

O ensino jurídico: pedagogia da desilusão

Rafael Gomes Bezerra

Aluno do 2º ano diurno da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo.
Ex-presidente da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de
São Bernardo do Campo (UMES).

Resumo: Debruça-se o presente artigo, sobre questões pertinentes à educação jurídica. Em sua primeira parte, traça-se um mínimo histórico possível das principais correntes pedagógicas influentes no ensino brasileiro como um todo, tendo por fio condutor a questão da qualidade, para demonstrar como tal categoria aparece menos como algo que visa a construção da pessoa, e mais como produto das renovadas demandas do capital. Este primeiro momento afigura-se pressuposto *sine qua non* para discussões mais aprofundadas e estritas ao ensino jurídico, algo a que é dedicada a segunda metade do trabalho, em que se trata da dissonância entre o mascarador discurso sobre o direito ante sua prática, o que nos levaria à desilusão. Diante deste quadro, aponta-se para a emergencial necessidade da erupção de um combate à “automatização” dos cursos jurídicos que se dá na atualidade.

Palavras-chave: educação; ensino jurídico; automatização; discurso versus prática; ensino como mercadoria; qualidade; tendências pedagógicas.

“Inovar é uma das produções possíveis do desejo. Ousar inovar, contra o hábito, é produção do desejo de resistir contra a dominação. A resistência evoca a memória para se construir; mas se, por vezes, busca suporte na história, é para instrumentalizar-se melhor. Assim, a resistência re-cria o desejo e este produz artefatos, saberes, modos de ser. A produção, se marcada pela singularidade, faz a diferença. E aí nada mais permanece o mesmo.”

(Irecê Rego Beltrão)

1. Ensino como mercadoria: breve radiografia na educação brasileira

“quando será que aprenderemos que há certas coisas que só começaremos a perceber quando nos dispusermos a remontar às fontes” (Saramago)

Nos últimos anos ressoa-se amplamente questão pertinente à “qualidade” de nossos cursos jurídicos, que a cada dia aparecem em maior número, por via da exploração privada de um nicho comercial crescente a que se converteu a educação. Mas quando fala-se em qualidade, fala-se de *que qualidade?* afinal, não nos encontramos diante de um termo de significado fechado e certo. Para que não caiamos nas facilidades simplificadoras do enciclopedismos, basta-nos, por ora, a noção que associa ao referido vocábulo o que é tido por “bom” – sem se perder de vista a devida contextualização, ou seja, a compreensão de que tal conceito, não é absoluto, dependendo intrinsecamente de estrita perspectiva histórico cultural e, mesmo, de certa carga subjetiva. De modo que, como bem nos lembra Terezinha Rios, “isso nos permite entender por que encontramos na maioria dos documentos a referência a uma ‘educação de qualidade’, sinônimo de *boa educação*.”¹ E esta “boa educação”, tal e qual a compreendemos, ou tanto melhor, a vivemos hoje, creio que tenha uma história possível, que sendo elucidada, nos ajudaria em muito no caminhar em busca das “causas primeiras”² – como nos diria Aristóteles –, de reflexões mas estri-

tas, primárias e aprofundadas em torno do direito e seu ensino. Eis, portanto, pré-requisito inescusável às navegações mais abissais.

Ao mesmo tempo, assentando-se a reflexão sobre esta categoria, a da qualidade, não é difícil proceder um mínimo diagnóstico sobre a atual condição de nosso ensino. Em verdade, desde o primeiro quartel do séc. passado, *vem se dando* clara superação dos paradigmas nucleares da Escola Tradicional. Coloco nestes termos, como processo que ainda está acontecendo, pois o que temos hoje é uma espécie de hibridismo pedagógico, verificável na prática dos professores, que de um lado têm posturas quase atávicas que os iguala aos educadores jesuítas da Idade Média, e por outro, a adoção de certos *topoi*, perfeitos lugares comuns do discurso vigente, bebidos das mais diversas correntes pedagógicas³, como o Escolanovismo, o Construtivismo, o Tecnicismo, a Crítica Social dos Conteúdos⁴, a Pedagogia Libertadora⁵ e, até mesmo, a Pedagogia Libertária⁶, seja na linha dos anarquistas, seja na de Freinet⁷, por exemplo. Desta salada de inconstância, forma-se um professor que está num espaço desterritorializado, entre a Tradição e as diversas tendências com as quais flerta. Entretanto, há que se olhar com certo cuidado este processo, pois, ao mesmo tempo em que não se pode negar que derrama-se este numa inegável *renovação*, esta por sua vez, muito mais que resultado de qualquer consciencioso convencimento “científico pedagógico”, foi, sim, fruto de renovadas demandas do capital, falto de

¹ RIOS, 2002: 68.

² ARISTÓTELES, 1973: 216.

³ Para uma pequena passagem pelas diversas correntes pedagógicas citadas, ver LIBÂNIO (1998) e, também, MIZUKAMI (1986).

⁴ Tal corrente, bastante discutida na pedagogia brasileira pela década de 1980, tem por idealizador o professor Dermeval SAVIANI, que dedicou o núcleo de sua obra para desenvolvê-la (2003).

⁵ Bastante conhecida, foi elaborada pelo pedagogo Paulo FREIRE, que tem por livro de maior projeção, *Pedagogia do Oprimido* (2002), onde lança as bases de seu método, que hoje, vinte anos após sua elaboração mantém grande vigor, sendo leitura obrigatória para todos que se dispõem a pensar a educação.

⁶ A Pedagogia Libertária, talvez seja, de todas, a mais radical das correntes pedagógicas. Pensada de forma ampla por autores de todo o mundo, pode ser tida como das principais linhas do pensamento anarquista. Corrosiva e desafiadora, tem por base a autogestão. Um olhar geral sobre seus princípios pode ser encontrado no livro raro do escritor anarquista Roberto FREIRE, *Pedagogia Libertária* (1996); mais fácil encontrar é a obra homônima de José Martín LUENGO (2000).

⁷ Pedagogo francês, Freinet, ainda que não seja um anarquista, tem sua linha pedagógica tida por Libertária. Além da produção de próprio punho do autor, podemos encontra-lo apresentado por WHITAKER e SAMPAIO (1994).

uma escola universalizada⁸, que desse conta de instrumentalizar a força de trabalho exigida pelo modelo de produção advindo do fordismo.⁹ Isso não contrapõe a evidente desqualificação do trabalho que havia no modelo fordista – em que a estanke compartmentalização produtiva criava apertadores de parafusos, onde se dava o império da limitação –, apenas distingui fases distintas de um mesmo movimento. Afinal, muito diferente, é o trabalhador necessário ao capitalismo industrial nascente retratado por Zola, daquele exigido em pleno séc. XX caricaturizado por Carlito¹⁰. Ainda que não se oferecesse a este último, acesso a amplo conteúdo cultural, dever-se-ia possibilitar-lhe a aprendizagem de certas ferramentas úteis ao desempenho de sua função – não bastava apenas uma força bruta saudável, pois exigia-se mínimas operações intelectuais, v. g., somar, medir, ler.

Nesta análise ponho claro que considero demasiado insuficiente um histórico das correntes pedagógicas, que busque uma perspectiva de explicação meramente interna, como se fosse todo este movimento apenas efeito da linear e racional evolução de uma ciência pedagógica, até porque o próprio estatuto de ciência, aplicável à esta área, é questionável. Acredito que todo este *outro* caráter a ser adotado pelo professor, principalmente com o advento da Escola Nova, constituía premissa *sine qua non* para a eficaz implementação do novo modelo.

Superado este primeiro momento de universalização do ensino básico, que cumpriria com a devida habilitação da mão-de-obra mais vulgar, fez-se enorme a necessidade, por

conta da acelerada modernização dos processos produtivos, de uma igual instrumentalização, esta mais sofisticada, de outras categorias de trabalhadores. A partir daí, não se precisava mais de torneiros mecânicos, quanto de engenheiros de produção, nutricionistas, contadores, especialistas de toda espécie. Nesta conjuntura é que se iniciou a grande maratona do trabalhador de nossos dias em torno da qualificação profissional. Salvo engano, foi Luiz Gonzaga Beluzzo que há poucos anos levantou um pertinente dilema: um país é desenvolvido por que tem boa educação ou tem boa educação por que é desenvolvido? Esta questão põe bem claro o grande engodo a respeito da qualificação profissional. Não raro, ouve-se dizer pelas feiras e botequins que não faltam nos classificados de emprego vagas, o que faltam são trabalhadores qualificados. E qualificação, neste caso, é mensurada pela quantidade de horas que permaneceu a pessoa nas carteiras de uma escola, desde o primário até as pós-graduações, passando pela escolinha de informática e de inglês. Não obstante, sejam nessas filas de *faz-qualquer-coisa* ou nas de gerente logística, destas enormes lojas varejistas, o que se vê, é uma disparidade geométrica entre o número de pretendentes e o de postos de trabalho oferecidos. A qualificação ideal é uma grande ilusão num país subdesenvolvido de economia dependente, visto que o problema do emprego é, primeiramente, de ordem macroeconômica.

Na esteira desta forçosa busca por um *curriculum* mais inflado, aparece o crescente e famigerado interesse do mercado por este campo promissor, barato e lucrativo que é a educa-

⁸ O fenômeno de *universalização* do ensino não pode ser confundido com *democratização*, pois que aquele se resumia em abarcar quantitativamente todas as camadas, para que se distribuisse uma formação suficiente ao exercício do trabalho para aqueles marginalizados, ao passo que aos filhos da burguesia se reservava uma formação bastante mais ampla e complexa, como cabe a futuros dirigentes; enquanto a *democratização* implica num distribuição equânime de oportunidades, o que colocaria em igualdade real todos os que se inserem no sistema de ensino.

⁹ Igualmente importante apontar, que esta educação universalizada, servia também para que se formassem consumidores: “educar para consumir”.

¹⁰ Refiro-me respectivamente ao livro *Germinal* de Emile ZOLA (1994) e ao filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin. Ambos, com primor e a seu modo, retratam dois importantes momentos do capitalismo: o primeiro, na paisagem inglesa das minas de carvão mineral do séc. XIX, em que se exploravam sem critérios mão-de-obra de todo tipo, inclusive infantil; e, o segundo, o cenário da fábrica, em que o trabalhador é reficado no nadão ditado pelo fordismo.

ção. A partir dos anos de 1970 as renovações político econômicas encabeçadas por Thacher e Reagan imprimiram toda uma nova cartilha que daria fôlego rejuvenescido ao capitalismo, impondo ao mundo a mais sólida homogeneização da vida, que perpassava as mais diversas escalas da existência humana – dava-se início ao neoliberalismo¹¹. Diante dos novos padrões não havia mais que se manter em esfera pública, nada que tivesse em si alguma potência e viabilidade de exploração econômica. Dessarte, torna-se a universidade uma empresa como qualquer outra, que antes de mais nada, tendo por objetivo o lucro, não haveria de distinguir seus procedimentos de gestão daqueles eficientemente experimentados nas fábricas e no comércio.

Aqui podemos retornar à questão da qualidade. Diante deste cenário que nos é apresentado, a escola recepciona os paradigmas que norteiam sua organização diretamente dos modelos empresariais. O auge deste curso, se dá com o “Programa de Qualidade Total”, que visando aprimorar o modelo de gestão taylorista, onde tem sua gênese, baseado na quantidade de trabalho, passa a se pautar em pilares sobre os quais busca-se não apenas o aumento da produção, mas, a um só tempo, a racionalização do tempo e a diminuição de custos. Terezinha Rios aponta para a *eficiência*, o *controle* e a *competitividade*, como sendo as palavras de ordem do programa, para assinalar, citando Gentili, que o discurso da qualidade aparece como “contraface do discurso da democratização” presente na escola; adiante arremata a partir de Vieira com o seguinte: “desloca-se o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direito dos cidadãos para uma articulação com as questões associadas à produtividade e à competitividade.”¹²

Esta visão de educação reificava as relações pedagógicas na medida que as submetia

a uma lógica clientelista. Segundo Grugg, “para ter qualidade total na educação, é preciso pensar a escola como empresa e aplicar a ela os mesmos princípios que se aplica à empresa. À escola-empresa cabe, como a qualquer outra empresa, a satisfação do cliente”.¹³

Ricardo Antunes nos chama a atenção para o fato de que o paradigma da “Qualidade Total” não se refere ao valor de uso do produto, mas sim à eficácia da produção, por isso denuncia a falácia que constitui o programa, um invólucro superficial, ao qual não importa a “qualidade” (durabilidade) do produto final, muito ao contrário, deve este entrar numa lógica depreciativa que visa o aumento da velocidade do circuito produtivo¹⁴.

Na especificidade das academias jurídicas, pode-se apontar que além desse padrão que foi adotado, predominantemente, a partir da década de 1980, e que tem na proliferação desmedida dessas inúmeras “UNIs”, abertas por todo o país, seu modelo exemplar, poderíamos lembrar da postura pedagógica predominante que vige nas faculdades de direito, particulares e públicas, que têm na escola tradicional e no ensino tecnicista as pedras angulares do edifício que constitui sua prática. Ao tratar do ensino tecnicista na escola jurídica, não se pode deixar de notar que tem esta designação um significado muito próprio, ao menos, singular. Quando se fala em Pedagogia Tecnícista, remete-se muito imediatamente a uma tendência que centra a questão do ensino no processo, tornando, em consequência, professor e aluno, meros coadjuvantes do enredo acadêmico. Como explica Saviani, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (...) era mister operacionalizar os objetivos e (...) mecanizar o processo”.¹⁵

¹¹ Para uma apurada análise do neoliberalismo ver CHOMSKY (2004) e, também, IANNI (1996).

¹² RIOS, 2002: 72.

¹³ GRUGG, 1994: 49.

¹⁴ ANTUNES, 1999: 50-1.

¹⁵ SAVIANI 2000: 17

No direito, entretanto, não denota a expressão “ensino tecnicista”, tanto um processo, quanto um fim. Assim, o problema incide sobre a visão reducionista transmitida nos cursos jurídicos sobre o fenômeno do direito, que de acordo com a necessidade de atender ao mercado, à clientela, centra-se a formação do bacharel numa transmissão vulgar de uma *expertise* limitada porque pouco reflexiva. Pois bem, aprofundemo-nos nisto no segundo momento deste empenho discursivo. Por aqui, basta ressaltar que a questão da qualidade assim como é abordada, é de fácil diagnóstico, posto que resulta da recepção no campo da educação do paradigma da “Qualidade Total”, que faz do ensino e das relações pedagógicas meros instrumentos de uma lógica clientelista e comercialíde. Portanto, o cenário acadêmico que hoje se nos mostra, não é mais que parte de um consolidado movimento neoliberal que insistentemente, a tudo, incorpora e pasteuriza.

Não obstante, diante de tudo que foi exposto, há que se notar que ao intento de tornar a discussão mais estrita ao direito, deve-se constatar que a reflexão sobre a “qualidade”, ainda que encerre um foco importante, quiçá emergencial, acaba por não nos levar ao profundo da problemática do ensino técnico jurídico, encobrando as já invocadas “causas primeiras”. Daí o convite à extensão do presente colóquio de mão única.

2. A dissonância entre a transmissão idealizada do conhecimento jurídico e a prática da desilusão

Diante do arrazoado supra-exposto, que nos faz palmilhar primariamente por este enorme espaço de discussão que é a educação, nos conduz o itinerário de nossas reflexões a pou-sar a atenção bem ao centro, entre os muros, de

nossa academia jurídica. E antes mesmo que os guardiões da didática e coesão escrita me venham incriminar de macular a engenhosa e consagrada forma de exposição, pela qual, para o melhor entendimento, estancam-se os termos em discussão, tratando-os, um de cada vez, assumo ser mesmo isso uma mixórdia, que estando submetida às nuances do pensamento, nada lineares, me conduzem a um *colocar-as-coisas* como que por colóquio, negando explicitamente as fôrmas pasteurizantes do academicismo. Não obstante, temos aqui uma ponte importante que se constrói na forma de uma nova questão: já que a qualidade na educação jurídica diante dos pilares sobre os quais se constitui resume-se em verificar se o aluno, pagando em dia suas mensalidades, usufrui de todo o aparelho educacional – que por vezes faz parecer que em vez de estarmos em uma escola, estamos é num shopping – e se forme satisfeito, mesmo que não tenha adquirido qualificação suficiente, tudo isso, dentro do mais baixo custo, o que por sua vez maximiza a competitividade e o lucro, pergunta-se: é possível apontar para ao menos um ponto nodal que de forma relevante contribua para a desqualificação do produto desta formação jurídica? Mais que isso, há um dado comum na estrutura do ensino jurídico que iguale as instituições de ponta às mais desprestigiadas que resultem na produção profissionais limitados?

Portanto, seguindo o trajeto de até aqui, prossigo com o que por ora, numa comichão daquelas que nos fazem perguntar, me vem perturbando: o trato simplista do discurso idealizado no reducionismo dos manuais de doutrina jurídica ante a realidade concreta; discurso este que, no mais das vezes, é repetido acriticamente por nossos professores, que tão alardeado, perpassa o *sensu comum teórico*¹⁶ dominante de nossas academias. Isto resulta, sem

¹⁶ A expressão “sensu comum teórico dos juristas” é enunciada por Luiz Alberto WARAT, para trazer à luz esta “constelação de representações, imagens, pre-conceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas, estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente seus [dos operadores do direito] atos de decisão” (1994: 13). Em resumo, WARAT delinea o conceito: “os juristas contam com um emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdades de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades. Por consequente se canonizam certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O sensu comum teórico dos juristas é um lugar secreto. As representações que o integram pulverizam nossa compreensão do fato de que a história das verdades jurídicas é inseparável (até o momento) da história do poder” (idem: 15).

dúvidas, em ao menos um ponto de contato verificável entre as mais distintas instituições de ensino superior do direito: **a aprendizagem da desilusão**. Pois que, **intramuros**, ensina-se o direito, ao longo dos cinco anos de graduação, da perspectiva mais interna a si mesmo, tomando-o por seu caráter meramente atomístico, como um sistema *tecnicamente* complexo, *mas fechado*¹⁷, que tem uma lógica própria e estrita, dentro da qual, com segurança e previsibilidade, resolver-se-ia qualquer coisa. Entretanto, há entre este discurso, mascarador e perfumado da aprendizagem, e a massacrante luz da realidade, um descompasso extremo. Assim sendo, gostaria de deslocar a questão, se ainda me acompanhar o leitor, para uma das muitas partículas concernentes a este complexo e imenso fractal de causas primeiras, para que passemos de uma “queixa” patética a uma especificidade exemplar.

O positivismo jurídico, que engloba quase em plenitude os direitos vigentes na contemporaneidade, vende-nos uma imagem de segurança, pois teria, no corpo de seu ordenamento escrito, a previsão de um “devido processo legal”, que em sendo seguido em todo seu formalismo, de acordo com uma estrita lógica jurídica, nos salvaguardaria das arbitrariedades do poder e da lei do mais forte. Numa estrutura piramidal, que tem por ápice a Constituição, o ordenamento jurídico, coerente por natureza, subdividindo-se hierarquicamente de seus níveis complexos, até as ramificações últimas, seus estatutos mais vulgares, passaria a prever todos os atos humanos atinentes ao direito e garantir-nos-ia, dentro do manto da legalidade, o alcance do justo. Tudo como que numa equação matemática, de modo a nos inculcar a impressão, a partir da qual se crê, que

apenas se faz necessário o domínio dos meandros de uma expertise adquirida por meio de uma formação meramente técnica, para que se obtenham os resultados previstos, que tendo por finalidade a justiça, não poderiam ser diferentes do alcançado – a não ser pela incompetência da parte litigante.¹⁸

Exposto isto, passemos em revisita a parede da memória para buscarmos, como nos diz a canção popular, o quadro que dói mais. Lembro-me de dois casos. Primeiro o de um camponês, que tinha uma pequena lavoura orgânica da qual tirava seu sustento. Ao redor de sua propriedade instalou-se uma enorme transacional voltada ao agro-negócio, que em suas plantações utilizava grande quantidade de agrotóxicos; por conta da proximidade e da forma utilizada para pulverização acabou por “contaminar” os produtos da roça orgânica. O camponês lesado foi à justiça na busca de reaver seu prejuízo, afinal o que agregava valor a seus produtos era justamente o fato de não conterem agrotóxicos. Além de não lograr êxito, ao fim da peleja judicial, o camponês teve de pagar indenização à transacional, pois fora acusado por esta, de agir de má fé, em busca de um enriquecimento ilícito. Por fim, teve de se desfazer de sua propriedade para arcar com as custas da empresa mal sucedida.¹⁹

Outro caso, de grande repercussão, foi o de um analfabeto, preso em Brasília por ter retirado a casca de uma árvore para o preparo de um chá destinado à esposa doente – crime ambiental.²⁰ Ao mesmo tempo, permanecia livre, como até agora sucede, mesmo diante do geral pasmar, o governador do Distrito Federal, que, à época, fora acusado de participação em máfia de grileiros²¹, além de sofrer proces-

¹⁷ Marcelo Neves, se valendo de Luhmann, busca apresentar o direito como um sistema autopoietico. Neste sentido procura esclarecer citando Teubner que a “autonomia do Direito refere-se à circularidade de sua auto-reprodução e não à sua independência causau do meio ambiente” (Teubner *apud* NEVES, 1994: 121). Entretanto, avalio que o discurso intramuros, no mais das vezes, vendido pela academia, aponta para uma visão autocentrada que apenas admite uma troca limitada com a exterioridade, como se tivesse o Direito uma existência autárquica.

¹⁸ Esta é uma leitura possível do Positivismo; para a busca de seus fundamentos, ver KELSEN (2003), e, mais recentemente, BOBBIO (1995).

¹⁹ Exemplo dado por professor em sala de aula.

²⁰ RODRIGUES, 2000.

²¹ Dado extraído do jornal *Folha de São Paulo* dos dias 07 e 19 de julho de 2000.

so relativo a possíveis irregularidades eleitorais²². Martín Fierro, personagem quase folclórica da literatura latino-americana, diante de tais retratos, nos tenciona a repeti-lo: “la justicia es como la telaraña que atrapa al bicho chico, pero el grande la rompe”.²³

Digo que estas são ilustrações exemplares da divergência que há entre o discurso idealizado e maquiado do direito e a experiência concreta do dia-a-dia, porque fica aí claro, por conta da falta de resultados a nós oferecidos pela Justiça, a presença de um outro conflito, igualmente velado por este mesmo discurso, que é aquele existente entre a previsibilidade jurídica e a influência, ou tanto melhor, ingerência político econômica. Nosso ordenamento jurídico rígido, escrito e “coerente”, nos protege do arbítrio do poder até o momento em que este não se perceba ameaçado. Daí saem as verdadeiras reordenações jurídicas, a parca mobilidade do direito – das novas necessidades do poder. Como bem nos diz Henry Miller “a terra pertence aos fortes, aos que dispõem dos maiores exércitos e marinhas, aos que brandem o grande porrete da força”.²⁴ A final, “esta é a lida do Poder, do poder puro e simples”.²⁵

É reconhecido o papel humanizador do positivismo jurídico em seu contexto histórico, como regulador de práticas mais que arbitrárias, entretanto, não podemos perder de vista que esta “melhoria” não é mais que o resultado secundário das necessidades de uma classe nascente – a burguesia, em tempos de derrocada do feudalismo –, que precisava dar unidade aos ordenamentos jurídicos existentes, dispersos e, por vezes, contraditórios, que não *deixavam fazer* ou *passar*. Para tanto, era preciso que se arregimentasse, numa argamassa jurídica, a mínima seguridade de suas crescentes transações comerciais. O que não significou, via

de regra, que à luz da realidade não houvesse certa ingerência da força e do poder – em parte por conta de instituições assujeitadas pela corrupção, em parte pela real desigualdade material dos sujeitos em confronto, situação que põe em xeque a suficiência, para a justiça, da ritualização formalística dos processos legais.

3. Conclusão

Por fim, quando se fala de qualidade, não nos podemos prender à perplexidade ante os resultados alcançados, por recém graduados, diante do exame da Ordem, que se mostram cada vez piores. Até porque, este apenas mensura a habilidade que têm os alunos diante do direito tomado por sua faceta meramente atomística, a da aplicabilidade imediata. Mas, isto não basta, sendo o direito um fenômeno que, ao menos, *deveria ser* parte da ética, se o professor Comparato me permitir a paráfrase, é impossível tentar reduzi-lo a uma mera técnica, coisa que o deixaria completamente “desbussolado”²⁶, ou seja, sem norte, perdido.

Mas como não podemos acreditar que seja o acaso ou pura incompetência o gerador deste cenário, somos levados a pensar que a academia, bem como está, cumpre certo papel. Qual seria? O de, como acha-se em voga dizer, formar *operadores do direito*? De certo modo! Só mudaria os termos, para usarmos palavras mais explícitas, despidas de qualquer domínio que lhes confira expressão inexacta: o objetivo é construir *operários do direito*. Sim, pois o que é um tal operador, senão o peão na linha de produção, que não participa da elaboração dos processos, mas apenas executa o que está dado? Temos, deste modo, nas academias *operários em construção*, mas não como o de Vinicius de Moraes²⁷ que caminha ao encontro de uma consciência do mundo (uma consciência de classe?),

²² FREITAS, 2004.

²³ Fierro in ENBRUDO (1998: 36).

²⁴ MILLER, 2003: 30.

²⁵ Idem: 37.

²⁶ COMPARATO, 2004: 06.

²⁷ Aludo ao seu famoso poema *Operário em Construção*, em que narra a paixão de um pedreiro que num momento de epifania toma consciência das dimensões de seu labor (MORAES, 2003: 242-8).

mas sim, aquele que é construído para a automatização numa ideologia dominante.

Isto tudo, no entanto, nos põe numa posição delicada, afinal, de um lado, temos alunos cada vez mais acomodados à mediocridade de um ensino tecnicista, que os instrumentaliza para o que lhes é mais importante, a necessária vontade de ganhar dinheiro; e por outro, temos mais e mais instituições carentes do compromisso em torno do qual se procure uma ampla formação humanística e ética, já que o que importa é ganhar dinheiro. É preciso que

se ponha termo ao ensino da insuficiência, correspondente de uma academia anacrônica, descompassada com os emergentes paradigmas da atualidade que conferem aos valores humanos o estatuto de norte primário de qualquer normatização. É urgente, a *erupção de um imediato combate*, por parte dos incomodados, à *automatização dos cursos jurídicos*, pois se os atores dessa história não se mobilizarem para a determinação de sua própria fortuna, o que nos restará é um *script* pronto, medíocre, docilizador e que nos conduz a lugar nenhum.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARISTÓTELES. *Metafísica: Livros I e II*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BELTRÃO, Ierecê R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. Didática: o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: Lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.
- CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- COMPARATO, Fábio K. O direito como parte da ética. In: ALVES, Alaôr C. *et al. O que é a Filosofia do Direito?* Barueri: Manole, 2004.
- ENBUDO, El. *Fotografia de Jorge Sáenz*. Assunción: Imprenta Arte Nuevo/ Casa de la Juventud, 1998.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio S. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2003.
- FILGUEIRAS, Luiz A. M. *História do plano real: fundamentos, impactos e contradições*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- FOLHA DE SÃO PAULO. STJ apura denúncia. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 02/07/2000. Disponível na Internet via: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0207200021.htm>. Acesso em: 12/04/2005.
- _____. STJ aceita novos documentos contra Roriz. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 19/07/2000. Disponível na Internet via: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1907200017.htm>. Acesso em: 12/04/2005.
- FREIRE, Roberto. *Pedagogia libertária*. São Paulo: Sol & Chuva, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Ricardo de Brito A. P. *Razão e sensibilidade: fundamentos do direito penal moderno*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2001.

- FREITAS, Silvana de. Senador é Cassado Por compra de Votos. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 28/04/2004. Disponível na Internet via: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2804200423.htm>. Acesso em: 12/04/2005.
- GRUGG, K. & ORTIZ, D. O. *O desafio da educação – A qualidade total*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LIBÂNEO, José C. *Democracia da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. *Organização e gestão da escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUENGO, Jose M. *Pedagogia libertária – Experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- MILLER, Henry. *A hora dos assassinos: Um estudo sobre Rimbaud*. Porto Alegre: LP&M, 2003.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Vinícius de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- NEVES, Marcelo. *A constitucionalização simbólica*. São Paulo: Acadêmica, 1994.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, Fernando. Por uma casca de árvore. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 24/06/2000. Disponível na Internet via: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/fz2406200005.htm>. Acesso em: 12/04/2005.
- SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SARAMAGO, José. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica – Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TELLES JR., Goffredo da S. Duas palavras. In: ALVES, Alaôr C. et al. *O que é a filosofia do direito?* Barueri: Manole, 2004.
- WARAT, Luiz A. *Introdução geral ao direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1994.
- WHITAKER, Rosa M. e SAMPAIO, Ferreira. *Freinet – Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1994.
- ZOLA, Emile. *Germinal*. Paris: Jai Lu, 1994.