

Ensino Jurídico: obstáculos para a renovação

Ariane Fernandes Tunes

Aluna do 3º ano da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

Karina Alves Martini

Aluna do 3º ano da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo
Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo

Resumo: O presente artigo tem como objetivo constatar, explorar e, com certas limitações, compreender a crise pela qual passa o ensino em nossas faculdades de Direito. A partir de situações observadas em sala de aula, tenta desvendar o tema analisando a influência resultante da interação de alguns elementos, tais como a conduta dos professores no processo de aprendizagem, o modo de avaliação e a didática empregados, a relação de poder existente entre os membros do corpo docente e do corpo discente, e, como consequência, a padronização de comportamentos atrelada ao conservadorismo. Este processo pode ser entendido como parte da crise que o Direito enfrenta desde metade do século passado, que tem, como uma possível explicação, a própria dogmática jurídica. No entanto, para além das explicações, o artigo pretende questionar e fomentar reflexões sobre o atual sistema em que se insere o ensino jurídico.

Palavras-chave: ensino jurídico, dogmática jurídica, poder, crise, educação.

*É você que ama o passado e que não
vê que o novo sempre vem*

(Belchior)

1. Introdução

A crise do ensino do Direito é sentida desde meados do século passado. Grandes autores, como Orlando Gomes, dedicaram-se ao tema, apontando aspectos negativos da teoria e prática jurídicas, refletindo sobre a forma e conteúdo da informação que é transmitida aos universitários e de como conceitos já desgastados permanecem no universo jurídico.

Outros autores, como Ademar Ribeiro e José Wilson Sobrinho, explicam a crise do ensino jurídico pela formação e postura dos professores de Direito que não teriam, em sua maioria, o domínio da didática e de técnicas mais atuais de participação e avaliação.

Outro autor importante para o presente estudo é Michel Foucault, que contribui com o conceito de “poder disciplinar”, um poder discreto, mas presente, que permite o controle do corpo discente e que dificulta o diálogo no ambiente universitário.

Um aspecto da crise a ser destacado é a distância que há entre a realidade social presente e o entendimento ainda moderno da dogmática jurídica, ou seja, os dogmas trazidos nos livros jurídicos são interpretados conforme o pensamento da Idade Moderna, que tem seu término no início do século passado. Neste sentido, Tércio Sampaio Ferraz Júnior é o autor que esclarece este paradigma, vinculando a dogmática a uma função social.

A questão do ensino é complexa, especialmente em nosso país que tem histórico

de relegar a segundo plano a Educação. No mundo jurídico ela se agrava, por estar relacionada ao conservadorismo que dificulta o diálogo com a realidade social.

Este artigo faz um pequeno levantamento de autores que contribuem para a reflexão do tema, apontando problemas que ainda perduram no ambiente universitário do curso de Direito. Não pretende, portanto, encerrar o assunto, mas instigar, debater, apontar algumas possíveis causas e caminhos para o fortalecimento do ensino jurídico.

2. Processo de aprendizagem

*Afinal, como um autoritário poderá
ministrar boas aulas se o diálogo é
bloqueado?*

(José Wilson Ferreira Sobrinho)

“Tire o boné”. “Sente direito”. “Se liga, ô mané”¹.

Imperativos como esses, ouvidos dentro das salas de aula do curso de Direito, demonstram a postura autoritária adotada por muitos professores universitários nas Academias Jurídicas². Esse tipo de comportamento, somado a outros, ajuda a compreender sob um aspecto interno à própria aula, a crise que se abate sobre o ensino jurídico.

O autoritarismo³, maléfico ao processo de aprendizagem, é o comportamento usualmente tomado pelo “professor-policia”⁴, ou seja, aquele professor mais preocupado em manter uma certa disciplina na sala do que ensinar com destreza; seu objetivo é, portanto, manter a ordem pela ordem.

¹ A opção por uma linguagem informal e por referências a fatos e dados de realidade e não jurídicos pretende afastar o formalismo que engessa e perpetua a ignorância. Mais que fazer ciência, enfocamos a crítica.

² A crítica à qualidade do ensino do Direito a que se propõe o artigo não pretende culpabilizar o professor. Antes, percebemos que a atitude retrógrada e castradora de muitos deles faz parte de uma crise, detectada por vários autores, a que o Direito passa desde a metade do século passado. Não se pode negar, no entanto, que é no âmbito da Faculdade (instituição, docentes/doutrinadores e discentes) que esta crise pode ter seu início de solução, como veremos adiante.

³ No sentido de hierarquia: divisão entre pessoas que devem obedecer, as inferiores, e as que devem mandar, superiores. “Não há percepção nem prática da igualdade como um direito.” (CHAUÍ, 2003, p.408).

⁴ Conceito de Ademar Ribeiro (2000, p.30). Contrapõe-se à idéia de “professor policial” a de “professor-povo”: aquele professor que trabalha pela libertação intelectual de seus alunos e também pela mudança.

Os objetivos reais que um “professor-policial” procura no trabalho cotidiano: a) manter a “disciplina” do grupo. Com certeza, uma disciplina puramente repressiva, pelo fato de ser a imposição da ordem desejada pelo mestre. Um “bom grupo” é aquele que não dá trabalho, que aceita, que acata (...); b) dá-se mais importância ao fator intelectual, sem se valorizar o desenvolvimento das atitudes. Um “bom aluno” é sinônimo de uma “boa média” (RIBEIRO, 2000, p. 30).

Muitas vezes, essa posição autoritária é escolhida como meio para conseguir impor, com maior índice de aceitação (uma vez que o autoritarismo suscita o receio), certos tipos de conduta que são consideradas apropriadas. Neste aspecto, o autoritarismo é a expressão do poder e controle que o professor exerce sobre os alunos e é utilizado como instrumento para a padronização de comportamentos. Por outro lado, o autoritarismo pode indicar a fragilidade do conhecimento do professor que, sabendo de suas limitações intelectuais, prefere intimidar os alunos, seja chamando a atenção dos mesmos em público, fazendo discursos repreensivos ou até mesmo ameaçando a sala com provas e notas, para que o aluno não se atreva a questionar ou criticar alguma afirmação feita pelo professor⁵.

A não aceitação de perguntas, por parte dos alunos, costuma ser um indicio precioso da existência de autoritarismo como meio de esconder a incompetência do professor. A mesma coisa pode ser dita da falta de liberdade do aluno para questionar as afirmações do professor. (SOBRINHO, 2000, p.42)

A má qualidade das aulas, porém, não se explica somente pela figura do professor-policial, e sim por um conjunto de fatores. Um deles é o desconhecimento didático e metodológico dos docentes. Sabe-se que muitas pessoas que exercem o magistério também possuem outra profissão (são advogados, juizes ou promotores, etc.)⁶, de modo que, o magistério torna-se apenas uma segunda profissão⁷, um complemento de renda, ocupando, assim, um lugar subsidiário na vida do profissional docente⁸. Encarada desta maneira, sobra pouco tempo para dedicação ou especialização em técnicas que auxiliariam no desempenho dentro das salas de aula, ou tempo para se dedicar à pesquisa, ou pensar o Direito.

A improvisação docente, em última análise, materializa-se no momento em que um, pelo menos, dos fatores seguintes se faz presente no ensino jurídico: falta de formação didática do professor; falta de vocação do professor para o magistério e a docência encarada como “bico” (SOBRINHO, 2000, p.33).

O despreparo dos professores afeta diretamente a aprendizagem do aluno que, grande parte das vezes, submete-se a uma gama de aulas defasadas, como as aulas expositivas monologadas, aulas em que o professor não consegue manter uma linha de raciocínio, decorrendo aleatoriamente sobre o assunto, deixando apenas um rastro de tópicos desconexos ou mesmo aquelas em que o despreparo docente (tanto na técnica como, não raro, no conteúdo) é tamanho que ele simplesmente lê uma doutrina durante a aula⁹.

⁵ Evidente que há professores que são respeitados pelos alunos pela qualidade de suas aulas, metodologia e coerência.

⁶ Na Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC), entre os 21 contratados, 8 são professores (exercem somente o magistério); entre os 7 licenciados, 1 é professor; e entre os 42 titulares, 12 são professores. Dos 70 professores, a maioria exerce outra atividade profissional, sendo que menos de um terço dedica-se com exclusividade ao ensino (dados disponíveis no site da faculdade).

⁷ Em sua obra “Didática e aula em Direito” (2000), o Dr. José Wilson Ferreira Sobrinho, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, nomeia esse fenômeno de improvisação docente.

⁸ A contratação de profissionais da área se justifica pela tentativa de aliar a teoria à prática, outra questão fundamental para entender as mazelas do ensino jurídico, a ser discutida adiante.

⁹ O capítulo “Uma tipologia das aulas” (SOBRINHO, 2000, p. 93 e s/s) traz uma classificação irônica das aulas dadas no curso de Direito.

Verifica-se, ainda entre os docentes, a repetição de conceitos consagrados pela doutrina, demonstrando não haver preocupação em instigar o questionamento ou a criação de novas idéias, mas somente a aceitação do que já foi posto¹⁰. Isso é possível perceber através da utilização contínua dos mesmos doutrinadores pelos professores ou através dos autores dos próprios manuais que, por exemplo, ao conceituarem um instituto, citam os conceitos de outros doutrinadores já consagrados, num ciclo fechado de definições.

O Direito é eminentemente conceitual. Precisa das noções gerais. Sem elas, não seria possível entendê-lo. O que se quer é que essas abstrações sejam imbuídas de dados da realidade, para que não percam seu sentido funcional (GOMES, 2005, p.127).

Todos esses fatores fizeram com que Sobrinho conceituasse o ensino jurídico, com algumas exceções, como “uma improvisação docente, um exemplo de aulas imprestáveis e um repositório de distúrbios docentes” (2000, p.43).

No entanto, parece-nos que as causas da crise e estagnação do ensino jurídico (já que estas não são apenas circunstanciais, mas uma realidade em muitas faculdades)¹¹, transcendem as paredes das Academias, estando ligadas ao Direito em si.

3. Relação de poder

Alguém diz “vá”, e nós vamos; alguém diz “vem” e nós vamos.

(Tercio Sampaio Ferraz Junior)

A professora Ivani Contini Bramante¹² em uma de suas aulas colocou que a relação de poder é sempre uma relação política¹³ e que há sim relação de poder entre professores e alunos¹⁴. Este “poder escolar”, que se faz sentir a quase todo momento dentro da sala de aula, teria que características? As mesmas, segundo Michel Foucault em sua obra “Vigiar e Punir”, que têm o poder militar, prisional ou hospitalar, ou seja, o poder disciplinar. “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (2002, p.143).

O triunfo do poder disciplinar está em sua discricção. Ele está lá, sem que nós percebamos. Ao declará-lo, o professor causa certo incômodo à classe, não pela novidade, mas por esta relação de poder não ser escancarada, mas exercida de modo discreto, com alguns momentos mais visíveis (ameaças, retaliações, medos). Segundo Foucault, trata-se de um “poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (2002, p.143).

A disciplina é o recurso, por excelência, de um bom adestramento. O aluno se sente em uma academia militar, executando ordens, cumprindo tarefas, modelando sua atitude. Quando percebe, foi perfeitamente domado. O sucesso do poder disciplinar se realiza, segundo o autor, por meio de uma tríade de instrumentos: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica verticaliza as relações: o “olhar sobre” distingue quem olha de quem é olhado; o observatório se instala a partir da arquitetura (o púlpito, a

¹⁰ Parece-nos que muitos dos professores não reconhecem a evolução da doutrina, nem a dificuldade de aplicação dos velhos conceitos às novas necessidades sociais.

¹¹ A grade curricular padronizada (com pequenas diferenças em sua maioria), a qualidade duvidosa dos “operadores do direito” formados, o número elevado de artigos sobre ensino jurídico publicados em revistas e congressos organizados por diferentes instituições, são indícios de que se trata de um cenário nacional.

¹² Titular da cadeira de Direito do Trabalho II da FDSBC, doutora, juíza do TRT/SP.

¹³ No sentido de embate de forças, que limitam o poder e são, ao mesmo tempo, instrumento de realização do poder.

¹⁴ Aula de Direito Coletivo do Trabalho dada em 28/02/2008, com autorização para publicação.

mesa do professor mais elevada) e se estende à maneira de se conduzir, ou melhor, controlar uma sala de alunos. Esta vigilância pôde ser observada algumas vezes, dentre elas, duas situações: 1) acaba a aula; o professor conversa com alguns alunos que o procuram para sanar dúvidas, sem deixar de observar (com olhos atentos) a reação de um outro grupo que ri ou fala alto. 2) Momento de aplicação de prova, o professor vigia, fiscaliza a atitude dos alunos; se não o fizer, certamente o “índice de cola” será maior.

O interessante é que a disciplina depende deste olhar; não é percebida no ânimo individual e consciente de cada aluno (a autodisciplina). Ele permanece, muitas vezes, na posição confortável de ouvinte, estabelecendo para si, uma postura de realizar o mínimo requerido, de apenas absorver, de manter um comportamento de quem precisa de controle externo de seu desempenho. Ele fica à espera que o professor chame sua atenção, que outro aluno mais comprometido tome a iniciativa e defenda o interesse geral, ou seja, atitudes sempre provocadas externamente. Excetuando raros casos, a disciplina escolar concretiza-se por meio deste olhar externo, deste controle de grupo, em busca de um comportamento médio, ou um desempenho de excelência.

E se o olhar falhar? O poder disciplinar conta com um segundo instrumento: a sanção normalizadora. Tudo o que se possa punir, desde o tempo (atrasos, ausências, etc) até a sexualidade. Porque um homossexual causa estranhamento, ou muda a dinâmica de uma classe de aspirantes a “doutores”? Explica-nos Foucault: “O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (2002, p.149). Sim, podemos imaginar que o homossexualismo no mundo do Direito é ainda considerado um comportamento desviante.

Para o desvio, o castigo. Essencialmente corretivo, ele não é somente de ordem física (palmatória e outras técnicas abando-

nadas), mas o exercício de certa tarefa (trabalhos intermináveis manuscritos), em um sistema duplo: gratificação-sanção. Classifica-se, quantificam-se alunos merecedores de uma gratificação por seu desempenho, dividindo, separando-os dos que serão rebaixados, degradados por serem desviantes. Podemos exemplificar: o professor chama um aluno, após entrega das provas, cujas notas foram lidas em voz alta, para que ele explique diante de todos, porque tirou uma nota tão baixa. A classe espera que aquele tipo de “inquisição” tenha como finalidade a justificativa para uma alteração de nota (a consideração pelo estudo, o esforço empregado, o processo que não pode ser medido pela informação adquirida e posta no papel como resultado do aprendizado). Espera vã: o professor mantém a nota; o aluno sai humilhado.

Em se tratando de nota, passamos para o terceiro instrumento, o exame, que sintetiza os outros dois: “uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2002, p.155). A vantagem das instituições escolares ao aplicar ininterruptamente o exame é a de poder mapear cada aluno; retirar deles as informações que vão registrá-los, classificá-los, normatizá-los, normalizá-los. Dar visibilidade obrigatória àqueles que se submetem ao poder disciplinar – e aqui, Foucault chama a atenção para a invisibilidade deste poder: quem aparece é quem é observado, quem se sujeita (o aluno) e não quem o detém, quem manda, quem exerce o poder. Visibilidade que não se perde, porque anotada, registrada “numa rede de anotações escritas”; uma ficha, um caso a ser estudado, classificado, “treinado e retreinado” (2002, p.155 e ss.).

Antes de pensar este poder disciplinar como negativo, é preciso declará-lo (como o fez a professora Ivani), entendê-lo e operar alguma mudança. O paradigma está em que o poder disciplinar, que se encontra em todo o sistema educativo, tem como raiz o pensamento moderno. A Modernidade é passado:

o presente pertence à Pós-modernidade ou Contemporaneidade (como modo de pensar). Será? Se a Academia (local de pesquisa, de novas teorias, berço de criação de grandes pensadores) ensina de maneira moderna, podemos dizer que somos pós-modernos? O artigo não pretende se aprofundar nesta questão, mas fica evidente o descompasso entre as necessidades atuais e o modo de produzir conhecimento, haja vista o número elevado de artigos na área de educação, críticas e soluções mirabolantes quanto às dificuldades que o ensino superior enfrenta.

O fato é que em algumas áreas o poder disciplinar se faz sentir com mais veemência. O Direito, certamente, é uma delas. Necessitamos urgentemente modificar a dinâmica deste poder, ressaltar a educação (no sentido de auxiliar o desenvolvimento de uma postura, um caráter, um sentido crítico no aluno), mais que o conteúdo, a informação, a forma. A disciplina pode ser conseguida por meio da participação, do interesse, do envolvimento, do respeito e criatividade.

As diretrizes de um novo ensino precisam de novos métodos de avaliação: mais trabalhos que provas, com enfoque prático, em certa medida; provas em grupo; provas com consulta ampla; auto-avaliação (do aluno); desenvolvimento de projetos; participação do aluno no desenvolvimento do conteúdo programático; troca de informações entre classes e entre cursos; retorno de desempenho e, se fraco, nova chance de ser avaliado¹⁵.

Por que o ensino de Direito, apesar das críticas que se acentuam, pelo menos, desde a metade do século passado, não consegue avançar, libertar-se de paradigmas que o atrasam e o distanciam da prática contemporânea?

4. Dogmática Jurídica

Dogma: 'ponto fundamental e indiscutível de uma doutrina religiosa e, por extensão, de qualquer doutrina ou sistema'. Do latim eclesiástico *dogma* – atis, derivado do grego *dogma* – atos 'opinião plausível, decisão política da assembléia popular ou do rei', relacionado com *dokéo* 'julgar, aparentar' e com o latim *docere*".

(Dicionário Etimológico)

Falar sobre, conceituar, definir o que vem a ser a Dogmática Jurídica não é tarefa fácil. Encontramos como definição de dogmática jurídica "o ramo da ciência jurídica que estuda os princípios gerais do Direito" (SILVA, 2007, p. 494). Parece-nos que a definição tende a uma "neutralidade", já que princípios gerais estão longe de nos remeter a dogmas.

Tercio Sampaio Ferraz Junior dedicou um livro inteiro ao assunto. O autor, em *Função Social da Dogmática Jurídica*, faz uma análise histórica de como o conceito se transformou desde a Grécia até a contemporaneidade, sempre com o foco de que a dogmática jurídica atende a uma função social¹⁶. Assim sendo, adquire um sentido novo, características novas, cada vez que a sociedade sofre transformações. Para nós, neste artigo, interessa o conceito moderno e contemporâneo.

Em resumo, podemos narrar a evolução da dogmática moderna, a partir da passagem do século XVIII para o XIX e durante este, elencando seus pontos principais:

Acentuação da dimensão histórica do pensamento jurídico, a partir da obra de Gustav Hugo¹⁷.

¹⁵ Métodos de avaliação já usados em cursos como os de Comunicação e de Artes, como os da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

¹⁶ A Dogmática atua socialmente, e por isso é limitada: depende das ações do meio social e produz nos indivíduos efeito prático, modificando ou reforçando condutas.

¹⁷ O autor divide o pensamento científico de Direito em três questões: o que deve ser reconhecido como de direito (ocupa-se da resposta a Dogmática Jurídica); é racional que o que seja de direito, efetivamente o seja (Filosofia do Direito); como o que é de direito se tornou tal (História do Direito).

Surgimento da Escola Histórica¹⁸, com seguintes conseqüências: a tônica na ocupação com o direito passa para as Faculdades, o que leva a supremacia da doutrina sobre a *praxis*, e precedência dos doutrinadores sobre os práticos; grande influência dos professores, por meio das teorias que ressoavam nas decisões judiciárias e, especialmente, na legislação¹⁹; abismo insuperável entre teoria e prática.

Consolidação da positivação do Direito, possibilitada pelas condições sociais favoráveis: políticas – a soberania nacional e a separação dos poderes – e jurídicas – o caráter privilegiado da lei como fonte de Direito e este último concebido como sistema normativo; conseqüente mudança da atuação do Direito na sociedade;

Dogmática Jurídica como teoria autônoma no decorrer do século XIX; complexidade social implica em complicação na relação de aplicação do Direito; existência do âmbito do não-jurídico como uma de suas questões básicas; teorização e sistematização da experiência jurídica.

Positivismo legal²⁰, no fim do século XIX: Direito pensado como sistema fechado, sem lacunas, por meio do uso da ficção; lacunas como aparência, sistema uno e acabado; sistema como instrumento metódico do pensamento: procedimento construtivo (regras referidas a um ou alguns princípios e deles deduzidas) e dogma da subsunção (premissa maior – genérica –; premissa menor – caso concreto; conclusão – juízo concreto).

Abstração dupla da Dogmática: abstração de conceitos, regras e normas e abstração da própria sociedade, com risco do

distanciamento do Direito em relação a ela (FERRAZ JUNIOR, 1998, pp. 55 e ss.).

A transição entre a modernidade e a contemporaneidade no início do século XX, se faz, especialmente, com os seguidores da chamada teoria pura (Kelsen entre eles). A dogmática assume uma preocupação em constituir séries conceituais (direito das coisas, direito subjetivo, etc) e outra com a completude (subsumir conceitos menos amplos aos mais amplos); pretende abarcar todos os conceitos, de diversas naturezas, ordená-los em uma dimensão própria, a normativa; distingue o mundo da natureza e o mundo das normas (ser e dever-ser); opõe norma e realidade, com a possibilidade de revisão constante do pensamento dogmático (reformulação de conceitos).

A Dogmática Jurídica constrói-se, assim, como um processo de subsunção dominada por uma dualidade lógica em todo o fenômeno jurídico, que o reduz a duas possibilidades: ou encaixa ou não se encaixa, construindo-se enormes redes paralelas de seções. (FERRAZ JUNIOR, 1998, p.77)

O fenômeno da positivação, como vimos, liberta o Direito de parâmetros imutáveis e duradouros. Esta herança liga a Dogmática à aplicação do Direito de forma neutra, ou seja, liga-a a atividade jurisdicional. A questão primordial passa a ser, em vez de verdade, decidibilidade. “A Dogmática Jurídica (...) se ocupa com a oportunidade de certas decisões tendo em vista aquilo que deve ser Direito (relações de imputação²¹)” (1998, p.79).

A decidibilidade e a aplicabilidade da Dogmática Jurídica fazem dela, segundo Tercio Sampaio Ferraz Junior, um pensamento tecnológico²², que não se reduz à técnica ju-

¹⁸ A dogmática jurídica tem em si a História, entendida como um fazer humano, um processo.

¹⁹ Independência da doutrina em relação a um poder central.

²⁰ “auto-delimitação do pensamento jurídico ao estudo da lei positiva e ao estabelecimento da tese da estatalidade do Direito” (REALE *apud* FERRAZ JUNIOR, 1998, p.72)

²¹ Segundo Ferraz Júnior, a respeito do conceito “vontade” de Kelsen, imputação é o modo como os fatos se enlaçam dentro de uma conexão normativa.

²² O autor defende que a Dogmática não pode ser desenvolvida como ciência, mas como uma tecnologia, ou seja, um saber que subordina modelos entre si, de maneira a possibilitar a descoberta de algo relevante, tendo em vista a decidibilidade.

rídica (o trabalho dos operadores do direito), nem perde contato com pressupostos filosóficos, mas “corresponde, neste sentido, ao momento em que a experiência jurídica se põe como efetivo sistema jurídico” (REALE *apud* Ferraz Junior, 1998, p.95).

Realizada a digressão histórica sobre a dogmática, devem ser feitas algumas considerações que a conectam com o ensino jurídico e sua qualidade. A primeira refere-se à identificação dogmática-poder. Embora encarado como fato extra-jurídico (FERRAZ JUNIOR, 2003, p.19), não se pode negar que a criação, decisão e interpretação de normas, estão (e sempre estiveram), atreladas à sociedade, ou melhor, ao poder dominante – daí porque falar em função social da dogmática jurídica. Ao passar os dogmas jurídicos, o professor transmite também o sentido de obediência ao poder vigente. Fingir que isto não ocorre é um erro; não sabê-lo, é um absurdo.

Outro ponto: a dogmática moderna tem maior enfoque nos bancos acadêmicos que a contemporânea, com especial atenção para a fase de transição (Kelsen). O não reconhecimento do novo ou a crença no antigo colocam o ensino jurídico, como já dissemos, ainda sobre a égide do pensamento moderno. Orlando Gomes, em sua obra *A Crise do Direito*, de 1955, dedica um capítulo ao atraso da técnica jurídica²³. Critica, com veemência, o pensamento conservador: “O *conservantismo* resulta, em grande parte, da influência pertinaz da doutrina que floresceu no século XIX, de que não se libertaram mesmo os que a condenaram e, ainda hoje, a criticam” (GOMES, 2005, p.123).

Questiona os dogmas da doutrina (especialmente o monismo estatal como fonte de direito, a vontade soberana do legislador), problematiza o positivismo jurídico (a lei não contém todo o Direito), aponta o abuso das ficções e a preservação do vocabulário jurídico como vícios e a adaptação do novo ao velho como processo de frustração, cri-

tica o alargamento dos conceitos (que tudo abarcam, num sistema esquizofrênico), denuncia a concepção de mundo conservadora de um grupo/camada social a qual pertence os juristas (relação dogmática-poder)²⁴.

Por mais que reconheçam a natureza mutável das instituições jurídicas, por mais que verifiquem que o fenômeno jurídico é um fato condicionado historicamente, (os juristas) sentem a necessidade psicológica da estabilidade, e se voltam, sob todas as formas, até as mais paradoxais, para um direito que responde a esse sentimento, um *direito natural irredutível*, tão tirânico do seu espírito, que chegam a admitir, contraditoriamente, que tenha conteúdo variável. (GOMES, 2005, p.133)

A herança da Escola Histórica, ou seja, o distanciamento insuperável entre teoria e prática também tem seus reflexos no ensino. Mesmo que o ensino jurídico seja entendido como tecnológico (direcionado a um fim prático), a própria técnica de manipulação do direito transmitida na maioria das faculdades está ultrapassada, porque baseada nos livros e manuais, sem utilizar as decisões judiciais como forma de aprendizagem.

Essa dissociação pode ser observada a partir da reação dos alunos que estagiam – percebe-se que não se conhece na prática aquilo que parecia se conhecer na teoria. Esse descompasso entre o que é ensinado e o que é praticado no âmbito profissional pode desencadear uma série de desilusões, que são observadas, por exemplo, através das desistências do curso.

A ponte entre esse abismo com o qual nos deparamos pode ser construída com o intuito de abrir um caminho de comunicação. Devem-se compor elos entre teoria e *praxis*, e para que isso ocorra é preciso renovar e operar uma inversão na forma de ensinar o pensamento jurídico. A teoria (entendida aqui como a dogmática) é contemplativa, de modo que não é capaz de acompanhar,

²³ O capítulo foi republicado na Revista Direito GV de maio de 2005.

²⁴ As críticas são referentes ao Direito Privado, mas que, a nosso ver, encontram ressonância no ensino jurídico como um todo.

simultaneamente, o dinamismo inerente à prática. A sociedade e os costumes evoluem muito mais rápidos e a teoria não possui fôlego para acompanhar. Nesse sentido é que encontramos conceitos jurídicos que, através de remendos teóricos, ainda são aplicados, porém sem a correspondência para com a realidade social. É, por exemplo, pensar o contrato como celebração da autonomia da vontade, quando na atualidade muitos deles são contratos de adesão.

Na lei, são inevitáveis as interferências de aspectos da instituição que emprestou o nome à nova situação jurídica. (...) Basta considerar, por exemplo, o inconveniente de interpretar os contratos de adesão de acordo com as regras adotadas para a exegese das cláusulas genuinamente contratuais. Por fim, é inqualificável o deliberado propósito de *camuflar* a realidade pelo temor de declará-la. (GOMES, 2005, p.130-131)

5. Conclusão

A precipitação da evolução jurídica é menos nociva do que a mumificação das idéias defuntas.

(Orlando Gomes)

Há solução para a crise do ensino do direito?

Em termos de ensino, podemos iniciar pensando quais práticas, posturas, ambientes são necessários encontrar-se na escola, que sejam compatíveis com a realidade contemporânea. Perrenoud (2002, pp. 14 e 15), autor de *As Competências para ensinar no século XXI*, sugere como posturas fundamentais do professor:

a) a **prática reflexiva** – “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes”;

b) a **implicação crítica** – “as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação...”.

Quanto às instituições de ensino, o autor defende uma escola “que visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista”.

Aos alunos cabe assumir sua responsabilidade. Manter um diálogo com professores, respeitando sua vivência e tudo o que sua figura representa para a educação, e com a instituição, de forma inovadora, mas sem ignorar sua história e tradição. Aumentar sua participação política, usar os canais de diálogo e, se não existirem, criá-los, não tendo medo de enfrentar as situações adversas. São meios de operar mudanças.

Em relação ao Direito, podemos imaginar que o local de fecundação da doutrina e, portanto da própria dogmática, ainda seja a Universidade, através do trabalho de doutores, livre-docentes, mestres, escritores e pensadores do direito. Isto não seria propriamente um problema, se o professor, em vez de dialogar apenas consigo (se autor do livro adotado em sala) ou com outros professores (autores da doutrina), pudesse interagir com a jurisprudência e com seus alunos.

Se, atualmente, na maioria das Faculdades de Direito aprendemos (muitas vezes apenas decoramos) os conceitos dogmáticos durante cinco anos para só depois depararmos com o descompasso entre a teoria e a prática, poderíamos, diferentemente, aprender a teoria através da prática. A idéia do estudo do direito por meio de casos práticos, de forma a permitir um diálogo entre jurisprudência e dogmática é adotada, por exemplo, pela Faculdade de Direito Getúlio Vargas²⁵:

²⁵ Ver o artigo de Mauricio Portugal Ribeiro, *O contexto em que terá uso o material didático da Direito GV: notas sobre o modelo de operador do direito que se pretende formar, sobre o papel dos docentes e do material didático na Direito GV (2007)*.

A experiência com casos permite que os alunos apreendam o sentido efetivo dos conceitos (pois estarão em contato com seu uso) e só depois passem a se preocupar com uma definição precisa de cada um dos conceitos e com o histórico que lhes cerca. (RIBEIRO, 2007, p.448-449)

Outro recurso admissível para o aprimoramento do ensino jurídico é a utilização de outros ramos do conhecimento, por exemplo, a Sociologia que através de pesquisas aponta a realidade social e possibilita o avanço e adequação da teoria. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são métodos de conhecer determinada matéria, podendo esta ser analisada por diversos ângulos, “desenvolvendo nos discentes a capacidade de acesso e uso dos mais diversos referenciais teóricos” (RIBEIRO, 2007, p.443).

Desta forma, o Ensino do Direito ocupa lugar relevante para a definição das bases e repercussão dos conceitos no mundo jurídico e na sociedade. Mas não só: ele pode ser o caminho para a realização de uma

nova dogmática ou, como aponta Ferraz Junior, para a sua superação por outras formas de racionalidade (1998, p.195).

Devemos fomentar o diálogo no espaço universitário, pois com ele será possível construir um novo olhar sobre como o Direito pode ser ensinado/estudado, não só através dos livros, nem de forma impositiva e sem reflexão, mas com a introdução de métodos participativos, estudo de casos práticos e com atenção às necessidades jurídicas da sociedade. O diálogo é, pois, o caminho para superar o impedimento à mudança, rompendo-se o ciclo vicioso entre poder disciplinar, dogmática como única forma de estudo e cisão entre teoria e prática.

Com isso, as faculdades formarão juristas que pensem de forma inovadora, tenham uma visão crítica da dogmática e habilidade para administrar a teoria para a resolução de problemas. Estaremos, então, comprometidos com aquela que mais precisa de um Direito atual e efetivo: a sociedade.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. Institucional. Docentes. Disponível em: <http://www.direitosbc.br/Docentes.asp>. Acesso em 24 mar. 2008.

FERRAZ JR, Tercio Sampaio. *Estudos de filosofia do direito: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Escolas de Direito. São Paulo. Direito GV. Cursos. Graduação. Disponível em: <http://www.direitogv.com.br/default.aspx?pagid=FRMCPJWJ>. Último acesso em 25 mar. 2008.

GOMES, Orlando. A evolução do direito privado e o atraso da técnica jurídica. *Revista Direito GV Fundação Getúlio Vargas*, v.1, n.1, Escola de Direito de São Paulo. São Paulo: A Fundação, maio de 2005.

PERRENOUD, Philippe *et. al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RIBEIRO, Ademar. O Ensino do Direito e o seu papel na construção de uma nova sociedade. *Revista Jurídica da Universidade de Franca*, ano 3, n.5, 2000.

RIBEIRO, Maurício Portugal. O contexto em que terá uso o material didático da Direito GV: notas sobre o modelo de operador do direito que se pretende formar, sobre o papel dos docentes e do material didático na Direito GV. In: *Organização das Relações Privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. Org. Flavia Portella Püschel. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. 27ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

SOBRINHO, José Wilson Ferreira. *Didática e aula em Direito*. 1ª ed. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2000.

