificado se é pessoa de bom nome e de bons costumes) devem lhe propor a leitura de livros das disciplinas que quer ser mestre, e se ele tem boa compreensão do texto e do glossário daquela ciência, bom método e linguagem fluente para expô-la, e responde bem às questões e perguntas que lhe fazem, devem dar-lhe publicamente a honra de ser mestre, fazendo-o jurar para expor correta e lealmente sua ciência".

Odofredo, discípulo dos discípulos de Irnério e professor de Bolonha (1228), apresentava aos estudantes o programa de seu curso, que pela riqueza e valor histórico merece aqui ser citado:

"Quanto ao método de ensino, seguirei o método observado pelos doutores antigos e modernos e particularmente pelo meu mestre; o método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de Direito (extraídos do próprio texto), chamado comumente de Brocardica,

como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrentes da norma, com suas respectivas soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância e dificuldade, uma repetição, essa repetição será feita à noite. As disputationes realizar-se-ão pelo menos duas vezes por ano : uma vez antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo".

Ao concluir o curso Odofredo dizia : ²²

"Senhores, como sabeis todos vós que freqüentastes minhas aulas, já iniciamos, percorremos e acabamos este livro. Agradecemos, portanto, a Deus, a sua Virgem Mãe e a todos os Santos. É costume antigo nesta cidade de, ao término do curso, cantar missa em honra do Espírito Santo. O costume é bom e deve ser guardado. É costume também que os doutores, terminado o curso, digam algo sobre seus futuros programas; assim eu também direi alguma coisa, mas prometo ser breve. No ano vindouro, respeitando os estatutos como sempre fiz, darei aulas ordinárias, na melhor forma possível, mas não terei aulas extraordinárias, porque os estudantes não são bons pagadores, desejam aprender sem pagar – de acordo com o ditado: aprender todos querem, pagar, ninguém!. Encerro, despedindo-vos com a bênção de Deus e convidando-vos a assistir à Missa".

Já nos extertores da Idade Média, lembra GILISSEN, surgiu a *Escola dos Humanistas*²³. Como os Bartolistas tinham procurado adaptar o Direito Romano ao Direito medieval, os humanistas rejeitaram esta hipótese e estudaram o Direito Romano em seu estado puro, sem a influência das glosas, explicando-o através de análises históricas. O humanismo desenvolveu-se entre juristas franceses, notadamente na Universidade de Burges e de Toulouse, no começo do século XVI.

LOYN ²⁴ afirma que o Direito tornou-se, depois da Teologia, a mais prestigiosa das disciplinas acadêmicas, um treinamento para a elite letrada que, no período central da Idade Média, progredia nos escalões do governo. Como decorrência desta nova realidade surgiram naturalmente conflitos entre os novos advogados civilistas e os mergulhados na tradição, no Direito feudal e no costume. Lembra LOYN que a política, a teoria política e o estudo do Direito também eram parceiros íntimos, e muitos dos grandes mestres juristas do final da Idade Média envolveram-se ativamente em controvérsias sobre o fim do *Grande Cisma* e o movimento conciliar. Conceitos de soberania e de *utilitas* pública foram formulados por juristas romanos. A disciplina de Direito persistiu academicamente como uma das mais gratificantes, nas acepções intelectual e prática da palavra. Organizado em Universidades o estudo do Direito exerceu um poderoso e permanente efeito sobre a vida intelectual da Europa.

Primeiros letrados em Portugal

Em Portugal, neste período inicial do segundo milênio, para o desempenho de suas funções, a Coroa mantinha um *Conselho* ou *Cúria Ordinária*, cujos membros mais importantes eram o Alferes-mor, portador do pendão real e substituto do rei no comando militar; o Mordomo-mor, superintendente da Casa real e da administração civil do reino e o Chanceler-mor, guarda dos selos reais, responsável pela promulgação de leis, cartas de privilégio ou de foral, enfim, do expediente jurisdicional da corte. Além destes o rei contava com a assessoria de alguns letrados, como os célebres chanceler mestre Alberto (desde 1142) e chanceler Julião (desde 1183), primeiros representantes de uma categoria – a dos letrados peritos em Direito Romano e Canônico – que teria um poder crescente junto ao rei.²⁵

Durante o século XIV surgiram nomes como Mestre Gonçalo das Leis(1343), mestre Gonçalo dos Decretais(1357), entre outros. HESPANHA²⁶ relata que alguns deles teriam vindo do estrangeiro, das novas Universidades onde se ensinava o Direito Romano e o Direito Canônico, como

aqueles clérigos letrados que D. Dinis obteve, no início do século XIV, do Papa; outros seriam já nacionais, formados nas Universidades peninsulares, nomeadamente, Salamanca, ou no Estudo Geral Lisboaeta, a partir de 1288.

Ao lado da *Cúria ordinária* era eventualmente era convocada a *Cúria extraordinária*, formada por um número maior de pessoas, reunida em ocasiões extraordinária, que auxiliava o rei na superior administração da justiça, quer em primeira instância, aos privilegiados, quer, como tribunal de recurso, aos súditos em geral. Além dos tribunais da corte existiam, na Alta Idade média peninsular, os tribunais locais que tinham a tarefa de aplicar o Direito. Eram assembléias comunitárias, denominadas *concilium* ou *iuncta*, presidida por juízes, provavelmente eleitos pelo povo".²⁷

A primeira legislação regia portuguesa veio a ser promulgada pela *Cúria extraordinária* portuguesa com D. Afonso II, em 1211. Era composta por 30 atos legislativos e como bem lembra HESPANHA²⁸, "*nas próprias leis da Cúria de 1211, há traços que podem ser imputáveis à influência do Direito Romano renascido – diretamente ou por intermédio do Direito Canônico – sobretudo em matéria processual*".

Criação da Universidade de Coimbra

Como visto anteriormente, a idéia da existência de pessoa jurídica coletiva surge no Direito medieval. Para a *Escola dos Comentadores* (Bártolo, Baldo), o Direito de constituir associação decorria, não apenas de lei positiva ou de autorização de soberano, mas mesmo do Direito natural, o que justificaria a criação de sociedades mineiras, guildas comerciais, associações bancárias e mesmo as universidades.²⁹

É de HESPANHA³⁰ a informação de que na bula papal que sanciona a fundação da Universidade de Coimbra, em 9 de agosto de 1290, Nicolau IV autoriza a criação de uma licenciatura em Direito civil e Canônico; em 1309, na carta que é considerada como primeiro estatuto da Universidade, D. Dinis além de instituir dois lugares de lentes de Direito Canônico, implantou a cátedra de um outro Direito Romano a fim de instruir os juízes do reino na resolução das árduas questões de Direito. Por outro lado, as *Siete Partidas* dispunham que os estudos de Direito civil e Canônico deveriam ser necessariamente incluídos nos currículos universitários.

O estudo conjunto do Direito Canônico com o Romano permitiu que a Universidade portuguesa colaborasse com as de Salamanca, Bolonha e Toulouse na formação dos oficiais juristas da corte e dos tribunais.

A influência da legislação espanhola no Direito português se verifica pelo acolhimento da *Siete Partidas*, aplicadas a partir dos fins do século XIII como Direito subsidiário. As *Siete Partidas* (nome que deriva do fato de serem divididas em sete partes) constituem uma obra primordialmente destinada ao ensino do Direito; no entanto, adquirem formalmente a condição de Direito subsidiário em 1348; nas *Partidas*, as soluções jurídicas propostas – quase todas fortemente influenciadas pelo Direito comum – são justificadas com argumentos tirados da dogmática romanística, da filosofia antiga – Aristóteles, Séneca, Boécio – ou da Teologia – São Tomás de Aquino.³¹

Num posterior momento, há uma reação à interferência espanhola e na segunda metade do século XIV registra-se a influência mais direta dos próprios textos Romano-Canônico. Entre os sinais de mudança está a crítica feita por D. Pedro, em 1361, ao Conservador da Universidade de Coimbra, censurando-o por ele só aceitar as alegações fundadas nas *Siete Partidas*, recusando as que os estudantes lhe apresentavam fundadas nos textos Romano-Canônicos ensinados naquele estabelecimento superior.

O grande objetivo da Universidade sempre foi o de formar mão-de-obra qualificada para ocupar os postos-chaves públicos. Salienta HESPANHA,³² que embora não existam muitos dados sobre as condições e os resultados do funcionamento da Universidade até meados do século XVI (concretamente, até 1537), sabe-se que nela se ensinou, desde a fundação, o Direito Romano e o Direito Canônico e que o objetivo desse ensino era a formação de letrados que assegurassem “*um melhor governo das coisas públicas. A importância social das matérias jurídicas, bem como sua procura, fizeram com que as faculdades jurídicas fossem consideradas como as mais importantes da Universidade. A elas se dirigia a maior parte dos estudantes da Universidade*”.³³

GILISSEN³⁴ aponta que a formação de uma ciência jurídica erudita e de um correspondente corpo de juristas letrados e profissionais teve consequências profundas na prática jurídica: a) aumentou a distância entre o Direito oficial e letrado, cultivados na corte e nos poucos juízes letrados da periferia, e o Direito vivido pela maior parte da população e praticado na esmagadora maioria dos tribunais locais, servido por juízes eleitos e analfabetos; b) criou uma generalizada reação contra os juízes letrados, visível na literatura de costume, como em Gil Vicente, no *Auto da Barca do Inferno*; c) gerou forte espírito de corpo entre os juristas profissionais, que combinado com sua função social de árbitro e defensores dos privilégios estamentais, os constituiu numa camada politicamente decisiva; d) criou uma literatura jurídica própria.

Quanto ao grau que o estudante poderia obter na Faculdade de Direito de Coimbra, frisa este mesmo autor que três tipos de grau acadêmicos em Direito Civil (Leis) ou Canônico (Cânones) eram concedidos de acordo com o desempenho escolar. O bacharelado era tão comum que quase se tornou sinônimo de magistratura. O licenciado foi o mais valorizado até o século XVII, e envolvia quatro anos adicionais de estudo após a obtenção do bacharelado. Depois da primeira reforma de Coimbra em 1612, a licenciatura diminuiu de importância e tornou-se um título adjunto ao de bacharelado. O doutorado era um grau honorífico que realmente não indicava qualidades ou conhecimentos superiores mas que era buscado principalmente por aqueles que faziam parte do corpo docente universitário. Pessoas com este título podiam contudo entrar para o serviço real depois de terem feito uma carreira universitária, e muitos professores universitários podiam ser encontrados nos postos mais altos da burocracia profissional.³⁵

O núcleo do pensamento político estava no relacionamento *povo-rei-lei*. Algumas teorias subordinavam o rei à lei, reconhecendo o Direito de resistência à tirania. Já a magistratura, por ser criação real, não tinha este Direito. Essa doutrina, de inspiração jesuíta, encontrou apoio no pensamento legal estrangeiro, notadamente italiano e espanhol. Tal teoria, evidente, interessava à burocracia real.³⁶

Reforma Pombalina dos Estudos Jurídicos

A principal reforma da Universidade de Coimbra, em 1770-72, é a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal. Às quatro *Faculdades maiores* (Teologia, Cânones, Direito, Medicina), foram acrescentadas as de Matemática e Filosofia, esta destinada ao ensino das ciências naturais. O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade de todas as faculdades. Pombal abriu Coimbra para os ensinamentos da modernidade emergente, de Newton e Descartes, impugnando o nome e a filosofia de Aristóteles, por entender que “*as regras mais seguras são as que mais se apartam de Aristóteles*”, conforme CUNHA.³⁷

Os *Comentadores* de Bolonha só deixarão de influenciar o ensino jurídico português com essa reforma, oportunidade em que a tradição jurídica passa a sofrer, segundo GILISSEN³⁸, uma

severa crítica. Reafirmado o caráter subsidiário do Direito Romano, cuja recepção é sujeita a triagem da “Boa Razão”, Pombal bane a autoridade de Bártolo e Acúrsio, bem como o uso do Direito Canônico nos tribunais civis.

Na área curricular a Reforma Pombalina dos Estudos Jurídicos introduziu as cadeiras de *Direito Natural Público Universal e das Gentes*, voltada para o ensino das inovações doutrinárias e legislativas da Europa da época; a cadeira de *História Civil dos Povos*; a cadeira de *Direitos Romano e Português* e, por fim, a cadeira de *Direito Pátrio*, servida por um compendio, as *Institutiones iuris civilis lusitani*, de Pascoal José de Melo Freire.³⁹

Para SCHWARTZ, entretanto, a mudança das tendências e mesmo as reformas universitárias dos fins do século XVIII não alteraram de maneira significativa a natureza do curso de Direito e da jurisprudência. Coimbra manteve o monopólio nessa esfera. O estudo do Direito continuou a ser, basicamente, a leitura e explicação dos códigos romanos e dos comentadores medievais.

Difícilmente o estudo dessas fontes prepararia alguém de maneira adequada para assumir a sempre crescente amplitude de deveres colocados nas mãos dos juristas. Mesmo assim, continuou a prevalecer a teoria de que a familiaridade com o Direito Romano preparava o homem para a magistratura, e que os magistrados eram os mais adequados para exercerem as tarefas da burocracia.⁴⁰

Como entre os objetivos da reforma pombalina estava a modernização do corpo do Direito, desligando-o da tradição jurídica medieval e aproximando-o das escolas jurídicas européias ligadas ao iluminismo, Pombal também incluiu a disciplina “história do Direito” em Coimbra. A função do estudo da história jurídica, explica HESPANHA,⁴¹ era a de relativizar e desvalorizar o Direito vigente, mostrando a miséria de sua origem, justificando a sua substituição por um novo Direito expurgado dos vícios do passado.

Por isso, os manuais universitários desse período eram anti-feudalistas, anti-romanistas, anti-absolutistas, como os de Melo Freire, Ricardo Nogueira e Coelho da Rocha. A *História do Direito* tinha um papel crítico e militante, auxiliando a construir um *direito burguês* em detrimento de um *direito feudal*, o que se dará com as reformas jurídicas liberais e a edição do Código Civil de 1867.

Em 1851 esta cadeira foi parcialmente substituída por outra, propedêutica e dogmática, a *Enciclopédia Jurídica*. Já não era mais conveniente estudar a *História do Direito*, pois a possibilidade de conhecer experiências jurídicas alternativas constituiria um risco ao *mito da naturalidade* do Direito burguês.⁴²

O Ensino Superior no Brasil

Depois de iniciado o processo de conquista, do *encobrimento*, segundo DUSSEL⁴³, foi fundada a primeira Universidade do continente latino americano que se tem registro, em 1538, na Ilha de São Domingos, justamente onde Colombo desembarcou. A experiência durou pouco e esse estabelecimento de ensino logo em seguida fechou. Em 1553 foi inaugurada a Universidade do México, com as Faculdades de Filosofia, Cânones/Direito, Teologia. Depois surgiram as Universidade de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile) e Córdoba (Argentina).

Em 1822, quando da independência brasileira, existiam 26 Universidades na América espanhola, enquanto que em nosso território não havia nenhum estabelecimento de ensino superior. Como explicar essa ausência? CUNHA discute algumas possibilidades.⁴⁴

A hipótese mais frequente é de um premeditado bloqueio promovido por Portugal ao ensino superior no Brasil. Dessa maneira a colônia seria incapaz de produzir sua própria cultura, sua ciência, suas letras.

Isso explicaria, por exemplo, a resposta negativa formulada pelo Conselho Ultramarino a um requerimento das autoridades coloniais solicitando a instalação de um curso de Medicina na região das minas, no ano de 1768. A obrigatoriedade de brasileiros cursarem o ensino superior em Portugal era uma forma de manter o vínculo de dependência. O Governo lusitano mantinha uma política de concessão de bolsas de estudo para quem fosse para Coimbra.

É possível, entretanto, argumentar que durante o período colonial já existia um ensino superior bem desenvolvido Brasil, ministrado pela Igreja Católica, abrangendo as áreas de Filosofia, Teologia e Matemática, nos colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Maranhão e Pará, ou de Filosofia e Teologia, no colégio franciscano, no Rio de Janeiro ou no Seminário de Olinda.

FARIA⁴⁵ aponta duas possibilidades justificadoras do quadro educacional no Brasil do século XVII, a saber: a) o povo local tinha uma cultura própria, o que dificultava a dominação estrangeira; desse modo, os jesuítas tiveram que ensinar na língua geral, e não em grego ou hebraico, conforme previsto no *Ratio Studiorum*; b) na Espanha havia uma população de 9 milhões e o País possuía inúmeras Universidades famosas, como Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Alcalá e Salamanca, sendo esta a maior, com 6 mil alunos e 60 cátedras.

Já Portugal possuiu 1,5 milhão de habitantes e apenas uma Universidade, a de Coimbra. Só mais tarde foi fundada a Universidade de Évora. Logo, a população letrada espanhola era muito maior do que a portuguesa. A Espanha transferia recursos docentes para as colônias, sem prejudicar as suas Universidades, o que não ocorria com Portugal.

O papel da Companhia de Jesus

Criada em 1549, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, com o Governador-geral Tomé de Souza e só saiu da colônia em 1750, quando expulsa de Portugal por conta da nova política do Marques de Pombal. Aqui fundaram 17 colégios que ofereciam os cursos elementar, humanidades, artes e Teologia. O primeiro deles, o do Bahia, nasceu já em 1550 e em 1589 estavam matriculados 216 alunos.

Os estabelecimentos de ensino criados pelos jesuítas seguiam normas padronizadas e sistematizadas na *Ratio Studiorum*, de 1599, que previa o currículo único dos estudos escolares, dividido em dois graus: a) *studia inferiora*, correspondente ao ensino secundário; b) *studia superiora*, correspondente ao ensino superior.⁴⁶

Este segundo grau compreendia os cursos de Filosofia e Teologia. O curso de Filosofia levava três anos. Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano lia-se *A Lógica*; no segundo, *De Coelo*, *De Generatione* e *Meteoros*; no terceiro, continuava-se com *De Generatione*, acrescentando-se *De Anima* e a *Metafísica*; paralelamente a essas obras principais, lia-se, na cadeira de moral, a *Ética* e, na de Matemática, a *Geometria* e a *Cosmografia*. No curso de Teologia, de quatro anos, a ênfase era para o estudo de São Tomás de Aquino.

O método de ensino, seguido por todos os professores, era baseado no princípio da unidade.: um mesmo mestre acompanhava um grupo de alunos no estudo de cada matéria, do início ao fim. O curso de artes era propedêutico aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra (Medicina, Cânones e Direito). Por isso este curso foi aberto para atender à demanda de "externos", sem preocupação com a carreira eclesiástica.⁴⁷

Os jesuítas mantinham o Colégio de Évora, em Portugal, idêntico ao Colégio da Bahia. Os graduados em Évora podiam ingressar diretamente no curso de Direito da Universidade de Coimbra, depois de cursar um ano da disciplina de Lógica. Mas este privilégio não era reconhecido aos estudantes baianos. Os graduados em Artes na Bahia eram obrigados a

repetir o curso em Coimbra ou em Évora, ou, ainda, a prestarem exames de equivalência.

A Câmara municipal da Bahia passou a enviar ao rei de Portugal, a partir de 1662, diversas solicitações de equivalência dos graus conferidos pelo colégio local ao de Évora. Os dirigentes da Universidade de Coimbra opuseram-se à extensão do privilégio alegando a *questão dos moços pardos*, ou seja, a existência de estudantes brasileiros negros e morenos. Somente a partir de 1689 os estudantes baianos, graduados em Filosofia, passaram a ser dispensados de frequentar cursos complementares ou a se submeter a exames de equivalência para ingressar nos cursos de Direito da Universidade de Coimbra.⁴⁸

Os jesuítas desempenharam um papel ideológico e burocrático da maior relevância na colônia e os seus colégios cumpriam uma tríplice função, assim definida por CUNHA: ⁴⁹ a) de um lado, formar padres para a atividade missionária; b) de outro, formar quadros para o aparelho repressivo, como oficiais de justiça, da fazenda e da administração; c) por fim, ilustrar a classe dominante local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes.

A doutrina da Igreja Católica, prossegue o autor, estava presente "*nas ideologias dominantes, profunda, explícita e generalizadamente, inserida nas organizações do aparelho repressivo do Estado, nas corporações de ofício, nas normas sociais que regiam as práticas da vida econômica, política, familiar, pedagógica*".

Início da magistratura nacional

Na análise que faz da formação da magistratura brasileira, SCHWARTZ⁵⁰ diz que Mem de Sá (1557/1572), o terceiro governador geral, foi o primeiro dirigente letrado a chegar no Brasil, depois de ter exercido cargo na Casa da Suplicação e atuado como Conselheiro do Rei. Estava, portanto, à altura de exercer os poderes judiciais e as prerrogativas próprias da nova função no Brasil.

Quando o rei da Espanha Felipe II assumiu o trono de Portugal, implementou no Brasil a Relação da Bahia, como parte de sua reforma judiciária. A justiça não seria mais atribuição do Ouvidor Geral. O primeiro Tribunal Superior brasileiro viria a ser instalado em 1606, após a promulgação das Ordenações Filipinas, subordinado à Casa de Suplicação, em Portugal.⁵¹

Os magistrados que vinham de Portugal, lembra SCHWARTZ⁵², eram formados pelas Faculdades de Lei Civil ou Canônica da Universidade de Coimbra. O primeiro Desembargador nascido no Brasil, só seria nomeado quase meio século depois, em 1653. Tratava-se de Simão Álvares da Penha Deusará, casado com uma irmã do padre Vieira.

Desde 1537, quando o Rei João III estabeleceu em caráter permanente a Universidade de Coimbra, o estudo da lei tinha se tornado cada vez mais importante. A favorita era a lei canônica, uma vez que preparava o estudante para a burocracia civil e eclesiástica. Entretanto o Direito Canônico e o civil concentravam-se ao redor de certos cursos fixos que enfatizavam o Direito dos comentadores medievais tidos em alta consideração, como Bartolo.

O estudo de Direito de um ponto de vista técnico, prossegue SCHWARTZ⁵³, mais que preparar o estudante para o exercício de sua profissão e para o ingresso no serviço real, inculcava nele também um complexo padrão de ações e critérios aceitos. Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivesse ele nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte.

Diz ainda SCHWARTZ que, em certo sentido, esse processo ligava a elite intelectual à metrópole de forma bastante diversa da América espanhola onde Universidades locais estavam a serviço da elite colonial. *"Havia magistrados nascidos e educados no Peru que nunca tinham ido à Espanha. No império português, ao contrário, nenhum magistrados nascido nas colônias deixava de estudar na metrópole."*⁵⁴

O mesmo processo ocorreu com os advogados formados em Coimbra que vieram para o Brasil antes da chegada do Tribunal. Não há dúvidas de que a instalação do órgão judiciário no Brasil criou novas oportunidades para o desempenho da profissão. As Ordenações Filipinas tentaram diminuir a rabulice regulamentando as taxas, prescrevendo penalidades por má conduta e malversação e controlando, em linhas gerais, a profissão de advogado.

Reflexos da reforma pombalina na colônia

Quando Pombal procedeu à sua reforma política e econômica, tinha em mente, segundo CUNHA⁵⁵ possibilitar o incentivo às manufaturas da metrópole, incentivar a acumulação e capital público e privado, bem como a substituição da ideologia feudal pela capitalista. Para implementar essa política Pombal precisa aumentar o poder do Estado, o que implicava em aumentar a exploração na colônia. Daí o choque com os jesuítas, que exploravam certos produtos, em parceria com os índios. Os colonos, por sua vez, que desenvolviam atividades mercantis-capitalistas, apoiaram incondicionalmente as reformas pombalinas.⁵⁶

A política de Pombal tinha como base o legalismo, ou seja, todos deveriam se submeter ao poder do Estado, mais especificamente ao Rei. Os jesuítas, alegando que só deviam obediência ao Papa, entraram em conflito com os bispos, que por serem nomeados pelo rei, à este deviam obediência. Foi nesse quadro de disputa que a Companhia de Jesus perdeu o controle da Universidade de Coimbra e foi expulsa de Portugal.

No Brasil, como consequência, foram fechadas 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores. Em 1776 os franciscanos foram autorizados por Alvará régio a abrir um curso superior no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro. Era, na realidade, uma Faculdade, organizada conforme a Universidade de Coimbra e funcionou até 1805.

Já o Seminário de Olinda foi fundado em 1798 por José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, Bispo de Olinda de 1779 a 1802, formado em Direito Canônico e Filosofia em Coimbra. Coutinho foi um dos responsáveis pela divulgação da nova ideologia vigente, de combate à escolástica. Nos novos currículos escolares a ênfase estava direcionada para as aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica, Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês.⁵⁷

Cursos de Direito no Brasil

Seguindo a mesma função dos cursos europeus, a criação das Faculdades de Direito no Brasil obedeceu à Lógica das classes dirigentes, que necessitava de quadros aperfeiçoados para administrar o Estado. Depois de salientar que o verdadeiro Estado nacional brasileiro surgiu em 1808 com a chegada da família real portuguesa, CUNHA⁵⁸ afirma que o ensino superior atual nasceu *"junto com o Estado nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste"*. O papel da independência de 1822 foi o de *"acrescentar mais dois cursos, de Direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários"*.

Essa burocracia funcional foi definida por PANG e SECKINGER⁵⁹ como um *mandarinato*, em

alusão ao termo *mandarim*, que era uma figura destacada no feudalismo chinês, chamado pelo imperador para compor a burocracia estatal. Esse mesmo fenômeno será analisado por RAIMUNDO FAORO⁶⁰ com base no conceito de Max Weber, de patrimonialismo.

Portanto, são essas escolas superiores, principalmente as de Direito, nas quais estavam matriculados ao fim do império mais da metade dos jovens alunos oriundos das grandes famílias proprietárias de terras e de escravos, que desempenharam um papel central no recrutamento e na formação dos mandarins, isto é, da nova burocracia emergente, formada por juízes, administradores, parlamentares e servidores públicos. Caso fosse beneficiado com o privilégio de algum apadrinhamento político, poderia concorrer a algum cargo eletivo. Daí Joaquim Nabuco dizer que as Faculdades de Direito já eram ante-salas da Câmara dos Deputados.

A importância do ensino jurídico na formação de quadros para o Estado estava clara nessa passagem do projeto elaborado pelo Visconde de Cachoeira, em 1825, que regeria, segundo a lei de 11 de agosto de 1827, o funcionamento dos cursos de São Paulo e Olinda. O documento do Visconde conforme, explica BASTOS⁶¹, estava baseado nos estatutos novos e *luminosos* da Universidade de Coimbra, ao tempo da reforma pombalina e deveria ser utilizado enquanto as Congregações não tivessem seus próprios estatutos:

"Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam a vir ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado".

O novo curso, que teria duração de cinco anos, tinha assim definido o seu currículo: 1º ano: Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia; 2º ano: O mesmo do 1º ano, acrescentando Direito Público Eclesiástico; 3º ano: Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal; 4º ano: Continuação do Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo; 5º ano: Economia Política, Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.

Em 1854, por decreto de 28 de abril, os cursos jurídicos foram transformados em Faculdades de Direito. O de Olinda foi transferido para Recife. Os currículos sofreram pequenas alterações, como se observa: 1º ano: Direito Natural, Direito Público Universal, Análise da Constituição do Império, Instituto de Direito Romano; 2º ano: Direito Natural, Direito Público Universal, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Eclesiástico; 3º ano: Direito Civil pátrio com análise e comparação do Direito Romano, Direito Criminal incluindo o Militar; 4º ano: Direito Civil Pátrio com análise e comparação do Direito Romano, Direito Marítimo, Direito Comercial; 5º ano: Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal, incluindo o Militar, Prática Forense, Economia Política, Direito Administrativo.⁶²

Para ingressar nas Faculdades de Direito, determinavam os Estatutos de 1827 o candidato deveria ter uma idade mínima de 15 anos e aprovação nos exames preparatórios, de língua latina e francesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. Os cursos apenas faziam o exame, mas não ofereciam os estudos que preparassem para elas.

Para resolver esse problema foram editados novos Estatutos, em 7 de novembro de 1831, incorporando mais seis cadeiras destinadas a ministrar o ensino exigido pelos exames: latim, francês e inglês; retórica e poética; Lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história e geografia. A partir de então os estudantes adquiriam na própria escola os conhecimentos exigidos para os exames.

Refletindo o momento econômico e político da época, de importação dos princípios iluministas

franceses e de consolidação de uma burguesia comercial, registra-se a influência da doutrina francesa nos cursos de Direito brasileiros. Nesse sentido, CUNHA⁶³ lembra que os estatutos dos cursos jurídicos criados em 1827, redigidos pelo Visconde de Cachoeira, davam grande importância ao conhecimento da língua francesa pois nela estavam escritos *"os melhores livros de Direito natural público e das gentes, marítimo e comercial, que convém consultar, maiormente entrando estas doutrinas no plano do estudo do Curso Jurídico, e sendo escritos em francês muitos dos livros que devem por ora servir de compêndios"*.

Aspectos atuais da crise

Segundo RODRIGUES⁶⁴, entre as principais características do ensino jurídico atual encontram-se o tradicionalismo e o conservadorismo, que decorrem da influência do positivismo; desconhecimento da realidade e das necessidades sociais; ênfase no judicialismo e no praxismo; metodologia de ensino de aula-conferência; currículos voltados para as disciplinas dogmáticas; estudantes acomodados; corpo docente mal preparado; mercado de trabalho semi-saturado; instituições administradas de forma centralizada; a concepção ideológica do liberalismo.

Por sua vez, WOLKMER⁶⁵ alude ao fato de que é na origem mercantilista, absolutista e contra-reformista da formação social portuguesa que se pode buscar os primeiros fatores geradores de uma tradição político-jurídico-burocrática, individualista, erudita e legalista. Ressalta a contradição confluência da herança colonial burocrático-patrimonialista e a tradição liberal na formação das instituições jurídicas, dando origem a um Direito voltado a defesa dos interesses da oligarquia, favorecendo o clientelismo, o nepotismo e a cooptação e introduzindo um padrão de legalidade formalista.

Salienta RODRIGUES⁶⁶ que o liberalismo é o paradigma político e ideológico do discurso jurídico e sua crise deve ser entendida no contexto da crise geral do capitalismo que se reflete pelos indicadores econômicos e sociais. Na crise geral do capitalismo, ao Direito são atribuídas duas funções: por um lado a de legitimar o procedimento através da legalidade dos atos, o que se daria pelo processo judicial, e por outro, legitimar um consenso sobre os objetivos sociais, seja pelos Direitos humanos ou pelas normas programáticas.

Entretanto essa tentativa de solucionar a crise através do Direito apenas amplia e reforça a própria crise do Direito, pois ele não possui instrumentos capazes de solucioná-la. *"O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo é o ensino desse Direito em crise"*, acentua RODRIGUES.⁶⁷

O primeiro sintoma dessa crise pode ser identificado no próprio meio como ele foi imposto, com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI. Ressalta WOLKMER⁶⁸ que tanto o índio quanto o negro não conseguiram fazer valer seus direitos. Predominou o Direito português. No início, essencialmente particular, cuja fonte era a vontade do donatário, *"que administrava seus domínios como feudos particulares"*. Os textos dessa época, que corresponde ao regime das Capitanias Hereditárias, eram a Legislação Eclesiástica, as Cartas de Doação e os Forais.

Com a implantação dos Governos Gerais, acrescentam-se as Cartas-Régias, os Alvarás, Regimentos dos governadores, leis e Ordenações Reais (Afonso de Albuquerque, de 1446, Manuelinas, de 1521 e Filipinas, de 1603). Para resolver questões não contempladas pelas ordenações, principalmente comerciais, Portugal editava as *"Leis Extravagantes"*. Mais tarde, em 1769, com a reforma pombalina, foi instituída a *"Lei da Boa Razão"*, que limitava o uso do Direito Romano, da glosa e dos arrestos, dando preferência à lei pátria.⁶⁹

A idéia de legalidade que perpassa o Direito moderno na sociedade liberal-individualista é herança de *particularidades político-históricas* advindas desde o Brasil Colônia, tais como o

patrimonialismo, a burocracia e a tradição conservadora e liberal, lembra WOLKMER⁷⁰, para quem:

"... a transposição e a adequação do Direito escrito europeu para a estrutura colonial brasileira acabou obstruindo o reconhecimento e a incorporação de prática legais nativas consuetudinárias, resultando na imposição de um certo tipo de cultura jurídica que reproduziria a estranha e contraditória convivência de procedimentos burocráticos-patrimonialistas com a retórica do formalismo liberal e individualista".

O jusnaturalismo vê o Direito fora da realidade, de forma metafísica e idealista. Já o Direito ensinado, do ponto de vista positivista, é exegético, ou seja, leva em conta as leis em vigor, dos códigos, o que transforma os profissionais em técnicos a serviço da burocracia dominante. Essas duas visões de mundo prevaleceram em todo o processo de formação do Direito no Brasil, sendo a primeira até a proclamação da República e a segunda até os dias atuais, diz RODRIGUES.⁷¹

O primeiro trabalho jusfilosófico nacional surgiu com o poeta inconfidente Tomás Antonio Gonzaga, no século XVIII. Embora defendesse idéias iluministas, republicanas e liberais, Gonzaga escreveu seu *Tratado de Direito Natural* de forma a não desagradar os meios culturais na Metrôpole. No período colonial a produção teórica ficou limitada a reprodução dos textos evangélicos a cargos dos jesuítas. *"Toda concepção sobre lei, Direito e justiça restringia-se às diretrizes ético-religiosas da Igreja Católica, que refletia um jusnaturalismo tomista-escolástico"*, informa WOLKMER⁷².

Um traço primordial do liberalismo foi o seu jurisdicismo, que moldou o principal perfil da cultura jurídica brasileira, qual seja o bacharelismo liberal. Dois fatores básicos edificaram a cultura jurídica nacional, a saber: por um lado a criação dos cursos jurídicos e de uma elite própria; de outro a elaboração de um arcabouço jurídico no Império, constituído de uma Constituição, vários códigos, leis, etc.

Segundo JOAQUIM DE FALCÃO⁷³, duas eram as funções básicas das Escolas de Recife e São Paulo: a) ser um pólo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia política-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade; b) dar efetivação constitucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo profissional.

A Escola de Recife caracterizou-se pela erudição, ilustração e acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal, notadamente germânica, com contribuição de Tobias Barreto no sentido de limitar a influência portuguesa e francesa; leitura naturalista, cientificista, histórica e sociológica, baseada no evolucionismo e no monismo, com crítica às doutrinas jusnaturalistas e espiritualistas.⁷⁴ Tinha como preocupação preparar doutrinadores e homens de ciências.

Já a Academia de São Paulo era o palco do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista. Optou pelo caminho da reflexão e da militância política, no jornalismo (periodismo acadêmico) e nas artes, proporcionando embates entre liberalismo e democracia, moderados e radicais, republicanos abolicionistas e monarquistas escravocratas. Possibilitou o surgimento de correntes filosóficas-culturais como o jusnaturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e o positivismo. Tinha como preocupação formar burocratas e dirigentes políticos.⁷⁵

Considerações finais

Em seus vários momentos, a Universidade e, em particular os cursos de Direito, tiveram como objetivo a criação de um corpo de profissionais qualificados para a administração da máquina pública. Assim se deu tanto na Universidade de Bolonha quando de Coimbra e, recentemente, nos cursos jurídicos criados no Brasil.

Na verdade o ensino de Direito refletiu sempre, ao longo da história, um comprometimento

com a ordem social e econômica dominante. Na Alta Idade Média registra-se a predominância do ensino religioso, voltado para a formação de padres. Com os primeiros sinais de declínio do feudalismo e o surgimento de um novo modo de produção, surgiram as Universidades e a retomada do estudo do Direito tornou-se necessária para resolver as novas relações jurídicas surgidas entre proprietários de terras, mercadores, banqueiros, nobres e religiosos.

Em todos os períodos o objetivo central foi mantido: criar um corpo burocrático que pudesse auxiliar papas, reis e imperadores a administrar a justiça. No caso brasileiro, o papel desempenhado pela Universidade de Coimbra na formação da magistratura nacional evidencia a força do ensino de Direito durante o período colonial.

Não há como desconsiderar o fator simbólico exercido pelo profissional recém-formado, fosse ele magistrado, advogado, parlamentar ou servidor público civil. O *status* patrocinado pelo título de *doutor* sempre foi um elemento importante na manutenção e consolidação de uma dominação ideológica empreendida pela elite latifundiária, nobiliária ou burguesa, com o auxílio das ordens religiosas.

Acoplado a um projeto de dominação, não poderia ser outro o tipo de ensino ministrado nas Faculdades de Direito: formalista, elitista, dogmático. Assim, os profissionais poderiam bem representar os seus papéis de defensores de uma ordem ora liberal, ora conservadora, ora iluminista.

Esse modelo de ensino jurídico e de escola de Direito, que predominou nos últimos mil anos, encontra-se hoje esgotado, pois já não é o único meio de fornecer mão-de-obra qualificada para o serviço público. Embora a magistratura ainda seja um campo de trabalho exclusivo dos operadores jurídicos, o Estado moderno agigantou-se de tal forma que a administração da Justiça com certeza não é a sua prioridade.

Notas

1. DANTAS, San Tiago. Aula Inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, em 1955, citado por RODRIGUES, Horácio Wanderlei: *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. p. 14.

2. Ver, sobre o assunto, ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizazes do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; AGUIAR, Roberto A. R. de. *A crise da advocacia no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991; ARRUDA JR, Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. Campinas: Julex, 1980; FÁRIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: S. Fabris, 1987; LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: CA de Direito da UNB, 1980; WARAT, Luis Alberto et al. O poder do discurso docente das escolas de Direito. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, a. 1, n.2, p.146-52, 1980.

3. Pedro Abelardo (1079-1142), filósofo e teólogo, foi professor da Universidade de Paris, até 1119, quando casou-se com Heloísa, pelo que foi castrado. Tornou-se Monge. Por suas idéias foi condenado pela Inquisição. Como filósofo distinguiu-se pelas glosas aos textos de Aristóteles. Contribuiu para a ascensão do movimento escolástico e para o prestígio da Universidade de Paris. Ver LOYN, Henry R. *Dicionário da Idade Média*. p. 2

4. MANACORDA. *História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias*. p. 116.

5. As sete artes liberais do *Trivium* (gramática latina, retórica e dialética) e, em menor grau, do *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), eram ensinadas com base para estudos mais avançados em direito, medicina ou teologia. Ver LOYN. Op. cit. p. 293, 310 e 347.

6. GIORDANI, Mario Curtis. *História do Mundo Feudal*. v II/1, p. 295.

7. LE GOFF, Jacques. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. p. 109.

8. GIORDANI. Op. cit. p. 296.

9. Santo Agostinho (354-430), Bispo de Hipona, estudou retórica na Universidade de Cartago, ensinou na África e na Itália. Suas principais obras foram Confissões e Cidade de Deus. Considerava que todos os homens pertenciam a uma das duas cidades : a de Deus, composta por todos os fiéis ou a dos descrentes. Foi o primeiro teólogo cristão a expressar a doutrina da salvação do homem pela graça divina. Ver LOYN. Op. cit. p. 8.

10. Santo Tomás de Aquino (1225-74), Filósofo e teólogo cristão italiano, estudou na Universidade de Nápoles antes de entrar na Ordem Dominicana e foi professor até o final de sua vida, tanto em Paris quanto na Itália. Buscou conciliar os estudos de Aristóteles, na área da razão, da dialética e da lógica, com os princípios da teologia cristã. Sua principal obra foi a Summa Theologica. Ver LOYN. Op. cit. p. 25.

11. HESPANHA, Antônio Manuel. *Histórias das Instituições – Épocas medieval e moderna*. p. 466.

12. GIORDANI. Op. cit. p. 297.

13. Fundada no século XI em consequência do ressurgimento do interesse pelo estudo do direito, a fama de Bolonha era tão grande que em meados do século XII o imperador Frederico I convocou os doutores em leis a Roncaglia para emitir um parecer em seu conflito com os lombardos. À semelhança da Universidade de Paris, a de Bolonha estava organizada em nações e em 1265 estas incluíam estudantes vindos de países tão distantes como a Inglaterra, a Polônia e a Hungria. O prestígio de Bolonha baseou-se principalmente na obra de dois homens : Irnério, que por volta de 1080 separou o estudo do direito das outras artes, e Graciano, que em 1140 unificou o direito canônico em seu *Decretum* e o distinguiu da teologia. Ver LOYN. Op. cit. p. 55.

14. MANACORDA. Op. cit. p. 146.

15. Idem. Ibidem. p. 146.

16. Idem. Ibidem. p. 146.

17. GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. p. 343.

18. Idem. Ibidem. p. 334.

19. Idem. Ibidem. p.345.

20. MANACORDA. Op. cit. p. 151.

21 Idem. Ibidem. p. 152.

22. Idem. Ibidem. cit. p. 154.

23. GILISSEN. Op. cit. p.347.

24. LOYN. Op. cit. p. 119.

25 HESPANHA. Op. cit. p. 147

26. Idem. Ibidem. p. 149.

27. Idem. Ibidem. p. 172.

28. Idem. Ibidem. p. 490.

29. Idem. Ibidem. p. 212

30. Idem. Ibidem. p. 490.

31. Idem. Ibidem. p. 493.

32. Idem. Ibidem. p. 495.
33. Idem. Ibidem. p. 437.
34. GILISSEN. Op. cit. p. 369.
35. Idem. Ibidem. p. 369.
36. SCHWARTZ, Stuart B, *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. p. 61.
37. CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*. p. 53-54.
38. GILISSEN. Op. cit. p. 370.
39. Idem. Ibidem. p. 520.
40. SCHWARTZ. Op. cit. p. 223.
41. HESPANHA. Op. cit. p. 29.
42. Idem. Ibidem. p. 32.
43. DUSSEL, Enrique. *1492 – O encobrimento do Outro*.
44. CUNHA. Op. cit. p. 12.
45. FARIA, Júlio César Faria, citado por CUNHA. Op. cit. p. 13.
46. CUNHA. Op. cit. p. 25.
47. Idem. Ibidem. p. 32.
48. Idem. Ibidem. p. 34.
49. Idem. Ibidem. p. 23.
50. SCHWARTZ. Op. cit. p. 29.
51. Idem. Ibidem. p. 51.
52. Idem. Ibidem. p. 53.
53. Idem. Ibidem. p. 56.
54. Idem. Ibidem. p. 60.
55. CUNHA. Op. cit. p. 40.
56. Idem. Ibidem. p. 42.
57. Idem. Ibidem. p. 59.
58. Idem. Ibidem. p. 79.
59. Citados por CUNHA, Op. cit. p. 77.
60. FAORO, Raimundo. *Os donos do Poder*. p. 150.

61. BASTOS, Aurélio, citado por CUNHA. Op. cit. p. 113.
62. CUNHA. Op. cit. p. 113.
63. Idem. Ibidem. p. 139.
64. RODRIGUES. Op. cit. p.15.
65. WOLKMER, Antonio Carlos. *História do Direito no Brasil*. p. 145.
66. RODRIGUES. Op. cit. p. 90.
67. Idem. Ibidem. p. 92.
68. WOLKMER. Op. cit. p. 45.
69. Idem. Ibidem. p. 48.
70. Idem. Ibidem. p.7.
71. RODRIGUES. Op. cit. p. 122.
72. WOLKMER. Op. cit. p. 125.
73. Citado por WOLKMER. Op. cit. p. 80.
74. WOLKMER. Op. cit. p. 82.
75. Idem. Ibidem. p. 83.

Referências bibliográficas

- CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*. 2. ed. rev e amp. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DUSSEL, Enrique. *1492 – O encobrimento do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 8. ed São Paulo: Globo, 1989.
- GIORDANI, Mario Curtis. *História do Mundo Feudal*. Petrópolis : Vozes, 1982. v. II/1
- GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. 2. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- HESPAÑA, António Manuel. *Histórias das Instituições – Épocas medieval e moderna*. Coimbra: Almedina, 1982
- LE GOFF, Jacques. *Mercadores e Banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LOYN, Henry R. *Dicionário da Idade Média*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- MANACORDA, Mario Aliguiro. *História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias*. 7. ed. SP: Cortez, 1999.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. Trad. de Maria Helena Pires Martins. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma

Aline Kipper *

Sumário: *Nota introdutória. A eficácia persuasiva do discurso jurídico na sala de aula. O esgotamento do paradigma revelado em sala de aula: novos paradigmas em perspectiva. A reviravolta lingüístico-pragmática no ensino do direito como forma de romper com o paradigma único. Comensuração e conversação como opções políticas para o ensino jurídico: a busca de um terreno comum ou um grande diálogo. Considerações finais. Referências bibliográficas.*

Nota introdutória

O paradigma dominante no ensino jurídico brasileiro é o positivismo jurídico. Conseqüentemente, tem-se um ensino pautado pelo mito da neutralidade e imparcialidade do Direito. Novos paradigmas vêm surgindo em virtude de insuficiências/deficiências do positivismo, principalmente em função de sua desconexão com a realidade social.

Trata-se aqui de analisar brevemente a eficácia do processo persuasivo do discurso entabulado nas salas de aula, capaz, inclusive, de convencer da existência de um paradigma único na Ciência do Direito e, em especial, no ensino jurídico.

Por ser o estabelecimento de ensino um local estratégico de reprodução de valores dominantes da sociedade, cria-se um círculo vicioso, que poderá ser rompido com a concepção do Direito como prática discursiva, possibilitando uma postura crítico-reflexiva por parte dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

Considera-se, também, não simplesmente a substituição de um paradigma por outro, mas a possibilidade de se ter no ambiente de ensino um amplo espaço de debate, caracterizando uma grande *conversação*.

A eficácia persuasiva do discurso jurídico na sala de aula

A escola é uma das mais importantes instituições sociais no sentido de que reproduz os valores político-ideológicos dominantes. Nos cursos de direito não poderia deixar de ser diferente: o perfil da maioria deles se caracteriza por apresentar uma identificação quase total com um poder representativo das classes dirigentes.¹

A sala de aula se torna um local estratégico para a perpetuação desses valores, já que parte daí a formação do futuro profissional de direito (assim como de outras áreas), ainda mais se se verificar que a metodologia (tradicional)² utilizada, no mais das vezes impede um posicionamento crítico por parte do aluno.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o ponto central da teoria do sistema de ensino se revela nas relações existentes entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, Bourdieu e Passeron³ colocam que ocorre uma reprodução da cultura dominante nas

* Mestranda em Direito no CPGD/UFSC.

escolas, que é vista como sendo legítima, ou seja, as relações de força são reproduzidas através de uma propositadamente relativa autonomia da ação pedagógica e, portanto, para ser concebida como perfeitamente "natural", caracterizando, assim, a violência simbólica, reforçando ainda mais o poder dominante.⁴

A ação pedagógica⁵ visa a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes para reproduzir as relações de força existentes entre esses grupos ou classes sociais. Trata-se de uma violência simbólica, pois os dominados reconhecem como sendo legítimo essa dominação cultural e social, não a compreendendo, contudo, como formas de perpetuação do poder, pois desconhecem essas relações como relações de força. Nesse sentido, o sistema de ensino é capaz de dissimular sua função social de legitimação das diferenças de classe sob sua função técnica de produção das qualificações. Bourdieu afirma que cada agente, sabendo ou não, querendo ou não, é reprodutor de ações que são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e nem tem o domínio consciente.^{6 7}

Há de se considerar ainda que a relação de poder inerente entre os principais sujeitos do processo de comunicação que existe no ambiente de ensino certamente não se restringe à relação professor-aluno / mestre-discípulo. Não se trata simplesmente de um saber/poder que perpassa unicamente entre um sujeito que sabe, finge ou aparenta saber e um que passivamente recebe e assimila esse conhecimento.

O que se pretende dizer é que a relação de poder/dominação entre o professor e o aluno, emissor-receptor, é muito mais complexa do que aparenta ser: a questão do ensino/educação não é uma questão professor-aluno, é uma questão institucional. Dessa forma, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem se encontram em nível institucional: as instituições político-sociais são as que efetivamente conduzem o processo, através da reprodução de mitos, arquétipos, que representam o conjunto de idéias/valores que querem que sejam devidamente reconhecidos e seguidos.

Nesse sentido, a fim de se poder analisar adequadamente a reprodução do discurso em geral e, em especial, o discurso jurídico entabulado em sala de aula, o instrumental que deve ser utilizado, segundo Warat, é a semiologia política ou semiologia do poder:

*"... pode-se afirmar, juntamente com Barthes, que a semiologia política deve se ocupar da linguagem que se produz e se espalha sob a proteção do poder. Este tipo de linguagem tem uma instituição como interlocutor privilegiado. As instituições sociais são, por sua vez, instituições que oficializam as linguagens, expropriando e reduzindo as significações enunciadas."*⁸

Sendo assim, analisar a relação de poder que se opera na sala de aula unicamente tendo em vista o emissor isoladamente considerado (o professor) não considerará a problemática em todos os seus aspectos. De fato, o professor, conscientemente ou não, estará reproduzindo, na maioria das vezes, um discurso que representa as instituições políticas vigentes; portanto, o primeiro passo para se poder analisar o discurso de poder-dominação que se passa em sala de aula é considerá-lo como complexo, tendo-se de considerar um conjunto de fatores, que são interdependentes.⁹

O esgotamento do paradigma revelado em sala de aula: novos paradigmas em perspectiva

Como anteriormente já referido, um único paradigma é ainda hoje seguido e aceito no ensino jurídico, sem (pensa-se) a perspectiva de se encontrar outras alternativas. Isso se deve ao fato do paradigma em questão se caracterizar justamente por apresentar uma aparência de neutralidade e objetividade, que impede a consideração da possibilidade de novos e diferentes modelos que

porventura pudessem nortear o ensino jurídico. Esse paradigma se revela na forma do dogmatismo e do modelo liberal-legalista.

De acordo com José Eduardo Faria, a dogmática jurídica cultiva a idéia de neutralidade da ciência e apoliticidade do intérprete, apresentando como descrição o que na verdade é prescrição, limitando seu campo de ação a um corpo de regras determinado que não pode ser modificado, defendendo a separação entre teoria e prática, e a conseqüente afirmação de um modelo de saber jurídico como atividade prioritariamente teórica, avaliativa e descritiva. A dogmática jurídica deve ser entendida também como resposta a certos imperativos institucionais que permeiam a própria cultura jurídica de natureza positivista e de inspiração liberal.¹⁰

Para Antônio Carlos Wolkmer, o:

“... direito moderno liberal-individualista se assenta numa abstração que oculta as condições sociais concretas. Tem a pretensão de ser um Direito igual, supondo a igualdade dos homens sem tomar em conta os condicionamentos sociais concretos, produzindo uma lei abstrata, geral e impessoal. (...) Certamente que tais princípios de abstração, generalidade e impessoalidade têm no modelo liberal-individualista um significado ideológico, o de ocultar a desigualdade real dos agentes econômicos, para desse modo se conseguir a aparência de uma igualdade formal, a igualdade perante a lei. Tal ordenação privatista equipara, com uma mesma medida, as desigualdades e as diferenças, situa os indivíduos num mesmo patamar, sem questionar as distinções que fazem da organização social uma pirâmide.”¹¹

O domínio desse paradigma pode ser vislumbrado com clareza nas salas de aula das faculdades de direito. Como o moderno paradigma jurídico se caracteriza por defender os institutos da propriedade privada, liberdade de contratar e autonomia da vontade, por exemplo, o enfoque geral no ensino jurídico é de cunho privatista, com a predominância de disciplinas de direito civil e comercial.¹² O direito à propriedade na maioria das vezes é visto como mais importante que os direitos humanos; o estudo dos direitos individuais são a tônica, pouco se referindo aos direitos coletivos. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a incorporação de novos direitos e garantias fundamentais, não se tem dado a devida atenção à função social da propriedade, aos conflitos coletivos e aos direitos humanos de terceira e quarta gerações.

Além disso, na visão de Roberto Lyra Filho, o Direito é ensinado errado, existindo um equívoco estrutural na própria concepção de juridicidade que se ensina: seria necessário repensar a educação jurídica a partir de sua base, o que é o Direito, para que então se possa ensiná-lo. A questão do ensino jurídico não pode ser colocada ou resolvida sem a percepção de que ela está ligada à correta visão do Direito.¹³

Na maioria das vezes, o acadêmico de direito tem uma noção muito vaga dos principais institutos jurídicos, inclusive em relação ao próprio conceito de direito¹⁴. Apesar do direito ser o seu objeto de estudo e durante a vida acadêmica e profissional estar constantemente se referindo ao direito, seja no singular como no plural, se questionado a respeito muito provavelmente não terá convicção do que dirá ou ainda nem saberá o que dizer.

Trata-se, na verdade, de um conceito como muitos outros que aparentemente todos sabem o que significa; de tal forma é de domínio público. Por isso, muitas vezes, se recorre ao senso comum, ou então se repetem alguns conceitos *básicos*, que são ensinados no início do curso de direito.

As disciplinas introdutórias, justamente por apresentarem uma visão geral do curso e conceitos gerais que informarão basicamente o desenvolvimento do estudante, são muito importantes. Além disso, são reveladoras da própria concepção ideológica que dirige esse processo.

Normalmente, em virtude dessas considerações, o estudante apresenta uma visão simplificada e única do direito, como conjunto de normas, sem ter uma visão mais ampla e interligada com

outros campos, ou seja, como um verdadeiro processo. O direito também é ensinado como desvinculado da realidade social.

“Os próprios exemplos utilizados em sala de aula ou em determinadas obras jurídicas estão desconectados do que acontece no cotidiano da sociedade. (...) trabalham com problemas idealistas/idealizados/objetificantes, com conflitos atomizados, desindexados do mundo da vida, é dizer, descontextualizados das relações sociais. Tudo isto serve para demonstrar/ilustrar a histórica dificuldade da dogmática jurídica em lidar com os fenômenos sociais.”¹⁵

De acordo com José Eduardo Faria, a dogmática jurídica se vê em frente de um desafio: o de alargar sua visão, reformulando seus conceitos mais ortodoxos e superando o isolamento a que se autocondenou, sob pena de ver esgotada a operacionalidade de suas fórmulas e categorias em face do crescimento das contradições sócio-econômicas e antagonismos sociais e políticos.¹⁶

Diante desse quadro, outras alternativas vêm, então, surgindo:¹⁷

“... as faculdades de direito (re)produzem senso comum, técnica e filosofia cimentadoras de vários níveis de reprodução da violência política do estado vigente. Delas saem os magistrados, os promotores, os advogados burgueses. Mas a instância jurídica também é atravessada pela luta de classes. Os direitos da grande maioria da população - direito dos trabalhadores - não são efetivados, quando previstos nas leis vigentes, ou são simplesmente negados, quando se bloqueiam os canais institucionais para a legalização dos mesmos. Muitos operadores jurídicos percebem essas contradições, não se ideologizam pela representação legada e reproduzida pelos aparelhos de estado, juntando-se às lutas populares, procurando instrumentos teóricos críticos que possibilitem uma leitura mais aprofundada, não alienada (seja pelo dogmatismo, seja pelo pedantismo acadêmico da produção epistêmica ornamental) podendo dar, efetivamente, sua contribuição no processo de integração das lutas na instância jurídica e fora dela pela construção de um novo bloco histórico. O ensino jurídico tem também seu papel nesse processo.”¹⁸

A reviravolta lingüístico-pragmática no ensino do direito como forma de romper com o paradigma único

Neste século XX, um novo paradigma começou a servir como base de sustentação de muitas áreas do conhecimento, que diz respeito à importância da linguagem. De fato, passou-se a considerar que não existiria mundo que não fosse exprimível através da linguagem. Porém, foi somente com o segundo giro lingüístico (a reviravolta lingüístico-pragmática) que, além de reiteirar-se a importância da linguagem, constatou-se as suas imprecisões, que existem necessariamente.

Dessa forma, no momento em que se considera o direito como linguagem, com todas as suas implicações discursivas (o poder do discurso como forma de convencimento) e, mais ainda, considerando a impossibilidade dessa linguagem em que se expressa o direito ser unívoca e objetiva, posto que devidamente vaga e ambígua, têm-se os pressupostos necessários para que se possa questionar a imposição de um único paradigma para o ensino jurídico brasileiro.¹⁹

Ora, se se entender não ser possível a precisão da linguagem e que o direito é linguagem, pode-se dizer que o discurso jurídico, inclusive e especialmente o entabulado em sala de aula, não tem como apregoar os fundamentos do paradigma dominante, como a imparcialidade e neutralidade do direito. De fato, devido às imprecisões lingüísticas e, conseqüentemente, o fato da linguagem estar sujeita às mais variadas interpretações, os significados escolhidos nada mais são do que representativos de uma determinada opção político-ideológica. Portanto, dogmas como os que comumente se ensinam nas aulas de direito (a certeza e

segurança jurídica, por exemplo) não têm mais razão de ser diante dessas considerações.

Além disso, a própria existência de um único e verdadeiro paradigma, que se diz revestido por uma aura de veracidade e certeza, considerado como inquestionável (o caso do positivismo jurídico, que norteia o ensino do direito), se encontra debilitada. Não há mais como sustentar o positivismo jurídico como o único paradigma possível para o ensino jurídico, mesmo porque não há o paradigma, mas os paradigmas, nenhum mais certo que o outro, pois trata-se meramente de uma opção ideológica.

A elaboração de uma crítica ao discurso dogmático-jurídico dominante deverá, portanto, se valer das contribuições das diversas correntes lingüístico-filosóficas, segundo as quais:

*"... a pergunta pelas condições de possibilidade do conhecimento confiável, característico da filosofia moderna, transforma-se na pergunta acerca das condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo, o que significa dizer que não existe mundo totalmente independente da linguagem, ou seja, não existe mundo que não seja exprimível na linguagem."*²⁰

O neopositivismo lógico apresenta algumas insuficiências/ deficiências a ponto de se permitir considerar relativamente superadas certas discussões travadas em seu âmbito, como os mitos da univocidade, objetividade e neutralidade do direito. Realmente, com o segundo giro lingüístico, os mitos da univocidade e neutralidade do direito não têm mais como se sustentar, pois se entende, então, que toda a linguagem apresenta imprecisões e que não seja possível eliminá-las de nenhum modo. Noções como verdade e realidade adquirem novos contornos, principalmente a partir de Nietzsche e Heidegger, e conhecer não mais é a representação acurada da realidade.

Não se pode desconsiderar esses fatores, pois senão se pode incorrer novamente no equívoco de se adotar uma concepção objetivista da linguagem e, então, acreditar que o direito possa ser imune a considerações valorativas.

Ainda que se queira apenas uma *pureza* metodológica, a fim de se pensar realmente na elaboração de uma ciência jurídica, e que não se negue influências de outras áreas do conhecimento, uma separação extrema entre a ciência do direito e o seu objeto de estudo, o direito, pode implicar a noção de que seja possível uma ciência neutra e objetiva.

Assim, devido à preocupação de se construir uma ciência do direito através de uma *pureza* metodológica, passou-se a conceber uma separação estanque entre fatos e valores, entre fatos e normas, como mundos totalmente separados e sem qualquer interferência um no outro, entre mundo do ser e mundo do dever-ser, o que implica considerar o direito como extremamente distante dos fatos da realidade social e que seja possível a ciência do direito tão-simplesmente descrever objetivamente o direito, sem a influência de quaisquer valorações.

Comensuração e conversação como opções políticas para o ensino jurídico: a busca de um terreno comum ou um grande diálogo

O ensino jurídico no Brasil se caracteriza principalmente por defender um dogmatismo exacerbado e apresentar uma metodologia de ensino tradicional.²¹ Essa é uma realidade que se revela presente praticamente de forma unânime em todos os estabelecimentos de ensino de direito, com raríssimas exceções (em relação a alguns cursos que apresentam um certo caráter crítico, apesar ainda da metodologia ser de cunho tradicional).

Diante dessa realidade que se apresenta no cenário brasileiro, não nos resta - aparentemente - alternativas de escolha em relação ao ensino jurídico que pretendamos ter. Na verdade, trata-se de um sistema de ensino que encontra-se tão hermeticamente fechado, que se verificam poucas possibilidades de se romper com o círculo vicioso.

Ora, o discurso jurídico no âmbito do sistema de ensino é comensurador em todos os seus aspectos: desde a aceitação inquestionável em relação à metodologia de ensino utilizada até a aplicação do conteúdo programático e a perspectiva político-ideológica que subliminarmente é assimilada pelo corpo discente.

Rorty²² se refere à comensuração, ou seja, quando se alcança uma concordância racional em função da obediência a um determinado conjunto de regras. Dessa forma, segundo ele, para se ser racional deve-se ser capaz de encontrar a concordância com outros seres humanos. Se não há concordância, um campo comum, não há racionalidade e nem conhecimento: qualquer afirmação de conhecimento para, de fato, ser considerada como tal, deve obedecer a determinados fundamentos e regras pré-estabelecidas. A discordância, se houver, será não-cognitiva ou meramente temporária.

Dessa forma, pode-se realmente dizer que o ensino jurídico hoje se apresenta como um conjunto reprodutor de regras e valores que todos devem seguir, sob o argumento de que há realmente uma concordância geral em torno deste paradigma. Somos convencidos disso, sem o saber, através de um discurso persuasivo extremamente eficiente, que justamente consiste em considerar os pressupostos do paradigma em questão como “naturalmente” existentes, científicos, e, portanto, inquestionáveis.

Por conseqüência, a realidade do ensino do direito brasileiro se apresenta como uma só, em virtude da força e domínio do dogmatismo, o que gera um ensino praticamente desconectado da realidade social, sem considerações valorativas e, ainda, com a formação de operadores do direito que somente reproduzirão esse estado de coisas, formando um círculo vicioso, já que uma das características desse paradigma é dificultar a consciência crítico-reflexiva e os questionamentos em relação aos seus próprios dogmas.

Na realidade, não se quer propor um novo paradigma; apenas que sejam consideradas outras formas de se perceber e conceber o mundo - abrir o *leque* de possibilidades e não restringir as questões concernentes ao conhecimento como questões certas, objetivas e verdadeiras.

O desejo de comensurabilidade - a existência de um terreno comum - estaria ligado à noção de verdade como representação acurada da realidade. Sendo assim, para se abandonar essa noção, o que impediria de a ver como apenas uma série de descrições à disposição, resta abrir espaço a um grande diálogo entre as várias teorias ou concepções existentes, numa contínua e permanente conversação.

O ensino jurídico não estaria mais caracterizado por um único paradigma, mas seria o resultado de uma constante conversação.

Considerações finais

O ensino jurídico brasileiro ainda está tão dominado pelo paradigma do dogmatismo, que os estudantes de direito passam a acreditar que esse seja o único paradigma existente ou, então, o mais condizente à realidade das salas de aula, de tal forma é persuasivo o discurso que engendra essa situação.

Trata-se de um círculo vicioso, pois é no estabelecimento de ensino, por ser um local estratégico de formação de futuros profissionais, que se realiza toda uma *doutrinação* dos futuros operadores do Direito em relação a uma série de valores pertencentes ao poder dominante na sociedade: após saírem das salas de aula, os recém-formados tendem a perpetuar e reproduzir essas concepções político-ideológicas, sem - na maioria das vezes - perceberem.

Com a concepção do direito como linguagem e prática discursiva e, ainda, a constatação de que nenhum discurso possa ser representante da verdade (não há como representar acuradamente

a realidade), torna-se possível se ter maior consciência crítica e, então, se ter um espaço maior de debate no ambiente de ensino. Afinal, não mais considera-se o dogmatismo como a única perspectiva existente no campo do ensino jurídico.

Além disso, com outros paradigmas ou perspectivas em vista, pode-se suprir as deficiências apresentadas pelo dogmatismo, especialmente em relação a sua distância da realidade social e ao seu despreparo para lidar com os novos direitos e os anseios da sociedade.²³

Dessa forma, pretende-se entabular uma grande conversação, ou seja, que as faculdades de direito sejam palco de intensos debates, o que atualmente está muito longe de ser alcançado. Dentre todas as alternativas que possam vir a se apresentar, dever-se-á escolher a que se coadunar melhor com as próprias opções político-ideológicas, considerando o que se acreditar ser o mais adequado para se conseguir fazer com que o ensino do direito se aproxime o máximo possível das necessidades. Acreditar, então, que se possa encontrar a verdade, almejando obter um único caminho, através da representação exata da realidade, é uma posição que difere em muito de um desejo de edificação (educação, autoformação) que pretende encontrar não um único caminho ou alternativa, mas vários, possibilitando ao ser humano a sua escolha. O processo de edificação não quer encontrar um modo de representar a realidade, mas encontrar uma maneira de melhor lidar com ela.²⁴

De uma certa forma corroborando o que anteriormente foi dito, Boaventura de Sousa Santos afirma que:

*"... a universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A 'abertura ao outro' é o sentido profundo da democratização da universidade. (...) Na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação. (...) a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento."*²⁵

Notas

1. "(...) um *locus* importante, não exclusivo, de socialização jurídica é a escola de direito, vista como instituição de educação particular que, como toda instituição educacional, não tem história isolada do social no qual se insere, reproduzindo-o à sua maneira (ideologia dominante, contra-ideologia, *habitus*, disciplina, crítica alternativa, etc.), ou seja, é lugar não negligenciável de confronto de projetos de sociedade e de direito (...)" ARRUDA JR, Edmundo Lima de. *Introdução à sociologia jurídica alternativa*. p. 36-7.
2. A abordagem tradicional teria por fundamento a transmissão dos conteúdos realizada pelo professor ao aluno, numa relação vertical, em que ao educando somente restaria receber passivamente essas informações, de modo que seja plenamente atingido o objetivo de se poder reproduzir com exatidão tudo o que lhe foi exposto em sala de aula. Dessa forma, se prioriza primordialmente o acúmulo e o armazenamento de informações pelo aluno, a partir de modelos preestabelecidos que são mediados pelo professor. Sobre o assunto: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*.
3. BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.
4. A ação pedagógica, por exemplo, é concebida como ação de imposição e inculcação de uma cultura legítima. O sistema de ensino teria a função social de legitimação da cultura dominante e a escola seria uma instituição de reprodução da cultura legítima. Já a reprodução cultural e a social constituiriam efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força entre as classes.
5. "Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um

arbitrário cultural." BOURDIEU e PASSERON. Op.cit. p. 20.

6. Cf. BOURDIEU e PASSERON. Op.cit. p. 173.

7. Deve-se considerar os estudos de Bourdieu fora de uma perspectiva imobilista do processo de reprodução, constatação realizada por Renato Ortiz: diante do desvendamento dos mecanismos de reprodução da ordem, como pensar a transformação? Para ele, Bourdieu se caracteriza por um certo pessimismo político e social que muitas vezes induz a aceitar o axioma de que o poder em geral seria necessariamente maléfico. "Gramsci nos ensina que toda hegemonia é sempre momento de reprodução e de transformação; de nada nos adiantaria tomar uma posição moral contra o poder quando, na realidade, o problema consiste em saber quem o utiliza, e para que fins." ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. p. 29.

8. WARAT, Luis Alberto. *O Direito e sua linguagem*. p. 102.

9. "Uma outra alegria me vem hoje, mais grave porque mais responsável: a de entrar num lugar que pode ser dito rigorosamente: fora do poder. Pois se me é permitido interpretar, por minha vez, o Colégio, direi que, na ordem das instituições, ele é como uma das últimas astúcias da História; a honra é geralmente uma sobra do poder; aqui, ela é sua subtração, sua parte intocada: o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar - eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa - não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme, quase injusto, num momento em que o ensino das letras está dilacerado até o cansaço, entre as pressões da demanda tecnocrática e o desejo revolucionário de seus estudantes. Sem dúvida ensinar, falar simplesmente, fora de toda sanção institucional, não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder (a libido dominandi) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar. Esta interrogação constitui, a meu ver, o projeto profundo do ensino que hoje se inaugura." BARTHES, Roland. *Aula*.

10. Cf. FARIA, José Eduardo. *Eficácia jurídica e violência simbólica*. p. 24.

11. Cf. WOLKMER, Antonio Carlos. *Idéias e Instituições na modernidade jurídica*.

12. De acordo com Wolkmer, o primeiro grande instituto da juridicidade moderna (cultura social burguesa e produção capitalista da riqueza) é o direito de propriedade, simbolizando uma forma de poder qualificado como absoluto, exclusivo e perpétuo. Afirma que este sagrado e inviolável direito de propriedade exclui de seu uso e gozo qualquer outro não-proprietário, sendo para quem dispõe, um direito pleno e ilimitado. Cita Gustav Radbruch, que afirma que para o liberalismo "o direito privado é o coração de toda a vida jurídica, e o direito público, pelo contrário, apenas uma leve moldura que deve servir de proteção ao primeiro e, particularmente, ao direito da propriedade". Wolkmer continua: "Mas não é só isso. Interessa, igualmente, ressaltar que a conceituação individualista do direito real de propriedade (a relação entre os sujeitos e os bens) dá-nos uma visão estática deste direito subjetivo como poder direto, imediato e exclusivo sobre os bens, escondendo o aspecto dinâmico de sua inserção na produção e, portanto, a irradiação de interesses centrados no mesmo bem, quando objeto de relações sociais. O contrato é outro símbolo máximo do poder da vontade individual numa estrutura sócio-econômica capitalista. O exarcebado individualismo da livre contratação e da autonomia da vontade funciona através do chamado negócio jurídico, um instrumento de auto-regulamentação dos interesses dos particulares, que não deixa de ocultar a desigualdade real. A construção jurídica da teoria individualista expressa as exigências de um novo modo de produção, equilibrando interesses e mediando as relações sócio-econômicas. Este pacto montado conforme a declaração de vontade das partes intervenientes é concebido para homens abstratos, livres e que estejam na condição de igualdade formal, realidade própria dos proprietários burgueses." WOLKMER. Op.cit.

13. Cf. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. p. 120.

14. Sobre a correlação existente entre concepção de direito, ensino jurídico e interpretação, consultar AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. p. 12-3. "Ao falar do processo interpretativo é necessário dizer a partir de que se fala, isto é, quais os pressupostos que orientam e condicionam esse processo. O processo interpretativo pressupõe uma posição previamente assumida em relação ao direito e à vida, que nele vai refletir-se inelutavelmente. Por outras palavras, a questão da interpretação guarda indissociável vinculação com a idéia que se tem do direito, em certo contexto histórico-cultural, bem como do modo por que se liga essa idéia à vida, às necessidades e finalidades humanas. Não se poderia esquecer ou menosprezar a influência decisiva que desempenha o ensino jurídico

como veículo estabelecedor, fixador e reproduzidor dessa idéia ou concepção do direito, em suas múltiplas implicações. (...) o ensino jurídico funciona como um sistema fechado em que gravitam os conceitos jurídicos, cultivados com elevado grau de abstração que os afasta dos dados sociais reais, a tal ponto que os juristas tornam-se prisioneiros do tecnicismo que engendra."

15. STRECK, Lenio Luis. *Hermenêutica jurídica e(m) crise. Uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. p. 66.

16. Cf. FARIA, José Eduardo. Op. cit..

17. "A abordagem da problemática jurídica, assim como, de seu ensino, é para nós, antes de tudo, embora altamente complexa, uma questão política. Neste sentido, é fundamental a elaboração de uma nova cultura jurídico-política apta a redefinir o paradigma jurídico dominante." ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. p. 143.

18. ARRUDA JR. Op. cit. p. 40-1. "O que se quer é ampliar os espaços de luta, possibilitando a formação jurídica articulada dentro de um horizonte não fundado no ideário conservador burguês (a mobilidade a qualquer custo, a perspectiva individualista egoísta), mas comprometido com a construção de uma democracia não meramente formal, mas real, com ampliação das conquistas populares e com a formulação/implementação de um novo projeto de sociedade, de base socialista."

19. Entretanto, ainda não teria ocorrido nem mesmo a recepção da viragem lingüística no modelo interpretativo existente no Brasil; ou seja, a concepção do direito como linguagem não adquiriu as suas devidas proporções: "os juristas não se deram conta do fato de que 'o direito é linguagem e terá de ser considerado em tudo e por tudo como uma linguagem. O que quer que seja e como quer que seja, o que quer que ele se proponha e como quer que nos toque, o Direito é-o numa linguagem e como linguagem - propõe-se sê-lo numa linguagem (nas significações lingüísticas em que se constitui e exprime) e atinge-nos através dessa linguagem, que é." Cf. STRECK. Op. cit. p. 48.

20. STRECK, Lenio Luis. Op. cit. p. 156.

21. Por que a abordagem tradicional ainda se encontra tão fortemente presente nos ambientes escolares latino-americanos enquanto que a sócio-cultural encontra resistência, apesar de ter como um dos seus principais expoentes Paulo Freire, um brasileiro? Pode-se dizer que a abordagem sócio-cultural se contrapõe diretamente à abordagem tradicional: enquanto a primeira prima por um sujeito-aluno inteiramente consciente de sua historicidade, que seja capaz de querer transformar a realidade político-social, a segunda concebe e sustenta um indivíduo apático e passivo, incapaz de discernir criticamente o contexto em que está inserido. Uma abordagem se caracteriza pela educação problematizadora ou conscientizadora (ação reflexiva por parte do educando) e a outra pela educação bancária (quanto mais informações transmitidas pelo professor o aluno reproduzir, melhor). Isto significa que na abordagem tradicional pretende-se a manutenção do *status quo*, a perpetuação dos valores do poder dominante na sociedade, o que a abordagem sócio-cultural justamente quer suprimir, ou seja, dismantelar a situação de opressão entre dominador-dominado. Daí presume-se a resistência a sua implementação.

22. Cf. RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*.

23. Com os pragmatistas, passou-se a considerar a linguagem concreta e não mais uma linguagem idealizada: jogos de linguagem, como forma de vida, no entender de Wittgenstein, tendo-se de analisar, então, os contextos de uso dessa linguagem.

24. "Se há um conflito, é entre a visão platônica-aristotélica de que o único modo de ser edificado é saber o que há ali fora (refletir os fatos com precisão - perceber nossa essência conhecendo essências) e a visão de que a busca da verdade é apenas um entre muitos modos pelos quais poderíamos ser edificados. (...) ver a busca de conhecimento objetivo (...) como um projeto humano entre outros." RORTY. Op. cit. p. 354.

25. Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. p. 225.

Referências bibliográficas

- ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. *Introdução à sociologia jurídica alternativa*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1989.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FARIA, José Eduardo. *Eficácia jurídica e violência simbólica*. São Paulo: EDUSP, 1988.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- STRECK, Lenio Luis. *Hermenêutica jurídica e(m) crise. Uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.
- WARAT, Luis Alberto. *O Direito e sua linguagem*. 2. ed. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1995.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *Idéias e Instituições na modernidade jurídica*. In: arquivos da revista Sequência, site do CCJ da UFSC (www.ccj.ufsc.br).

O ensino jurídico como violência simbólica: implicações e alternativas a um discurso

Rosa Maria Rodrigues de Oliveira *

Sumário: Nota introdutória. O processo educacional como violência simbólica: conceito de arbitrário da ação pedagógica; autoridade e trabalho pedagógico; o sistema de ensino; tradição erudita e conservadorismo. O arbitrário cultural no ensino jurídico: o modelo científico-natural de objetividade: paradigma liberal-legal e patrimonialismo e o discurso da "qualidade total na educação"; o androcentrismo na ciência do Direito; o sexismo: machismo, minoginia, homofobia. Considerações finais. Referências bibliográficas.

"Em todo pensamento institucionalmente enunciado existe uma certa esterilidade de leitura, um grau elevado de mimetismo significativo, determinado principalmente por um pudor academicista, que em nome da objetividade e do rigor, procura exorcizar as zonas de opacidade, internas e externas, que todo discurso necessariamente determina."

Luís Alberto Warat

Nota introdutória

A violência simbólica é um dos principais mecanismos utilizados na prática educacional conservadora, com o objetivo de reprodução dos arbitrários culturais, por sua vez tendentes a reproduzir o ideário da dominação no interior das sociedades.

A forma como esta reprodução se apresenta no processo de aprendizagem do direito oculta a perversa relação com a manutenção do *status quo* para o qual o ensino jurídico no Brasil contribuiu desde sua origem.

Neste particular, dirá Sérgio ADORNO¹ :

"Se as sutilezas da dominação têm razões que muitas vezes a própria razão política desconhece, algumas dessas razões devem ser buscadas na formação dos intelectuais brasileiros, no século XIX, e suas relações com o processo de organização da cultura e da atividade política. De fato, o liberalismo brasileiro foi, durante longo tempo, quase privilégio de uma categoria de homens: o bacharel, que se converteu em político profissional e procurou ascender ao poder por intermédio do partido. (...) No entanto, contrariamente ao que ocorreu no mundo europeu ocidental, na sociedade brasileira a profissionalização da política não foi acompanhada da democratização da sociedade. No meu entender, a natureza quase exclusivamente jurisdicista do liberalismo brasileiro e as características da vida acadêmica, no século passado, respondem pela formação desses intelectuais, pelo processo particular de profissionalização da política e pelo dilema democrático dessa sociedade."

* Advogada. Mestranda em Direito no CPGD/UFSC.

Este artigo examina, tomando como referencial teórico a formulação presente em BOURDIEU e PASSERON², o exercício da violência simbólica no ensino jurídico, e suas implicações sociais e políticas, partindo de uma análise conceitual e ampla do processo educacional assim considerado, para então abordar com mais detalhes três arbitrários culturais escolhidos para ilustrar o presente estudo: o *paradigma liberal-legal e o patrimonialismo*³, o *androcentrismo* e o *sexismo*.

O processo educacional como violência simbólica

BOURDIEU,⁴ ao conceituar a violência simbólica, parte do seguinte axioma: "*todo poder que chega a impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua força simbólica a estas.*"

Este axioma enuncia a autonomia e a dependência relativas das relações simbólicas frente às relações de força, e recusá-lo seria negar a possibilidade de uma ciência sociológica, convertendo-o, assim, em verdadeiro "*princípio da teoria do conhecimento sociológico*".

1. Conceito de arbitrário da ação pedagógica

BOURDIEU⁵ afirma que a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, e que as relações de força entre os grupos ou classes sociais estão na base do poder arbitrário - condição para instaurar-se a imposição de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). Para tanto, formula o seguinte axioma: "Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural."

A ação pedagógica produzirá, assim, seu efeito simbólico numa *relação de comunicação*, e as condições sociais da imposição são as relações de força *não implicadas* numa definição formal de comunicação. A dominante nessas relações de força será aquela a que corresponder o mais completamente aos interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes.

Na medida em que o fato de impor certas significações reproduz a seleção arbitrária que um grupo ou classe opera objetivamente em seu arbitrário cultural e através dele, a ação pedagógica será violência simbólica.

BOURDIEU assinala, ainda, que a reprodução do arbitrário cultural que a ação pedagógica exerce contribui, assim, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária. A isso BOURDIEU denomina *função de reprodução social da reprodução cultural*.

2. Autoridade e trabalho pedagógicos

Para BOURDIEU⁶, a ação pedagógica implica necessariamente, como condição social de exercício, a *autoridade pedagógica* e a *autonomia relativa* da instância encarregada de exercê-la.

Assim, a autoridade pedagógica, detentora de um poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula. Sua condição de exercício e sua legitimidade são definidas pelo reconhecimento da legitimidade da ação pedagógica, fundada no desconhecimento de sua verdade objetiva.

Há uma concorrência sociologicamente necessária entre as instâncias que pretendem objetivamente o exercício legítimo de um poder de imposição simbólica, exprimindo o estado das relações de força entre grupos ou classes. Logo, a relação de comunicação pedagógica

ca transcende os limites de uma simples relação de comunicação, uma vez que aquela supõe a autoridade pedagógica para que se instaure, desencadeando uma transferência da autoridade do “pai” à sua própria.

Uma vez que toda ação pedagógica em exercício dispõe logo de imediato da autoridade pedagógica, essa é dispensada de produzir condições para sua instauração e perpetuação, já que por si existe, e é legitimada pela sua simples existência. Dessa forma, os emissores pedagógicos são designados dignos de transmitir o que transmitem, e autorizados a impor a recepção e o controle da inculcação por sanções socialmente aprovadas.

E os receptores pedagógicos de imediato reconhecem a legitimidade da informação transmitida pela autoridade pedagógica, interiorizando-a. A força simbólica das sanções que asseguram de forma durável o efeito de uma ação pedagógica é proporcional à disposição de reconhecimento da autoridade pedagógica que as impõe. Isto é, no dizer de BOURDIEU⁷, *“têm uma força simbólica tanto maior quanto mais se aplicam aos grupos ou classes para as quais essas sanções têm mais oportunidades de serem confirmadas pelas sanções do mercado em que se constitui o valor econômico e simbólico dos produtos das diferentes ações pedagógicas.”*

O trabalho pedagógico é uma implicação da ação pedagógica, como trabalho de inculcação que deve durar o bastante a fim de produzir uma formação durável – *habitus* – produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica, perpetuando nas práticas o arbitrário interiorizado.

As condições sociais de produção do arbitrário cultural são reproduzidas pela mediação do hábito como gerador de práticas reprodutoras de estruturas objetivas. Assim, a ação pedagógica se distingue das ações de violência simbólica descontínuas e extraordinárias.

Toda instância pedagógica é caracterizada - levando em conta as condições que devem ser preenchidas para que se realize um trabalho pedagógico - por uma duração estrutural maior do que a de outras instâncias que exercem um poder de violência simbólica, porque tende a reproduzir, na medida em que o permite sua autonomia relativa, as condições nas quais foram *produzidos os reprodutores*.

O tempo extremamente lento da transformação da ação pedagógica, no interior da família, que irá cuidar da primeira educação, tende a realizar de forma mais completa as tendências de toda ação pedagógica, e pode, dessa forma, mesmo nas sociedades modernas, contribuir para conservar as tradições herdadas da inércia das instituições de ensino, *“cuja própria função leva sempre a se auto-reproduzir o menos modificadas quanto possível, à maneira das sociedades tradicionais”*⁸

A produtividade específica do trabalho pedagógico - ou *“o grau em que ele consegue inculcar aos destinatários legítimos o arbitrário cultural que foi chamado a reproduzir; mede-se pelo grau em que o *habitus* que ele produz é exaustivo, isto é, reproduz mais completamente nas práticas que ele engendra os princípios do arbitrário cultural de um grupo ou classe”*. O grau de realização do trabalho pedagógico considerado necessário é definido pela delimitação do conteúdo inculcado, pelo modo como se dá a inculcação e por sua duração, que devem ser suficientes para reproduzir a forma realizada do grau de realização (o “homem” cultivado).⁹

O trabalho pedagógico é tão ou mais eficaz a longo prazo quanto a coerção física – que vem sancionar os reveses da interiorização de um arbitrário cultural. Além disso, confirma e consagra irreversivelmente a autoridade pedagógica, legitimando a ação pedagógica e o arbitrário cultural que essa inculca, dissimulando-o cada vez mais.

É imanente ao trabalho pedagógico a qualidade de produzir a *legitimidade do produto*, e a necessidade e a disposição de consumo desse produto legitimado pela autoridade pedagógica.

Um trabalho pedagógico é *irreversível*. Esse caráter é forjado desde a ação pedagógica pri-

múria, que produz um hábito primário, característico de determinado grupo ou classe e situado no princípio da constituição ulterior de todo outro hábito.

3. O sistema de ensino

Para BOURDIEU¹⁰, as características da estrutura e o funcionamento de todo Sistema de Ensino Institucionalizado vão na direção da produção e reprodução das condições institucionais cuja existência e persistência são necessárias, tanto ao exercício de inculcação quanto à reprodução do arbitrário cultural.

Sendo assim, as condições de exercício de um trabalho pedagógico institucionalizado tendem a coincidir com as condições da realização da função de reprodução - um corpo de agentes especializados e predisposto a limitar sua prática às fronteiras traçadas por uma instituição convocada para reproduzir o arbitrário cultural e não decretá-lo.

O sistema de ensino, por sua vez, tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes de dispensá-los de exercer trabalhos escolares heterogêneos e heterodoxos, e mesmo de impedir que tal desejo, caso seja externado por parte do educador, se concretize.

Para tanto, a formação dos agentes é homogênea, e os instrumentos disponibilizados neste processo são igualmente homogêneos e homogeneizantes. A cultura escolar construída a partir daí é *rotinizada*. Isso implica em que todo sistema educacional detenha necessariamente o monopólio da produção dos agentes encarregados de reproduzi-lo, a fim de exercerem um trabalho pedagógico que tenda a reproduzir essa mesma formação entre novos reprodutores (auto-reprodução). A decorrência disto é o *atraso da cultura escolar*.

Desse modo, todo sistema de ensino reproduz as condições institucionais do *desconhecimento* da violência simbólica que exerce, legitimando-se como instituição pedagógica. O sistema de ensino produz e reproduz as condições que são necessárias tanto ao exercício de uma ação pedagógica institucionalizada como à realização de sua função externa de reprodução, já que a legitimidade institucional dispensa os agentes de conquistar e confirmar sua autoridade pedagógica.

Uma análise das características sociais e escolares do público receptor de uma mensagem pedagógica não tem sentido a não ser que conduza à construção de um sistema de relações entre a Escola - concebida como instituição de reprodução da cultura legítima - e as classes sociais - caracterizadas sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la¹¹.

4. Tradição erudita e conservadorismo

Uma vez que o sistema escolar concede ao docente o direito e o poder de desviar em proveito próprio a autoridade da instituição, assegura que ele coloque todos os seus recursos e zelo pessoal a serviço da manutenção da função social da mesma.

Através de uma série de mecanismos que revelam uma relação de hipocrisia - onde o *aluno finge aprender e o professor finge ensinar* - o docente é dotado pela instituição escolar de atributos simbólicos da autoridade ligada a seu cargo (hermetismo lingüístico, gracejos preparados, cuidado com o uso de expressões comprometedoras, etc.) que devem sua eficácia simbólica à situação de autoridade que lhe confere a instituição.

A astúcia da razão universitária pela qual a instituição serve e é servida pelo professor acomodada-se definitivamente a uma conservação social que ela não reconhece e não quer reconhecer -

se a liberdade que o sistema de ensino deixa ao docente é o melhor modo de cooptá-lo, a liberdade que é deixada ao sistema escolar é a melhor forma de obter dele a subserviência à perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica de um sistema que preenche mais perfeitamente a sua função social quando parece seguir exclusivamente a seus próprios fins.

A cultura que a Escola (e para o presente estudo, a Escola de Direito) conserva, inculca e consagra reduz-se à relação com a cultura que se encontra investida de um conservadorismo pedagógico que assinala ao sistema de ensino o fim de conservar-se a si mesmo, aliando-se ao conservadorismo social e político, e contribuindo para a manutenção da ordem social.

Numa sociedade em que a obtenção de privilégios sociais depende da posse de títulos escolares, a Escola tem por função assegurar a sucessão discreta a direitos burgueses que só podem ser transmitidos de maneira velada, convencendo aos deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua *ausência de dons e méritos*.

Assim, a *abertura* das escolas de direito - desde de sua origem francamente burguesa - aos filhos das classes populares, pode ser considerada, à primeira vista, como um símbolo de democracia, no sentido de não haver nenhuma razão justificável para impedir o ingresso de quem quer que seja aprovado no vestibular. De outro lado, é enganosa, uma vez que o vestibular é uma avaliação quantitativa e, em última análise, presta-se também à promoção de seleção sócio-econômica. O fator de exclusão racial é significativo e resultante da exclusão de classe, sendo ainda raros os afro-descendentes que ingressam nas Faculdades de Direito, situação que se mantém nos programas de pós-graduação.

O arbitrário cultural no ensino do Direito

1. O modelo científico-natural de objetividade: paradigma liberal-legal e patrimonialismo e o discurso da "qualidade total na educação"

Com o advento da Idade Moderna, num contexto de ascensão a modo de produção dominante, o capitalismo exigiu um *cimento ideológico* de tipo econômico-social e político, dispensando a cosmogonia religiosa. A ciência da natureza, assim, deveria emancipar-se de *toda dependência para com as ideologias éticas ou religiosas passadas*.

Para Michael LÖWY¹²,

"... o resultado de vários séculos de desenvolvimento do capitalismo foi o modelo científico-natural de objetividade, a constituição de uma ciência da natureza livre de julgamentos de valor e de pressupostos ideológicos. Durante o período feudal, é na esfera do sobrenatural que a ideologia irá assentar-se para permanecer dominante. Na medida em que o capitalismo se desenvolve, porém, as ciências naturais desabrocham e 'desideologizam-se'."

Este modelo científico-natural de objetividade vem constituído, em suas origens, do clericalismo, com seu fanatismo religioso, argumentos de autoridade, dogmatismo escolástico, e corresponde, até certo ponto, à realidade das ciências da natureza de nossa época, considerando-se que as condições sociais e as opções partidárias determinam, em ampla medida, tudo o que se encontra além e acima da pesquisa propriamente dita - e a *verdade objetiva* das descobertas científicas resultantes de uma opção ideológica é inquestionável.

Nas ciências da sociedade, porém,

"... as opções ideológicas (...) condicionam não somente a escolha do objeto mas também a própria argumentação científica, a pesquisa empírica, o grau de objetividade atingido e o valor cognitivo do discurso: elas conformam não somente os quadros exte-

riores da pesquisa mas também sua estrutura interna, seu valor enquanto conhecimento objetivo da realidade."¹³ (grifei)

Continua LÖWY¹⁴:

"Toda ciência implica opção. Como o reconhecia Max Weber, esta opção é nas ciências sociais e históricas ligada a certos valores, pontos de vista preliminares e pressuposições axiológicas, que determinam, em ampla medida, as questões que se colocam em relação à realidade social, à problemática da pesquisa. Entretanto, (...) as visões sociais de mundo e os valores (que fazem parte dela) intevêm também a análise empírica da causalidade, na determinação científica dos fatos e suas conexões, assim como na última etapa da pesquisa: a interpretação geral e a construção das teorias. Em outras palavras: é o conjunto do processo de conhecimento científico-social desde a formulação das hipóteses até a conclusão teórica, passando pela observação, seleção e estudo dos fatos, que é atravessado, impregnado, 'colorido' por valores, opções ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo.

Querer, nestas condições, aplicar ao domínio das ciências humanas o modelo de objetividade científico-natural advém de uma ilusão ou de uma mistificação; esta consiste, de uma forma ou de outra, em apelar ao cientista para que ele abandone seus valores, seus 'preconceitos' ou sua ideologia, (...)."

No campo da ciência jurídica, Luís Alberto WARAT¹⁵, em Conferência proferida por ocasião do II Encontro Nacional de Filosofia do Direito, promovido pela Universidade Estadual de Maringá, de 09 a 13 de novembro de 1981, dirá:

"A Teoria Pura do Direito foi concebida como um sistema conceitual, destinado fornecer tanto as normas metodológicas para a adequada produção do saber dogmático do direito, como as categorias gerais desse modelo de conhecimento. Ou seja, como epistemologia e como dogmática geral."

*Assim, a teoria kelseniana possui um tal grau de adaptabilidade que tornou-se difícil compreender e explicar a lógica da dogmática jurídica fora de suas referências de análise. Porém, o modelo de dogmática kelseniano sofreu diversas redefinições ao longo do tempo, retirando-lhe a singularidade através de uma "extensa cadeia de discursos, onde as principais crenças e estereotipações da dogmática jurídica clássica continuaram vigentes, porém mascaradas".*¹⁶

Nesta abordagem realizada por WARAT, as implicações sociais das concepções jurisdicistas sobre o direito, o Estado e a sociedade são descobertas **a partir de Kelsen**. Em nome da ciência, busca-se reforçar mecanismos que reduzem a cultura jurídica à formulações padronizadas. Surge a interrogação central, vinculada à relação entre a lei (forma jurídica) e o saber jurídico.

É através do *saber jurídico*, segundo WARAT, que *"se constituem as significações não manifestas dos textos legais, as cadeias conotativas que determinam os efeitos de axiomatização e formalização geralmente atribuídos à lei"*.¹⁷

Uma análise política do conhecimento jurídico mostra como os pontos de vista que comandam a produção da cultura jurisdicista, expressam *"funções sociais específicas, contribuindo ao estabelecimento do marco de coerção e controle racional necessário para que a 'forma direito' se revista no encobrimento das relações sociais."*¹⁸

WARAT¹⁹ ainda fará a seguinte afirmação, quanto ao fetiche da objetividade:

"Não existe muita possibilidade de se poder assumir os discursos da ciência vinculados à objetividade e à verdade. O homem de hoje não é livre nem sequer para realizar seus próprios desejos, porque ele está condicionado por um de discursos, que lhe dizem o que deve fazer. A função da ciência é típica de um discurso fascista, porque força o indivíduo a agir conforme as determinações do saber científico. E o discurso das ciências sociais

não foge disto, fala-se em nome de alguma coisa justamente para produzir esta intervenção semiológica fascista. (...)."

Continua WARAT²⁰, discorrendo sobre a dogmática jurídica e sua função de conservação social: *"O componente ideológico acompanha todo conhecimento científico no campo social - por conseguinte, também na esfera jurídica. A dogmática jurídica, contudo, pretende sustentar o contrário. Na realidade, a dogmática jurídica implica saturação ideológica no conhecimento do direito, um encerramento da possibilidade de um corte epistemológico, uma inércia reflexiva, uma falta de interesse na mudança - enfim, o conformismo dos satisfeitos e a ausência de crítica por parte dos juristas."*

Sendo o direito uma técnica especificamente elaborada para manter o controle social, a dogmática jurídica não se limita apenas a cumprir satisfatoriamente esta função; devido a sua impenetrabilidade, a dogmática jurídica também fecha toda possibilidade de mudança e de adequação às situações conjunturais. Desse modo, a justificação da tese sobre o caráter ideológico da ciência dogmática do direito obriga-nos a efetuar um amplo parêntese sobre as relações entre ciência e ideologia e sobre o caráter social e político da noção de objetividade, a fim de que possamos discutir os problemas gerais das ciências sociais (as quais, obviamente, são as mesmas das teorias jurídicas).

A ciência social e jurídica, que aparece como suporte indiferente das relações de poder, faz surgir, no entanto, uma instância ideológica, sobretudo e na medida em que atribui significações discutíveis de realidade social, projetadas imaginariamente como possíveis e desejáveis, ainda que nem sempre factíveis, plasmando-as em discursos reificantes, a-históricos e com pretensões de generalidades e universalidade."

E, quanto ao discurso em torno do tema da *qualidade total na educação*, ora erigido como *novo paradigma* científico neste terreno, Mariano Fernández ENGUITA²¹ afirma que a unanimidade em torno do tema "qualidade" neste converte-a em uma

*"... meta compartilhada, que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam: 'quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de **qualidade**. (...) De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum."*

ENGUITA²² observa ainda que, atualmente, o conceito de qualidade se identifica com "os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado."

Mas a conversão da qualidade da educação em *monotema da época* foi progressiva, e implicou uma série de motivos e agentes ao longo da história.

Lembra ENGUITA²³:

"O movimento começou nos Estados Unidos, onde, em 1981, a National Commission for Excellence in Education lançou o grito de socorro no título de seu relatório à administração Reagan, 'Uma nação em perigo', e a palavra de ordem em seu próprio nome. Não era a primeira vez que os Estados Unidos se convertiam em cenário de uma cruzada desse tipo pela melhoria, ao menos suposta, da educação. Aquele país levou a cabo outras cruzadas desse tipo no segundo decênio deste século e no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta."

Naquela época, o discurso da reforma educacional limitava-se ao campo da eficiência,

relegando a igualdade à segundo plano: a busca do padrão de *excelência* foi tomada como o norte principal da política educacional, em contraponto à temática da democratização.

Assim, a transição da centralidade conferida ao conceito de *qualidade*, que hoje ocupa o lugar da reivindicação pela *igualdade de oportunidades* no ensino, é resultado de uma ofensiva contra as políticas igualitárias do passado, às quais se atribui a culpa pela queda geral de nível, pelo nivelamento de todos por baixo, pela crise de valores da juventude, etc.

*"É importante assinalar como as mudanças terminológicas ou, mais especificamente, nas palavras de ordem centrais, expressam precisamente por isso as mudanças de clima ideológico. O termo 'qualidade' poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. A 'igualdade de oportunidades' era, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca de qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem da 'igualdade de oportunidades' coloca ênfase no comum, a da 'qualidade' enfatiza a diferença."*²⁴

Outro discurso com o qual a qualidade do ensino pode ser também identificada é o do *retorno ao passado*, isto é, retorno a um ensino baseado nas matérias, métodos e disciplinas tradicionais (línguas e matemática como prioridade, a noção do *trabalho duro* identificada com o esforço pessoal e qualidade). ENGUITA²⁵ acredita que

"... as verdadeiras causas desse movimento não estão tanto na defesa dessa ou daquela parcela dos velhos conteúdos (...) quanto na nostalgia dos métodos que os acompanhavam. Ano após ano, a disciplina é assinalada como o primeiro problema das escolas pelos cidadãos norte-americanos nas pesquisas Gallup. Os empregadores não se queixam tanto das qualificações dos egressos das escolas quanto de seu individualismo, seu escasso respeito pela autoridade hierárquica, sua pouca disposição de assumir tarefas rotineiras ou sua idéia de que o trabalho deve ser uma atividade pessoalmente gratificante. (...) Assim, o regresso aos velhos conteúdos significaria também, se fosse viável, a volta aos velhos métodos. De toda forma, a melhor maneira de conseguir o segundo, empresa pouco popular entre o público e entre o conjunto do professorado, é simplesmente reclamar do primeiro sob a bandeira, uma vez mais, da qualidade."

Assim, o gradual abandono dos discursos democratizadores no campo educativo expressa o também progressivo abandono das práticas democráticas no setor da educação. Os debates acerca da qualidade na educação foram assumindo uma fisionomia idêntica à do mundo empresarial, replicando a lógica mercantilista e produtivista que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios.

2. O androcentrismo na ciência do direito

Elisabeth GÖSSMANN²⁶, conceituando o androcentrismo, dirá que:

"Por androcentrismo devemos entender a estrutura preconceituosa que caracteriza as sociedades de organização patriarcal, pela qual - de maneira ingênua ou propositada - a condição humana é identificada com a condição de vida do homem adulto. Às afirmações sobre 'o homem' (= ser humano) derivadas dos contextos da vida e da experiência masculinas os pensadores androcêntricos atribuem uma validade universal: o homem (= o ser humano masculino) é a medida de todo o humano. Esta reconstrução filosófica e linguística reducionista da realidade tem, entre outras consequências, a de o conceito de trabalho ser definido unilateralmente a partir das condições do trabalho assalariado. (...) Só numa

sociedade em que o pensamento androcêntrico é onipresente é que pôde ocorrer que só aos poucos, e enfrentando a resistência dos homens, as mulheres tivessem que conquistar o acesso aos direitos humanos universais. O preconceito androcêntrico torna a vida feminina invisível do ponto de vista lingüístico, e coloca a mulher do ponto de vista conceitual, à margem da 'antropologia geral'. A crítica lingüística, ideológica e científica feminina tem, pois, como meta desvendar, no discurso dominante, estruturas preconceituosas androcêntricas, e desta forma desmascarar a objetividade aparente como uma retórica do partidarismo²⁷ masculino.” (grifei)

ALDA FACIO e ROSALIA CAMACHO²⁸, em uma auto-intitulada *reflexão provocadora*, situam o androcentrismo como

“... uma das características da sociedade patriarcal, que consiste em tomar o homem como medida de todas as coisas, e portanto, tomá-lo como modelo, como protótipo ou paradigma de ser humano. (...) Em virtude do androcentrismo, todos os estudos, análises, investigações, narrações e propostas são enfocadas a partir de uma perspectiva unicamente masculina. Em virtude do androcentrismo, os resultados dessas investigações, observações e experiências, são tomados como válidos para a generalidade dos seres humanos, tanto homens como mulheres.”

Sustenta Alda FACIO:

“(...) até a linguagem com a qual transmitimos nossas idéias e sensações, é uma linguagem que parte de que o homem é um paradigma do ser humano. Recordemos que o termo 'homem' serve tanto para definir o varão da espécie como a espécie toda, e pior ainda, a gramática exige que se fale em masculino ainda que se esteja fazendo referência a um grupo composto por um milhão de mulheres e um recém-nascido varão.” (grifei)

Esta constatação é particularmente interessante no que se refere ao ensino jurídico, reconhecendo o direito *também como discurso*, e identificando o androcentrismo no mundo do direito como uma ideologia a ser superada²⁹. Verifica-se, daí, que a questão permanece sem solução, se apenas admitir-se uma proposta pedagógica que propugne um discurso onde esteja presente a extensão de direitos a partir do homem à mulher, **desconsiderando suas diferenças**: *“Não podemos nos conformar com que se nos declare juridicamente iguais aos homens e por fim, nos estendam todos os seus direitos”*.³⁰

É imprescindível aos educadores e educadoras em direito ter em vista este marco teórico, com vistas à superação do discurso de subsunção do gênero feminino à categoria do masculino³¹, fundamental para a importante discussão sobre direitos humanos, que será tão verossímil quanto puder compreender a noção de *humanidade*, expressando claramente a presença de dois gêneros, masculino e feminino, e que não admite mais a expressão *homem* como automaticamente abrangente dos mesmos, porque, efetivamente, *não é*.

3. O sexismo: machismo, misoginia, homofobia

No amplo e diversificado espectro do arbitrário cultural que aqui denominamos *sexismo*, existe uma relação muito profunda entre a opressão de gênero, expressa pelo *machismo* e pela *misoginia*, e a discriminação fundada na expressão da homossexualidade – a chamada *homofobia*. Marcela LAGARDE³² afirma que

“... as formas mais relevantes do sexismo são o machismo, a misoginia e a homofobia. É uma característica comum a todas elas é que são a expressão de formas centradas no domínio masculino patriarcal. (...) Assim, o androcentrismo se expressa no machismo como

exaltação de certas características dos homens, de sua condição masculina, da masculinidade e, em particular, da virilidade: matizada mescla de agressão, força danosa e depredadora, e dominação sexual." (grifei)

E continua LAGARDE³³:

"O androcentrismo se entrelaça e completa com a misoginia. Por trás da supervalorização dos homens e do masculino, se inferioriza e subvaloriza as mulheres e o feminino. A dominação patriarcal põe em condições sociais de subordinação as mulheres, e as faz invisíveis, simbólica e imaginariamente: não obstante a presença das mulheres, não são vistas ou não são identificadas nem reconhecidas algumas de suas características." (grifei)

A **misoginia** naturaliza a inferioridade feminina, creditando à mulher incapacidade própria e utilizando-se de artifícios como hostilidade, agressão e submissão a partir do uso da legitimidade patriarcal. A **misoginia**, para LAGARDE³⁴, é *"um recurso consensual de poder que faz com que as mulheres sejam oprimidas antes de atuarem ou se manifestarem, antes mesmo de existirem, só por sua condição genérica"*. **Machismo** e **misoginia**, ao interagirem, potencializam-se.

Outra face do **sexismo** é a **homofobia**, que emerge na consideração da **heterossexualidade** como natural, superior e positiva, e a **homossexualidade**, como inferior, negativa, anti-natural. As atitudes de hostilidade e violência contra as pessoas homossexuais são manifestações desta forma de **sexismo**, que como as demais, legítima, justifica e torna inquestionável a sua prática – elementos fundamentais na consideração de tais manifestações como arbitrários culturais.

LAGARDE³⁵ afirma, quanto à esta questão:

"... a homofobia encontra sua expressão claríssima quando nos horroriza a homossexualidade e cremos que esta é uma enfermidade ou perversão, e por isso a desqualificamos, submetemos as pessoas ao ridículo e a vergonha, as discriminamos e as agredimos. Somos pessoas homofóbicas até quando fazemos piadas inocentes e nos afastamos de maneira estereotipada das pessoas e de sua condição. Somos sexistas homofóbicos ou lesbofóbicos sobretudo, quando nos erigimos em inquisidores sexuais e castigamos, hostilizamos e prejudicamos as pessoas por sua homossexualidade." (grifei)

Jurandir Freire COSTA³⁶, psicanalista e pesquisador, em ensaio intitulado *O referente da identidade homossexual*, ao considerar a construção cultural e histórica daquela, disserta:

"A invenção dos homossexuais e heterossexuais foi uma consequência inevitável das exigências feitas à mulher e ao homem pela sociedade burguesa européia. (...) Mas quando pensamos em sexo, quase nunca imaginamos que o "sexo" da divisão sexual originária só veio a existir no século XIX. No modelo médico do one-sex model³⁷, o sexo referia-se exclusivamente aos órgãos do aparelho reprodutor. Não era algo invasivo, que perpassava e determinava o caráter, amores, sentimentos e sofrimentos morais dos indivíduos. Este sexo absoluto, onipotente e onipresente só tornou-se teórico-culturalmente obrigatório a partir do momento em que se criou a noção da bi-sexualidade originária. Com ela, surgiu a necessidade imperativa de definir 'um novo sexo' com uma natureza, norma, desvios, finalidades, características, etc. (...) Desde o séc. XIX, então, o sexo ocupará o lugar da perfeição metafísica do corpo neoplatônico. Mas com outro referente. No lugar das formas essenciais, será posto o 'instinto sexual', mais uma das formidáveis criações ideológicas do século XIX. (...).

A imperfeição, o desvio, a anormalidade, a doença, a patologia ou a perversão do instinto sexual serão buscadas na noção de degeneração. Finalmente, o que definirá a 'norma do instinto' e o 'desvio degenerado' será a 'lei da evolução'. Com o evolucionismo, o

instinto sexual e a degeneração, a ciência médica estava teoricamente armada para justificar a moderna moral sexual burguesa. A homossexualidade será, inicialmente, definida como uma perversão do instinto sexual causada pela degenerescência de seus portadores e, depois, como um atraso evolutivo ou retardamento psíquico, manifestos no funcionamento mental feminino do homem. Historicamente, junto com as histéricas, o invertido vai ser o filho bastardo da mulher-mãe e do homem-pai e o irmão patológico dos trânsfugas e viciosos da nova ordem médica familiar: velhos senis e indecentes; solteiros dissipados; crianças masturbadoras; criminosos natos; sífilíticos irresponsáveis; prostitutas masculinizadas; alcoólicos; homicidas; loucos etc. A grande família dos degenerados instintivos estava fabricada e dela herdamos boa parte de nossas crenças sexuais civilizadas.” (grifei)

Em relação ao ensino jurídico, estes e outros arbitrários culturais marcam a retórica utilizada em sala de aula, o que implicará nas relações professor-professora / aluno-aluna, nas relações entre os estudantes, na linguagem utilizada dentro e fora do espaço formal de sala de aula, conduzindo o imaginário coletivo a considerar como *verdade* aquilo, que na realidade, é fruto de preconceituosos julgamentos de valor.

Segundo Luís Alberto WARAT³⁸,

“... a linguagem oficial do direito determina uma multiplicidade de efeitos dissimuladores (...) quero registrar a interdição que a dimensão simbólica do direito provoca para negar a divisão do social, simulando lingüísticamente sua unidade e proclamando ilusoriamente o fim de toda a contradição, tanto no espaço social como no tempo histórico, diluindo a singularidade dos desejos e as diferenças culturais na ilusão da igualdade de todos perante a lei.”

Uma das consequências mais perniciosas da visão androcêntrica e homofóbica para o ensino jurídico é o reforço, entre os futuros formuladores do direito, de tudo aquilo já lhes havia sido inculcado a partir das relações no interior da família patriarcal, uma vez que a inculcação destes arbitrários culturais, pelo caráter histórico que possuem, estarão permanentemente contribuindo para sua própria manutenção e retroalimentação.

É funcional e útil, para o sistema de dominação patriarcal, que o paradigma do masculino, da imposição da heterossexualidade como prática sexual *normal* e da masculinidade obrigatória sejam estimulados, estigmatizando aquelas pessoas que na prática opuserem-se ao mesmo, o que contribui para a manutenção deste estado de coisas, caso tal indivíduo não consiga ou não deseje expressar sua homossexualidade no mundo público em contradição aberta com o moralismo vigente. Assim, tornam-se corriqueiras, e em alguns momentos desejáveis, conforme a intenção do agente, as considerações, piadas misóginas e homofóbicas dentro e fora das salas de aula, muitas vezes produzidas ou incentivadas pelos mestres, fortalecendo esta visão moralista, naturalizando-a de forma a legitimá-la, e servindo de suporte à desautorização moral como forma de sanção.

Fecha-se assim um círculo vicioso que oblitera, por motivos ideológicos, o avanço de propostas que impulsionem a ciência jurídica ao alcance do valor da igualdade substancial aos homossexuais, mediante não só a equiparação de direitos aos heterossexuais, mas também a consideração das diversas manifestações da sexualidade como diferenças de expressão, que como tais, num estado democrático, devem ser respeitadas e resgatadas da clandestinidade.

As inúmeras ações judiciais propostas por casais homossexuais em curso no Brasil, atualmente³⁹, são significativas da necessidade não só de uma alteração legislativa, também importante, mas de uma mudança de mentalidade e de atitude por parte de muitos juristas, dentre eles os educadores, em seu papel de formadores de opinião, e de formuladores de um discurso teórico

que se compraz em propagandear a igualdade formal, que na prática discrimina seres humanos em virtude de sua expressão sexual, para que o prenúncio do final de milênio, que propugna uma sociedade globalizada, efetivamente igualitária e democrática, possa realmente concretizar-se.

Considerações finais

O Ensino do Direito no Brasil, desde seus primórdios, vem contribuindo com a mera manutenção de um aparato burocrático estatal comprometido com o atual sistema capitalista onde a educação é vista como produto à mercê de um mercado de consumo cada vez mais restrito.

A formação dos agentes contribuintes com este sistema tem sido, ao longo do tempo, o papel denunciado pelos educadores de esquerda como fundamental ao ensino jurídico, e esta formação está fortemente vinculada pelo inculcamento de arbitrários culturais reproduzidos por autoridades pedagógicas legitimadas simplesmente pela concessão de títulos que outrora alçaram-nas ao poder na relação pedagógica.

O resultado deste violento processo simbólico é exatamente a (de)formação de um indivíduo disposto a reproduzir valores imanentes à uma concepção conservadora do mundo, informados por um neoliberalismo reducionista que reifica as pessoas, considerando-as cidadãos apenas a partir de sua capacidade de ingressarem ou não na competitividade de um mercado de trabalho cujos valores estão dados: o consumo, o individualismo exacerbado, a consideração do valor do patrimônio acima do valor da igualdade.

Esse trabalho pedagógico de inculcação, tendo como meta a aceitação de um modelo liberal-legal imanente à análise da ciência do direito, conduz à formação de uma mentalidade desumanizadora nos jovens juristas, com conseqüências desastrosas ao necessário processo de democratização do estado, objeto central de estudo da Ciência Política contemporânea.

As instituições de ensino, acuadas pela ofensiva ideológica neoliberal, buscam no discurso da qualidade total a saída para a crise, recaindo, no entanto, na falácia proposta pela visão mercantilista da educação, sacrificando, com isso, a democracia nas decisões e avaliações de seus currículos e programas. Tal sacrifício traduz-se nos poucos espaços formais de decisão destinados à coletividade (estudantes, funcionários, professores), nos processos de avaliação que privilegiam a classificação ao invés do diagnóstico, na inexistência de critérios claros e objetivos para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa (em particular às Universidades Públicas, quando as cotas são cada vez mais reduzidas em função da política de cortes), e na derrota paulatina do movimento de educação perante as votações dos orçamentos para o setor, cada vez mais reduzidos no curso do tempo.

A tarefa que assiste, no momento, é tomar-se estas reflexões como norte para a tentativa de transformação do ensino jurídico, mediante a elaboração contínua e coletiva de alternativas educacionais, que envolvam práticas pedagógicas diferenciadas, que proporcionem o contato dos estudantes com a realidade da maioria da população brasileira, visando a construção de uma mentalidade crítica, humanizadora e comprometida ideologicamente com a democratização das relações sociais no mundo público e, fundamentalmente, no mundo privado.

O discurso da qualidade necessita recuperar a noção do *acesso à educação para todos*. A qualidade no ensino é direito e não mercadoria passível de ser vendida a quem fizer a melhor oferta. A escola pública deve ser o espaço onde se exercita este direito, e não o mercado.

Contra a lógica que pretende encerrar a definição de qualidade na educação à uma concepção de *excelência* ou de *preparação para a competição no mercado*, impõe-se aos educadores e educadoras o comprometimento com a idéia de uma democracia substancial, onde os excluídos tenham espaço, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Uma

sociedade “*onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às minorias seus direitos*”.⁴⁰

Notas

1. ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do Poder*. p. 75.
2. BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975
3. Onde ainda se tece considerações acerca da proposta neoliberal presente no discurso da qualidade total, examinando-se possibilidades para sua superação.
4. BOURDIEU & PASSERON. p. 19
5. Idem. Ibidem. p. 20-5
6. Idem. Ibidem. p. 26.
7. Idem. Ibidem. p. 40.
8. Idem. Ibidem. p. 44.
9. Idem. Ibidem. p. 46.
10. Idem. Ibidem. p. 64.
11. Idem. Ibidem. p. 113.
12. LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*.
13. Idem. Ibidem. p. 191.
14. Idem. Ibidem. p. 195.
15. WARAT, Luis Alberto. *A partir de Kelsen*.
16. Idem. Ibidem.
17. Idem. Ibidem.
18. Idem. Ibidem. p. 95-108.
19. Idem. Ibidem. p. 104.
20. WARAT, Luis Alberto. *O sentido comum teórico dos juristas*. p.33.
21. ENGUITA, Mariano Fernández. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*.
22. Idem. Ibidem. p. 98.
23. Idem. Ibidem. p. 99.
24. Idem. Ibidem. p. 105.
25. Idem. Ibidem. p. 109-10.

26. GÖSSMANN, Elisabeth et al. *Dicionário de teologia feminista*. p.21-2.
27. O conceito de partidarismo faz parte do patrimônio básico da definição do feminismo, e está ligado a um projeto de ética feminista que nos anos mais recentes foi trazido à luz sobretudo por filósofas feministas (Brigitte Weisshaupt, Elisabeth List). Sempre inere ao partidarismo um elemento de *identificação consciente* que se manifesta na empatia e na solidariedade.
28. Alda Facio é advogada, e faz parte do Comitê Latino Americano para a Defesa dos Direitos da Mulher, órgão ligado à Organizações das Nações Unidas. O texto referido foi coletado como documento, na ONG THEMIS – Assessoria e Estudos de Gênero, de Porto Alegre (RS), sob o título *Del derecho androcentrico hacia una propuesta para un nuevo derecho de familia*, sem data. Todas as passagens citadas foram traduzidas para o português pela autora deste artigo.
29. Considera-se aqui a opressão de gênero como categoria de análise qualitativamente fundamental, em relação à opressão de outros grupos.
30. FACIO, Alda. *Del derecho androcentrico hacia una propuesta para un nuevo derecho de familia*.
31. Presente de forma invariável em *todo* discurso jurídico, seja doutrinário, legislativo ou nos tribunais.
32. LAGARDE, Marcela. *Identidad de género y derechos humanos: la construcción de las humanas*. p.106-09.
33. Idem. Ibidem. p. 106-09.
34. Idem. Ibidem. p. 106-09.
35. Idem. Ibidem. p. 106-09.
36. COSTA, Jurandir Freire. *O referente da identidade homossexual*. p.86-7.
37. O mesmo modelo que cooperará para considerar a homossexualidade durante anos como enfermidade. O sufixo *ismo*, de homossexualISMO, vem desta idéia, bem como a terminologia *opção sexual*, utilizada para justificar as tentativas de cura psiquiátrica da expressão homossexual, ou para impingir a sanção moral da *culpa* às pessoas homossexuais em função de sua expressão.
38. WARAT, Luís Alberto. *Introdução geral ao Direito*. p. 59.
39. Onde já se começam a admitir o advento de novas unidades familiares compostas por casais de gays e lésbicas, mediante a garantia de direitos iguais para casais homossexuais, na área cível, previdenciária, e principalmente na apreciação pelas varas de família das situações em que não há acordo para a separação de um casal homossexual.
40. GENTILLI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. p. 177.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, ABIA:IMS/UERJ, 1996.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 6.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- FACIO, Alda. *Del derecho androcentrico hacia una propuesta para un nuevo derecho de familia*. S.n.t.

- GÖSSMANN, Elisabeth et al. Trad. de Carlos Almeida Pereira. *Dicionário de teologia feminista*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LAGARDE, Marcela. Identidad de género y derechos humanos: la construcción de las humanas. In: GÚZMAN, Laura y PACHECO, Gilda (org.). *Estudios basicos de derechos humanos*. San José, IIDH, 1996.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 2ª. ed. São Paulo: Buscavida, 1987.
- WARAT, Luís Alberto. *Introdução geral ao Direito*. Porto Alegre, Sérgio Fabris, 1995. v. I.
- . A partir de Kelsen. In: PRADO, Luiz Regis e KARAM, Munir (coord.). *Estudos de Filosofia do Direito: uma visão integral da obra de Hans Kelsen*. São Paulo: Ver. Tribunais, 1985
- . O Sentido Comum Teórico dos Juristas. In: FARIA, José Eduardo et al. *A crise do Direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988

Ensino jurídico e dignidade da pessoa humana

Hugo Thamir Rodrigues *

Sumário: Nota introdutória. Dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove ... A Ética, o profissional do ensino jurídico, e outras coisas mais. Todos os caminhos levam à dignidade. Considerações finais. Referências bibliográficas.

"... necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nem um de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educadora ou educador, significa reconhecer nos outros - os educandos no nosso caso - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-los."

Paulo Freire ¹

Nota introdutória

Versa, o presente artigo, sobre a figura do professor de cursos de ensino superior, especificamente na área do Direito, buscando-se demonstrar que os objetivos da educação apenas são alcançados quando é profissional e ético o educador.

Para tanto, inicialmente, cita-se o fato de adentrarem, os estudantes, em grande número, aos cursos jurídicos, enquanto ainda adolescentes, para a partir daí apontar algumas características não pedagógicas que certamente cristalizam-se na forma de lecionar de alguns professores, o que se afirma a partir de constatações empíricas.

Frisa-se, ainda, neste primeiro momento, qual a finalidade da educação, bem como o que se espera do ensino jurídico, a partir da própria legislação pátria, contrastando-a com um ensino que por vezes é unicamente voltado a uma didática dogmatizada, desprovida de qualquer tipo de crítica ou contextualização.

Cumprida a primeira etapa, passa-se a discutir a questão da ética profissional do professor de cursos jurídicos, referenciando-se inclusive aos métodos e técnicas utilizados em sala de aula, tendo-se presente sempre a visão do educando enquanto ser humano, enquanto pessoa que tem direito a um tratamento digno, bem como discute-se, ainda, a responsabilidade de quem educa.

Por último, antes da conclusão, procura-se conceituar o que seja dignidade humana e a abrangência de tal expressão, lembrando-se que a mesma é fundamento do Estado brasileiro.

Procura-se demonstrar que o objetivo, dignidade humana, além de uma questão ética, é um dever inscrito em legislação pátria que trata da prestação de serviços, alcançando entidades públicas e privadas.

* Professor de Direito Constitucional e de Direito Tributário do Curso de Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Mestre em Desenvolvimento Regional, Área de Concentração em Político-Institucional, pela UNISC. Doutorando em Direito no CPGD/UFSC.

Dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove ...

Novidade alguma existe na lembrança de que alunos das mais diversas faixas etárias povoam salas de aulas dos cursos de Direito. Novidade alguma existe, também, no fato, nem tão recente, de que adolescentes entre 16 e 19 anos adentram, em grande número, os portões universitários a cada novo processo seletivo.

Ferem os ouvidos, de quem quer que esteja lendo este artigo, se um dia aluno foi de cursos jurídicos, ecos intermitentes de uma voz autoritária, a qual determinava que todos alunos presentes eram adultos, e como tais seriam tratados.

Seguindo-se a tal determinação, mas no mesmo descompasso pedagógico, a afirmação de que o aprender ou não, o conteúdo de determinada disciplina, era de responsabilidade única de cada um.

Afortunado o leitor que, enquanto aluno da graduação, nunca foi agredido com destemperos de pessoas pouco afeitas à arte de educar.

Educar. Isso mesmo: educar.

*Qual a finalidade da educação: formar para a liberdade que vem pelo conhecimento, pela possibilidade de opções ou alternativas; formar para a cidadania, a plenitude dos direitos e, por último, formar para a dignidade da pessoa, princípio fundamental do Estado brasileiro, conforme estabelece o art. 1º, III da Constituição.*²

Agrilhoadas à memória de muitos, certamente, lembranças de provas que exigiam respostas unicamente decoradas, sem alteração, sequer, de determinadas palavras por outras de mesmo sentido; de ditados intermitentes que impediam o diálogo e a abordagem crítica de determinado conteúdo, ocultando, quem sabe, o pouco conhecimento do professor, visto ser tal expediente, além de altamente contrário a qualquer princípio da boa didática, excelente forma de preencher longos períodos de tempo. Lembranças, certamente, de verdades únicas e mal fundamentadas. Lembranças, certamente, da simples leitura conjunta de códigos, impondo-se o pensar com os mesmos, mas não o pensar os mesmos.

Difícil esquecer professores que acreditavam estar prestando um favor aos alunos e à instituição de ensino, como se lecionar fosse atividade menos nobre, a qual exerciam como gesto de extrema caridade, compartilhando *causos* ganhos e fragmentos de informações que jamais formavam um sistema.

Talvez muitos não façam a mínima idéia de qual a função dos dois números que se achava com a fórmula de Báscara, nem para que servia a Tábua de Logaritmos, o que aparentemente não traz aflição alguma. Talvez muitos não saibam a razão pela qual tomaram conhecimento de que o Homem é bom ou mau, de acordo com as visões de Locke e Hobbes; qual a influência das transnacionais e das organizações internacionais na legislação interna de cada país; o que é efetivamente a crise do Estado, e de qual Estado; ou que o diploma em Direito não faz nenhum vivo invulnerável ao que de ruim há no mundo. Aqui a aflição é aguda.

Conhecer as leis pela forma das mesmas e reconhecer a cultura do professor pelo número de artigos que o mesmo sabia de cor. Tristes recordações de momentos passados e presentes, onde o processo torna-se mais importante do que o direito material. Triste constatação de um ensino, que, vendo o total de alunos como uma massa adulta e sem individualidades, esquece de educar, para, simplesmente, formar despachantes de Direito, especialistas em coisa alguma³ e pouco afeitos ao hábito indispensável da pesquisa, levando-se o aluno a conhecer cada disciplina como uma realidade estanque, dissociada das demais e do mundo, desprezando-se totalmente a interdisciplinaridade⁴.

Infeliz constatação, de nenhuma originalidade, diga-se de passagem, de um ensino preso ao positivismo jurídico, sobre o qual, é bom lembrar:

*"... pregam seus seguidores que o jurista deve limitar sua análise ao direito estabelecido pelo Estado ou pelos fatos sociais, abstando-se de qualquer valoração ético-política, isolando o mundo das normas de sua realidade social: o objeto de estudo do direito é o sistema de normas coercitivas fora de seu contexto concreto."*⁵

Sobre a dogmatização não seria demais citar que:

*"Essa dogmatização leva as pessoas a se habituarem não com o conteúdo das normas, cujo exame detido as deixaria perplexas, mas sim com a posse das normas que permitem, com relativa facilidade e regularidade, a elas subsumir casos e situações particulares. Isto aconteceu, aponta Hannah Arendt, na Alemanha nazista e na Rússia stalinista, regimes que eficazmente inverteram os mandamentos básicos da moral ocidental."*⁶

Surge uma questão: o ensino meramente dogmático não é uma opção que cabe a cada professor?

Permitam a utilização de veneno para combater veneno:

Considerando presente o disposto pelo art. 43, incisos I, II e VI, da Lei n.º 9394/96 - LDB:

"A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

(...)

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais (...).

Considerando o disposto pelo artigo 2º da Portaria n.º 1.784, de 17 de dezembro de 1999, cujo conteúdo, com quase mudança alguma, tem se repetido desde portaria de 1996:

"O Exame Nacional do Curso de Direito de 2000 tomará como referência o seguinte perfil delineado para o graduando:

a. formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

b. senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;

c. apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliadas ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização;

d. *visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço."*

Tendo-se em mente o princípio da legalidade, tão caro a todos quantos professam os ensinamentos positivistas, o dogmatismo como método de ensino parece ser, no mínimo, ilegal.

Serão de alguma nova corrente crítica, os dogmáticos que descumprem a legalidade para continuarem dogmáticos?

Tendo em vista os breves comentários acima, lembrando, ainda, que, em momento algum, se pretende negar a necessidade de conhecimento da dogmática jurídica⁷, até mesmo porque somente se critica aquilo que se conhece, caberia questionar sobre a ética do profissional da educação, nos cursos jurídicos, e sobre o ensino, norteado pelo pensamento positivista, como instrumentos possibilitadores, ou não, de uma vida digna para o futuro bacharel.

A ética, o profissional do ensino jurídico, e outras coisas mais

Advogados, membros do Ministério Público ou da Magistratura que também atuam como professores; ou professores que também atuam em outras áreas do Direito?

Exige-se, no mínimo, o mesmo grau de dedicação e profissionalismo. Afinal, ninguém é obrigado a ser professor. Não existem profissionais insubstituíveis e muito menos se deseja que pense, alguém, ser o magistério superior uma forma de expiar os pecados ou um ato de generosidade ao próximo, tendo-se presente o conhecimento e a capacidade didática que se pensa ter.

Sem a pretensão de ser chato, não custa lembrar um assunto que costuma frequentar rodas de professores de cursos jurídicos, qual seja aquele previsto pela LDB/96, em seu art. 47, § 3º: *"É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância."*

Sobre tal, um comentário apenas:

*"Quanto a professores, é lamentável que, ainda, se lhes exija a obrigatoriedade de comparecer às aulas. No primeiro mundo esse detalhe passa despercebido, eis que a ética profissional assegura a presença rigorosa do professor a seu trabalho, sem a necessidade do livro ponto ou da verificação dos inspetores. Seria melhor que os cursos de pós-graduação, além dos de graduação, cuidassem mais de cultivar a consciência ética dos docentes (responsabilidades profissionais, que incluem frequência e pontualidade), a fim de excluir essa exigência, que, em havendo, deveria ser mais de regimento escolar, do que de LDB."*⁸

Responsabilidade profissional é ignorar as individualidades de cada aluno, determinando que todos são adultos e únicos responsáveis pelo próprio aprendizado?

Responsabilidade profissional é, no primeiro dia letivo, determinar a própria ausência do processo educacional, de forma a tentar se livrar desta mesma responsabilidade?

Responsabilidade profissional é tratar o aluno como parte de um processo judicial, como réu ou cliente?

Responsabilidade profissional é não reconhecer em adolescentes, simplesmente adolescentes, com problemas e virtudes próprios de suas idades?

Responsabilidade profissional é não reconhecer que os adolescentes estão em fase complexa do processo permanente de estruturação da própria cidadania?

Responsabilidade profissional é ver-se como juiz, advogado, promotor, etc., ao invés de assumir-se como professor, como responsável pela educação daqueles que são seus alunos?

Responsabilidade profissional é vestir-se de uma aparente neutralidade⁹, a qual não existe?

Responsabilidade profissional é implementar o tão célebre *pacto da mediocridade*, onde o professor faz de conta que ensina e os alunos fingem que aprendem?

*"Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas. Os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente o que nos transformem em coisa usada e manipulada por outros."*¹⁰

Coisificar o aluno é risco inerente, tanto quando ausente qualquer ensino crítico, que possibilite ao mesmo conhecer e entender o mundo em que vive, alocando-o à própria auto-determinação consciente, como quando ausente o professor enquanto agente da educação, no momento em que transfere a responsabilidade do aprendizado apenas aos alunos e os estereotipa, uniformemente, como adultos.

O Direito tem-se mostrado, historicamente, como instrumento de dominação, assim como o positivismo jurídico prestou-se para *justificar* Hitler e Stalin, dentro da premissa de que o legal,

visto de forma impositiva e indiscutível, é legítimo e, portanto, justo, indiferentemente às atrocidades que em nome de tal legalidade se praticou.

"Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética."¹¹

A responsabilidade, por serem os egressos de cursos jurídicos, cidadãos conscientes e críticos, ou meros fantoches manipulados por determinado grupo plantonista no poder, ou ainda alvos fáceis de tendências da mídia, é, também, daqueles que auxiliaram, de forma positiva ou negativa, na cristalização de cada individualidade que passou pelos bancos escolares de cursos de Direito. Indispensável que o profissional da educação jurídica tenha consciência de seu papel como educador, não como mero distribuidor de informações.

"O sujeito ético ou moral, isto é, a pessoa, só pode existir se preencher as seguintes condições:

- . ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele;
- . ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis;
- . ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e conseqüências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas conseqüências, respondendo por elas;
- . *ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder para autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.*"¹²

Quanto à relação professor/aluno, cabe lembrar que são pessoas, apenas com funções diferentes em uma sala de aula, ambos dotados de direitos e obrigações correspondentes, não devendo o professor considerar o aluno como um inferior, sujeitando-lhe, mesmo, por vezes, a momentos de humilhação.

Não se prega, em momento algum, a inexistência de organização e ordem em sala da aula, muito menos a inexistência de autoridade por parte do professor. O verdadeiro respeito, por outro lado, é bom lembrar, conquista-se, não se impõe.

"O professor precisa conquistar a confiança e o respeito da turma para se tornar o seu legítimo organizador. Não pode simplesmente basear-se no caráter formal de sua posição (diploma, contrato/concurso, responsabilidade por aquela matéria, etc...)." ¹³

A não-existência de domínio de turma, pela não aquisição de respeito junto a mesma, pode levar o professor a generalizar e ter como único, para todas as demais, o comportamento de uma de suas turmas, acreditando que os alunos são, todos, com raras exceções, problemas, na procura, talvez não consciente, de negar a própria culpa ou incompetência para o processo educacional. A autocritica, por parte de quem leciona em cursos jurídicos, deve-se mostrar como uma constante, afinal, estará habilitado a avaliar outrem aquele que não quer ou que não consegue avaliar a si próprio?

Lembra Vasconcellos:

"Muitas vezes, da forma como os professores se referem aos alunos - irresponsáveis, preguiçosos, acomodados, desinteressados, despreparados, etc. -, dá vontade de perguntar: o que, então, estão ainda fazendo ali?"

A verdadeira relação educativa não se faz sem um vínculo de confiança recíproco: o educando confiando na competência do professor e o professor confiando na capacidade de aprender do educando.

*Os professores que reclamam, tendem a fazer uma generalização: 'está tudo mal', 'ninguém está conseguindo trabalhar', 'os alunos estão muito desligados', etc. Por detrás dessa generalização está uma tentativa de justificar a própria situação. Ocorre, no entanto, que na mesma escola, com os mesmos alunos, existem professores conseguindo fazer um bom trabalho...'*¹⁴

Impor-se de forma terrorista, bem como usar tal artifício para obrigar o aluno a estudar, impedindo-se qualquer característica prazerosa na prática do aprender, é erro grosseiro que não respeita o aluno como pessoa e, por conseqüência, leva o mesmo a ver, no estudo, um simples ato ruim e obrigatório, fonte de conhecimentos decorados e esquecidos, nunca entendidos. O terrorismo auxilia a esgotar, nos alunos, a vontade e o gosto pela leitura, tornando a mesma um ônus da profissão.

Comenta Chauí: *"No caso da ética, portanto, nem todos os meios são justificáveis, mas apenas aqueles que estão de acordo com os fins da própria ação. Em outras palavras, fins éticos exigem meios éticos."*¹⁵

A educação exige meios pedagógicos que respeitem o aluno enquanto ser humano. Nesse sentido: *"(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador."*¹⁶

Referentemente, ainda, à responsabilidade do professor, não é demais lembrar de sua parcela de contribuição, positiva ou negativa, sobre o perfil psicológico que possuirão os egressos dos cursos jurídicos; sobre a forma ética ou não com que exercerão suas profissões; sobre a forma autoritária ou arrogante de um profissional do direito, sobre a incompetência técnica na utilização dos instrumentais jurídicos; sobre a consciência cidadã que cada um possuirá; sobre o grau de dignidade que cada um poderá usufruir, etc.

Professores, não é demais ser lembrado, são modelos. Responsáveis ou irresponsáveis, competentes ou incompetentes, éticos ou não-éticos, autoritários ou pedagógicos.

O professor, quando meramente guiado pela verdade absoluta de cada norma jurídica, não possibilita, ao aluno, a escolha entre ser ou não ser dogmático, interferindo de forma grave e negativa no livre-arbítrio de cada um.

Não é demais repetir que professores devem educar, e não recitar artigos de códigos, como se sabê-los de cor fosse sinônimo de cultura jurídica. Não é demais lembrar que códigos possuem índices, e que, por mais incrível que possa parecer, esses índices estão em ordem alfabética.

Respeitar a inteligência do aluno já é um sinal de que nem tudo está perdido. Tratar a cada um como pessoa e ao conjunto da turma, com olhos de educador, conseguindo estabelecer um vínculo profissional, mas também afetivo, parece ser indispensável para o desenvolvimento de cada um, inclusive do próprio professor.

*"A construção do relacionamento humano é fundamental para o processo educativo. Os próprios alunos percebem que uma classe unida, onde há calor humano, respeito, aceitação, é motivo de "dar gosto vir para a escola", ajudando, inclusive, cada um a lidar com seus "defeitos", com seus limites. Não podemos perder de vista que a construção do conhecimento em sala de aula necessita da construção da pessoa e esta depende da construção do coletivo, base de toda construção."*¹⁷

Paulo Freire, falando sobre ensino, elenca o que o ensinar exige:

"Ensinar exige rigorosidade metódica

Ensinar exige pesquisa

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Estudar exige crítica.
 Ensinar exige estética e ética
 Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo
 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática
 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural
 Ensinar exige consciência do inacabamento
 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado
 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando
 Ensinar exige bom senso
 Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
 Ensinar exige apreensão da realidade
 Ensinar exige alegria e esperança
 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível
 Ensinar exige curiosidade
 Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade
 Ensinar exige comprometimento
 Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
 Ensinar exige liberdade e autoridade
 Ensinar exige tomada consciente de decisões
 Ensinar exige saber escutar
 Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica
 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
Ensinar exige querer bem aos educandos ¹⁸

Todos os caminhos levam à dignidade

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo primeiro, preceitua:

"A República Federal do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

III - a dignidade da pessoa humana (...)".

Sobre esse dispositivo constitucional comenta José Afonso da Silva:

*"Dignidade da pessoa humana é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida. 'Concebido como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais [observam Gomes Canotilho e Vital Moreira], o conceito de dignidade da pessoa humana obriga a uma densificação valorativa que tenha em conta o seu amplo sentido normativo-constitucional e não uma qualquer idéia apriorística do homem, não podendo reduzir-se o sentido da dignidade humana à defesa dos direitos pessoais tradicionais, esquecendo-a nos casos dos direitos sociais, ou invocá-la para construir 'teoria do núcleo da personalidade' individual, ignorando-a quando se trate de garantir as bases da existência humana'. Daí decorre que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos existência digna (art. 270), a ordem social visará a realização da justiça social (art. 193), a educação, o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205) etc., não como meros enunciados formais, mas como indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana."*¹⁹

De forma semelhante:

*"... a dignidade da pessoa humana: concede unidade aos direitos e garantias fundamentais, sendo inerente às personalidades humanas. Esse fundamento afasta a idéia de predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual. A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos."*²⁰

Ensina, ainda, Farias:

*"O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana refere-se às exigências básicas do ser humano no sentido de que ao homem concreto sejam oferecidos os recursos de que dispõe a sociedade para a manutenção de uma existência digna, bem como propiciadas as condições indispensáveis para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, o princípio em causa protege várias dimensões da realidade humana, seja material ou espiritual. (...). A sua proteção envolve tanto um aspecto de garantia negativa no sentido de a pessoa humana não ser ofendida ou humilhada, quanto outro de afirmação do pleno desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo."*²¹

O ensino superior pode ser público ou privado. Para que o último ocorra, necessário se faz que exista autorização²² e avaliação do poder público correspondente, o que, somado às disposições constitucionais e legais, sobre citada modalidade de ensino, deixa claro que a prestação do mesmo se caracteriza como serviço público. Neste sentido: *"Conceituar serviço público apenas pelo prestador do serviço será inútil, na medida em que o serviço não deixará de ser público se prestado for por pessoa estruturada nos moldes do Direito Privado."*²³

Sendo serviço público, mesmo que oferecido por entidade privada, presentes devem estar, em tal oferecimento, aqueles princípios e fundamentos constitucionais que norteiam a administração pública.

De qualquer sorte, mesmo que não se aceite tal linha de raciocínio, acima exposta, claro está que o ensino pode ser visto como uma prestação de serviço. Sendo prestação de serviço, mesmo que doa, aqui, aos ouvidos de muitos, presentes as figuras do fornecedor, do produto e do consumidor.

Ora, se prestação de serviços o é, lógico está que se encontra tal relação protegida pelo Código de Defesa do Consumidor²⁴, o qual determina em seu art. 4º:

"A Política Nacional das Relações de Consumo tem por objetivo o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, a proteção de seus interesses econômicos, a melhoria de sua qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo ..."

Frise-se as expressões: *o respeito à sua dignidade e a melhoria de sua qualidade de vida.*

O produto, logicamente, tem de ser de boa qualidade, norteador pelas diretrizes da Constituição nacional, da LDB vigente no Brasil, e pelos pressupostos do artigo 2º da Portaria n.º 1.784, de 17 de dezembro de 1999, já transcritos.

Transparece daquilo até aqui exposto, o fato de que a dignidade, em relação ao ensino superior, se manifesta de duas formas, ou com dois significados, sendo uma pressuposto para o melhor atingimento da outra.

Surge, primeiramente, na relação professor/aluno, sendo indispensável que este seja tratado como gente, como ser humano, impondo-se um tratamento cordial e de verdadeiro educador daquele. Para tal é imprescindível, a quem educa, a característica, entre outras, da humildade.

*"A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor: (...) Não. Não é isso. Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista."*²⁵

Aparece, ainda, o respeito à dignidade dos alunos, em sala de aula, quando o professor efetivamente propicia condições de aprendizado dos conteúdos de sua disciplina, levando-os a não, simplesmente, pensar com os mesmos, mas também pensar os mesmos.

Tal conhecimento, adquirido de uma relação humana e profissional, possibilitará que cada aluno possua uma vida mais digna, no sentido de que, através de sua profissão, possa conseguir recursos materiais que satisfaçam suas necessidades e lhe permitam ter sempre presentes novos objetivos a serem buscados, bem como que possua uma postura profissional que imponha respeito, e, mais, uma postura como cidadão que não admite passivamente o desrespeito aos seus direitos, uma postura que não possibilite a ninguém tê-lo como mero fantoche ou simples coisa a ser desprezada.

Considerações finais

Permitam dizer que não é possível objetivar um tratamento digno, e um futuro digno para o educando, se não estiver, o educador, imbuído da mais alta ética profissional. Se não estiver imbuído do saber do que significa ensinar, e do que exige o ensinar.

Mister que qualquer pessoa, antes de aventurar-se em salas de aula, tome conhecimento do seu objeto de estudo e das regras que determinam que não pode, o educar, reduzir-se a leitura ou recitação de artigos de lei.

Mister que qualquer pessoa, antes de se considerar professor de cursos superiores, tome pé da dimensão da responsabilidade que está assumindo e que pense muito bem se possui perfil psicológico para tratar com adolescentes e adultos, se possui perfil psicológico para ser educador, tendo-se presente educação como algo mais de que a simples procura de verdades absolutas em códigos disformes com uma dada realidade social.

Imprescindível o respeito para com o educando e a utilização de métodos e técnicas que levem cada um ao seu autodesenvolvimento, tanto quanto aos conhecimentos necessários para o exercício de atividades jurídicas, tanto quanto a construção da própria cidadania.

Imprescindível, ao educador, dar-se conta de sua responsabilidade quanto ao futuro do educando.

Imprescindível, por fim, ao educador, ver, em cada aluno, uma pessoa, uma individualidade, e não apenas um naco de uma massa disforme tratada de forma única. Imperioso o respeito a cada indivíduo como um ser único, como um ser humano que, por esta simples condição, já deve ser tratado com dignidade.

Notas

1. FREIRE, Paulo. *Carta aberta aos educadores e educadoras*.

2. GARCIA, Maria. *A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*.

3. "É preciso suprimir, de vez, a desfocada concepção de que o bacharel em Direito é sempre um 'especialista em generalidades', até porque não há mais lugar para o jurista polivalente, conhecedor de tudo, navegante de

todas as águas." Conforme Melo Filho, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. p. 40.

4. "... a própria questão do ensino interdisciplinar é uma proposta que tem de ser melhor explicitada. A maioria dos juristas o vê como a inclusão no currículo de uma série de disciplinas de outras áreas afins e que propiciem, cada uma delas, a sua apreensão do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Essa situação propiciará uma série de análises estanques do mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma perspectiva de sua totalidade. A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de discursos estanques - isso 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 seus aspectos, em sua integridade. Para isso não se precisa necessariamente mudar currículos e introduzir novas disciplinas.

Ao lado da questão da interdisciplinaridade em sentido lato há no campo do Direito uma peculiaridade: a ausência de uma relação interdisciplinar entre as suas próprias subáreas." Entendimento de RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. p. 180-181.

5. CÔRREA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. p. 90.

6. LAFER, Celso. *A construção dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. p. 88.

7. "O que se deve evitar é o *dogmatismo*, ou seja, a leitura dogmática das normas jurídicas estatais (...)", ensina RODRIGUES. Op. cit. p. 168.

8. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e ensino superior: (estrutura e funcionamento)*. p. 111.

9. "A neutralidade e a pureza metódicas são formas de encobrir as parcelas da realidade que não interessam ou não podem ser desvendadas pelo pesquisador." Este é o entendimento de RODRIGUES. Op. cit. p. 178.

10. CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. p. 337.

11. Idem. Ibidem. p. 337.

12. Idem. Ibidem. p. 337-338.

13. VASCONCELLOS, Celso dos S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. p. 71.

14. Idem. Ibidem. p. 68-69.

15. CHAUÍ. Op. cit. p. 339.

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. p. 37.

17. VASCONCELLOS. Op. cit. p. 81.

18. FREIRE. Op. cit. p. 7-9.

19. SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. p. 109.

20. MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. p. 47.

21. FARIAS, Edilson Pereira de. *Colisão de Direitos: a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem versus a liberdade de expressão e informação*. p. 51-52.

22. Art. 46 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB: "A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovado, periodicamente, após processo regular de avaliação."

23. FIGUEIREDO, Lúcia Valle. *Curso de Direito Administrativo*. p. 58.

24. Deixa, claro, o mesmo código, em seu art. 6º, inc. X, que os serviços públicos também estão abrangidos pelo mesmo:

"Art. 6º São direitos básicos do consumidor: (...); X - a adequada e eficaz prestação dos serviços públicos em geral."

25. FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. p. 56.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. Lei n.º 8078, de 11 de setembro de 1990 - Código de Defesa do Consumidor.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB.
- BRASIL. MEC. Portaria n.º 1.789, de 12 de dezembro de 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania*: reflexões histórico-políticas. Ijuí: Unijuí, 1999.
- FARIAS, Edilson Pereira de. *Colisão de Direitos*: a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem *versus* a liberdade de expressão e informação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1996.
- FIGUEIREDO, Lúcia Valle. *Curso de Direito Administrativo*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- . *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- . *Carta aberta aos educadores e educadoras*. 1982 (texto digitado).
- GARCIA, Maria. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. Instituto Brasileiro de Direito Constitucional. São Paulo, ano 6, n. 23, p. 59-64, abr./jun. 1998.
- LAFER, Celso. *A construção dos direitos humanos*: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- MELO FILHO, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.
- MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 754 p.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e ensino superior: (estrutura e funcionamento)*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Disciplina* construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

O ensino jurídico, a sala de aula e a rua

João Paulo de Souza *

Sumário: *Nota introdutória. Os elementos constituintes do ensino jurídico: o currículo; a metodologia. Onde se ensina e se aprende o Direito: a sala de aula; o laboratório; a rua. Como se realiza o ensino-aprendizagem do Direito: as opções teóricas declaradas; as práticas manifestas. As ausências injustificáveis: a pesquisa; a extensão. Os resultados obtidos. Considerações finais. Referências bibliográficas.*

Nota introdutória

Visto como um sistema de normas impostas pelo Estado para regulação da conduta humana em sociedade ou visto como ciência jurídica, como um campo autônomo do saber humano, o Direito assenta seus fundamentos em três dimensões — político-ideológica, epistemológica e normativo-dogmática —, que se implicam entre si e com as demais esferas da vida social, por relações de interdependência.

Por isso vale dizer que o Direito também é fato político pois busca seus fundamentos no paradigma político-ideológico, isto é, no conjunto dos pressupostos político-filosóficos da democracia liberal e no estado capitalista. Em outras palavras, o processo de produção do direito deita suas raízes no modo de produção da vida material: deste recebe determinações e condicionamentos e faz incidir normas jurídicas reguladoras das relações sociais de produção, postas pelo Estado com os atributos de generalidade, imperatividade e coercibilidade.

Dotado de um complexo feixe de normas jurídicas carregadas de positividade, de valores e significados, o Direito constitui-se como uma ciência social, um campo autônomo do conhecimento humano, com objeto e método próprios, que, a exemplo das demais ciências, pode ser produzido, ensinado e aprendido. Dessa forma, enquanto conhecimento, a ciência do direito se constrói sobre um paradigma teórico-metodológico, quer dizer, se assenta numa teoria da ciência e num método lógico de construção e abordagem do seu objeto.

Dada a amplitude do tema, este trabalho acerca do ensino jurídico não pretende discorrer sobre o conteúdo curricular do curso jurídico, mas focalizar o método e as práticas didático-pedagógicas pelas quais o direito é ensinado nas instituições de nível superior, assim como o modo como afetam a capacidade técnica e conceitual do bacharel em direito, que são o produto do processo de ensino-aprendizagem. Assim, tem-se como objetivo básico analisar a **sala de aula** e a **rua** como lugares possíveis de ensinar e aprender o direito. A hipótese básica de trabalho é que o ensino jurídico limitando-se à sala empobrece o processo de ensino-aprendizagem, impede a pesquisa inovadora e a extensão como suportes do ensino. Assim, o ensino do direito é mera reprodução do conhecimento sistematizado nos manuais de doutrina e nos repertório de jurisprudência e, deste modo, a prática vira *praxismo*, a dogmática jurídica vira *dogmatismo* e acaba-se por ensinar na academia um direito empobrecido pela repetição, que se esgota na lei, um direito de que não se precisa na **rua**, porque ensinado em descompasso com as exigências da modernidade, cuja dinâmica extrapola os limites do formalismo dogmático.

* Professor-Substituto do Curso de Graduação em Direito da UFSC. Mestrando em Direito no CPGD/UFSC.

Os elementos constituintes do ensino jurídico

O curso jurídico de graduação tem como elementos constitutivos: 1) o *conteúdo teórico-prático* materializado nas diretrizes curriculares fixadas na forma da legislação vigente; 2) a *metodologia*, isto é, a forma pela qual o conteúdo curricular mínimo é ministrado pela Instituição de Ensino Superior. Entende-se por metodologia o conjunto de procedimentos metódicos de uma ciência, ou a análise das técnicas de pesquisa empregada em uma ciência¹.

Cursando o conteúdo curricular, com o aproveitamento exigido pelas normas da Instituição de Ensino Superior, o aluno gradua-se bacharel em direito, condição que lhe permite realizar o exame de ordem exigido pela Lei n.º 8.906/94 para exercer a advocacia privada, ou participar de certames públicos para ingresso nas carreiras jurídicas do Estado (advogados, promotores de justiça, procuradores, delegados) e em outras carreiras estatais para as quais se exige o bacharelado. Portanto, essa formação jurídica é a base da capacitação técnico-profissional que dá identidade e legitimidade aos operadores jurídicos no mercado de trabalho, assim como um dos elementos objetivos da existência de um *exército de bacharéis de reserva*.²

1. O currículo

O conteúdo teórico-prático mínimo dos Cursos de Direito, indicado nas diretrizes curriculares na forma de matérias, realiza-se materialmente sob a influência de três dimensões interdependentes: a) a dimensão político-filosófica; b) a dimensão epistemológica; c) a dimensão normativo-dogmática.

A dimensão político-filosófica do direito é a que reflete no jurídico as determinações políticas, econômicas e sociais de uma formação social determinada. Portanto, o pensamento político-filosófico forma o arcabouço jurídico-político-ideológico que explica as relações sociais de produção que se travam na sociedade. A dimensão epistemológica se revela no fato de que o direito se reivindica como ciência social e, como tal, opera sob um determinado paradigma científico, na acepção de Thomas Kuhn³, interligado com a dimensão político-filosófica. A dimensão normativo-dogmática decorre de ser o direito um conjunto de normas, inserido num ordenamento jurídico positivo e hierarquizado, que se pretende completo, sem lacunas, que pode ser apreendido e aplicado enquanto técnica social específica de uma ordenação coercitiva, como defendem Kelsen⁴ e os adeptos das escolas positivistas.

As diretrizes curriculares e conteúdos mínimos implementadas no Brasil a partir da Portaria n.º 1.886/94/MEC (e mantidas na proposta de novas diretrizes curriculares encaminhada ao CNE) propiciaram uma reforma curricular do ensino jurídico, instituindo quatro níveis de formação interdependentes e complementares entre si: formação básica, formação sócio-política, formação técnico-jurídica e formação prática. Assim, mesmo sem mudanças no paradigma jurídico-político, reestruturou-se o currículo dos cursos jurídicos, modificando-se a sua matriz epistemológica, mediante a inserção da interdisciplinariedade, da pesquisa e da extensão como momentos de elevação da capacidade técnica e conceitual do aluno, entendida esta como compreensão crítico-metodológica do direito instituído-sonogado e como compreensão do fenômeno jurídico no contexto jurídico-político, ou seja no plano do *instituído-revido* e no plano do *instituinte-negado*.⁵

2. A metodologia

Não levando em conta as questões administrativas, que também se refletem no ensino jurídico, em termos metodológicos sobreleva-se o projeto pedagógico da Instituição de Ensino Superi-

or, no qual se interferem, positiva ou negativamente: a) as *concepções de educação* que orientam os métodos e técnicas usadas no processo de ensino e aprendizagem das várias disciplinas e práticas específicas; b) os *recursos didático-pedagógicos* (audio-visuais, bibliografia, materiais e equipamentos) utilizados para a transmissão dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares do curso jurídico; c) o *preparo do professor*, em termos de conhecimentos teórico-práticos, de concepções pedagógicas e habilidades didáticas; d) a *pesquisa jurídica científica*, como instância de produção produza conhecimento novo, a partir da observação e interpretação dos fatos sociais que ocorrem na realidade social, pela ação dos movimentos sociais, bem como a sua jurisdicação, quer pelo processo legislativo estatal, quer pela releitura hermenêutica alternativa de advogados, de juízes e tribunais; e) a *extensão*, pela qual a Instituição de Ensino Superior recolhe das instituições e dos movimentos sociais matéria fática para elaboração de novas pesquisas e *estende* os conhecimentos àquelas para solver problemas da cidadania, tornando efetivo o direito instituído e dando juridicidade a novos direitos ou a novos institutos jurídicos, realizadores da democracia e da justiça social.

Onde se ensina e se aprende o Direito

O direito se ensina e se aprende na sala de aula, no laboratório e na rua, ou seja, nas demais instituições. A casa, a biblioteca pública, as favelas, os movimentos sociais também são instituições, como o são os órgãos governamentais e as organizações da sociedade civil. É evidente que sob o ponto de vista jurídico-político a academia também é uma instituição, mas o termo empregado aqui no sentido restrito de Instituição de Ensino apenas reforça a diferença de relações político-culturais com o contexto social em que está inserida

1. A sala de aula

A *sala de aula*, embora seja o *locus* privilegiado do ensino jurídico na maioria das instituições de ensino superior do Brasil e seja apropriado para o domínio teórico e conceitual, não o é para o desenvolvimento das habilidades técnico-profissionais de caráter pragmático que se pretende dos egressos dos cursos jurídicos.

Ademais, há que se ter em mente que a sala de aula por si só não possibilita a articulação teoria-prática: ela é tão-somente **um** dos espaços de prática do ensino, ou seja, **um** lugar destinado ao encontro de professores e alunos para transmissão e recepção do conhecimento necessário à formação básica (momento formativo) e à formação técnico-profissional (momento profissionalizante), ou para socializar conhecimento novo (comunicações de pesquisa, debates, seminários, etc).

A sala de aula pode ser local apropriado para aprofundamento da dogmática jurídica, se presentes três condições: a) a *capacitação técnico-jurídica do professor*, indicativa do domínio da doutrina dogmática⁶ e da jurisprudência da disciplina que constitui o seu objeto de ensino; b) a *capacitação didático-pedagógica do professor*, indicativa do domínio e adequação das técnicas de ensino ao conteúdo programático a ser ministrado. A adequação da metodologia e a seleção e o uso dos recursos da tecnologia educacional (recursos audio-visuais, materiais e equipamentos, etc) são pontos de apoio ao desenvolvimento da atividade educativa, tanto do ponto de vista do desempenho do professor, quanto da apreensão do conhecimento e aquisição de habilidade técnica e conceitual do aluno;⁷ c) a *capacitação e o preparo do aluno* em termos de conhecimentos teóricos trazidos do ensino médio e dos conteúdos ensinados nas disciplinas básicas de formação geral e de formação jurídica.

2. O laboratório

É possível — mais do que isso, apropriado, desejável e necessário — que o direito também seja ensinado em **laboratório**. É bem verdade que esse termo evoca, de imediato, um aparato sofisticado, cheio de instrumentos, aparelhos, reagentes, ou uma oficina, onde o *cientista* se isola para realizar experiências e desvendar o seu objeto de estudo e, pela observação e controle das relações de causa/efeito, refutar ou confirmar as suas previsões. Entretanto, na acepção aqui utilizada o laboratório é qualquer lugar onde o objeto de conhecimento pode ser submetido a estudo pela observação e/ou experiência empírico-crítica.

O que distingue o laboratório da sala de aula como lugar de ensino (de transmissão e de produção de conhecimento) é o **controle** que se exerce sobre o objeto de estudo. Portanto, mais do que a sala de aula o laboratório é o *locus* apropriado não só para a transmissão de conhecimentos acumulados, mas, sobretudo, para a produção de conhecimento novo pela pesquisa teórica ou teórico-prática (*pesquisa aplicada*), efetuada conjuntamente por alunos e professores. Em laboratório também é possível realizar trabalhos práticos simulados de aplicação do direito, ou trabalhos práticos reais, controlados, como é o caso da assistência jurídica prestada nos Escritórios Modelos ou nos Serviços de Assistência.

Em laboratório, o ensino jurídico também pode ser associado à pesquisa e, assim, dotado de novos aportes teórico-metodológicos enriquecer a dogmática jurídica enquanto sistema de conceitos, de saberes acumulados historicamente, organizados e sistematizados como ciência jurídica. Em outras palavras, em laboratório é possível que se transmita e se produza conhecimento novo, não mera reprodução, recompilação de teorias condensadas nos manuais ou em repertórios de jurisprudência.

3. A rua

Um terceiro lugar onde o direito pode e deve ser ensinado e também aprendido é na **rua**, isto é, nas *instituições*, aqui tomadas no sentido mais amplo: vai da casa do aluno ao foro, deste aos conselhos comunitários, às associações de moradores, às favelas, aos movimentos sociais organizados e organizações não-governamentais, passando pelos órgãos estatais legislativos e pelos executivos (delegacia de polícia, cadeias públicas, penitenciárias etc.), além do Ministério Público e das empresas públicas e privadas.

As instituições são o *locus* privilegiado de aplicação e aprimoramento da capacidade técnica e conceitual dos alunos dos cursos jurídicos. Munidos dos aportes teórico-práticos, ainda durante a formação acadêmica os alunos já sabem identificar e resolver problemas práticos, operando com eficiência e eficácia a dogmática jurídica. Em resumo: dotado de ampla compreensão teórico-prática do fenômeno jurídico o aluno poderá dar efetividade ao *direito instituído* na Constituição e nas leis, extrair novas possibilidades jurídicas de solução dos problemas sociais, mediante a releitura da lei, enriquecendo-a com uma hermenêutica alternativa, superando o velho silogismo da lógica formal como modo privilegiado de subsumir o fato à norma e desta operação tirar as consequências jurídicas.

Nas instituições o fato social é fonte viva de onde desponta o fenômeno jurídico ainda não juridicizado, *instituinte* de novos direitos ou institutos jurídicos, que exige não só uma hermenêutica que sirva de capa formal para reforçar a aplicação conservadora da dogmática jurídica, mas uma hermenêutica que remeta a uma nova matriz de racionalidade, que desenvolva a crítica do direito vigente e envide esforços na construção de novos modos de pensar os fundamentos do conhecimento jurídico.⁸ Ali o direito, como fato social politizado e juridicizado, já

como ato ou fato jurídico, como expressão cotidiana das pretensões e das resistências, se apresenta inteiro ao aluno, sem a assepsia da sala de aula, dos manuais de doutrina ou dos repertórios de jurisprudência.

É na **rua**, é fora da sala de aula que é possível ver como o *direito-instituído* ou se efetiva ou é sonogado. Nas instituições se apresentam as possibilidades (e a necessidade concreta, imediata, candente) de releitura do direito, de enriquecimento hermenêutico da lei, de aplicação qualificada da dogmática jurídica e da técnica processual. É no cotidiano das pessoas e das instituições que os fatos acontecem, onde se luta pelos bens da vida, onde se operam as mudanças sociais.

É na **rua** e não no laboratório onde aparecem indiferenciados o jurídico e o político. De um lado, a juridicização da política dá juridicidade aos fatos, dá-lhes contornos jurídicos, instituindo-os como *direito emergente* (novos direitos que ganham autonomia como ramo próprio ou se integram a um ramo já reconhecido da ciência jurídica); e de outro, a politização do jurídico se dá como expressão democrática das tendências plurais da sociedade, como efetivação da democracia enquanto espaço político de manifestação do indivíduo e dos grupos e realização da justiça social.

Como se realiza o ensino aprendizagem do Direito

Segundo Maria da Graça Mizukami, o processo de ensino aprendizagem se realiza predominantemente pelo método tradicional, no qual se sobreleva a figura do

*"... professor que sabe e que detém as informações e transmite o conhecimento e as informações aos alunos que não sabem. O conhecimento, grande parte das vezes, provém da autoridade ou do professor ou do livro texto (quase sempre deste último). Raramente o conhecimento é redescoberto ou recriado pelo aluno, continuando, portanto, desvinculado de suas necessidades e interesses. Nesta conjuntura inexistente a atividade do aluno com o objetivo de aprendizagem de conceitos, relações, etc. Este aspecto é de suma importância, pois é um dos critérios mais nítidos para a demarcação entre o ensino tradicional e o ensino renovado."*⁹

1. As opções teóricas declaradas

Se perguntarmos aos professores qual o método mais apropriado, em termos de eficácia do processo de ensino-aprendizagem, a opção certamente se fará por aquele que permita uma ação didático-pedagógica participativa e interacionista, capaz de fazer com que o conhecimento transmitido desenvolva nos alunos capacidade conceitual e habilidades técnicas que permitam a sua aplicação a situações práticas ocorrentes no desempenho cotidiano da atividade profissional a que se destina.

De fato, mesmo os doutrinadores mais dogmáticos insistem na necessidade da abordagem teórico-crítica e prático-interativa do ensino jurídico, porque eficiente e edificante para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, tanto em sala de aula como em outros ambientes de ensino, de pesquisa e de prática jurídica. Segundo Bernardo Ribeiro de Moraes,

"O aluno, para melhor conscientização profissional, deverá realizar pesquisas e fazer trabalhos individuais, sem a participação da classe e do professor. Muitas tarefas, nesse sentido, podem ser programadas, inclusive a de visitas a tribunais judiciais e administrativos; a de contatos com profissionais especializados, para conhecimento do modus operandi dos mesmos etc. Em relação ao 'ensino prático' do direito tributário, a preocupação existe também no tocante à informação (familiarizar o aluno com formulários, documentos, ser-

cadeias públicas e penitenciárias, sindicatos etc, para apreender o fenômeno jurídico como dimensão da vida social concreta. Segundo Maria Isabel da Cunha:

*"Na pesquisa, a prática — leitura do campo social e científico em que acontece o fenômeno — sempre antecede à teoria. As normas e os cuidados metodológicos protegem o processo de construção do processo científico, nunca seus resultados. Estes são provisórios, estão constantemente na expectativa de sua contestação. Não há uma única resposta para nada e muito menos que seja imutável no tempo e no espaço."*²⁰

Sem pesquisa jurídica, o ensino dogmático, teórico e prático, é pobre, pois o conhecimento apenas reproduz o instituído, e o aluno continua incapaz de perceber a sonegação, a inefetividade do direito legislado, inapto para realizar novas leituras do instituído, dar-lhe novo conteúdo através de uma hermenêutica alternativa, transformá-lo em arma de combate para a efetividade da lei no campo material e processual. Sem pesquisa jurídica-participante, não se pode compreender as demandas jurídicas que veiculam nos movimentos sociais.

Em síntese, vale aqui o que escreveu Álvaro Melo Filho:

"Já se disse que não se pesquisa nos cursos jurídicos, repete-se. Não se pratica nos cursos jurídicos, comenta-se. Daí promana a inadiável necessidade do desenvolvimento da pesquisa jurídica, da introdução do tratamento interdisciplinar dos conceitos jurídicos, da contextualização dos estudos da dogmática jurídica e da atualização paradigmática, sem a qual será impossível uma prática jurídica conseqüente, que transcenda a reprodução rotineira do velho".²¹

2. A extensão

O que é extensão? Segundo o Dicionário Aurélio,

"Extensão é o ato ou efeito de estender(se); ampliação, aumento ..., desenvolvimento, alargamento. Estender conhecimento, saber técnico é torná-lo acessível aos não-iniciados em ciência, apreensível pelo homem comum."

Como se dá a extensão? Essencialmente pela troca de experiências e vivências planejadas como processo de coleta de informações, de compreensão da visão de mundo da cultura, do trabalho, da técnica, da política, dos valores e dos projetos de sociedade. avaliação de projetos. Sem extensão, fica a Escola

"... presa à estrutura burocrática conservadora, fecha-se diante dos avanços da sociedade e regulamenta-se por regras próprias que definem currículos, programas, séries, disciplinas, conteúdos defasados e que raramente são questionados. A escola isola-se e restringe-se como influência e interferência no plano social mais amplo. Vira local de tradição cultural e não de produção cultural e social".²²

Elucidativas e percucientes são as palavras de José Eduardo Faria, que diz:

*"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."*²³

Não convém, entretanto, confundir extensão com convênios de prestação de serviços de ensino entre universidades. Isso é reducionismo inaceitável, porque, em verdade, o que se pratica é reprodução fragmentária de conhecimento histórico-social acumulado, ou seja, pela transmissão verbalista, centrada no professor, também descolada da *praxis* reflexiva e transformadora do modo de produção do direito no Brasil contemporâneo.

Os resultados obtidos

A utilização da concepção tradicional do processo de ensino-aprendizagem e a inadequada utilização dos recursos metodológicos, em particular das técnicas de ensino, implica a formação de um bacharel de baixa capacidade técnica e conceitual. Na sua atuação profissional este bacharel se nivela ao do praxista, que lê mal a lei, e a identifica com o direito. Por isso, não consegue interpretar a lei senão pelo viés dogmático-exegético, em que predomina a interpretação gramatical e lógico-sistemática. Sabendo apenas subsumir o fato à norma torna-se incapaz de perceber as mutações qualitativas que se operam na realidade histórico-cultural e de atender *“as demandas sociais de novos sujeitos, demandas tecnológicas, demandas éticas, de especialização, de novas formas organizativas, de efetivação do acesso à justiça, de refundamentação científica e de atualização de paradigmas”*, tão bem diagnosticadas pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB.²⁴

A baixa capacidade técnica e conceitual do bacharel tem efeito sobre sua própria identidade: mal preparado para operar o direito visto como uma evolução sucessiva, no plano teórico e histórico,²⁵ em face das demandas sociais, dos novos direitos e de novos sujeitos de direito, da inserção de novas tecnologias, um grande contingente de egressos dos cursos jurídicos vai engrossar as fileiras do *exército de reserva de bacharéis*. Isto porque, na atualidade, sua formação deficiente não atende as exigências do mercado de trabalho, pois

*“A complexidade dos conflitos de interesses, neste final de século, está a exigir um profissional com padrão de competência que poucos cursos jurídicos estão aptos a produzir. (...) O exegetismo nos cursos jurídicos é o símbolo maior do estado de desqualificação e distanciamento científico a que chegaram. Deixa-se de ensinar o direito para ensinar (e mal) a lei, através de comentários que tocam às raias da evidência ou de uso freqüente de argumento de autoridade. Desenvolve-se, pela inércia, um tipo pobre de raciocínio jurídico, delimitado pelo legalismo positivista, que marcará o desempenho profissional dos futuros advogados, magistrados ou promotores de justiça, os quais não terão pejo de afirmar-se ‘escravos da lei’. Quando ocorre de o direito legislativo avançar mais rápido, refugiam-se nas abstrações conceituais consagradas, na tentativa de subsunção dos fatos novos da vida àquelas, no que já se denominou inversão lógica.”*²⁶

Considerações finais

O *locus* privilegiado do ensino jurídico é a **sala de aula**; porém não é o mais adequado, nem mesmo para a transmissão de conhecimentos, que é uma vertente do ensino, ao lado da pesquisa e da extensão. A sala de aula é lugar adequado para transmitir conhecimento *velho*, historicamente acumulado, para encontros destinados a socializar conhecimento *novo* e, em ambos os casos, mediado por práticas de ensino que superem a concepção tradicional, fundada na autoridade do professor, que detém o saber. Para que a sala de aula seja atraente, além da capacidade técnica e conceitual do professor, este tem de saber manejar as técnicas de ensino e os recursos didático-pedagógicos, sob pena de empobrecimento do conteúdo teórico-filosófico das matérias formativas e do conteúdo teórico-prático das disciplinas profissionalizantes.

Como, então, o Direito deve ser ensinado nos cursos jurídicos?

Em primeiro lugar, cabe destacar que o processo de ensino-aprendizagem vai além da relação professor-aluno, pois ele se insere num processo maior no qual se dão relações de caráter geral

entre instituição de ensino e sociedade e de caráter particular entre a instituição de ensino e de seus egressos em face do mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque o processo de ensino-aprendizagem é dialético, ou seja, ensina-se e aprende-se ao mesmo tempo, ou nas palavras de Marx, o próprio educador é educado.

Nessa concepção, o direito deve ser ensinado (e aprendido) em locais onde se possa dissertar e debater sobre temas que integram o conteúdo programático da disciplina, quando professor-alunos interagem como sujeitos do conhecimento (portadores de saberes, dúvidas, perplexidades); em locais onde se possa manusear os textos legais para análise de doutrina e jurisprudência, "*quer seja para ampliar a visão teórica, quer seja para levantar hipóteses sobre casuística, quer seja para trazer aporte novo no universo sistêmico*".²⁷

Assim, desenvolvendo conhecimento jurídico pela *praxis* jurídico-política e pela aplicação enriquecida da dogmática jurídica a situações reais ou simuladas, no processo de ensino-aprendizagem aluno e professor ampliam a capacidade técnico-jurídica e desenvolvem habilidades conceituais que lhes permitem atingir um patamar elevado de compreensão teórico-prática do fenômeno jurídico ocorrente na esfera das relações políticas, econômicas e culturais, a bem dizer, no plano da realidade social.

Mesmo que a aula expositiva em sala de aula seja a única forma possível de ministrar as disciplinas básicas de formação geral e de formação jurídica, ela não o é para as disciplinas de formação técnico-jurídica (profissionalizantes), pois tem-se a *rua* (as instituições) como lugares possíveis de ensino do Direito e como espaços privilegiados para promover a interação da escola com a realidade social concreta, onde o fenômeno jurídico pode ser apreendido como força viva que desponta no movimento histórico-social de produção das condições materiais da existência humana.

Em resumo: para que os cursos jurídicos possam cumprir a sua responsabilidade social, pelo menos, as teorias da aprendizagem têm de deixar de constituir um ideário pedagógico externo ao professor para se incorporar à sua *praxis* pedagógica, ou seja, aprendidas, vicenciadas e refletidas. Sem se dar adeus à *sala de aula*, pode-se adotar a *rua* como *locus* privilegiado do ensino jurídico, porque portadora de vivo saber, onde poderá haver interação efetiva entre saber teórico e a prática no campo jurídico.

Notas

1. Ver ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. p. 640-1, verbetes Método e Metodologia.

2. Segundo RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. p. 220: "Exército acadêmico de reserva é o conjunto de bacharéis desempregados ou subempregados. É o regulador do custo e da qualidade dos profissionais que estão na ativa".

3. KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. p. 219: "... um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham. E, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma".

4. Ver Kelsen, Hans. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

5. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito com que direito. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima (org) et al. *Lições de direito alternativo* 2. p. 180, informa que esta tipologia sobre os usos do direito é composta de "três níveis de juridicidade e de lutas: 1) A luta no plano dos direitos institucionalizados, e negados (nível do instituído sonogado); 2) A luta no plano das releituras hermenêuticas de dado comando jurídico passível de fundamentações alternativas (chamado uso alternativo do direito e que denomino de nível do instituído relido); 3) A luta no plano dos direitos não institucionalizados, negados, reprimidos (chamado Direito Alternativo, expressão do pluralismo jurídico, que chamo de nível do instituinte negado, típicos dos movimentos sociais".

6. O termo dogmática é aqui empregado no sentido que lhe atribui ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Dogmática jurídica: escorço de sua configuração e identidade*. p. 79: "Partindo assim da interpretação das normas jurídicas produzidas pelo legislador (material normativo) e recolhendo-as individualmente na construção sistemática do Direito, a Dogmática Jurídica conserva e desenvolve um sistema de conceitos que, resultando congruentes com as normas, teria a função de garantir a maior uniformização e previsibilidade (certeza) possível das decisões judiciais e, conseqüentemente, uma aplicação igualitária (decisões iguais para casos iguais) do Direito que, subtraída à arbitrariedade, garante essencialmente a segurança jurídica".
7. As condições administrativas existentes na instituição de ensino são pressuposto necessário para a qualidade do ensino em qualquer grau, ainda que o processo de ensino se realize predominantemente pela abordagem tradicional. Sobre a questão administrativa, como elemento da crise do ensino jurídico, ver RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. p. 196-7.
8. STEIN, Ernildo. Prefácio à obra de STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica e(m) crise*
9. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. p. 113-4. O livro de Mizukami aborda os conceitos básicos de diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem, presentes na formação dos professores brasileiros, destacando as abordagens dita tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, cada qual em um capítulo distinto. No último capítulo, além das considerações finais referentes ao processo de ensino-aprendizagem, a autora teceu análises gerais relativas à confrontação dos dados das *opções teóricas declaradas* (abordagens a respeito do processo ensino-aprendizagem) e *as práticas manifestas* por professores que participaram da pesquisa de campo destinada a responder a questão fundamental para o processo educativo: "o que fundamenta a ação docente?" (grifos do original).
10. MORAES, Bernardo Ribeiro de. *Compêndio de direito tributário*. p. 81.
11. Apud MELO FILHO, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. p. 240.
12. MIZUKAMI. Op. cit. p. 113. Este livro aborda os conceitos básicos das diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem presentes na formação dos professores brasileiros. No último capítulo tece análises gerais relativas à confrontação dos dados das *opções teóricas declaradas* a respeito das abordagens do processo de ensino-aprendizagem e *as práticas manifestas* por professores que participaram da pesquisa de campo destinada a responder a questão fundamental para o processo educativo: o que fundamenta a ação docente? (grifos do original).
13. Ver OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília.
14. OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades de. *O novo em direito e política*. p. 195. Segundo este autor, em virtude das razões pelas quais surgem os novos direitos, "é importante salientar que a consolidação dos direitos desses "novos sujeitos de direito" e suas respectivas implantações efetivas, precisam estar vinculadas a uma visão sociológica e política do jurídico, assim como a uma visão juridicizante da política."
15. KENSKI, Vani M. *O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias*. p. 134.
16. RODRIGUES. Op. cit. p. 196.
17. ARRUDA JR. Op. cit. p. 39.
18. BASTOS, Aurélio Wander, apud RODRIGUES. Op. cit. p. 180.
19. RODRIGUES. Op. cit. p. 218. Este Autor (ibidem) também define *Dogmatismo* como "a leitura dogmática do direito positivo vigente". E por *Exegetismo* (p. 219) entende "a prática hermenêutica, docente e de pesquisa, que reduz o Direito às leis em vigor". Por sua vez, ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Op. cit. p. 74, conceitua *Dogmatismo* como "uma atitude de acatamento e de submetimento do jurista ao estabelecido como Direito Positivo que, independentemente do seu conteúdo material (mutável) desempenha sempre a função de dogma, já que 'Dogmática é a formulação e não o conteúdo do formulado'".

20. CUNHA, Maria Isabel da. *Relação ensino e pesquisa*. In: VEIGA, Ilma. P. Alencastro (org) et alii. *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 122.
21. MELO FILHO. Op. cit. p. 246.
22. KENSKI. Op. cit. p. 134.
23. FARIA, José Eduardo, apud MELO FILHO. op. cit. p. 240.
24. Ver OAB. Op. cit.
25. BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. p. 04-5.
26. OAB. Op. cit. p. 101.
27. STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Dogmática jurídica: esboço de sua configuração e identidade*. Porto Alegre: Liv. Advogado, 1996.
- ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org). *Lições de direito alternativo 2*. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- . *Introdução à sociologia jurídica alternativa*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- BASTOS, Aurélio Wander. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil: das desilusões críticas às ilusões paradoxais. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 31, p. 81-91.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CARVALHO, Amílton Bueno de. *Magistratura e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma. P. Alencastro (org) et al. *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KENSKI, Vani M. *O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias*. In: VEIGA, Ilma. P. Alencastro (org) et al. *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 134.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MELO FILHO, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPE, 1996.
- MORAES, Bernardo Ribeiro de. *Compêndio de direito tributário*. 5.ed. rev., aum. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 1996. vol. I.
- OLIVEIRA JR., José Alcebíades de. *O novo em direito e política*. Porto Alegre: Liv. Advogado, 1997.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo, Acadêmica, 1993.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Direito com que direito*. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima (org) et al. *Lições de direito alternativo 2*. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- SOUZA JR., José Geraldo et al. *O direito achado na rua*. 3.ed. Brasília: UnB, 1990.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. Porto Alegre: Liv. Advogado, 1999.

VIANNA, Luiz Werneck et al. *Corpo e alma da magistratura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo, Acadêmica, 1991.

A monografia nos cursos de direito: algumas considerações

Welber Barral *

Sumário: *Nota introdutória. O ensino jurídico brasileiro e seus males. Ausência de uma tradição de pesquisa. A favor da Monografia. A administração da Monografia: algumas sugestões. A construção de uma tradição de pesquisa. Considerações finais.*

Nota introdutória

As últimas reformulações das diretrizes curriculares dos cursos jurídicos se fizeram acompanhar da exigência de elaboração, pelo aluno formando, de um trabalho de conclusão de curso (monografia) em qualquer área do conhecimento jurídico¹. Incluiu-se, assim, uma nova exigência nos currículos jurídicos, e ao mesmo tempo acompanhou-se tendência identificável em outros cursos, onde a exigência de um trabalho individual de conclusão de curso é, há muito, requisito indispensável para a graduação.

A implementação, e sobretudo o cumprimento, dessa diretriz não constitui um processo fácil: vários cursos de Direito manifestam a inexistência de infra-estrutura para implementar a exigência; os discentes do novo currículo se rebelam contra a exigência, e acabam por conseguir *regras de transição*, com menores exigências quanto ao trabalho a ser apresentado; os docentes demonstram antipatia pela exigência e pelo trabalho extra de orientação, pelo qual nem sempre são remunerados com dignidade. Estas reações não são isoladas, e podem ser identificadas a partir de problemas comuns às faculdades de direito ou da pouca tradição em pesquisa neste ramo de conhecimento².

Em razão destes problemas, algumas propostas vêm sendo apresentadas, no sentido de restringir ou eliminar a exigência da monografia de final de curso. Uma dessas propostas seria a substituição da monografia por um trabalho dirigido ou por um relatório de estágio (como ocorre em alguns cursos de Administração, por exemplo). Outra proposta seria postergar a exigência, até que houvesse um melhor preparo do corpo discente para a orientação. Uma terceira proposta se refere à simples eliminação da exigência, e retorno à condição anterior, ou seja, sem um trabalho de conclusão de curso.

O presente artigo discute essas propostas, sob a ótica de um defensor da continuidade da exigência. A idéia subjacente é de que problemas práticos, que certamente existem e não podem ser negados, não justificam a eliminação da monografia como exigência para a graduação em Direito. O artigo insiste no caráter positivo da exigência e em sua manutenção, ao mesmo tempo em que elabora sugestões para superar as dificuldades práticas.

Para chegar a esta conclusão, uma primeira parte traça características genéricas, e dos males, do ensino jurídico no Brasil. A parte seguinte identifica na ausência da tradição de pesquisa a fonte para as dificuldades encontradas atualmente. A terceira parte aponta as vantagens da monografia na formação do aluno, apontando, em seguida, os problemas co-

* Doutor em Direito pela USP. Mestre em Direito pela UFSC. Professor de Direito Internacional Econômico na UFSC. Coordenador de Monografia na UFSC.

muns para a implementação da monografia num curso jurídico. A penúltima parte aponta algumas sugestões para a implementação da monografia, que podem garantir uma transição mais efetiva para um regime didático de exigência científica de qualidade. A parte final condensa as conclusões do artigo.

O ensino jurídico brasileiro e seus males

Para atender aos objetivos deste artigo, podem ser apontadas duas características relevantes na história do ensino jurídico no Brasil. Estas características são importantes para que se possa compreender as atuais dificuldades em implementar uma exigência didática como a elaboração de uma monografia. Como premissa, aceite-se que a assertiva genérica de que a elaboração de um trabalho científico demanda uma postura crítica de seu autor, uma postura de revisão da literatura existente, de contribuição única e individual para a evolução de um determinado ramo do conhecimento humano.

A formação jurídica tradicional, no Brasil, não contribui para a capacitação do aluno, no sentido de torná-lo apto a atender a estes requisitos. O primeiro fator histórico a dificultar tal capacitação é o tecnicismo, reforçado pelas diretrizes curriculares do período regime militar. Em outras palavras, o ensino jurídico no Brasil, ao longo do regime militar, foi sendo paulatinamente caracterizado pela dissociação das demais ciências humanas, e transformado num programa de estudos da legislação, na formação de técnicos para a aplicação de normas do regime, a quem não interessava estudiosos do direito que aplicassem fórmulas científicas para criticar a ordem vigente. Este tecnicismo ainda persiste em parte considerável das faculdades no país, que deveriam, sob este prisma, ser considerados cursos de legislação, e não de direito, considerado como um ramo de conhecimento.

As reformas curriculares, após a democratização do país, tentaram minorar este tecnicismo, justamente por meio da exigência de maior densidade das ciências humanas na formação dos bacharéis em Direito. A realidade prática, entretanto, impõe vários fatores impeditivos de uma maior valorização da formação interdisciplinar. Em primeiro lugar, as disciplinas correlatas são oferecidas no início do curso de direito, quando os alunos, em sua maioria sem experiência de curso superior, desdenham estes estudos, em prol de disciplinas técnico-jurídicas. Em segundo lugar, estas disciplinas são oferecidas por professores alheios ao mundo do direito, muitas vezes de outros departamentos da mesma universidade, professores que têm dificuldade em ligar as disciplinas pela qual são responsáveis (Economia, Sociologia, etc.), com os problemas específicos do mundo jurídico. Em consequência, perde-se excelente oportunidade de formação do aluno e preparação na utilização de métodos científicos ou interdisciplinares na análise de problemas jurídicos.

Uma terceira dificuldade, para superar o tecnicismo, se refere à capacitação docente. A observação do conjunto de docentes das faculdades de direito demonstra (sem que haja estatísticas definitivas) que estes docentes foram, em sua maioria, formados ao longo da década de 1970 e até meados da década de 1980. Ou seja, a maior parte dos docentes dos cursos do país foram influenciados pelo currículo jurídico mais tecnicista, característico do final do regime militar. Uma pequena parcela destes docentes empreenderam estudos de pós-graduação, que complementasse ou criticasse sua própria formação universitária. Destarte, apenas um pouco provável processo coletivo de formação, ou mais provavelmente a substituição natural desses docentes, é que dará espaço nas academias para uma nova mentalidade de ensino.

Se o tecnicismo é uma herança do regime militar com fortes raízes nas faculdades de direito, pode-se apontar uma segunda característica igualmente perniciosa para a consolidação de uma

tradição de pesquisa científica no direito brasileiro. Trata-se do processo de mercantilização das faculdades de direito privadas, que se multiplicaram ao longo dos últimos anos, ofertando um número crescente de vagas. Em termos didáticos, este processo apresenta uma série de aspectos negativos: um número considerável de alunos que não têm formação básica em ciências humanas ascende ao terceiro grau; o número excessivo de alunos em sala de aula impede o processo de ensino mais efetivo; o curso de direito se torna o financiador de vários outros cursos deficitários da mesma universidade, e não recebe investimentos correspondentes para sua infra-estrutura; o grande número de recém-formados, e a competição decorrente, vilipendia os padrões éticos da advocacia e de competência dos demais operadores jurídicos, e compromete interesses dos cidadãos, representados ou julgados por profissionais com formação deficiente.

Além desses males, a mercantilização do ensino jurídico implica – no que se refere à monografia – a impossibilidade de verificação de um conteúdo científico válido. Em outras palavras, o número excessivo de alunos impede o atendimento pelos professores orientadores, e ao mesmo tempo compromete a formação de bancas de avaliação, que muitas vezes devem ler dezenas de trabalhos por semestre. A consequência é que a monografia se torna um requisito meramente formal, sem que qualquer das partes envolvidas (alunos, professores, instituição) lhe conceda maior seriedade do que a de um incômodo requisito formal.

Ausência de uma tradição de pesquisa

A parte anterior apontou duas características genéricas na história do ensino jurídico no Brasil, que acabam por dificultar a capacitação do aluno para elaborar um trabalho científico. Esta parte observa uma dificuldade extra, específica do conhecimento jurídico, entendido como conhecimento científico: a ausência de uma tradição de pesquisa jurídica no Brasil.

Esta ausência pode ser explicada a partir da própria evolução do ensino jurídico, caracterizada pela valorização do bacharelismo sem a contrapartida do reconhecimento acadêmico. Em outras palavras, no meio jurídico, a graduação em direito representava status social suficiente, garante do tratamento de *doutor*, sem necessidade nem reconhecimento de maiores conquistas acadêmicas. É sintomático, neste sentido, que os bacharéis em direito no Brasil, apesar de seu enorme número, apresentem uma porcentagem reduzida de pós-graduados, quando comparados com outros ramos do conhecimento.

Destarte, uma parcela considerável dos docentes sempre teve apenas o curso de graduação, inexistindo dedicação ou incentivo à pesquisa acadêmica. Estes docentes acabam por reproduzir o conhecimento acrítico e tecnicista, mencionado anteriormente. Embora o quadro venha se modificando, impulsionado pelas exigências do Ministério da Educação (MEC), a mercantilização do ensino vem conseguindo impedir que a capacitação didática dos professores seja anterior à sua entrada em sala de aula.

Este quadro cria uma realidade bizarra: na maioria dos cursos de direito no país, os professores orientadores de monografia nunca elaboraram, eles mesmos, uma monografia. Em sua maioria, desconhecem postulados científicos e regras de avaliação do trabalho realizado. O resultado é que acabam repetindo modelos equivocados (*uma citação é plágio, várias citações é uma monografia*) ou restringindo-se ao acabrunhamento da mediocridade.

Mas a ausência de pesquisa jurídica no Brasil também pode ser explicada por outros fatores. Um deles é o fetiche do argumento de autoridade, que pode ser ligado à tradição tecnicista. Outra explicação se refere à tradição conceitual do bacharelismo, que valoriza o escolasticismo tomista (a natureza jurídica e seus fautores), e é incapaz de utilizar instrumental teórico das ciências humanas para produzir pesquisa jurídica aplicada³. Ainda, deve-se apontar a deficiente formação

metodológica dos alunos ao longo do curso, a ausência de disciplinas dedicadas à metodologia e à epistemologia jurídicas; tais disciplinas, quando existem, são reduzidas à repetição das regras de apresentação da ABNT, e pouco contribuem para a capacitação discente na utilização e crítica dos métodos científicos aplicados ao conhecimento jurídico.

A favor da monografia

Com tantas dificuldades, por que insistir na exigência da monografia no final do curso de direito? Por que não reconhecer a incapacidade da maioria dos cursos em garantir trabalhos que possam ser caracterizados com mínima dose de cientificidade?

Uma resposta simples e direta seria: porque a má-qualidade ou falta de estrutura desses cursos não justifica rebaixar, ainda mais, o nível do ensino jurídico no Brasil. Porque a elaboração de um trabalho científico constitui uma experiência didática única, e – bem conduzido – pode significar uma contribuição original para o conhecimento jurídico. Porque o fim da monografia representaria um raciocínio equivocado: afinal, se a escola é ruim, deve-se melhorar a escola, e não reduzir os padrões mínimos de exigência.

Cada uma dessas assertivas deve ser discutida e aprofundada. Primeiro, quando se menciona *padrões mínimos de exigência*, deve-se recordar que a elaboração de um trabalho científico é exigência corriqueira nos demais cursos de graduação no Brasil, e nos cursos de direito no exterior. Mais ainda, à medida em que possibilita-se o acesso direto de graduandos aos cursos de doutorado, sem exigência de que hajam cursado anteriormente o mestrado, possibilita-se a existência de doutorandos em direito que, se não houver a exigência da monografia⁴, nunca terão realizado um trabalho científico na vida.

Outro argumento a favor da monografia se refere a seu valor didático, e à contribuição que pode representar para o direito como ramo de conhecimento. Como técnica didática, a monografia representa uma experiência valiosa para o aluno, em termos de formação de uma consciência crítica, dedicação e honestidade acadêmicas, uso de técnicas de pesquisa.

Para a sociedade, o trabalho representa a revisão da literatura já produzida e a possibilidade de uma contribuição original para iluminar um determinado tema, e eventualmente até uma fórmula prescritiva para seu tratamento futuro. Alguns refutarão que um número muito pequeno de monografias poderão materializar esta possível contribuição, até em razão da inexperiência de seus autores. Ora, a ciência não evolui às carreiras, e sempre será necessário, em qualquer ramo do conhecimento científico, longas horas de reflexão e milhares de páginas escritas, antes que se alcance qualquer evolução científica digna deste nome.

Os valores intrínseco e extrínseco da monografia, reconhecidos aqui, não são obviamente suficientes para ultrapassar os problemas apontados na prática cotidiana dos cursos de direito. Para tanto, algumas sugestões são fornecidas na parte seguinte.

A administração da monografia: algumas sugestões

O Curso de Direito da UFSC implantou a exigência da monografia a partir do currículo de 1992 (as primeiras monografias foram defendidas em 1996). Ao longo deste período, algumas mudanças regimentais foram realizadas no sentido de adaptar à realidade a elaboração do trabalho. Um fator positivo neste sentido foi a criação da Coordenadoria de Monografia, que regula e administra os aspectos práticos relacionados aos demais envolvidos no processo (professores e alunos). A esta Coordenadoria deve ser assegurado um grau de autonomia compatível, de forma a poder adaptar-se rapidamente às condições de cada semestre.

Uma função relevante da Coordenadoria é de regulamentar e fiscalizar o papel do professor orientador. Uma premissa que deve ser difundida (embora muitas vezes resistida pelos professores mais tradicionais), se refere à limitação do número de orientandos e do campo de pesquisa de cada orientador. E isto porque, de um lado, a multiplicidade de temas e a evolução rápida do conhecimento jurídico impedem a continuidade da existência do “clínico jurídico geral”, com conhecimento superficial sobre todos os assuntos. Mais efetivo, e mais honesto, será limitar a orientação de cada professor a seu ramo específico de conhecimento, normalmente a disciplina que leciona. Ao mesmo tempo, será impraticável para qualquer professor acompanhar e ler atentamente os trabalhos que orienta, se estes forem em número excessivo. A Coordenadoria deve atentar para que o limite de orientandos por professor seja respeitado⁵.

No que se refere ainda à qualificação docente, a necessidade de reciclagem dos orientadores tem se mostrado uma necessidade premente, em qualquer instituição que adote a exigência da monografia. Conforme se observou, uma parcela considerável dos professores de direito não tem qualificação acadêmica para a orientação. E mesmo entre aqueles que seguiram um curso de pós-graduação, encontram-se poucos com conhecimentos aprofundados de metodologia, ou com informação sobre as modernas técnicas de pesquisa⁶.

Uma sugestão para minorar este problema, com alto grau de eficiência, é a realização de seminário (ou *workshop*) obrigatório para todos os professores do curso. Neste encontro, que pode ser organizado com recursos humanos da própria instituição (com professores de Biblioteconomia, bibliotecários, coordenadores de monografia de outros cursos com maior experiência) deve-se discutir sobretudo as regras de apresentação e métodos avaliação dos trabalhos de conclusão de curso⁷. Os encontros exercem a relevante função de uniformizar estes critérios entre os professores do curso, evitando disparidades gritantes na administração e avaliação dos trabalhos. Ao mesmo tempo, os professores poderão reproduzir para seus orientandos as técnicas mais modernas de pesquisa, transmitidas pelos especialistas da instituição.

Ao mesmo tempo, faz-se necessária a promoção de evento similar com o corpo discente. Há que se reconhecer que a disciplina de Metodologia Científica, incluída normalmente nos primeiros períodos do curso de Direito, contribui pouco para a elaboração da monografia de final do curso. E isto se deve não apenas ao lapso temporal, de quatro anos, entre uma atividade e outra, mas também à imaturidade intelectual dos alunos nas primeiras fases e ao distanciamento entre as técnicas genéricas de pesquisa e alguns aspectos específicos da pesquisa jurídica. Embora a solução ideal para este problema seja a inclusão de uma disciplina própria, isto nem sempre é possível, diante das pressões de carga horária para cumprimento do currículo mínimo. Assim, sugere-se a promoção de, pelo menos, um seminário obrigatório de metodologia jurídica também para os alunos que iniciam a elaboração da monografia.

Transposta esta primeira fase – de uniformização e esclarecimento *interna corporis* – o coordenador de monografia poderá empreender uma segunda etapa, que se refere à participação da comunidade jurídica local nas bancas de avaliação das monografias. O convite à participação de profissionais (advogados, juízes e demais operadores jurídicos) para a avaliação do trabalho serve: (a) para a socialização do conhecimento produzido; (b) para influenciar o meio jurídico local, sobretudo quando o trabalho comporta uma análise prescritiva; (c) para submeter à uma avaliação externa, com fortes componentes pragmáticos.

Esta estratégia, entretanto, comporta seus riscos, uma vez que o aluno não poderá ser prejudicado pelo eventual despreparo acadêmico de seus avaliadores. Neste sentido, o cuidado deve ser no sentido de: (a) elaborar um *cadastro* de profissionais que tenham curso de pós-graduação; (b) convidar estes profissionais para atuar em bancas sobre temas de sua especialização; (c) informar os membros convidados quanto aos critérios a serem seguidos na avaliação do trabalho.

Ainda sobre a composição da banca, sugere-se também o aproveitamento de docentes de outros departamentos, em áreas correlatas. Estes docentes, normalmente ligados às ciências humanas, poderão realizar uma contribuição relevante na análise do trabalho⁸.

A construção de uma tradição de pesquisa

Preenchidas as condições administrativas para acompanhamento da monografia, podem ser elaboradas ainda algumas sugestões, que se referem à tentativa de criar, na respectiva instituição, uma tradição de pesquisa jurídica.

Como premissa, aceite-se que esta tradição é uma construção árdua, dependente de longo processo de tentativa e erro, como ocorre qualquer outro ramo do conhecimento científico. Nesta ótica, não se justifica o desespero de alguns professores com a grande quantidade de material ruim, e praticamente inaproveitável, que muitas vezes é denominado de monografia jurídica.

Evidentemente, a instituição não pode recompensar nem avaliar este material. Neste sentido, uma sugestão se refere à elaboração de um modelo de ficha de avaliação, em forma de *check-list*, a ser previamente divulgada aos membros da banca e aos alunos do curso⁹. Embora esta ficha não elimine o caráter subjetivo que é inerente à avaliação de qualquer texto, ela serve como indicativo dos critérios básicos que deverão ser preenchidos pelos autores.

Outra sugestão se refere à necessidade de divulgação dos trabalhos produzidos. Neste sentido, sugere-se que: (a) seja adotada a obrigatoriedade de depósito pelo aluno, após a defesa, de vias encadernadas do trabalho, que deverão ficar disponíveis na biblioteca universitária; (b) seja divulgada entre os alunos uma listagem dos trabalhos já aprovados, com indicação de – pelo menos – autor, orientador e título; (c) seja criada uma base de dados que possa ser consultado pelo público externo; a inclusão no *site* da instituição é uma forma rápida e barata para esta base de dados¹⁰.

Esta sistemática de ampla divulgação apresenta uma série de vantagens. A primeira delas é revelar à sociedade o tipo de conhecimento que está sendo produzido na instituição. A segunda, demonstrar ao aluno que seu trabalho será conhecido além dos limites da banca de avaliação. Uma terceira, e pragmática, vantagem, é que a divulgação coíbe o plágio, uma vez que o aluno saberá que seu trabalho será posteriormente examinado pela comunidade acadêmica.

Ainda neste sentido, importa valorizar os bons trabalhos apresentados. Isto pode ser feito com a publicação dos melhores trabalhos pela própria instituição, ou indicação para publicação externa, ou inclusão de versões condensadas na revista jurídica do curso. Esta valorização serve também como contribuição ao currículos dos autores, para divulgar bons modelos de trabalho, e como incentivo aos demais alunos.

Considerações finais

A exigência da monografia para a graduação em Direito representa um fator relevante para a evolução da pesquisa neste ramo de conhecimento. A exigência poderá ter reflexos positivos tanto na utilização de novos métodos de pesquisa, preparação acadêmica dos alunos e capacitação para estudos futuros. Embora constitua um lento processo, a exigência terá efeitos relevantes na futura geração de juristas. Ao mesmo tempo, as pesquisas resultantes poderão representar críticas fundadas e contribuições efetivas para a melhora do funcionamento da Justiça e do sistema jurídico.

A oposição à monografia decorre de problemas administrativos e transitórios, inerentes a qualquer processo de mudança. A minoração desses problemas pode ser alcançada com alocação de recursos humanos e materiais para a condução da pesquisa, ao mesmo tempo que se faz necessária a urgente preparação do quadro de docentes.

Neste sentido, as instituições de ensino deverão implementar ações que: (a) possam aparelhar devidamente a Coordenadoria de Monografia; (b) capacitem os docentes para a orientação; (c) informem aos discentes quanto às regras administrativas e metodológicas da instituição; (d) promovam a divulgação dos resultados obtidos pela pesquisa na sociedade; (e) valorizem os bons trabalhos realizados, sobretudo com sua publicação.

Notas

1 Exigência introduzida no ensino jurídico brasileiro pela Portaria n.º 1886/94/MEC e mantida na nova proposta de diretrizes curriculares encaminhado ao CNE.

2 A exigência da monografia no curso jurídico é recente, e a literatura sobre o assunto é bastante escassa. Por isso, as idéias apresentadas aqui baseiam-se, em muito, na experiência prática do autor como coordenador de monografia no Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina e no acompanhamento do tema em outras universidades.

3 Cappelletti identifica a origem desta tradição conceitualista do ensino jurídico, nos países do *Civil Law*, no método de ensino adotado a partir da criação da faculdade de direito na Universidade de Bolonha. Cf. CAPPELLETTI, Mauro. *Dimensioni della giustizia nelle società contemporanee*. p. 135.

4 Mantidas as atuais tendências na pós-graduação no Brasil e as atuais diretrizes da CAPES, será possível o acesso direto ao doutorado após o curso de graduação, como no modelo europeu. Atualmente, entre os melhores cursos de pós-graduação em direito, dois aceitam a conversão para o doutorado (UFMG e USP) e dois exigem a realização prévia do mestrado (UFSC e PUC/SP).

5 Na UFSC, este limite é de dez orientandos por professor.

6 A alusão aqui não é apenas às normas de apresentação de trabalhos e novas regras da ABNT, mas também aos mecanismos de pesquisa por meio de bancos de dados e de recursos de informática.

7 A sugestão é de que, neste encontro, os professores recebam o Regulamento de Monografia do Curso, com as especificações necessárias, e as regras da ABNT que lhe são aplicáveis. Sobre o assunto, veja-se OLIVEIRA, Olga Maria B. *Monografia jurídica*.

8 Evidentemente, este aproveitamento será pouco factível em temas muito técnicos (p.ex., de Direito Processual). Será recomendável, entretanto, a participação de professores de Ciência Política, Sociologia, Serviço Social, Economia, e até de Medicina, na maioria das bancas de avaliação.

9 Um modelo desta ficha (conforme utilizada na UFSC), encontra-se no anexo deste trabalho.

10 A listagem das monografias do CCJ/UFSC encontra-se em <http://www.ccj.ufsc.br>.

** Cada membro da banca de avaliação deve receber uma ficha de avaliação com estes critérios, juntamente com o trabalho a ser avaliado. Cada um dos critérios tem peso igual a dez, e a soma total deverá equivaler a 100.

*** A nota será resultado da média das notas individuais atribuídas por cada membro da banca.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Publicada no D.O.U. de 04 jan 1995.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 3, de 09 de janeiro de 1996. Publicada no D.O.U. de 10 jan 1996

BRASIL. MEC. SESU. CEED. Comissão de Consultores *ad hoc*. *Diretrizes Curriculares do Curso de Direito*. Brasília: MEC/SESU, 13-14 jul. 2000.

CAPPELLETTI, Mauro. *Dimensioni della giustizia nelle società contemporanee*. Bologna: Il Mulino, 1994.

OLIVEIRA, Olga Maria B. A. *Monografia jurídica*. Porto Alegre: Síntese, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Departamento de Direito. *Regulamento do trabalho de conclusão do curso de graduação em Direito*. Florianópolis: UFSC, 1996.

Anexo

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

I - FORMA:

1) **Apresentação do texto:** linguagem apropriada e técnica; correção ortográfica e gramatical; clareza da redação;

2) **Apresentação do trabalho:** apresentação de citações e rodapés conforme ABNT; referências bibliográficas completas; margens, recuos, tamanho de letra, n. de páginas segundo regras da instituição.

PESQUISA:

3) **Interesse do tema:** importância do tema na área envolvida; enfoque original;

4) **Profundidade da pesquisa:** tema bem delimitado; esgotamento do problema proposto;

5) **Fundamentação:** contextualização do problema; embasamento teórico preciso;

6) **Bibliografia:** revisão bibliográfica completa e atual; análise crítica dos demais trabalhos apresentados sobre o tema, na instituição; pesquisa (se pertinente) de bibliografia estrangeira;

7) **Cientificidade da análise:** clareza do método utilizado; identificação clara das fontes utilizadas e citadas; coerência entre argumentos e resultados apresentados

DEFESA E ARGÜIÇÃO:

8) **Fluência:** postura; recursos didáticos utilizados; clareza da exposição;

9) **Tempo:** capacidade de expor o trabalho realizado no prazo de 30 minutos;

10) **Independência intelectual:** capacidade de explicar falhas e responder às questões apresentadas pela banca.

NOTA RESULTANTE***

0,0 – 5,9: trabalho reprovado, não atinge condições mínimas para avaliação;

6,0 – 6,9: trabalho regular, atinge condições mínimas para aprovação;

7,0 – 7,9: bom trabalho monográfico, com aspectos que o destacam;

8,0 – 8,9: trabalho muito bom, que poderá ser publicado após modificações;

9,0 – 9,5: trabalho excelente, com características inovadoras e contribuição efetiva para a área de conhecimento;

9,6 – 10,0: trabalho excepcional, sem qualquer necessidade de modificação, e que recebe o aval integral dos membros da banca para que seja publicado.

As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos

Horácio Wanderlei Rodrigues *

Sumário: *Nota introdutória. As múltiplas faces da crise da educação jurídica. Prioridades e possibilidades frente ao aspecto multifacético da crise da educação jurídica. Limites e possibilidades do currículo como instrumento de enfrentamento das crises do ensino do Direito. A opção pela reforma via grade curricular – organizando o currículo por núcleos: núcleo obrigatório fixo; núcleo obrigatório flexível; núcleo complementar ou de ênfase temática. Considerações finais. Referências bibliográficas.*

Nota introdutória

A exposição que será efetuada nas próximas páginas, referente ao projeto pedagógico dos Cursos de Direito, em especial sua materialização na grade curricular, tem como ponto de partida uma visão panorâmica do que seja hoje, no Brasil, a realidade do ensino jurídico e a complexidade de suas crises.

Foi nesse contexto que ocorreu a reforma do ensino do Direito no Brasil, perpetrada através da Portaria n.º 1.886/94/MEC e mantida, praticamente na íntegra, na proposta de novas diretrizes curriculares encaminhada no segundo semestre de 2000 ao CNE (Conselho Nacional de Educação), em atendimento às exigências da nova LDB e legislação que a regulamenta.

Espera-se que o texto possa ser útil a todos aqueles que trabalham com o ensino do Direito, auxiliando-os a compreenderem a proposta curricular introduzida no país nos últimos anos.

As múltiplas faces da crise da educação jurídica

No quadro social, político e econômico brasileiro uma série de fenômenos vêm contribuindo para a crise do ensino jurídico. Entre eles, as mudanças pelas quais têm passado o país nos últimos anos e que têm levado a uma intensa produção legislativa. Também a constante mutação existente na própria esfera internacional. Novos instrumentos de controle social, cada vez mais complexos, têm surgido: a ciência e a tecnologia são hoje as suas formas mais efetivas. Vive-se na era da cibernética e da informática, mas o conhecimento e o ensino do Direito continuam na era da dogmática.

* Mestre e Doutor em Direito pela UFSC (SC), onde é Professor Titular de Teoria Geral do Processo e Coordenador de Cursos de Pós-Graduação em Direito Processual (em nível de especialização). Nessa IES já exerceu também os cargos de Coordenador de Estágios e Coordenador do Curso de Graduação em Direito; atualmente é chefe do Departamento de Direito. Foi Professor Titular, Chefe de Departamento e Diretor da Faculdade de Direito da UNISC (RS) e Professor Titular da UNISUL (SC). Também professor convidado para cursos de Pós-Graduação da FDC (PR), da FURB (SC), do IBEJ (PR), da UESB (BA), da UFAL (AL), da UFF (RJ), da UFMA (MA), da UFPE (PE), da UNIMAR (SP), da UNIP (SP), da UNIPÊ (PB), da UNISC (RS), da UNISINOS (RS) e da UNIVALI (SC). Escreveu os livros *Ensino jurídico: saber e poder*, *Ensino jurídico e direito alternativo*, *Acesso à justiça no direito processual brasileiro* e *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*; organizou as coletâneas *Lições Alternativas de Direito Processual* e *Solução de Controvérsias no Mercosul*. Publicou também vários artigos em coletâneas e revistas especializadas. Integrou, de 1996 a 1998, a Comissão do Exame Nacional de Cursos ("Provão") para a área de Direito. É consultor *ad hoc* do CNPq e das Comissões de Especialistas em Ensino Jurídico da SESU/MEC e do Conselho Federal da OAB.

Esses fatos fazem com que cada dia se exija 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 ligado exclusivamente às atividades forenses. Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas o ensino do Direito não acompanhou essa evolução. Continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, em muitas situações, superado o século XVIII, ainda reproduzindo as idéias de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a democracia e que o positivismo é o modelo epistemológico adequado para a produção do conhecimento jurídico.

A atual crise da educação jurídica é bastante complexa e múltiplas as tentativas de explicá-la, muitas vezes através de fórmulas ingênuas e simplistas. A não compreensão de seu aspecto multifacético, que atinge diversas instâncias e níveis, é um dos problemas centrais que reveste muitas das respostas que vêm sendo apresentadas. Outro, não menos grave, é a negação de seus elementos próprios, internos, vendo-a como mera consequência de uma crise político-econômica. Também o seu oposto, ou seja, a visão da crise do ensino jurídico meramente como um crise interna e desvinculada das questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A busca de um entendimento da atual situação do ensino do Direito exige uma análise integral e sistematizada, que permita compreender essa realidade.

Numa visão esquemática pode-se buscar uma visualização do aspecto múltiplo da crise do ensino jurídico, da seguinte forma¹: (a) nível estrutural, que engloba as crises dos paradigmas político-ideológico e epistemológico, envolvendo, portanto, a estrutura axiológica do próprio universo jurídico. É ele o nível fundamental, gerador, em grande parte dos demais níveis da crise; (b) nível funcional, que inclui as crises do mercado de trabalho e de identidade (decorrente da dissociação entre a imagem projetada e a prática concreta das atividades jurídicas e da indefinição sobre o papel social que cabe aos juristas) e de legitimidade (oriunda do conflito entre os valores proferidos pela prática do Direito e aqueles reivindicados pela sociedade). É ela relativa à qualidade do produto final do processo educacional e sua absorção pelo mercado de trabalho. Refere-se, portanto, à sua crise enquanto instância formadora de mão de obra qualificada para o desempenho de determinadas tarefas profissionais; e (c) nível operacional, que abrange o conjunto dos problemas referentes aos paradigmas curricular, didático-pedagógico e administrativo. Esses aspectos não dizem respeito diretamente ao conteúdo educacional, mas sim à sua forma de operacionalização concreta. São, portanto, instrumentos adequados à reprodução dos valores presentes na sua estrutura axiológica.

Prioridades e possibilidades frente ao aspecto multifacético da crise da educação jurídica

Falar em prioridades é estabelecer, segundo uma determinada ordem de valores, aquilo que se entende deva receber atenção preferencial. Essa escolha esbarra em duas questões: (a) nem tudo que é prioritário é possível, concretamente, num determinado tempo histórico e/ou espaço geográfico, pelas mais variadas razões: políticas, econômicas, sociais, culturais, etc.; e (b) como as prioridades são sempre uma opção axiológica, torna-se difícil, em ambientes plurais, o estabelecimento de um acordo sobre elas. De maneira que definir o que deve receber atenção preferencial no futuro imediato e quais as vias adequadas para fazê-lo torna-se, muitas vezes, muito mais uma questão de possibilidades reais do que realmente de prioridades. É o que parece acontecer com a questão do ensino do Direito.

Em razão disso, prefere-se falar aqui das possibilidades atuais. As prioridades do autor deste texto passariam, pelo menos em parte, por outros pontos². Parece que o que se pode realizar (ou

buscar realizar), a curto e médio prazo, concretamente, é: (a) estabelecer, claramente, quais devem ser os objetivos visados e as funções a serem desempenhadas pelos cursos de Direito; (b) aprimorar o sistema de avaliação periódica dos cursos de Direito (incluindo o Exame Nacional de Cursos do INEP/MEC e as Comissões de Visita da SESU/MEC); (c) criar mecanismos efetivos pelos quais todos os cursos reincidentemente *reprovados* na avaliação tenham de passar por um período de acompanhamento, ao final do qual, não satisfeitos os parâmetros mínimos estabelecidos, sejam fechados; (d) permitir a ampliação das vagas existentes apenas em cursos com avaliação positiva em todos os aspectos e critérios presentes no processo de avaliação mantido pelo MEC; (e) autorizar a criação de novos cursos apenas quando o projeto preencher parâmetros de excelência; (f) criar mecanismos que possibilitem o controle do ingresso no magistério jurídico (concursos públicos - inclusive para as escolas particulares - com exigência de titulação em nível de pós-graduação - na forma estabelecida na LDB) - conjuntamente com mecanismos de reciclagem e qualificação dos atuais docentes; e (g) fazer cumprir integralmente as diretrizes e conteúdos fixados para os cursos jurídicos³ através da Portaria n.º 1.886/94/MEC e mantidos na proposta de novas diretrizes curriculares, principalmente levando em consideração a forma como a mesma foi construída, com a participação das instituições de ensino e respectivos corpos docente e discente.

Se nada disso for feito as salas de aula de muitos cursos de Direito brasileiros continuarão lembrando mais um velório do que um lugar de formação de profissionais, que pela sua titulação, irão desempenhar (ou deveriam desempenhar) papéis estratégicos na sociedade. E o pior desse velório é que alguns (ou muitos) ainda acreditam que o *de cuius* vai ressuscitar.

Limites e possibilidades do currículo como instrumento de enfrentamento das crises do ensino do Direito

O currículo tem sido mostrado historicamente como o grande vilão do ensino do Direito. À sua defasagem se atribui grande parte dos males ali presentes. Como consequência, a maioria das propostas de reforma iniciam por essa instância, acreditando poder resolver uma crise estrutural através de um novo conjunto normativo e de um novo currículo. O vício positivista se instala, historicamente, também nas proposições de reformas. Prova disso é que mais de cem anos de continuadas mudanças curriculares não têm resolvido nenhum dos problemas básicos da educação jurídica.

Analisando-se a evolução das alterações curriculares implantadas, vê-se, claramente, que nenhuma delas acabou com a crise existente no setor. Isso leva a duas hipóteses: (a) ou as reformas efetuadas até hoje não foram adequadas aos problemas apresentados; (b) ou a questão da educação jurídica no país não se resume a aspectos curriculares.

Como resposta a essa questão pode-se afirmar, com base na experiência histórica, que a pretensão de corrigir o ensino do Direito através da simples alteração do currículo do curso é equivocada. A introdução de matérias como Ciência Política, Filosofia e Sociologia, 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. Também essas matérias podem ser recuperadas pelo sistema e dogmatizadas, o que apenas reforçará a estrutura vigente. Mesmo porque a crítica para ser efetiva deve ser feita de dentro das próprias matérias ditas jurídicas.

Deve-se, frente a essa observação, destacar três aspectos fundamentais: (a) as reformas meramente curriculares são absolutamente insuficientes e incapazes de corrigir os graves problemas que se apresentam em nível da educação jurídica, como já demonstrado pela teoria educacional e pela história concreta dos cursos jurídicos brasileiros; (b) embora absolutamente insu-

ficientes, as reformas curriculares guardam um importante aspecto simbólico, por configurarem, em tese, a substituição de uma estrutura velha por uma nova, o que, regra geral, gera uma expectativa positiva; e (c) a obrigatoriedade da reestruturação curricular, imposta por uma norma superior, gera uma necessária discussão interna nos cursos jurídicos sobre os novos caminhos a serem seguidos. Esse momento de discussão, se bem aproveitado, pode ser fundamental para a correção dos rumos, em cada IES (Instituição de Ensino Superior), do ensino do Direito nela ministrado; mais importante do que a própria alteração curricular que lhe serve de pretexto.

Um currículo deve ser orgânico, sistemicamente integrado. O conjunto de disciplinas deve estar distribuído de forma a propiciar uma visão integrada e integral do fenômeno jurídico e ao mesmo tempo uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho e às necessidades locais e regionais. Nesse sentido, não pode ser integralmente imposto de cima para baixo, via Ministério da Educação, Ordem dos Advogados do Brasil ou qualquer outra instituição, pois cada realidade concreta deve ser respeitada.

Ao lado disso, há outras questões fundamentais: (a) não basta criar uma série de novas disciplinas. É necessário possuir um corpo docente qualificado e preparado para ministrá-las. Uma grande parte dos cursos brasileiros não os possuem sequer para lecionarem as matérias tradicionais; (b) é insuficiente criar cadeiras teóricas consideradas críticas, como a Ciência Política e a Filosofia e a Sociologia do Direito, por exemplo, se o direito positivo continuar sendo ensinado de forma dogmática. A interdisciplinariedade deve se realizar principalmente no ensino das matérias tradicionais; (c) é absolutamente necessária a integração entre ensino, pesquisa e extensão; e (d) é fundamental não esquecer a questão do estágio, regra geral não tratada (ou maltratada) nas reformas curriculares e didático-pedagógicas.

Mesmo assim continuam sendo as alterações curriculares o mote principal de todas as reformas do ensino do Direito que hoje continuam sendo realizadas no país. Menos mal que agora já se fala em projeto pedagógico e já se implantou um sistema de avaliação, que embora dando ainda seus primeiros passos, já tem surtido efeitos positivos.

A opção pela reforma via grade curricular: organizando o currículo por núcleos

Tendo em vista ser novamente o currículo um dos elementos centrais da última reforma perpetrada no ensino do Direito no Brasil, através da Portaria n.º 1.886/94/MEC, ratificada pela nova proposta de diretrizes curriculares encaminhada ao CNE, parece importante buscar compreender as alterações introduzidas, sempre consciente de que elas constituem, neste momento histórico, a reforma possível, não a almejada.

O modelo organizacional aqui proposto para pensar a reforma curricular parte de uma divisão do currículo pleno em *núcleo obrigatório fixo*, *núcleo obrigatório flexível* e *núcleo complementar ou de ênfase temática*⁴.

O *núcleo obrigatório fixo* é formado pelos conteúdos fundamentais e profissionalizantes expressamente indicados nas diretrizes curriculares. O *núcleo obrigatório flexível* contempla as atividades complementares (de ensino, pesquisa, extensão, etc.), os estágios curriculares supervisionados e a monografia final. O *núcleo complementar ou de ênfase temática* é composto pelos demais conteúdos e atividades introduzidos pelas IES para adequarem o seu currículo pleno às necessidades do mercado de trabalho, à realidade local e regional e, em especial, à adequada formação profissional e cidadã do seu egresso, na forma proposta em seu projeto pedagógico.

A sugestão é que se adote um padrão mínimo de carga horária para os conteúdos do *núcleo obrigatório fixo*, como forma de facilitar o aproveitamento de estudos de alunos transferidos,

bem como o intercâmbio de estudantes entre as diferentes escolas. Nesse sentido há, inclusive, orientação definida pela comunidade acadêmica no *Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos*, realizado em Brasília no ano de 1993: “*Recomenda-se que o tronco comum dos currículos plenos dos Cursos Jurídicos deva ser unificado, de forma a proporcionar um maior intercâmbio entre eles.*” Há também a recomendação da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, de 1993, no sentido de não se pulverizar excessivamente o currículo e de concentrar a carga horária nas disciplinas básicas – disciplinas de formação fundamental e profissional –, o que foi considerada na elaboração do modelo proposto:

“O currículo deve contar com o menor número de disciplinas, com o máximo de carga horária possível, oportunizando maior contato professor/aluno. É recomendável uma maior concentração em disciplinas básicas ou nucleares, integrando, sempre que possível, as novas demandas de conhecimento científico, nos conteúdos programáticos dessas disciplinas, evitando a pulverização do ensino-aprendizagem.”

Já nos *núcleos obrigatório flexível e complementar ou de especialização temática* cada escola imprime a sua marca, tendo por base o seu projeto pedagógico. Esses dois últimos momentos do currículo devem ser também flexíveis para o corpo discente, de forma a permitir que cada aluno possa criar, pelo menos em parte, o seu próprio currículo, de acordo com os seus interesses e preocupações.

1. Núcleo obrigatório fixo

O *núcleo obrigatório fixo*, como ressaltado anteriormente, é formado pelos conteúdos (fundamentais e profissionalizantes) expressamente enumerados nas diretrizes curriculares, estando o grau de flexibilidade na sua composição limitado à forma de divisão das matérias em disciplinas e às cargas horárias a lhes serem destinadas.

Para a configuração do conteúdo mínimo as diretrizes curriculares dividem as matérias em dois níveis diferenciados, um denominado de fundamental, outro de profissional. O primeiro contém as matérias de formação básica e procura manter uma estruturação interdisciplinar. O segundo contém as áreas clássicas do Direito, indispensáveis para o exercício da *clínica geral* na área jurídica. Com relação ao primeiro grupo, percebe-se claramente a preocupação com o detalhamento do conteúdo mínimo a ser estudado nas respectivas matérias, orientando inclusive o seu desdobramento em disciplinas. Isso não ocorre com as matérias do segundo grupo.

1.1. Eixo de formação fundamental

Neste eixo, as matérias *Introdução ao Direito e Economia* não apresentam detalhamento de conteúdo, cabendo, nesse aspecto, as seguintes observações:

(a) *Introdução ao Direito*: tradicionalmente estão nela incluídos o estudo da Enciclopédia Jurídica, da Teoria Geral do Direito e da Hermenêutica Jurídica e Aplicação do Direito, dentre outros conteúdos;

(b) *Economia*: relativamente ao seu conteúdo, tem havido interpretações diversas na história dos cursos jurídicos, sendo o conteúdo neles ministrado visto por alguns como uma Introdução Geral à Economia e, por outros, como Economia Política. Essa segunda concepção inclusive esteve expressa nos currículos plenos e mínimos anteriores à Resolução n.º 3/72/CFE. Saliente-se que, contemporaneamente, alguns cursos têm optado pelo estudo de modelos específicos de Economia, tais como a brasileira, a sulamericana ou a internacional, tendo por objetivo atender ao seu projeto pedagógico.

Relativamente à *Introdução ao Direito*, sugere-se o seu desmembramento em mais de uma disciplina, dada a amplitude de conteúdos que abriga. No que se refere à *Economia*, a opção de conteúdo e de carga horária está diretamente vinculada ao projeto pedagógico proposto pela IES para o seu Curso de Direito, podendo optar por um dos conteúdos anteriormente mencionados, ou por outros que melhor atendam suas especificidades. Recomenda-se, entretanto, que uma parcela do programa da disciplina (ou disciplinas) de Economia destine-se ao estudo dos conceitos fundamentais dessa área do conhecimento, sem o que o estudo específico pode tornar-se incompreensível.

Ainda neste eixo aparecem a *Sociologia* e a *Filosofia*, sobre as quais caber destacar o que segue:

(c) *Sociologia*: aparece seguida das expressões Geral e Jurídica, sugerindo que o seu estudo deva ser dividido em duas disciplinas;

(d) *Filosofia*: essa matéria também é seguida das expressões Geral e Jurídica, às quais se somam a Ética Geral e a Profissional, sendo, nesse caso, a sugestão de divisão ainda mais ampla, envolvendo quatro disciplinas. Saliente-se que a inclusão da matéria Filosofia constitui-se um dos grandes avanços contidos nessa reforma do ensino do Direito, principalmente na forma apresentada, ao estabelecer entre seus conteúdos mínimos a ética geral e profissional. Ela já havia sido anteriormente incluída nos currículos jurídicos, quando da reforma oriunda da Proclamação da República, tendo sido excluída por ocasião da reforma de 1962.

Tanto na *Sociologia* como na Filosofia indica-se a divisão em diferentes disciplinas, como já salientado anteriormente, pelo menos no que se refere aos aspectos gerais e jurídicos. Nessas áreas, as especificidades poderão ser melhor trabalhadas se essa divisão ocorrer. Não é ela, entretanto, obrigatória, dependendo, inclusive, do fato de o curso ser semestral ou anual. A mesma situação se apresenta no que se refere às duas éticas. A conclusão específica do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, de 1993, é a seguinte:

"É necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase em disciplinas como Filosofia Geral, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e outras matérias fundamentais e interdisciplinares, a exemplo de Sociologia Geral ..., fundamentos da Ética Geral e Profissional."

Por último, ainda neste eixo, tem-se a *Ciência Política*, uma inovação introduzida pela Portaria n.º 1.886/94/MEC e mantida na proposta de novas diretrizes curriculares. É uma inovação fundamental – é impossível compreender-se o jurídico separado do político. Sobre ela cabe observar:

(e) *Ciência Política*: além de sua inclusão como matéria fundamental, outra grande inovação aí constante foi o deslocamento da Teoria do Estado, agora definida como conteúdo obrigatório da Ciência Política. Com ela supera-se uma visão clássica presente no mundo Direito, a de que o Estado é fundamentalmente um fenômeno jurídico. Passa-se a vê-lo como um fenômeno antes de tudo político, embora receba suas formas e contornos através do Direito. Outro equívoco agora superado é o de igualar os conceitos de Ciência Política e Teoria do Estado. A Ciência Política é conceito mais amplo, a incluir o estudo das diversas formas de manifestação do poder, em todos os níveis. A Teoria do Estado se destina ao estudo privilegiado de uma dessas formas de manifestação do poder: o poder estatal. Ciência Política é, com certeza, conceito mais amplo do que Teoria do Estado.

Pela importância que a *Teoria do Estado* guarda para a compreensão do Direito, sugere-se aqui a divisão em duas disciplinas: uma para tratar da *Ciência Política*, de forma ampla, e outra para tratar especificamente do fenômeno Estado.

1.2. Eixo de formação profissional

Com relação a este segundo eixo, não há muito o que dizer. Repete ele, basicamente, as matérias jurídicas que compõem o currículo dos cursos de Direito desde que eles foram criados. E não poderia ser muito diferente. Esse conjunto de direitos contém a grande gama de conhecimentos e normas que todo operador do Direito precisa conhecer para exercer a sua atividade profissional: *Direito Administrativo*, *Direito Civil*, *Direito Comercial*, *Direito Constitucional*, *Direito Internacional*, *Direito Penal*, *Direito Processual*, *Direito do Trabalho* e *Direito Tributário*. Cabem, entretanto, algumas observações sobre algumas dentre elas:

a) Embora as diretrizes não se refiram ao *Direito Financeiro*, esse tem, historicamente, sido estudado juntamente com o Direito Tributário, sendo recomendável que essa prática seja mantida;

b) No que se refere ao *Direito Internacional*, a diretriz, ao não qualificá-lo, inclui, necessariamente, a ambos – o *Público* e o *Privado*. Tendo em vista as peculiaridades de cada um desses ramos, é recomendável dividir essa matéria em duas disciplinas específicas, bem como incluir no seu estudo o *Direito da Integração*;

c) Na mesma situação encontra-se o *Direito Processual*, dividido até a Portaria n.º 1.886/94/MEC, em *Civil* e *Penal*, e agora, na proposta de novas diretrizes, não mais qualificado. Depreende-se dessa nova redação a intenção de manter a ambos e ampliar o leque de abrangência, passando o Direito Processual agora a incluir também os demais ramos especializados, em especial o *Direito Processual do Trabalho*, ramo em franca ascensão e autonomia no cenário jurídico;

d) Especificamente com relação ao *Direito Constitucional*, é fundamental que ao lado de uma visão global fornecida na matéria específica, cada uma das demais matérias retome aqueles aspectos que lhe dizem respeito, aprofundando-os. A carga horária normalmente atribuída do Direito Constitucional é insuficiente para que essas análises específicas e pormenorizadas sejam feitas no seu bojo.

O estudo das matérias que compõem este eixo deve, necessariamente, incluir o estudo de suas teorias gerais e fundamentos históricos e constitucionais. Também é fundamental, na elaboração da grade curricular, evitar-se a inclusão de mesmos conteúdos em disciplinas diversas, atendendo, inclusive, uma das propostas aprovadas no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos de 1993, a saber: “*Na elaboração dos conteúdos programáticos de cada disciplina deverá haver maior acompanhamento e controle para evitar repetições ou superposições ...*”.

Este eixo, para que cumpra adequadamente o seu papel no contexto do currículos dos cursos de Direito, é aquele que deverá ocupar a maior carga horária, sugerindo-se que ocupe um percentual que varie entre 50 e 60% da carga horária total do curso.

2. Núcleo obrigatório flexível

O *núcleo obrigatório flexível* abrange as denominadas *atividades complementares*, os *estágios curriculares supervisionados* e a *monografia final* e é definido em cada IES em particular, tendo em vista o seu projeto pedagógico. É ele obrigatório, porque as atividades que engloba estão entre aquelas que as diretrizes curriculares indicam como necessárias; é flexível porque as IES possuem grande autonomia na forma de estruturar essas atividades, buscando atender ao seu projeto pedagógico. Essa flexibilidade é menor no que se refere à Monografia Final, aumenta quando se refere ao Estágio Curricular Supervisionado e se torna extremamente ampla quando envolve as denominadas Atividades Complementares.

2.1. Estágio curricular supervisionado

O *estágio curricular, supervisionado* pelo *Núcleo de Prática Jurídica*, (incluído na proposta de novas diretrizes curriculares como abrangido no denominado *eixo de formação prática*) abrange a aprendizagem e a prática, real e simulada, das diversas atividades desempenhadas pelas várias profissões jurídicas existentes no país (advocacia, magistratura, Ministério Público, etc.).

Neste nível – do estágio curricular supervisionado – houve uma série de avanços com a edição da Portaria n.º 1.886/94/MEC, todos mantidos na proposta de novas diretrizes curriculares. Entre eles cumpre destacar:

(a) o estágio deixou de se denominar *prática forense* para passar a se chamar *prática jurídica*. Essa troca do adjetivo qualificador traz no seu bojo uma enorme ampliação de horizontes. Os estágios sempre estiveram voltados apenas para a prática do foro, como se aí residisse todo o Direito. O mundo contemporâneo tem caminhado em muitos outros sentidos. Hoje as assessorias e consultorias, os substitutivos processuais – como a arbitragem e a mediação –, entre outras realidades, todas jurídicas, demonstram a necessidade de uma formação prática bem mais ampla;

(b) houve a fixação da *carga horária mínima* de atividades em 300 horas;

(c) a definição de que o estágio se compõe de *atividades práticas*, simuladas e reais. Na prática do sistema anterior, embora essa concepção já estivesse subjacente à expressão *estágio supervisionado*, as instituições transformaram a então Prática Forense em um espaço limitado à sala de aula, onde se repetiam as aulas de direito processual, apenas que em um viés mais preocupado com seus aspectos práticos. Essa possibilidade, frente ao novo texto, fica agora inviabilizada. O estágio deve ser necessariamente e integralmente composto de atividades práticas;

(d) as diretrizes curriculares também avançaram ao dividir a *prática* em *simulada e real*, qualificando-a. Isso significa que, naquilo em que for possível, a prática deve estar vinculada a situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica, patrocinados por grande parte dos cursos jurídicos nacionais. Mas, ao lado dessa prática real, impõe como necessária também uma prática simulada daquelas situações para as quais não é possível uma vivência prática concreta durante o estágio supervisionado; e

(e) foi criado o *núcleo de prática jurídica* como órgão encarregado, dentro de cada curso, de implementar e orientar as atividades de estágio desenvolvidas pelos alunos.

Com relação ao *Núcleo de Prática Jurídica*, é necessário que ele seja coordenado e constituído (o quadro de orientadores) por professores do curso, que preencham os requisitos legais para o exercício do magistério, tendo em vista que suas atividades são acadêmicas. Nesse sentido, deve-se resgatar no estágio curricular supervisionado a dignidade profissional do magistério. As atividades de orientação e supervisão de estágio são pedagógicas e exigem um profissional habilitado para essa tarefa específica. É necessário, também, que o Núcleo possua instalações adequadas, exigindo portanto a criação de verdadeiros laboratórios de prática jurídica. Esses laboratórios deverão estar estruturados para o atendimento ao público e para propiciar o treinamento, real e simulado, das atividades profissionais dos principais operadores jurídicos. As diretrizes curriculares citam expressamente a advocacia, a magistratura e o Ministério Público, além de referir-se genericamente às demais profissões jurídicas.

Com relação ao *estágio de prática jurídica (estágio curricular supervisionado)*, sugere-se vinculá-lo curricularmente através da criação de disciplinas específicas, desdobradas em dois conjuntos distintos, um voltado às atividades simuladas – como os laboratórios jurídicos existentes em alguns cursos brasileiros – e outro às atividades reais – nos moldes dos denominados

escritórios modelos e serviços de assistência jurídica. Lembre-se que as atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser exclusivamente práticas e incluir, no mínimo:

- (a) redação de atos jurídicos e profissionais, peças e rotinas processuais;
- (b) assistência e atuação em audiências e sessões;
- (c) visitas relatadas a órgãos judiciários;
- (d) análise de autos fundos;
- (e) prestação de serviços jurídicos;
- (f) treinamento em técnicas de negociação, conciliação, mediação e arbitragem;
- (g) resolução de questões de deontologia e legislação profissional.

No que se refere ao *estágio externo*, estabelecem as diretrizes curriculares que a prática jurídica pode ser complementada mediante convênios que possibilitem a formação dos estudantes na prestação de serviços e assistência jurídicos, incluída aí a assistência judiciária. Esse aspecto é importante, tendo em vista que esses convênios possibilitam a colocação do aluno em situações profissionais reais às quais ele não tem acesso no Núcleo de Prática Jurídica, ou o tem apenas de forma simulada. Como essas atividades são definidas como complementares, elas pressupõem necessariamente as atividades de prática jurídica desenvolvidas no próprio Núcleo. Isso significa que nenhum estudante pode ser integralmente dispensado da prática jurídica do curso, mas apenas complementá-la através de estágio externo. Nesse sentido, parece ser prudente, na regulamentação do estágio, estabelecer os limites de carga horária do estágio curricular supervisionado que podem ser realizados através de estágio externo, mediante convênio. Também é importante lembrar que essa possibilidade só é permitida para as IES que não computem o estágio externo como atividade complementar, como será visto mais a frente.

No que se refere ao aproveitamento das atividades de *estágio externo* realizado na *Defensoria Pública*, em consonância com o artigo 145 da Lei Complementar nº 80/94, não pode ele exceder um terço da carga horária destinada ao estágio de prática jurídica oferecido pelo curso, conforme estabelece o item VI da proposta de novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito.

Por outro lado, para os fins de cumprimento do *estágio de advocacia*, previsto na Lei nº 8.906/94 (Estatuto da OAB), destinado aos alunos que desejarem e puderem inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o curso pode complementar o estágio de prática jurídica oferecendo mais 100 (cem) horas de atividades típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e do Código de Ética e Disciplina⁵.

Com relação a esse último, é importante lembrar que não compete aos curso de Direito assumirem responsabilidades externas para satisfazer aos interesses da OAB. Os convênios entre as IES e a Ordem devem estar limitados às possibilidades concretas da instituição em nível interno. Também não devem ser prioridade das instituições de ensino. Os cursos de Direito formam bacharéis em Direito, não advogados. Por isso o estágio fundamental é o curricular supervisionado, sob responsabilidade do Núcleo de Prática Jurídica, espaço de formação prática voltada às diversas profissões jurídicas. A não tomada de consciência desse aspecto, com uma excessiva valorização dessa possibilidade de estágio extracurricular, pode levar aos mesmos descaminhos ocorridos na vigência das Resoluções nº 3/72/CFE e nº 15/73/CFE⁶.

2.2. Monografia final individual

A *monografia final* configura-se no trabalho de conclusão do curso de Direito, a ser orientado por professor escolhido pelo aluno e defendido perante banca, e talvez seja a maior inovação inserida na reforma dos cursos de Direito perpetrada nesta década. Com a sua criação torna-se absolutamente obrigatória a pesquisa em nível dos cursos de graduação. Esse é um grande passo

na área do Direito, na qual todo profissional é necessariamente um pesquisador pela vida toda. A exigência de monografia já existia em alguns cursos brasileiros, em especial no sul do país, há diversos anos, com excelentes resultados práticos para a formação profissional dos bacharéis em Direito.

A monografia final, diferentemente do estágio curricular supervisionado e das atividades complementares, não possui carga horária prevista nas diretrizes curriculares. Isso significa que ela é um *plus*, um algo a mais que deve ser cumprido além da carga horária mínima do curso de Direito. Essa é a única interpretação cabível e está absolutamente de acordo com a conclusão específica do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, de 1993:

"Deverá constituir-se pré-requisito para a graduação dos alunos dos Cursos Jurídicos, a elaboração de uma Monografia final e sua defesa oral perante banca examinadora, não sendo computada esta tarefa na carga horária total mínima. O orientador da dissertação poderá ser, a critério de cada instituição de ensino, um professor da área, pertencente à própria Faculdade, ou um orientador externo, permitida a indicação de um profissional da área jurídica sem atuação como docente."

Com relação à sistemática introduzida cabem as seguintes observações:

(a) a defesa e aprovação na monografia final constituem-se em requisitos essenciais e obrigatórios para a colação de grau, sem os quais não é possível a conclusão do curso;

(b) a defesa deve ser realizada perante banca examinadora. Isso significa que ela não pode ser simplesmente corrigida por um único docente. Mais do que isso, a prática histórica é que as bancas acadêmicas são compostas por um mínimo de três membros, especialistas na área, com ou sem a presença do orientador do trabalho, dependendo, esse último aspecto da opção realizada pela IES. Um elemento complementar é a publicidade, característica essencial de defesa perante banca; e

(c) o tema e o orientador da monografia são escolhidos pelo aluno. Não pode, portanto, a instituição definir os alunos que cada docente vai orientar e nem definir temas específicos para serem trabalhados. Embora possa parecer desnecessário, é importante lembrar que a monografia é um trabalho de pesquisa orientado e individual.

Um alerta que tem de ser feito refere-se às *fábricas de monografias*. Em muitas regiões do país há verdadeiras indústrias de trabalhos escolares de graduação e pós-graduação, realizados por profissionais, mediante remuneração. Esse é um mal que somente pode ser evitado através de um acompanhamento sério e honesto por parte dos professores orientadores e de bancas capacitadas e alertas para essa realidade.

Nesse sentido, a exigência da monografia final vai levar a uma alteração na composição dos corpos docentes das instituições, no sentido de sua profissionalização. A necessidade de professores de tempo integral e a exigência de titulação acadêmica serão uma imposição lógica. Apenas um pesquisador pode orientar eficazmente uma pesquisa. Quem nunca escreveu nada além de petições, denúncias e sentenças, dificilmente terá condições de compreender o alcance da pesquisa científica e a sua forma de realização. Isso não significa que não existam professores horistas e não titulados qualificados para essa tarefa. Eles existem, mas são exceção, até mesmo para que se confirme a regra.

2.3. Atividades complementares

As *atividades complementares* são o espaço de maior flexibilidade nas grades curriculares dos Cursos de Direito, podendo cada aluno compô-las de forma autônoma, dentro dos parâmetros fixados pela IES em seu projeto pedagógico. Sobre a origem das atividades complementares como

elemento obrigatório dos currículos dos Cursos de Direito, cumpre destacar o texto da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, de 1993:

"Além das disciplinas previamente determinadas, o currículo deve prever uma parte flexível para ser integrada com atividades desenvolvidas pelo aluno, conforme programação aprovada, tais como: monitoria, iniciação científica, extensão, participação em congressos, seminários, conferências e bem assim seminários e exposições especiais sobre temas não previstos nos programas das disciplinas convencionais, inclusive temas interdisciplinares..."

Percebe-se da leitura desse texto, a grande influência que ele exerceu na redação do artigo 4º da Portaria n.º 1.886/94/MEC e no item VII da proposta de novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito.

Para uma adequada compreensão das atividades complementares, vai-se proceder à sua análise, dividindo-o em três diferentes aspectos: o percentual destinado às atividades complementares, a abrangência dessas atividades e a forma de fixação dessas atividades para cada aluno em particular.

Em primeiro lugar, estabelece-se que um percentual de cinco a dez por cento do currículo pleno do curso de Direito deve ser destinado para atividades complementares. Ao utilizar a expressão "*carga horária total do curso*", as diretrizes curriculares deixam claro que o percentual fixado refere-se ao currículo pleno, que é aquele formado pela totalidade das atividades obrigatórias que cada instituição em particular exige para a conclusão do curso.

Dessa leitura decorre que no mínimo 90% e no máximo 95% da carga horária total do curso devem ser necessariamente destinados às atividades didáticas de formação fundamental e profissional (disciplinas) e de formação prática (estágio supervisionado curricular). A monografia final não tem atribuição de carga horária nas diretrizes curriculares, como visto anteriormente.

A fixação de um limite mínimo, como o contido nas diretrizes, tem o sentido de obrigar as instituições a criarem esse espaço complementar. De outro lado, a limitação máxima tem o sentido que evitar que se utilize esse espaço, pela abertura que ele possui, para criar um curso mais compacto, utilizando-o como instrumento de desfiguração da carga horária total mínima do curso.

Em segundo lugar, enumera as atividades consideradas complementares. Depreende-se do texto das diretrizes curriculares, que essas atividades podem ser agrupadas da seguinte forma:

(a) Ensino:

Disciplinas de outros cursos, escolhidas livremente pelo aluno;

Cursos livres (informática, idiomas, etc.);

Módulos temáticos (mini-cursos, seminários, etc.);

Monitorias em disciplinas do Curso de Graduação em Direito.

(b) Pesquisa:

Atividades (incluindo a iniciação científica) e projetos de pesquisa, na forma definida por cada instituição em particular.

(c) Extensão:

Atividades (incluindo as diversas espécies de eventos) e projetos de extensão, na forma definida por cada instituição em particular.

Embora o texto das novas diretrizes não seja claro (como já não o era o da Portaria n.º 1.886/94/MEC), deve-se entender que essa enumeração é exemplificativa e não limitativa ou restritiva. Essa era a interpretação que vinha sendo dada ao artigo 4º da Portaria citada. Nesse sentido, cabe referir algumas outras formas de atividades que vêm sendo reconhecidas por muitos cursos de Direito:

(d) Estágios externos:

Estágios realizados pelos alunos do Curso de Direito, fora do Núcleo de Prática Jurídica,

naquelas situações em que a IES não permita a sua apropriação como estágio curricular supervisionado. Aqui é fundamental destacar que cada curso de Direito tem de fazer uma opção clara no que se refere aos estágios externos, no sentido de considerá-los curriculares (estágio curricular supervisionado) ou extracurriculares (atividades complementares).

(e) Assistências de defesas de trabalhos acadêmicos, devidamente relatadas:

Assistências relatadas de monografias (de graduação e de especialização), de dissertações de mestrado e de teses de doutorado.

(f) Representação discente:

Participação como representante discente em órgãos colegiados (Colegiado de Curso, de Departamento, de Centro, etc.) e exercício de cargo eletivo em órgão de representação estudantil (CAS, DAs, DCEs, etc.).

Em terceiro lugar, estabelece que essas atividades complementares devem ser ajustadas entre os alunos e a administração acadêmica do curso, demonstrando a intenção de criar, através delas, um espaço altamente flexível para os estudantes, mantendo, no entanto, uma coordenação centralizada para evitar abusos ou fraudes. Essa participação da administração acadêmica tem também o sentido de orientar o estudante na escolha de atividades complementares que possam auxiliá-lo nos seus objetivos específicos (ênfase temática, conteúdo da monografia final, etc.).

Na proposta de novas diretrizes curriculares encaminhadas ao CNE, item VII, uma limitação foi incluída, restringindo especificamente essa liberdade de escolha individual que cada aluno possui, no sentido de não permitir "*o cômputo de mais de 50% (cinquenta por cento) da carga horária exigida em uma única modalidade*". Essa inclusão é salutar e visa forçar o aluno a realizar mais de uma espécie de atividades.

Resta agora, compreendida a extensão das atividades complementares, ressaltar o importante avanço que elas constituem. Sua inclusão buscou flexibilizar o currículo não apenas para as instituições de ensino, mas também para o próprio corpo discente. Ao lado disso, obriga a prática de atividades que atinjam todos os níveis do tripé sobre o qual deve se alicerçar o ensino de terceiro grau - o ensino, a pesquisa e a extensão -, além de propiciar a possibilidade de um contato interdisciplinar.

3. Núcleo complementar ou de ênfase temática

O *núcleo complementar ou de ênfase temática* (denominado na proposta de novas diretrizes curriculares de *eixo de formação concentrada*), pode, segundo aqui se entende, ser estruturado de três formas diferenciadas: como núcleo complementar aberto, como uma única ênfase obrigatória ou como um conjunto de ênfases alternativas. Esses três modelos podem ser assim apresentados:

(a) Núcleo complementar aberto: é formado por disciplinas optativas curriculares, formativas e profissionalizantes, sendo a escolha para matrícula de livre decisão do aluno. Essa opção dispensa a criação de habilitações específicas, especializações ou ênfases, nas suas formas clássicas, e permite ao aluno um aprofundamento de cunho temático e interdisciplinar, pela livre escolha das disciplinas que vai cursar. Essa espécie de complementação, de livre configuração pelo aluno, permite que ele obtenha inclusive conhecimentos multidisciplinares referentes ao campo de trabalho no qual pretenda exercer suas atividades profissionais, através da sua associação com disciplinas de outros cursos e/ou de outras atividades complementares, ambas constantes do núcleo obrigatório flexível, anteriormente explicitado.

(b) Ênfase curricular obrigatória: ocorre naqueles cursos em que o projeto pedagógico é integralmente pensado em função de um (ou mais de um, exigindo-se, nessa situação, afinidade

epistemológica entre eles) núcleo aglutinador – como um fio condutor –, que perpassa a grade curricular como um todo e que lhe dá organicidade e formação fundamental e profissional expressamente dirigida. Esse modelo possui como grande deficiência a ausência de flexibilidade.

(c) *Ênfases curriculares alternativas*: nessa opção o aluno possui um certo número (no mínimo duas) de opções de ênfases temáticas - que se configuram em concentrações de disciplinas de formação fundamental e profissional em torno de determinados temas, áreas ou subáreas do Direito -, podendo escolher qual (ou quais) dentre elas deseja cursar. Esse modelo apresenta relativa flexibilidade, mas pelo critério de opção entre ênfases é ela menor do que a apresentada pelo modelo de núcleo complementar aberto.

Saliente-se que também podem propiciar um aprofundamento temático a redação da monografia final e o estágio curricular supervisionado, quando direcionados pelo aluno para a área para a qual está dirigindo seus estudos no núcleo complementar ou de ênfase temática.

Por último, destaque-se que não é recomendável uma carga horária muito elevada para o núcleo complementar ou de ênfase temática, sob pena de prejudicar o conteúdo básico geral constante do núcleo obrigatório fixo. O ideal é que não ultrapasse 10% da carga horária total do curso. Também não é recomendável localizar as disciplinas que o compõem em fases muito precoces. O ideal é deixá-las, nos cursos de cinco anos, para as duas últimas fases-sugestão (último ano). Nos cursos de seis anos, podem localizar-se nas quatro últimas fases-sugestão (dois últimos anos). Isso não impede, entretanto, adotado o regime acadêmico de créditos, que o aluno, uma vez cumpridos os pré-requisitos, curse as disciplinas do núcleo complementar ou de ênfase temática em fases anteriores.

Considerações finais

Como já destacado, a reforma curricular vem sendo apresentada, por muitos dos especialistas em educação na área de Direito, como a solução para os problemas apresentados pelos cursos jurídicos brasileiros. Essa visão é, no entanto, equivocada, pois em muitos momentos ignora a questão estrutural, que envolve problemas de ordem política e epistemológica. Não há como negar, entretanto, que as proposições que buscam 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, possuem aspectos positivos. Há, realmente, essa necessidade, acoplada à de um currículo mais flexível, com disciplinas optativas e diferentes possibilidades de aprofundamento temático. Nesse sentido, as alterações e inovações introduzidas pela Portaria nº 1.886/94/MEC e mantidas na proposta de novas diretrizes curriculares trazem uma série de avanços importantes para o ensino jurídico nacional.

Entre esses avanços cabe destacar: (a) a exigência de monografia final orientada, a ser defendida perante banca, como requisito obrigatório para a conclusão do curso; (b) a fixação de carga horária mínima de 300 horas-atividade para o estágio curricular; (c) a definição de o que estágio deve ser integralmente dedicado a atividades práticas, reais ou simuladas; (d) a exigência de que o estágio ensine as atividades profissionais básicas dos diversos operadores jurídicos; (e) a concepção do estágio como prática jurídica e não mais como prática forense, numa ampliação de seu conteúdo; (f) a criação de um espaço curricular obrigatório para as atividades complementares; (g) a ampliação do leque de matérias formativas obrigatórias, com a inclusão da Filosofia e da Ciência Política; (h) a obrigatoriedade do estudo da Ética; (i) o posicionamento da Teoria do Estado dentro da Ciência Política e não mais do Direito Constitucional; (j) o destaque emprestado à flexibilidade, permitindo aos diversos cursos adequarem os seus currículos plenos às necessi-

dades específicas do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais; (l) a ampliação da carga horária e da duração mínima do curso; (m) a exigência de que os cursos noturnos não possuam mais de quatro horas-atividade diárias; e (n) a exigência de que o currículo envolva atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada.

Essas alterações formais não são, entretanto, suficientes. É necessário considerar alguns dos pressupostos que deram origem à reforma: (a) o rompimento com o positivismo normativista; (b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; (c) a negação de autosuficiência ao Direito; (d) a superação da concepção de educação como sala de aula; (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). A reforma dos currículos plenos pelas instituições de ensino tem de levar em consideração esses aspectos, entre outros. Não basta apenas criar formalmente a nova estrutura operacional prevista na Portaria n.º 1.886/94/MEC e ratificada na proposta de novas diretrizes curriculares.

A edição das atuais diretrizes curriculares para os cursos de Direito, foi precedida de uma séria discussão sobre a sua crise e problemas, em todos os níveis. As mudanças introduzidas buscam ser um canal através do qual se possa modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente no ensino jurídico nacional. Ela pressupõe uma autocrítica e um deslocamento que talvez nem todos os partícipes desse ensino estejam dispostos a dar. Mas sem ele a reforma não tem razão de ser. Será meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente.

As novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito, pelas inovações que incluem, podem ser um instrumento importante no processo de superação de uma parte considerável das crises existentes em nível da educação jurídica – mas somente se a reforma que delas se originar estiver alicerçada em pelo menos dois pressupostos básicos: (a) a superação do positivismo normativista, com a adoção de um modelo epistemológico mais aberto – talvez poliparadigmático; e (b) a substituição da educação tradicional - *bancária* - por um modelo educacional crítico, reflexivo, interativo e inovador. Sem isso, ter-se-á apenas mais uma reforma, como as tantas que já se fizeram nos 173 anos de existência do ensino jurídico nacional, e que de concreto muito pouco reformaram. Meras alterações curriculares não solucionam problemas estruturais. A simples introdução de modificações na grade de disciplinas e a criação de novas espécies de atividades, sem uma mudança de mentalidade, não resolve basicamente nenhum dos problemas atuais da educação jurídica nacional.

Notas

1. Sobre essas crises ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*.
2. Sobre essa questão ver o artigo *O ensino do Direito, os sonhos e as utopias*, de autoria deste mesmo autor, publicado nesta coletânea.
3. É de se salientar que já havia, pelo menos desde o início dos anos 80, a tendência de buscar modificações nessa instância, através de uma nova norma que substituisse a Resolução n.º 3/72/CFE, o que efetivamente ocorreu no final de 1994, através da Portaria n.º 1.886/94/MEC, cujo conteúdo é mantido na proposta de novas diretrizes curriculares encaminhada ao CNE no segundo semestre de 2000, em cumprimento às exigências legais decorrentes da nova LDB. Essa necessidade de alteração em nível da estrutura normativa é a transposição do vício positivista para o plano da apresentação de propostas de solução dos problemas do ensino jurídico. A norma revogada era extremamente aberta e permitia a construção de centenas (talvez milhares) de grades curriculares diferenciadas. A adoção do currículo mínimo como máximo pelas instituições de ensino não pode ser vista como um problema legal. A leitura dogmática das normas é uma tradição reproduzida pelos próprios cursos de Direito. É ela uma questão de mentalidade, não modificável simplesmente através da edição de novas normas jurídicas. Sem a sua superação, a implantação de um novo conjunto normativo

apenas substitui um dogma por outro. Continuam existindo, em um grande número de cursos, currículos inadequados às realidades regionais ou sem condições efetivas de serem implementados. Uma reforma curricular que não leve em consideração esse aspecto será meramente cosmética.

4. No livro *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*, utilizo a denominação núcleo comum, núcleo complementar e núcleo de especialização temática. A classificação ora apresentada inclui, além da mudança de denominação, também diversos deslocamentos de atividades entre os núcleos. Nesse sentido, considero superada a classificação anteriormente utilizada.

5. Aqui as propostas de novas diretrizes curriculares para o ensino do Direito repete o conteúdo da Instrução Normativa n.º 3, de 5 de dezembro de 1997, da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, que "divulga os critérios adotados para análise dos estágios, nos pedidos de autorização".

6. O conjunto normativo pátria vigente até 1994 previa, para os cursos de Direito, dois estágios diferenciados: (a) o **estágio supervisionado** (matéria do currículo mínimo, denominada de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, prevista na Resolução n.º 3/72/CFE), de caráter obrigatório; e (b) o **estágio de prática forense e organização judiciária** (Lei n.º 5.842/72 e Resolução 15/73/CFE), de caráter facultativo e que uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe dava o direito de inscrição na OAB, independentemente da prestação do exame de ordem. Havia também, fora dos Cursos de Direito, o Estágio Profissional, previsto na Lei n.º 4.215/63 (antigo Estatuto da OAB), e que podia ser mantido pela Ordem ou por instituição de ensino através de convênio com a OAB. Não era ele, entretanto, uma tarefa acadêmica, tendo em vista que dependia de regulamentação através de Provimento do Conselho Federal da Ordem. Já os dois estágios aqui referidos eram atividades exclusivas dos cursos jurídicos e independiam de qualquer convênio, autorização ou fiscalização externa para serem implantados, funcionarem e gerarem efeitos jurídicos. O novo Estatuto da Advocacia e da OAB manteve esse estágio em seu art. 9º, § 1º: "*O estágio profissional de advocacia, com duração de dois anos, realizado nos últimos anos do curso jurídico, pode ser mantido pelas respectivas instituições de ensino superior, pelos Conselhos da OAB, ou por setores, órgãos jurídicos e escritórios de advocacia credenciados pela OAB, sendo obrigatório o estudo deste Estatuto e do Código de Ética e Disciplina.*" É requisito para a inscrição como estagiário na OAB ter sido admitido nesse estágio.

Na prática, o sistema não deu certo, principalmente devido a má interpretação do conjunto normativo, que levou a duas anomalias: (a) o entendimento de que haveria **um único estágio, de caráter optativo**, que propiciaria a dispensa do exame de ordem; ou (b) o entendimento de que haveria **um único estágio, de caráter obrigatório**, que propiciaria a dispensa do exame de ordem. Ambos os equívocos partiam da idéia, absolutamente incorreta, de que a Resolução n.º 15/73/CFE seria um complemento da Resolução n.º 3/72/CFE, regulamentando-a em matéria de estágio, fixando a sua forma de oferecimento e carga horária. O Conselho Federal de Educação reiteradamente diferenciou os estágios constantes das duas resoluções, conforme pode ser visto nos seus pareceres de números 225/73, 660/74, 1364/74, 170/79, 934/79, 450/80, 1082/80, 124/82, 383/83 e 153/86, entre outros.

Essas anomalias geraram duas situações de fato e que embora diferentes são ambas equivocadas: (a) o entendimento de que o estágio era único e optativo (disciplina optativa ou curso extracurricular) levou a situações concretas nas quais o aluno concluía o curso de Direito sem estagiar. Nessa situação, a instituição lhe conferia um diploma de curso superior sem o cumprimento do currículo mínimo e portanto sem validade; ou (b) o entendimento de que o estágio era único e obrigatório (portanto necessariamente curricular) levou a situações concretas nas quais o aluno, ao concluir o curso de Direito, recebia uma certidão de comprovação do estágio que lhe dava direito à inscrição automática na OAB, independentemente de exame de ordem. Nessa segunda situação a instituição lhe conferia o direito de inscrição na OAB indevidamente, tendo em vista que ele de fato apenas havia cumprido o currículo mínimo do curso. Para possuir esse direito de eliminação do exame de ordem necessitaria ele ter realizado e obtido aprovação também no estágio extracurricular (teria de ter cumprido os dois estágios, conforme preceitua o inciso II do artigo 1º da Resolução n.º 15/73/CFE).

O estágio que dava direito à inscrição direta na Ordem era de matrícula optativa e necessariamente extracurricular, possuindo no mínimo 300 horas de atividades. Sua comprovação devia ser feita de acordo com regimento específico da instituição de ensino, perante a congregação de curso, com a presença de um representante da OAB. Aqui houve, comprovadamente, a cumplicidade da Ordem, que aceitou, em muitos pontos do país, certidões de estágio emitidas pelos cursos jurídicos sem que fossem cumpridos os requisitos legais. Em razão desses equívocos históricos condenou-se o estágio como critério que permitia a obtenção da inscrição na OAB, sem o exame de ordem.

Também fruto do erro de interpretação das resoluções n.º 3/72 e n.º 15/73, ambas do CFE, a identificação do **estágio supervisionado** com o **estágio de prática forense e organização judiciária** gerou uma outra anomalia: os estagiários nos cursos de Direito têm preparado unicamente para o exercício da advocacia enquanto profissão liberal. Mas o curso de Direito não forma apenas advogados. Na realidade forma bacharéis em Direito que passam a ser advogados uma vez inscritos na Ordem. A maior evidência desse erro é a criação das escolas superiores da magistratura e do

ministério público, existentes em quase todos os estados da federação.

O **estágio de prática forense e organização judiciária**, que se destinava a eliminar o exame de ordem, tinha de ser exclusivamente voltado para a advocacia. Sua finalidade era possibilitar ao estudante o ingresso na corporação profissional dos advogados. Já o **estágio supervisionado** é (e já o era na época) o estágio geral do curso jurídico e pré-requisito para a obtenção do diploma de bacharel em Direito. De posse desse diploma, o estudante pode optar pelo Ministério Público, pela magistratura, pelo magistério jurídico, entre outras profissões que exigem tal titulação. O estágio curricular deve obrigatoriamente fornecer conhecimentos práticos básicos pelo menos para as principais dentre essas outras atividades profissionais. Não pode ser reduzido à prática da advocacia; ou pior ainda, exclusivamente à advocacia forense. No entanto, os cursos de jurídico desconheciam essa necessidade durante praticamente toda a sua história. A culpa, novamente, não pode ser atribuída à Resolução n.º 3/72/CFE.

Referências bibliográficas

- BRASIL. MEC. Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Publicada no D.O.U. de 04 jan 1995.
- BRASIL. MEC. Portaria n.º 3, de 09 de janeiro de 1996. Publicada no D.O.U. de 10 jan 1996
- BRASIL. MEC. SESU. CEED. Comissão de Consultores *ad hoc*. *Diretrizes Curriculares do Curso de Direito*. Brasília: MEC/SESU, 13-14 jul. 2000.
- BRASIL. MEC. SESU. *Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação. Relatório Final*. Brasília: MEC/SESU, dez. 1993.
- OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, 1993.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- . *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995.

PORTARIA N.º 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994

Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4.º da Medida Provisória n.º 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC, resolve:

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso do período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno da cada curso.

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

Art. 7º "Symbol" \s 10 A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º "Symbol" \s 10 A partir do 4º "Symbol" \s 10 ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º "Symbol" \s 10, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo as vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória a defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10º O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular, previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

PORTARIA N.º 3, DE 9 DE JANEIRO DE 1996

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art. 1º. O artigo 16 da Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994, publicada no Diário Oficial de 04 de janeiro de 1995, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.”

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
CONSELHO FEDERAL
PRESIDÊNCIA

PORTARIA N.º 5, DE 1º DE MARÇO DE 1995

Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, no uso de suas atribuições conferidas pelos artigos 83 e 100, VII, do Regulamento Geral, tendo em vista o que dispõe o art. 54, XV, da Lei 8.906/94, o Decreto n.º 1.303/94 e a Portaria MEC n.º 1.886/94, resolve:

Art. 1º - Os pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos, encaminhamentos ao Conselho Federal da OAB, serão submetido à homologação do Presidente do Conselho, na forma dos procedimentos e critérios definidos nesta Portaria.

Parágrafo único. O Presidente do Conselho Federal, se discordar do parecer, submeterá o pedido ao Conselho Pleno, designando relator.

Art. 2º - O projeto para criação e o pedido de reconhecimento do curso jurídico observarão os requisitos adotados pela CEJ pelo Conselho Nacional de Educação, onde couber.

§ 1º - O projeto para criação do curso jurídico, além de especificar ou requisito referidos no art. 4º do Decreto n.º 1.303/94, deverá:

a) comprovar a existência de no mínimo 30% do acervo bibliográfico atualizado e específico, de assinatura corrente de três periódicos especializados, referidos no art. 5º da Portaria MEC n.º 1.886/94, sempre proporcional às necessidades das vagas inicialmente oferecidas, bem como de um plano para aquisição do restante, dentro do prazo de dois anos, contado da autorização do curso, ou até a data do pedido de seu reconhecimento;

b) comprovar a disponibilidade de instalações regulares da biblioteca e de pessoal habilitado para atendimento aos alunos e professores;

c) apresentar planejamento e cronograma de instalação adequada, do Núcleo de Prática Jurídica.

§ 2º - A instituição interessada poderá credenciar, por escrito, representante para acompanhar o processo, podendo prestar esclarecimentos e concordar com eventuais alterações ao projeto, se for o caso.

Art. 3º - No caso de pedido oriundo de Universidade, a CEJ adotará o seguinte procedimento:

I - recebido o pedido, o Presidente da CEJ designará comissão verificadora, composta de três professores de Direito, sendo ao menos um integrante de órgão da OAB, e solicitará manifestação do Conselho Seccional competente, a seu respeito;

II - o relator da CEJ, ante o relatório da Comissão verificadora e a eventual manifestação do Conselho Seccional, submeterá parecer conclusivo à Comissão, na sessão seguinte, que deliberará por maioria simples de seus membros;

III - o parecer da CEJ, após aprovação, na forma do art. 1º, será encaminhado ao Ministério da Educação.

§ 1º - A comissão verificadora concluirá o relatório, segundo roteiro adotado pela CEJ, no prazo de trinta dias;

§ 2º - A comissão verificadora poderá sugerir mudanças justificadas ao projeto, que a ele se integram quando aceitas pela instituição interessada, devendo ser estabelecidas em documento próprio.

§ 3º - As despesas de transporte, hospedagem e alimentação da comissão verificadora serão custeadas diretamente pela instituição interessada.

Art. 4º - No caso de pedido oriundo de estabelecimento isolado de ensino superior, o projeto deverá ser encaminhado pelo Conselho de Educação competente, antes do seu parecer final, com o relatório de sua comissão verificadora.

§ 1º - O Conselho de Educação competente poderá solicitar a indicação de um representante da OAB, designado pela CEJ, para integrar a comissão verificadora.

§ 2º - Ocorrendo a hipótese do § 1º, a CEJ poderá dispensar a designação de comissão verificadora própria, mas ouvirá o Conselho Seccional competente da OAB.

Art. 5º - Nos pedidos de reconhecimento de curso jurídico, a CEJ, considerará se houve observância, comprovada pela comissão verificadora, do projeto aprovado e dos requisitos exigíveis.

Art. 6º - O parecer da CEJ, aprovado na forma do art. 1º, será publicado em resumo no Diário da Justiça e comunicado por ofício à instituição interessada.

Art. 7º - A CEJ poderá dispensar a participação da comissão verificadora quando analisar os processos que foram protocolizados no Conselho Federal da OAB antes da publicação desta Portaria, promovendo as diligências que julgar necessárias.

Registre-se, publique-se e cumpra-se.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
CONSELHO FEDERAL
Comissão de Ensino Jurídico

INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 1, DE 19 DE AGOSTO DE 1997

A COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO DO CONSELHO FEDERAL DA OAB, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 83 de Regulamento Geral da OAB, tendo em vista o que dispõe o artigo 17 do Decreto n.º 2.306/97, e ainda a necessidade de consolidar os critérios adotados em suas manifestações nos pedidos de autorização de novos cursos jurídicos, resolve:

Art. 1º. A CEJ, ao receber os pedidos de autorização de cursos jurídicos novos, além dos tópicos exigidos pelo MEC para os respectivos projetos e dos requisitos da Portaria MEC 1.886/94 e do artigo 2º da Portaria OAB n.º 05/95, considerará os seguintes dados que deverão ser comprovados pela instituição interessada.

I - População do município, indicada pelo IBGE - que não poderá ser inferior a 100.000 habitantes - levando-se em conta a proporção máxima de 100 vagas iniciais anuais para cada 100.000 habitantes;

II - Instituições de ensino médio, existentes no município, com respectivos números de alunos;

III - Cursos de graduação, em geral autorizados ou reconhecidos, inclusive os jurídicos existentes no município, com respectivas vagas anuais, e os cursos de pós-graduação, se houver; no caso de capitais e regiões metropolitanas, apenas os cursos jurídicos;

IV - Havendo cursos jurídicos no município, a relação média candidato/vaga, nos vestibulares mais recentes;

V - Composição dos órgãos da administração de justiça e segurança instalados no município, como tribunais, juizados, OAB, ministério público, defensoria pública, delegacias, penitenciárias, órgãos notariais e de registro público;

VI - Total de advogados inscritos na OAB local;

VII - Órgão ou entidades que possam absorver estagiários;

VIII - Livrarias jurídicas e bibliotecas de órgãos jurídicos franqueados à consulta pública;

IX - *Curricula Vitae* e cópias dos diplomas relativos à mais alta titulação dos professores, com respectivas declarações de compromisso com o curso.

§ 1º. A instituição interessada poderá considerar os dados relativos a área equivalente a um raio inferior a 50 km do centro do município.

§ 2º. Se os dados forem considerados satisfatórios, a CEJ apreciará o projeto, considerando os indicadores de avaliação externa apropriados ao pedido de autorização, relativamente aos seguintes campos:

a) qualificação do corpo docente, regime de trabalho, plano de carreira e de capacitação;

b) qualidade da organização didático-pedagógica, incluindo ensino, pesquisa, extensão, estágio e número de alunos por turma;

c) infra-estrutura destinada ao curso, acervo bibliográfico disponível (30% do total mínimo exigível) e plano de aquisição do restante, além de instalações do núcleo de prática jurídica.

Art. 2º - O requisito de necessidade social, segundo os parâmetros do artigo 1º, poderá ser excepcionado no caso de projeto de curso diferenciado que apresente alta qualificação, considerando-se, dentre outros, os seguintes valores:

I - Metade do corpo docente com titulação de doutorado ou mestrado;

II - Metade do corpo docente em regime de tempo integral ou sua totalidade em regime de tempo integral e 20h;

III - Qualidade do acervo bibliográfico atualizado, comprovadamente em nome da instituição;

IV - Qualidade da estrutura curricular;

V - Implementação dos núcleos de pesquisa (incluindo a orientação a monografia) e de extensão;

VI - Remuneração do corpo docente acima da média praticada na região;

VII - Número reduzido de vagas pretendidas e dimensão das turmas que não ultrapassem 40 alunos;

VIII - Instalações adequadas destinadas ao núcleo de prática jurídica e recursos previstos ao seu funcionamento;

IX - Laboratório de Informática Jurídica.

Art. 5º - Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
CONSELHO FEDERAL
Comissão de Ensino Jurídico

INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 2, DE 5 DE DEZEMBRO DE 1997

Divulga os critérios adotados para análise dos pedidos de reconhecimento de cursos jurídicos.

A Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 83 do Regulamento Geral da OAB, tendo em vista o que dispõe o artigo 17 do Decreto n.º 2.306/97, torna públicos os seguintes critérios para suas manifestações nos pedidos de reconhecimento de cursos jurídicos:

Art. 1º - Nos pedidos de reconhecimento de cursos jurídicos encaminhados à CEJ, além dos critérios exigidos nas Portarias n.ºs 877/97 e 1.886/94 do MEC, será considerada a implantação definitiva de:

I – Totalidade das instalações indicadas no projeto de criação ou autorização do curso;

II – Núcleo de Prática Jurídica, em instalações próprias e adequadas e com recursos materiais e humanos suficientes;

III – Acervo bibliográfico em número mínimo, estabelecido na Portaria MEC n.º 1.886/94, além de 5 periódicos, estes em suporte gráfico ou informatizado de jurisprudência, doutrina e legislação, para cada grupo de 1.000 alunos;

IV – Organização, cumprimento e efetiva regulamentação da carga horária das atividades complementares;

V – Organização e controle das atividades relativas à monografia de final de curso;

VI – Plano de carreira docente, respectivos programas de capacitação e níveis salariais praticados;

VII – Programas de pesquisa e extensão.

Art. 2º - Além dos critérios previstos no artigo 1º, a manifestação da CEJ considerará a aplicação do instrumento de avaliação das condições de oferta do curso, quando resultar em conceito final regular, bom ou muito bom.

Art. 3º - Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação, com a devida ciência ao Conselho Pleno do Conselho Federal da OAB.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
CONSELHO FEDERAL
 Comissão de Ensino Jurídico

Instrução normativa N.º 3, de 5 de dezembro de 1997

Divulga os critérios adotados para análise dos estágios, nos pedidos de autorização.

A Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB (CEJ), no uso das atribuições conferidas pelo art. 83 do Regulamento Geral da OAB, tendo em vista o que dispõe o artigo 17 do Decreto n.º 2.306/97, torna públicos os seguintes critérios para suas manifestações nos pedidos de autorização, criação ou reconhecimento de cursos jurídicos, relativamente aos ESTÁGIOS:

Art. 1º - O Estágio de Prática Jurídica que desenvolve as atividades práticas previstas nos arts. 10 e 11 da Portaria 1.886/94 do MEC, tem as seguintes características.

- I – é curricular e de formação prática para todas as profissões jurídicas;
- II – exige o total mínimo de 300 horas de atividades exclusivamente práticas;
- III – reserva-se, exclusivamente, para alunos matriculados no respectivo curso jurídico;
- IV – é obrigatório para a conclusão do curso;

V – inclui o estudo do código de ética e disciplina das profissões jurídicas, limitado a dez por cento da carga horária total (inciso II).

§ 1º - Os serviços jurídicos, decorrentes de convênios referidos no art. 11 da Portaria MEC n.º 1.886/94, podem ser computados com o limite máximo de um terço da carga horária total (inciso II do art. 1º).

§ 2º - As atividades do Estágio de Prática Jurídica devem ter suas cargas horárias distribuídas e quantificadas no regulamento do Núcleo de Prática Jurídica.

Art. 2º - O Estágio Profissional de Advocacia (art. 12 da Portaria n.º 1.886/94 e arts. 9º e 81 da Lei n.º 8.906/94), quando oferecido pela própria instituição de ensino, reveste-se das seguintes características:

- I – é extracurricular e destina-se, exclusivamente, a qualificar para a profissão de advogado e habilitar para inscrição no quadro de estagiários da OAB;
- II – tem duração mínima de dois anos e carga horária igual ou superior a 300 horas;
- III – deve incluir necessariamente o estudo e análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina;

Parágrafo único – O Estágio Profissional de Advocacia pode computar a carga horária do Estágio de Prática Jurídica, devendo complementá-la com:

I – setenta horas dedicadas a treinamento em atividades práticas e típicas da advocacia, em escritórios de advocacia, sociedade de advogados, departamentos ou serviços jurídicos dos órgãos públicos, entidades ou associações, todos credenciados junto à Comissão de Estágio e Exame de Ordem do Conselho Seccional da OAB respectivo;

II - trinta horas para estudo e análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina, salvo se já estiverem integradas ao Estágio de prática Jurídica.

Art. 3º - Para que possa ser computada a carga horária do Estágio de Prática Jurídica no Estágio Profissional de Advocacia, é necessária a celebração de convênio entre a instituição de ensino e o Conselho Seccional da OAB.

Parágrafo único – Os alunos que desejarem cumprir apenas as atividades curriculares do Estágio de Prática Jurídica não devem ser compelidos a participar das atividades do Estágio Profissional de Advocacia.

Art. 4º - Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação, com a devida ciência ao Conselho Pleno do Conselho Federal da OAB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE DIREITO – CEED
COMISSÃO DE CONSULTORES ad hoc

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO

INTRODUÇÃO

As diretrizes curriculares do curso de Graduação em Direito, elaboradas por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a partir das indicações fornecidas pelo Parecer nº 776/97 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Edital nº 4/97 da SESu/MEC, sistematizam, com base na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, com a preocupação de preservar o seu conteúdo, as sugestões enviadas pelos membros da comunidade acadêmica jurídica de forma prévia para a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), assim como aquelas oferecidas entre 11 de maio e 30 de junho de 2000, após a chamada lançada pelo Documento Preliminar.

Com efeito, as diretrizes curriculares para a área de Direito beneficiaram-se de sua experiência histórica, que tem na Portaria nº 1.886/94 sua concepção didático-pedagógica mais relevante, sendo importante ressaltar que a mesma encontra-se em fase de implementação, uma vez que sua vigência data de 1997, fazendo-se esperar a graduação de sua primeira turma no ano de 2001. Nesse sentido, estas diretrizes integram-se ao processo de construção de qualidade dos cursos de Direito, que teve como marco, na década de noventa, a instalação da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED/SESu/MEC) em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

As diretrizes curriculares têm em mira fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos de forma autônoma e criativa, segundo suas vocações, demandas sociais e mercado de trabalho, objetivando a formação de recursos humanos com elevado preparo intelectual e aptos para o exercício técnico e profissional do Direito. Elas não constituem prescrições fechadas e imutáveis, mas parâmetros a partir dos quais os cursos criarão seus currículos em definitiva ruptura com a concepção de que são compostos de uma extensa e variada relação de disciplinas e conteúdos como saberes justapostos ou superpostos e que não passam de repetição do já pensado.

Em outras palavras, a educação jurídica tem sido excessivamente centrada no fornecimento do maior contingente possível de informações. Todavia, esse modelo informativo de ensino não capacita o operador técnico do Direito a manusear um material jurídico cambiante, em permanente transformação, nem a desenvolver um adequado raciocínio jurídico. Os cursos deverão, portanto, privilegiar o que é essencial e estrutural na formação dos alunos, tomando-se os currículos como totalidades vivas de uma ampla e sólida formação que expressem o núcleo epistemológico de cada um. E, nesse sentido, as diretrizes curriculares sinalizam para a necessária flexibilização que permita o favorecimento à elevação da qualidade.

O ensino de Direito no país encontra-se em situação promissora como consequência da adoção da Portaria nº 1.886/94 e da instalação de um sistema de avaliação, o qual compreende a aferição das Condições de Oferta dos cursos jurídicos e a aplicação do Exame Nacional de Cursos, além da própria adoção do Exame de Ordem pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sendo certo que esse processo deve ser aprofundado nos projetos pedagógicos de cada Instituição.

(I) DO PERFIL DESEJADO DO FORMANDO

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Nesse sentido, o curso deve proporcionar condições para que o formando possa, ao menos, atingir as seguintes características em sua futura vida profissional:

(a) permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

(b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;

(c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação;

(d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais;

(e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;

(f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional;

(g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e

(h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Os cursos jurídicos formam bacharéis em Direito com habilitação suficiente para, uma vez atendidas as exigências de ingresso, o exercício de uma das muitas profissões jurídicas, tais como a advocacia, a magistratura, o ministério público e o magistério. A habilitação em Direito é, portanto, genérica, não permitindo o exercício imediato de qualquer das profissões jurídicas.

(II) DAS HABILIDADES DESEJADAS

Para alcançar o perfil desejado do formando, o curso jurídico deve propiciar a seus alunos o desenvolvimento e a prática pedagógica, ao menos, das seguintes habilidades:

(a) leitura, compreensão e elaboração de textos e documentos;

(b) interpretação e aplicação do Direito;

(c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

(d) correta utilização da linguagem – com clareza, precisão e propriedade –, fluência verbal e escrita, com riqueza de vocabulário;

(e) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

(f) julgamento e tomada de decisões; e

(g) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

(III) DO PROJETO PEDAGÓGICO

Na composição de seus projetos pedagógicos, os cursos jurídicos devem definir os seguintes elementos:

- (a) objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, geográfica e social;
- (b) condições objetivas de oferta (perfil, titulação e nominata do corpo docente, infra-estrutura) e vocação do curso;
- (c) modos de desenvolvimento das habilidades de seus alunos para alcance do perfil de formando desejado;
- (d) currículo pleno;
- (e) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- (f) formas de realização da interdisciplinaridade;
- (g) modos de integração entre teoria e prática das atividades didáticas;
- (h) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- (i) modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- (j) modos de incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a realização de iniciação científica;
- (l) concepção e composição das atividades do estágio de prática jurídica;
- (m) formas de avaliação interna permanente do curso;
- (n) concepção e composição do programa de extensão;
- (o) concepção e composição das atividades complementares;
- (p) regulamento da monografia final;
- (q) sistema de acompanhamento de egressos;
- (r) formações diferenciadas, em áreas de concentração, quando necessárias ou recomendadas; e
- (s) oferta de cursos sequenciais, quando for o caso.

(IV) DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Os cursos jurídicos poderão definir, com autonomia, em seus projetos pedagógicos - os quais, recomenda-se, sejam fruto de uma reflexão e de um esforço coletivos no âmbito da instituição -, o conteúdo curricular de modo a atender a três eixos interligados de formação: fundamental, profissional e prática.

O eixo fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidade¹⁰. Ele deve apresentar, ao menos, as matérias abaixo destacadas, podendo ainda incorporar outras que julgar pertinentes ao seu projeto pedagógico, como por exemplo Hermenêutica Jurídica, História do Direito, Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Jurídicos.

EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL

Ciência Política (com Teoria do Estado); Economia; Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Introdução ao Direito; Sociologia (geral e jurídica).

Os conteúdos mínimos do eixo de formação profissional, ao prepararem o estudante para aprender sempre mais, deverão, para além do enfoque dogmático, preocupar-se em estimular o discente a conhecer e aplicar o Direito, com rigorosidade metódica e adequada interlocução com os conteúdos de formação fundamental. Nesse sentido, o eixo de formação profissional deve apresentar, ao menos, as matérias que se encontram abaixo listadas, enfatizando-se que não se trata de uma enumeração exaustiva, com outras podendo ser incorporadas em função da proposta pedagógica do curso.

EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Constitucional; Direito Internacional; Direito Penal; Direito Processual; Direito do Trabalho e Direito Tributário.

O eixo de formação prática deve almejar a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, além da implementação, no âmbito da iniciação profissional, das atividades relacionadas ao estágio de prática jurídica.

EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA

Integração entre teoria e prática das atividades didáticas e desenvolvimento das atividades do estágio de prática jurídica.

Insista-se que as matérias, referidas nos eixos de formação fundamental e profissional, podem ser desdobradas ou agrupadas em uma ou mais disciplinas, na forma como dispuserem os currículos plenos dos cursos. A oferta das demais matérias, em disciplinas obrigatórias ou optativas, deve ocupar uma parcela significativa do remanescente da carga horária total do curso, assegurando-se plena liberdade para cada instituição de ensino, tanto na composição de seu elenco quanto na escolha do regime acadêmico (seriado, créditos) adotado.

Por outro lado, os cursos jurídicos devem construir seu currículo pleno observando a interdisciplinaridade e exigindo, como requisito para sua conclusão, a realização de uma monografia final, fruto de processo de orientação acadêmica, com defesa pública perante banca examinadora. Os cursos jurídicos podem ainda, sem prejuízo dos conteúdos presentes nos eixos de formação fundamental, profissional e prática, oferecer formações diferenciadas (eixo de formação concentrada), em consonância com as suas vocações próprias, sem que as mesmas confundam-se com habilitações específicas, uma vez que, ao seu término, o formando deverá graduar-se como bacharel em Direito.

(V) DA DURAÇÃO DO CURSO

A duração do curso jurídico deve obedecer aos seguintes parâmetros:

(a) a realização de uma carga horária total mínima de 3.700 (três mil e setecentas) horas de atividades, nela incluídos o estágio de prática jurídica e as atividades complementares, observando-se o ano letivo de 200 dias úteis (artigo 47, LDB);

(b) a integralização da carga horária total deve fazer-se em, no mínimo, 5 (cinco) anos; a duração máxima não pode ultrapassar o percentual de 50% (cinquenta por cento) da duração mínima adotada pelo curso;

(c) as atividades do curso noturno, que deve observar o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso diurno, não podem ultrapassar uma carga máxima diária de 4 (quatro) horas;

(d) as atividades complementares devem observar o limite mínimo de 5% (cinco por cento) e máximo de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso;

(e) o estágio deve observar a carga horária mínima de 300 (trezentas) horas de atividades práticas; e

(f) a integralização do estágio deve ser feita ao longo de, no mínimo, dois anos ou quatro semestres.

(VI) DO ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA

As atividades simuladas e reais do estágio de prática jurídica, supervisionadas pelo curso, são obrigatórias e devem ser diversificadas, para treinamento das atividades profissionais de advocacia, ministério público, magistratura e demais profissões jurídicas, bem como para atendimento ao público. A instituição deve prover o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) de instalações adequadas e satisfatórias para abrigar todos os alunos que devam realizar o estágio de prática jurídica.

Essas atividades, simuladas e reais, devem ser exclusivamente práticas, sem utilização de aulas expositivas, compreendendo, entre outras, redação de atos jurídicos e profissionais, peças e rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas relatadas a órgãos judiciários, análise de autos findos, prestação de serviços jurídicos, treinamento de negociação, mediação, arbitragem e conciliação, resolução de questões de deontologia e legislação profissional. As atividades de prática jurídica podem ser complementadas mediante convênios, que possibilitem a formação dos alunos na prestação de serviços jurídicos.

A finalidade do estágio curricular é proporcionar ao aluno formação prática, com desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação profissional. A concepção e organização das atividades práticas devem se adequar aos conteúdos dos eixos de formação fundamental, profissional e concentrada, quando houver, trazendo ao discente uma perspectiva integrada da formação teórica e prática.

O aproveitamento das atividades de estágio realizado em consonância com o artigo 145 da Lei Complementar nº 80 (Defensoria Pública), de 12 de janeiro de 1994, não pode exceder a um terço da carga horária destinada ao estágio de prática jurídica oferecido pelo curso. Por outro lado, para os fins da Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994, relativamente aos alunos que desejarem e puderem inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o curso pode complementar o estágio de prática jurídica oferecendo mais 100 (cem) horas de atividades típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e do Código de Ética e Disciplina.

(VII) DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares têm por finalidade propiciar ao aluno a oportunidade de realizar, em prolongamento ao currículo pleno, uma trajetória autônoma e particular, com conteúdos extracurriculares que lhe permitam enriquecer o conhecimento jurídico propiciado pelo curso.

Estas atividades devem observar o limite mínimo de 5% (cinco por cento) e máximo de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso, devendo ser ajustadas entre o corpo discente e a direção ou coordenação do curso, a qual tornará público as modalidades admitidas, de sorte a permitir a sua livre escolha pelo aluno.

As atividades podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos (com ou sem avaliação), seminários, simpósios, congressos, conferências, cursos livres (como, por exemplo, informática e idiomas), além de disciplinas oferecidas por outras unidades de ensino e não previstas no currículo pleno do curso jurídico, não se permitindo o cômputo de mais de 50% (cinquenta por cento) da carga horária exigida em uma única modalidade.

(VIII) DA PESQUISA

Para os fins do artigo 43, III, da LDB, o curso jurídico deve incentivar as atividades de pesquisa jurídica, própria ou interdisciplinar. Nesse sentido, a instituição deve propiciar, de forma direta ou mediante intercâmbio:

(a) a formação de grupos de pesquisa com participação discente em programas de iniciação científica;

- (b) a integração da atividade de pesquisa com o ensino; e
- (c) a manutenção de periódicos para publicação da produção intelectual de seus corpos docente e discente.

(IX) DA EXTENSÃO

A extensão, cuja finalidade consiste em propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição, não se confunde com o estágio de prática jurídica e pode ser integrada nas atividades complementares. Ela deve ser promovida de forma permanente, proporcionando um efetivo envolvimento de seus docentes e discentes com a comunidade, por meio de programas de assessoria jurídica, convênios, atividades de formação continuada e eventos extracurriculares periódicos.

(X) DA AVALIAÇÃO

Na adoção das diretrizes curriculares, os cursos de graduação em Direito devem desenvolver um plano de avaliação interna com o objetivo de acompanhar sistematicamente a consolidação de seu projeto pedagógico.

Essa modalidade de avaliação, a qual não exclui a contribuição externa, tem por objetivo proporcionar aos integrantes do curso – dirigentes, corpos docente e discente – um sistema de informações atualizadas sobre a implantação do projeto pedagógico, além de estabelecer uma análise crítica acerca dos recursos acadêmicos, da atuação docente e da infra-estrutura disponível.

A metodologia e os critérios de avaliação sobre o desempenho docente, compreendidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, devem ser estabelecidos por uma comissão docente interna do curso de Direito, a qual deverá integrar, em suas atividades, os indicadores qualitativos estabelecidos nos instrumentos institucionais de avaliação implementados pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Por sua vez, as instituições de ensino devem proporcionar os recursos técnicos e infra-estruturais necessários para viabilizar a implementação dos planos de avaliação interna, cujos resultados devem ser amplamente divulgados por toda a comunidade acadêmica envolvida.

Por fim, quanto à avaliação do desempenho discente, devem ser definidos os objetivos e métodos a serem empregados, estimulando-se a aplicação de suas diferentes modalidades em todos os eixos temáticos do projeto pedagógico.

(XI) DA INFRA-ESTRUTURA

A oferta de uma infra-estrutura adequada é parte indispensável ao currículo, devendo a mesma proporcionar as condições materiais necessárias para a sua realização, a saber:

(a) instalações e equipamentos adequados para as atividades didáticas – ensino, prática jurídica, extensão e pesquisa –, observando-se sempre a proporção entre o número de alunos do curso e a infra-estrutura disponível;

(b) instalações compatíveis com as necessidades docentes, com espaço físico para pesquisa e orientação discente na própria instituição;

(c) estrutura compatível com o desenvolvimento das habilidades relativas ao domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito, como, entre outros, equipamentos de informática e treinamento para as linguagens de multimídia;

(d) biblioteca adequada ao número de estudantes do curso, com acervo bibliográfico atuali-

zado e pertinente às indicações bibliográficas das atividades didáticas, com, no mínimo, 10.000 (dez mil) volumes para cada grupo de 1.000 (um mil) alunos, assim como assinaturas de periódicos especializados impressos ou informatizados, observando-se a proporção de, no mínimo, 10 (dez) revistas para cada grupo de 1.000 (um mil) alunos;

(e) estrutura adequada para o Núcleo de Prática Jurídica, disponibilizando, ao menos, salas com espaço e equipamentos para: coordenação e secretaria próprias; prática de atividades jurídicas simuladas, inclusive audiências; autos findos; professores orientadores; assessoria jurídica e assistência judiciária (atendimento ao público); e

(f) estrutura adequada para a eventual instalação de órgãos judiciários em suas dependências.

(XII) DA MONOGRAFIA FINAL

Para conclusão do curso é obrigatória a realização de monografia individual, sustentada perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno. A instituição deve regulamentar os critérios e procedimentos exigíveis para o projeto, a orientação, a elaboração e a defesa da monografia final, podendo admitir a orientação e a participação na banca de profissional não docente.

(XIII) DOS CONVÊNIOS DE INTERCÂMBIO

As instituições podem estabelecer convênios de intercâmbio dos discentes e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

(XIV) DOS CURSOS SEQUENCIAIS

A instituição de ensino pode oferecer cursos sequenciais, paralela e conjuntamente com o curso jurídico regular, para áreas de especialização emergente ou conexas à formação de Direito ou interdisciplinar, segundo as demandas do mercado de trabalho, com expedição de diplomas próprios, consoante dispõe o artigo 44, I, da LDB.

CONCLUSÃO

As presentes diretrizes constituem um documento de base, não pretendendo cercear as escolhas acadêmicas a serem efetuadas, mas servir de "referência para as Instituições de Ensino Superior na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade na construção dos currículos plenos" (Edital SESu/MEC nº 4/97), os quais devem estar adaptados às prescrições aqui formuladas no prazo de dois anos a partir de sua aprovação.

Brasília, 13 e 14 de julho de 2000

Paulo Luiz Netto Lôbo

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Roberto Fragale Filho

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Sérgio Luiz Souza Araújo

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Loussia Penha Musse Felix

Universidade de Brasília (UnB)

SUMÁRIO

I – *O ensino do Direito, os sonhos e as utopias*
Horácio Wanderlei Rodrigues

II – *A crise do ensino jurídico*
Paulo Roney Ávila Fagúndez

III – *Origens históricas do ensino jurídico brasileiro*
Luis Carlos Cancellier de Olivo

IV – *O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma*
Aline Kipper

V – *O ensino jurídico como violência simbólica: implicações e alternativas a um discurso*
Rosa Maria Rodrigues de Oliveira

VI – *Ensino jurídico e dignidade da pessoa humana*
Hugo Thamir Rodrigues

VII – *O ensino jurídico, a sala de aula e a rua*
João Paulo de Souza

VIII – *A monografia nos Cursos de Direito: algumas considerações*
Welber Barral

IX – *As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos Cursos de Direito*
Horácio Wanderlei Rodrigues

ANEXOS

1. Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (MEC)
2. Portaria n.º 3, de 9 de janeiro de 1996 (MEC)
3. Portaria n.º 5, de 1º de março de 1995 (OAB/CF)
4. Instrução Normativa n.º 1, de 19 de agosto de 1997 (OAB/CF – CEJ)
5. Instrução Normativa n.º 2, de 5 de dezembro de 1997 (OAB/CF – CEJ)
6. Instrução Normativa n.º 3, de 5 de dezembro de 1997 (OAB/CF – CEJ)
7. Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, de julho de 2000

