

INFÂMIA DA PESQUISA ACADÊMICA E MORTE DO PENSAMENTO NOS CURSOS DE DIREITO

Fernando Dias Andrade
Doutorando em Filosofia pela Universidade de São Paulo e
Professor Titular de Filosofia Jurídica da
Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

Este texto foi originalmente escrito em setembro de 1999 para o primeiro número da Revista da Faculdade de Direito de Franca (projeto até hoje nunca realizado) e em poucos detalhes foi revisto para esta edição. Passado um ano, a gravidade do assunto abordado pelo artigo certamente só fez aumentar, ao mesmo tempo que o debate acerca da qualidade do nosso ensino jurídico continua vítima de formas sistematizadas de ceticismo e irracionalismo.

I – Para que serve o “Provão”?

Qual o sentido de se propor uma avaliação oficial (como essa que vem sendo desenvolvida nos últimos anos pelo Ministério da Educação e Cultura) de vários cursos universitários?

Oficialmente e em resumo, trata-se de avaliar a “qualidade” dos cursos, com o objetivo de extinguir aqueles que são ruins ou deficitários. O que faz sentido: cursos problemáticos servem não para *formar* acadêmicos ou profissionais (o que, presume-se, deve ser a finalidade de qualquer curso), mas apenas para *despejar maus profissionais no mercado* e, principalmente, *sabotar as próprias noções de academicismo e universidade*, pois que aí se pratica a idéia falaciosa de que um estudante universitário é um acadêmico apenas por estar matriculado num curso universitário, quando, na verdade, *um acadêmico é um estudioso que realiza autonomamente uma produção acadêmica de valor científico ou intelectual*.¹ Se algum curso universitário permite que seus alunos não sejam acadêmicos nesse sentido, o curso é universitário só

¹ Estudioso: *Não basta apenas ser um “estudante”, ou seja, simplesmente estar matriculado num curso nem, apenas, voltar de forma utilitária a própria prática de estudo para a obtenção das notas curriculares; é preciso ter uma postura reflexiva diante do conteúdo informativo com que se toma contato no decorrer do curso e a partir dele; é preciso, pois, tomar parte ativa no processo de investigação e estudo, ao invés de ser um mero observador ou receptor passivo daquele; o estudante que, assim, ultrapassa os limites dogmáticos do curso que frequenta, lidando reflexiva e criticamente com as matérias que lhe são apresentadas, afirma-se, já, como um estudioso dos mesmos assuntos, de modo que também se torna capaz de falar a respeito deles, já que demonstra, com sua atitude reflexiva e crítica, pensar a partir deles.*

Autonomamente: *Um estudioso é autor do sua própria investigação, ou seja, é o criador das suas próprias idéias e o único responsável pela maneira como as articula; sua fala, seu pensamento, sua interpretação são atividades da sua própria personalidade: quando o estudioso escreve ou pensa, escreve aquilo que pensa e pensa aquilo que deseja pensar; não é, portanto, um instrumento passivo de repetição de doutrinas, nem um sujeito impedido de manifestar o próprio pensamento nem, muito menos, um dissimulador de conhecimento.*

no nome, só oficialmente: aí, não se produz *conhecimento* – nem da parte dos professores, nem da parte dos alunos; mas, em contrapartida, é possível que aí se produzam bons negócios, já que um curso universitário desse tipo, por não ser voltado para a produção intelectual e sim para o mercado, nada mais é do que um comércio: ao mesmo tempo que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem,² a instituição mantém seus lucros e os alunos são premiados com uma titulação; no meio do caminho, ninguém sabe o que aconteceu com aquele negócio chamado *conhecimento* (aliás, pra que é que ele servia mesmo?).

Tem havido, pois, nos últimos anos, essa avaliação sistemática, determinada pelo MEC, de diversos cursos universitários, entre eles o curso de direito, incluído aí desde o início. É curioso notar que a resposta dos próprios cursos aos problemas constatados por tal avaliação tem sido voltada não para a reformulação da sua estrutura acadêmica (de forma, por exemplo, a transformar os cursos avaliados em institutos de pesquisa, para além de meros estabelecimentos de ensino), mas, simplesmente, para a não extinção dos cursos considerados “ruins” ou “péssimos”. Ou seja: enquanto a avaliação sugerida pelo MEC foi oficialmente idealizada como uma oportunidade para constatar deficiências que devem ser superadas e determinar orientações para o fortalecimento da estrutura acadêmica dos cursos superiores, a preocupação dos cursos considerados problemáticos tem sido, desde o início do processo, exclusivamente a de não serem extintos.³ Nestes termos, as alterações apressadas que têm articulado em suas estruturas usualmente circulam à volta de ajustes na sua aparência institucional, e não, também ou exclusivamente, na adequação da sua estrutura acadêmica de maneira a fortalecer a qualidade intelectual, *primeiro*, do curso e, *conseqüentemente*, dos professores e dos alunos.

É esse movimento de adequação da estrutura acadêmica que deveria ser buscado por todo curso superior. Não é a titulação que garante o bom nível intelectual dos professores, mas é a *atividade* intelectual autêntica dos professores que dá legitimidade à titulação que têm ou

Produção acadêmica: Assim como um estudioso é autor da sua própria investigação, só ele é o autor do resultado dessa investigação: o produto do pensamento tem um corpo, na forma de textos, falas, análises, críticas, conhecimento; é esse o produto do trabalho intelectual (a atividade acadêmica é um trabalho; e um trabalho intelectual), mas não o seu único resultado.

Valor científico ou intelectual: O grande valor do trabalho intelectual também é intelectual: a qualidade de qualquer atividade intelectual pode ser medida pela importância intelectual do seu próprio conteúdo; o corolário disto é que qualquer estabelecimento de ensino superior que tenha um perfil mercadológico não valorizará a atividade acadêmica porque esta, tendo um valor primordialmente intelectual, não tem peso mercadológico ou financeiro; não faz sentido, pois, pensar a avaliação acadêmica em termos (mercadológicos) de “qualidade total” ou algum tipo de “ISO 9000”.

² Retomando uma expressão de J.A. GIANNOTTI (no livreto *A universidade em ritmo de barbárie*).

³ *O que costuma ser mencionado pelo ministro da Educação e Cultura, PAULO RENATO SOUZA, quando se pronuncia sobre o assunto: “Tem-se a impressão de que os dirigentes [de cursos superiores e que são contrários ao Provão] estão mais preocupados em buscar paliativos do que em melhorar a qualidade dos cursos. Recomendações para isso não faltaram. Recursos foram enviados. Tempo tiveram” (ver artigo citado na bibliografia). Com estas palavras o ministro, portanto, faz uma crítica à maneira como o “Provão” foi recebido por reitores, diretores e professores universitários que estariam despreocupados com o aprimoramento da qualidade dos cursos, e a maior prova disso são os “paliativos” aplicados por eles às instituições a que estão ligados. Um problema duplo fica no ar: Primeiro, o que o ministro entende por “qualidade”? Segundo, em que medida a maneira como o próprio “Provão” foi concebido não é responsável, também, pela operação organizada de tais “paliativos”?*

buscam ter; e não é uma boa ou má classificação nos exames vestibulares (ou nas avaliações regulares do próprio curso) que indica uma boa ou má qualidade intelectual do aluno, mas é a *atividade* intelectual autêntica do aluno que determina o valor do trabalho acadêmico como um todo, para o qual a avaliação é apenas um indicador operacional, e não necessariamente um indicador do conhecimento e da capacidade do aluno.

Portanto, no processo de fortalecimento acadêmico de um curso superior (um processo que não dura apenas meses ou anos, mas *sempre permanece*), em linhas muitíssimo gerais, é preciso, no que respeita aos alunos, investir no desenvolvimento da sua atividade intelectual, assim como em técnicas para a elaboração de um edifício sólido de conhecimento e instrumentos para a exploração e expressão dos seus talentos racionais; e, no que respeita aos professores, é preciso oferecer espaço para a elaboração de atividades avançadas de pesquisa e discussão, subsídios para a continuidade da sua formação profissional e acadêmica, assim como *também* é preciso investir no desenvolvimento da sua atividade intelectual.

Creio que qualquer pessoa ligada ao ensino jurídico concorde publicamente com estas afirmações. Entretanto, não é concordância que estas palavras almejam, mas antes *interlocução, discussão, debate público* – o que muito pouco se observa, infelizmente, no interior do próprio ensino jurídico, quanto menos nos seus resultados, apesar (ou também por causa?) do “Provão”.

A este ponto, porém, voltarei mais tarde; agora se faz necessário um desvio, para que não se perca o centro.

II – Para que serve a filosofia?

Num artigo escrito há quase três anos,⁴ a propósito da então recente obrigatoriedade das disciplinas de filosofia geral e filosofia jurídica no currículo dos nossos cursos de direito, esforcei-me por enfatizar algo que, não por acaso, ainda não se tornou óbvio: a filosofia é útil para a prática jurídica. Útil já enquanto estudo jurídico,⁵ ainda que não

⁴ F. D. ANDRADE, Sobre a adoção de métodos filosóficos no estudo jurídico da filosofia e da filosofia do direito, *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo* (3), 1997, pp. 56-62.

⁵ *Se faz sentido falar-se em obviedade aqui, é evidente que ela diz respeito à utilidade da filosofia enquanto instrumento para o estudo do direito. Mesmo entre os defensores da idéia de que o direito é uma ciência, a presença da filosofia não é problema; um elegante – e, portanto, moderado – exemplo neste sentido, aqui escolhido pela brevidade e clareza com que se manifesta a respeito, é Guido Fassò: “[.] ao maduro e especializado estudioso de filosofia, um conhecimento da história da investigação acerca do Direito, mais extenso e particularizado do que normalmente se encontra nas histórias da filosofia ‘geral’, pode oferecer-lhe matéria para novo estudo e ulterior meditação; e ao jurista, conhecer quais foram os problemas que o Direito suscitou com o passar dos séculos, e quais foram as posturas que o homem adotou diante deles, pode ser útil para que compreenda a dimensão completa do fenômeno jurídico, que ele geralmente tende a considerar apenas a partir do ponto de vista científico” (História da filosofia do direito, vol. 1, Introdução). O que toda essa elegância – no sentido técnico-retórico do termo: elegância enquanto um estilo redacional que equaciona brevidade e clareza (respectivamente, a brevidas e a perspicúitas preconizadas em 1471 por Lorenzo Valla em seu manual de gramática latina *Elegantiae linguae Latinae*) – não deixa entrever é a gravidade da complexíssima ordem de escolhas intelectuais e acadêmicas que essa “compreensão da dimensão completa do direito” exige, e na qual a utilização da filosofia enquanto instrumento de estudo do direito é apenas o ponto de partida para a consumação de uma atitude filosófica diante e dentro do direito.*

apenas desta forma: existe uma prática *técnica* do direito cujas dimensões históricas e lógicas não podem, por uma questão ética, subtrair-se de uma avaliação – racional, note-se – por parte da filosofia, e existe uma prática *epistemológica* do direito cujas dimensões também históricas e lógicas não podem subtrair-se de uma orientação – também racional, é claro – a partir da filosofia. E para a constatação disso, nem importa, de início, resolver a polêmica questão quanto ao direito ser ou não uma ciência em sentido estrito; em vez disso basta, simplesmente, munir-se de seriedade intelectual (a qual opõe-se a toda erudição vulgar e às violências ideológicas) antes de se iniciar qualquer observação e produzir qualquer olhar.

Não é o caso de repetir o que foi desenvolvido e concluído naquele artigo, mas vale tomar como pressuposto um dos seus momentos principais:

De uma vez por todas, filosofia e filosofia do direito ministradas dogmaticamente não servem mesmo para nada, mas isso não é um problema da filosofia. Na verdade, trata-se de um desvio exclusivamente decorrente de um erro básico na concepção do estudo acadêmico enquanto um estudo técnico. Um saber universitário que se pretenda um saber verdadeiro – para além de um curso técnico – não pode deixar de dispor-se à análise crítica e à reformulação dos seus postulados. As disciplinas filosóficas num curso de direito, por isso, não merecem ser utilizadas de maneira *técnica*, ainda que isso seja possível (afinal, a *utilidade* dos estudos de lógica e de ética para a *formação técnica* dos alunos de direito sempre foi e pelo visto continuará sendo o maior elemento persuasivo para a inclusão da filosofia nos cursos de direito); elas têm um potencial muito mais extenso enquanto espaços em que o acadêmico tem a liberdade natural de exercer a sua natureza racional e crítica, e a experimentação dos métodos rigorosos da filosofia (além dos métodos rigorosos das demais disciplinas, aqueles de caráter científico) são indicativos necessários de como o seu próprio corpo de conhecimento pode ser estabelecido sem que seja obrigado a calar os eu desejo de expressão livre. Já que o jurista em formação está interessado, de fato, em experimentar-se nos vários métodos de persuasão, que tenha ao menos a oportunidade (dada pela lógica e pela teoria da argumentação) de descobrir que, se qualquer argumento pode ser fortalecido por meio de estratégias dedutivas ou –

muito diferentemente – estratégias retóricas, é um fato típico do direito que nenhum argumento jurídico é convincente exclusivamente por sua racionalidade, ao mesmo tempo que essa irracionalidade inerente ao direito traduz-se, geralmente, em algum tipo de prejuízo ético, que em certa medida teria como ser evitado por meio de uma racionalidade da ação.⁶

A obrigatoriedade da disciplina de filosofia e de outras do mesmo estilo acadêmico diz respeito a uma concepção de curso universitário – *qualquer* curso universitário – que pretende apresentar uma estrutura acadêmica séria, e não, simplesmente, doutrinária, dogmática, escolástica – ou seja: tudo o que é inverso de uma proposta acadêmica séria – porque, simplesmente, ela envolve a concepção de uma prática universitária e científica na qual o trabalho efetuado dentro do ensino superior é válido em função do seu valor intelectual em si mesmo e não em função da sua servilidade a interesses particulares, empresariais ou organizacionais.⁷ Um curso superior que valoriza o conhecimento pelo conhecimento e sabe, por isso mesmo, qual a potência que tem esse conhecimento como instrumento para a resolução de problemas da prática, é um curso que está preparado para receber em seu quadro a disciplina de filosofia e, a partir de uma interlocução com esta, apreender a potência racional e crítica que a filosofia oferece necessariamente, porque essa potência é a sua própria essência. Se é possível conceber um curso de direito enquanto um ambiente sério de formação intelectual para além da formação técnica ou profissionalizante – e é possível *conceber e realizar* um tal curso –, este necessariamente envolverá o reconhecimento da disciplina de filosofia como parte necessária da estrutura acadêmica do curso como um todo, ao mesmo tempo que envolverá o reconhecimento da prática filosófica como válida e necessária para a racionalidade da prática de todas as demais disciplinas do curso de direito.

Pelo contrário, a concepção vulgar segundo a qual a disciplina de filosofia seria mera *perfumaria* dentro do curso de direito, assim como que a prática filosófica seria *inútil* para a prática jurídica, é manifestação de uma vulgaridade intelectual que concebe, ao mesmo tempo, que o ensino superior não necessita passar de um ensino profissionalizante e que, ao mesmo tempo, a tentativa de transformá-lo num curso acadêmico é perigosa para os próprios interesses daqueles que freqüentam o curso, aí concebidos na qualidade de *clientes* e não de *acadêmicos*,⁸ já que o ensino jurídico é concebido, nessa forma vulgar e (no panorama da democracia) irracional de raciocínio, como sendo um objeto de consumo e um produto comercializável, e não como aquilo que (no panorama da democracia) deveria ser: um processo de formação intelectual e para a cidadania livre.

⁶ F. D. ANDRADE, op. cit., pp. 61-62.

⁷ A respeito do conceito de universidade organizacional e, de uma maneira geral, de todo o movimento organizado atualmente para que se acabe com a universidade brasileira, cf. em especial M. S. CHAUÍ, “A universidade hoje”.

⁸ Cf. mais uma vez o teor da nota 1, em que se explica o que é um acadêmico – algo muito diferente do simples estudante, e completamente oposto, em termos pedagógicos e universitários válidos dentro da democracia, ao cliente (ou seja, ao consumidor).

Uma tal concepção vulgar e irracional do ensino jurídico – que decorre ou de um desconhecimento da necessidade racional da prática filosófica dentro do ensino superior, ou de uma postura ideologicamente contrária à prática da educação superior enquanto direito social, ou de ambos ao mesmo tempo –, caminha lado a lado com a recusa de que a prática racional tem qualquer validade enquanto prática jurídica e é incapaz de compreender a relevância das questões apresentadas a partir da filosofia e, muito menos, de avaliar a importância da relação entre prática jurídica e prática filosófica no panorama da democracia. Mais do que isso: uma tal concepção vulgar e irracional do ensino jurídico é a principal responsável pelos entraves que se interpõem contra toda iniciativa séria de trabalho intelectual dentro do ensino jurídico, e é a origem exclusiva de toda forma de mediocridade intelectual que puder ser constatada dentro da prática jurídica, seja esta uma prática técnica, seja esta uma prática “científica”. Para que o ensino jurídico não seja vítima de uma tal concepção vulgar e irracional, ou para que vislumbre maneiras de libertar-se dela, é necessário compreender as razões que levam a inverter o sentido do ensino universitário (inversão que faz conceber o ensino superior como formação profissionalizante, e não como formação racionalista e crítica) e, principalmente, que impedem que se dê qualquer valor ao trabalho científico em si mesmo, ao pensamento crítico em si mesmo e, finalmente, ao projeto de fazer do direito uma realidade racional, democrática e transparente. É preciso, pois, reconhecer que a racionalidade jurídica é uma necessidade e um problema a ser conhecido e resolvido, ou seja, uma prática a ser concretizada incessantemente. É preciso, por isso, questionar o quanto antes a *racionalidade* do direito.

Ora, no artigo supra mencionado, o que eu questionava era justamente essa racionalidade do direito, e a conclusão a que eu cheguei, a partir das premissas de que o conhecimento racional é válido e que o conhecimento jurídico pode ser racional, foi que a racionalidade jurídica deve caminhar junto com a racionalidade revelada a partir da filosofia, assim como o estudo jurídico deve envolver o conhecimento da filosofia e deve, também, absorver a prática filosófica como parte de sua própria prática. Em todo o processo de concepção e concretização de um direito democrático, está envolvido, como parte integrante daquele, o processo de construção de um ensino jurídico voltado para o panorama da democracia, o que significa, entre outras coisas, a construção de um ensino jurídico que faça do estudante de direito um acadêmico universitário consciente de sua potência racional e do seu significado social. Não é possível, portanto, conceber nem praticar um direito adequado à democracia sem que se tenha consciência da *racionalidade* dessa prática; sem que, portanto, se parta do questionamento e do conhecimento da *racionalidade* da prática jurídica e do ensino jurídico.

Mas o que exatamente significa, a propósito, questionar a racionalidade do ensino jurídico (o que em certa medida envolve questionar a racionalidade do próprio direito)? A pergunta é relevante diante do contexto do mundo jurídico porque esse questionamento acerca da racionalidade, ainda que seja em si mesmo completamente justificável e fundamental, causa ainda profunda perplexidade entre muitos operadores do direito e outros profissionais técnicos que, por não compreenderem o sentido exato do termo *razão*, têm uma visão no mínimo inconsistente acerca de conceitos cientificamente imprescindíveis

como *racionalidade e irracionalidade* – e, por conta de tal deficiência, chegam ao descalabro de considerar uma *injúria* a análise da racionalidade do real! Definitivamente, a triste clivagem entre filosofia e direito, mantida graças aos preconceitos levantados por apologetas de ambos os lados (ainda que recusada pelos pensadores esclarecidos tanto do universo da filosofia quanto do mundo jurídico), tem na perplexidade diante da análise da racionalidade jurídica uma das suas marcas principais, e mostra quão longe estamos, aí, da própria prática do pensamento jurídico e – voltamos a ela – da própria razão.⁹

Respondendo à pergunta: em primeiro lugar, já que *razão* significa antes de mais nada *sentido de algo, fundamento ou necessidade de algo, aquilo que dá sentido a algo ou que apreende o sentido de algo*,¹⁰ questionar a racionalidade do ensino jurídico e da prática jurídica nada mais é do que analisar o *sentido* do ensino jurídico e da prática jurídica, ou seja: significa empreender uma investigação esclarecedora a respeito do que são esse ensino e essa prática – nunca de maneira *inútil*, mas (pelo contrário) de maneira fundamental para que esse ensino jurídico e essa prática jurídica possam ser realizados de forma legítima, porque fundamentada e justificável.

Nesses termos, questionar a racionalidade do ensino jurídico e da prática jurídica significa, em segundo lugar, considerar se esse ensino jurídico e essa prática jurídica são adequados para um *panorama democrático*, ou apresentar o caminho para que se tornem adequados à democracia e, ao mesmo, sejam também o seu fundamento (passando a ser contrários, portanto, a qualquer sistema antidemocrático).

Numa democracia, nenhuma ação política ou jurídica pode ser considerada legítima sem que seja completamente justificada ou justificável diante das necessidades da própria democracia, que envolvem, entre tantas outras coisas, que o poder político ou jurídico realize necessidades públicas, isto é, operações desejadas ou necessárias para todos os cidadãos, e não exclusivamente pelos representantes ou governantes destes. Sem essa justificabilidade, ou seja, sem essa racionalidade democrática inerente à própria ação política ou jurídica, não temos uma prática democrática ou válida para a democracia, da mesma forma como estamos radicalmente separados dela: o que temos, em seu lugar, é uma prática *despótica*, necessariamente originada da inversão de necessidades públicas em finalidades privadas e, por causa disso, causadora de uma

⁹ De maneira a conhecer melhor esse panorama e acrescentar questões relevantes para uma análise inteligente do assunto, indico o dossiê sobre “formas de racionalidade em direito” apresentado no tomo 23 dos Archives de philosophie du droit (1978), e muito especialmente recomendo a consideração do belo ensaio de René Poirier citado na bibliografia, que não deixa dúvidas quanto à imprescindibilidade da própria análise da racionalidade do direito – assim como mostra muito bem que é uma questão de filosofia e não de direito, ainda que se queira conceber uma razão especificamente jurídica (um modismo ao qual o próprio Poirier de certa forma adere – ele até se mostra seduzido pelo absurdo conceito de “Razão dogmática” –, mas diante do qual sabe manter o devido rigor intelectual, apresentando uma classificação sistemática das categorias e conceitos envolvidos na história dessa discussão).

¹⁰ Cf. M. S. CHAUI, Convite à filosofia, p. 85: “[...] continuamos a falar em razão, apesar de haver muitas e diferentes ‘razões’, porque mantemos uma idéia que é essencial à noção ocidental de razão. Que idéia é essa? A de que a realidade, o mundo natural e cultural, os seres humanos, suas ações e obras têm sentido e esse sentido pode ser conhecido. É o ideal do conhecimento objetivo que é conservado quando continuamos a falar em razão.”

ciranda de corrupção e violência em todos os níveis da vida social e política – inclusive o direito e, na mesma esteira, o ensino jurídico.

Se a prática jurídica se torna coisa de especialista da mesma maneira como ocorre com a prática política, o que se pratica não é uma democracia, mas uma outra forma política, na qual o despotismo se faz presente em substancial medida. De fato, quando o cidadão se acha separado tanto do poder quanto do direito (ou seja, quando não exerce diretamente a prática política e, por isso, não se reconhece como ser político, mas se comporta como um ser absolutamente passivo), não merece mais ser chamado de cidadão, pois que nem é respeitado como tal nem se coloca por si mesmo como tal. A democracia é necessariamente uma forma política em que todos os integrantes da sociedade ou (melhor dizendo) da comunidade tomam parte ativa no direcionamento de sua própria existência coletiva; quando somos passivos diante da política, somos simplesmente conduzidos numa servidão mantida por nós mesmos, porque desejada por nós;¹¹ entretanto, quando somos conscientes da nossa capacidade racional e individual diante do campo político e jurídico e procuramos nos colocar de forma autônoma e racional (autônoma *porque* racional e *enquanto* racional) dentro desse campo, *é enquanto se dá essa atividade racional que se realiza a democracia.*

A racionalidade, justamente, é elemento necessário para a fundação e a continuidade da prática democrática, em qualquer campo. Não é possível considerar democrática qualquer prática social em que o poder (político ou jurídico) seja exercido sem aquela racionalidade democrática que realiza a prática política enquanto uma prática pública, porque voltada para o que é público (o *bem comum* tal como traçado pelos gregos) e realizada sob uma forma pública (na via da *transparência* rousseauiana): numa fórmula que repousa sobretudo em Espinosa, a democracia, assim como qualquer prática democrática, pede *atividade direta* da parte de seus integrantes (todos eles cidadãos, estejam sendo eles governantes ou governados), por potência, iniciativa e liberdade deles próprios. É preciso, pois, construir a democracia a partir da construção da cidadania livre e racional; sem isso, não se realiza a paz.

Enfim, passando da prática política (que envolve, sempre, a prática jurídica) para o ensino jurídico: da mesma forma como a consideração da fundamentação interna da prática jurídica pede, por razões históricas e naturais (em melhor termo: necessárias), uma justificação diante de e para a democracia (pois só a democracia é capaz de realizar a liberdade e a paz – respectivamente, os horizontes racionais da política e do direito – necessárias aos homens), também o ensino jurídico só pode ser considerado *adequado, legítimo e racional* caso seja tudo isso diante de um panorama democrático. É preciso, pois, considerar não apenas como se dá o nosso ensino jurídico, mas, ao mesmo tempo, é preciso considerar qual é a missão que ele tem diante da construção da democracia. Mais do que isso: só é possível empreen-

¹¹ Ou seja, o que Étienne de la Boétie (cf. obra citada na bibliografia) disse a respeito da servidão voluntária desejada pelos súditos nas monarquias renascentistas vale para o pseudocidadão que se mantém passivo dentro de uma realidade política que está ao menos aberta para que seja iniciada a prática democrática e construída verdadeiramente a democracia.

der essa avaliação na medida em que ela avalia, também, a passividade ou atividade política (ou seja: histórica, social, institucional) e acadêmica (ou seja: pedagógica, intelectual, racional, crítica e, outra vez, institucional) do próprio ensino jurídico.¹²

Diante da questão da racionalidade do ensino jurídico, envolvida pela questão da racionalidade da prática jurídica e também envolvida desta, o fato é que temos hoje um problema extremamente sério para a nossa prática democrática: o ensino jurídico, no Brasil, tem sido praticado sem que seja construída essa consciência da sua própria importância dentro da democracia, assim como tem sido praticado sem que se esclareça a importância de tornar-se uma prática universitária voltada para a *racionalidade intelectual* e, também, para a *racionalidade política e histórica* (ou seja, para uma *racionalidade democrática*).

A melhor prova de que tem sido essa a senda do ensino jurídico brasileiro não são as estatísticas e formulários das avaliações oficiais, mas antes a estrutura atual de cada instituto de ensino jurídico, a condição atual de trabalho de cada professor e de cada aluno de direito:

Sobre os institutos: Como cada instituto de ensino jurídico concebe a sua própria função social – concebe a si mesmo enquanto uma empresa geradora de lucros ou, o que é quase o mesmo, enquanto mero instrumento de formação profissionalizante da classe média; ou, ao contrário, concebe a si mesmo enquanto uma instituição criada para concretizar um dos direitos fundamentais de todo cidadão (a educação superior) e também um dos deveres fundamentais de toda sociedade democrática (a formação jurídica *racional*)?

Como cada instituto de ensino jurídico concebe a sua gestão administrativa e, principalmente, como concebe a sua gestão pedagógica – concebe-as como um instrumento de controle institucional sobre funcionários, professores e alunos ou, ao contrário, concebe-as como uma atividade preocupada com o desenvolvimento do caráter acadêmico de cada um dos seus integrantes, em fomento à liberdade científica dentro do mundo jurídico e à manifestação e discussão pública dos problemas inerentes à própria estrutura da instituição?

Como cada instituto de ensino jurídico concebe o significado da atividade docente, isto é, como concebe o *professor* – concebe-o como um *funcionário passivo* a serviço dos interesses de uma empresa (ou seja: um mero repetidor escolar de doutrinas alheias, cuja personalidade intelectual individual é irrelevante para o modo de ação da instituição, assim como é perigosa para o controle institucional a manifestação pública de sua autonomia intelectual e teórica), ou, ao contrário, como um *pensador autônomo e fundamental* para a construção e propagação do pensamento jurídico (ou seja: enquanto um acadêmico dotado de autonomia intelectual e pensamento próprio, capaz, portanto, de fazer do seu próprio pensamento um instrumento de análise da realidade jurídica e, também graças a essa sua consciência racional – que jamais pode ser legislada, pois o homem é um ser naturalmente racional –, capaz de transformar a prática jurídica numa prática racional e, ao mesmo tempo, verdadeiramente democrática)?

¹² Como avaliar isso? Não é essa a avaliação que o "Provão" realiza. Este preocupa-se em mensurar estatisticamente uma série de dados superficiais, num processo no qual a verdadeira qualidade acadêmica dos institutos de ensino superior se torna invisível, já que pode ser dissimulada (e se dissimula) atrás de informações abstratas e critérios distanciados do sentido original do conhecimento científico e universitário.

Como, enfim, cada instituto de ensino jurídico concebe seus próprios alunos – concebe-os como *clientes* (ou seja, como consumidores de um produto válido pelo seu significado comercial e técnico – o curso de direito, que permitirá sua prática jurídica profissional –, em torno do qual se movimenta toda a estrutura empresarial do próprio instituto) ou como *acadêmicos* (ou seja – retomando o que foi dito no início –, enquanto estudiosos com autonomia intelectual e importância fundamental para a concretização da prática jurídica enquanto uma prática democrática, porque operadores de um instrumento válido pelo seu significado em si mesmo – o conhecimento jurídico, que permitirá uma prática jurídica racional –, a partir do qual se sustenta toda forma individual de pensamento jurídico consistente e sem o qual não é possível orientar uma prática jurídica democrática).

Sobre os professores: Como cada professor de direito observa a sua própria função dentro da instituição a que está ligado – de forma institucionalmente passiva e impotente, ou de forma necessariamente ativa e reivindicatória?

Como cada professor de direito concebe a sua própria prática docente – como uma atividade burocraticamente dedicada à doutrinação dogmática de um grupo de pessoas, ou como uma atividade necessariamente responsável pela apresentação de uma visão crítica do objeto estudado e, ao mesmo tempo, pela demonstração de que essa potência crítica e essa autonomia intelectual é uma necessidade presente na estrutura intelectual de cada aluno?

Sobre os alunos: Como cada aluno de direito vê a função do próprio estudo jurídico – como um instrumento de formação para o mercado de trabalho simplesmente, ou como um instrumento de formação acadêmica e social, isto é: um ambiente de identificação e desenvolvimento do próprio talento intelectual, crítico, político?

Formulo cada uma dessas poucas e breves questões acerca da postura dos institutos de ensino jurídico, dos professores e dos alunos dos cursos jurídicos no Brasil, na forma sempre de uma dupla alternativa, porque, em primeiro lugar, de uma forma sintética me parecem as duas tendências que em cada caso se podem produzir e, em segundo lugar, porque me parece que não é possível (nem racional) tentar conciliar os interesses por trás de uma e outra tendência – sendo que, das duas alternativas expostas em cada caso, apenas a segunda delas me parece adequada para as necessidades da democracia. Infelizmente, na prática atual do ensino jurídico brasileiro, o que vejo ocorrer com frequência é quase sempre a primeira alternativa, a qual, não por acaso, é marca de uma escolha em favor da irracionalidade, da corrupção e da decadência.

Toda essa preocupação com a qualidade acadêmica do ensino superior não é privilégio ou exclusividade do ensino jurídico (pois se trata de uma necessidade válida para qualquer curso ou disciplina ditos “universitários” ou “superiores”, e por conta disso deve ser uma preocupação inerente a cada curso e de cada disciplina), mas é um projeto reconhecido como válido ao direito sob uma circunstância um tanto constrangedora: a qualidade acadêmica do ensino jurídico é uma necessidade interna do próprio direito, isto é certo; contudo, é uma necessidade usualmente ignorada em seu próprio interior, ao mesmo tempo que é na maioria das vezes levantada e observada por um olhar exterior a ele, de quem (quem?) se preocupa com os efeitos da sua curiosa prática institucional ou (*vel*) pedagógica.

III – Infâmia da pesquisa acadêmica, morte do pensamento

Voltemos ao “Provão”.

A avaliação oficial dos cursos do ensino superior empreendida pelo MEC nos últimos anos tinha como objetivo protocolar a eliminação dos cursos de má qualidade em operação no país. Embora a noção oficial de *qualidade*, aí, seja objeto de profundo mistério, uma análise racional de como tem sido reformulada a prática universitária pelo governo federal nesta década (e especialmente neste final de década), revela que a qualidade não é acadêmica, científica ou pedagógica, mas exclusivamente organizacional: em vez de estar havendo, por meio dessa avaliação geral dos cursos universitários, uma análise das necessidades internas de cada instituto de ensino superior em atividade para que possa tornar-se (caso não seja ou caso não deseje sê-lo) uma instituição de formação de estudiosos de cada área – dentro do que a formação para a prática profissional e para o mercado de trabalho é uma consequência interna e necessária. Entretanto, o que tem havido é que, primeiro, os institutos de ensino superior apresentam uma estrutura orgânica dirigida mais para interesses empresariais do que para interesses pedagógicos ou científicos e, por isso, a preparação do alunado para o mercado de trabalho é transformada em finalidade do próprio ensino superior, num processo que a educação superior deixa de ser concebida como direito social e passa a ser, primeiro, concebida como um serviço público para, depois e na prática, ser transformada num serviço empresarial a serviço de interesses privados.¹³

Ora, se a avaliação oficial empreendida pelo MEC fosse capaz de avaliar essa estrutura acadêmica de cada curso superior (portanto, de cada curso jurídico) nestes termos, teríamos uma consideração verdadeiramente legítima da qualidade dos cursos jurídicos no país e, principalmente, saberíamos discernir de forma pública qual prática acadêmica é conduzida de forma séria e qual não é – e faria sentido, dentro das necessidades do nosso ensino jurídico, a consideração de como deve ser construída a qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, ou do que falta para que tal qualidade seja alcançada e desenvolvida.

¹³ Cf. M. S. CHAUÍ, “A universidade hoje”, p. 24: “[A Reforma do Estado atualmente em curso] não prevê apenas a saída do Estado do Setor de Produção para o Mercado (como seria de se esperar numa ideologia da ‘desregulação’ econômica), mas também do setor de serviços públicos, pois estabelece uma identificação imediata entre intervenção estatal reguladora da economia e direitos sociais. Em outras palavras, identifica as exigências feitas pelo capital ao seu Estado e conquistas econômicas, sociais e políticas, vindas de lutas populares no interior da luta de classes. Essa identificação, ou essa confusão, é o que leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não-estatais. A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo dos serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado.”

Entretanto, ao propor uma avaliação oficial exclusivamente a partir de dados estatísticos, o MEC se torna coadjutor dos institutos organizacionais de ensino superior ao instaurar oficialmente a idéia vulgar de que a qualidade de um curso universitário ou superior¹⁴ é mensurável de forma superficial, por meio de “provas e títulos” considerados, respectivamente, como avaliação quantitativa de respostas certas por parte dos alunos (sem considerar a dimensão crítica, quando existente ou substancial, de cada resposta ou escrito nas “provas”) e computação de titulação por parte dos professores (se considerar a dimensão crítica e científica, quando existente ou substancial, da atividade pedagógica ou científica de cada professor ou pesquisador por trás de seus “títulos”, assim como sem considerar com total honestidade se a atividade de cada professor, informada nos relatórios e dossiês encaminhados protocolarmente ao MEC ou às Secretarias Estaduais da Educação, tem relação com a realidade prática operada em sala de aula).

Em suma: em vez de se operar uma avaliação do valor de cada *atividade acadêmica realmente produzida* por cada agente em cada ambiente universitário, o que se considera é, em termos numéricos e absolutamente abstratos, a adaptação da estrutura de cada instituto a um nível mediano de gestão administrativa e pedagógica no qual a formação profissionalizante mantenha sua proporcionalidade com as finalidades empresariais por trás da prática institucional de cada instituto. Na medida em que não é possível empreender uma avaliação das dimensões acadêmicas de cada curso superior a partir exclusivamente do critério do valor em si mesmo do trabalho acadêmico – porque uma tal avaliação revelaria, de forma constrangedora, a necessidade do extermínio da quase totalidade dos cursos superiores em atividade no país, pois que em praticamente nenhum deles a atividade acadêmica é concebida como atividade válida em si mesma, mas antes é concebida como válida enquanto útil para o cumprimento de interesses particulares e empresariais –, resta ao MEC utilizar como critério de avaliação uma medida que permita dissimular a impotência acadêmica que vem sendo instalada de forma organizada sobre a estrutura universitária brasileira e, enfim, que permita também justificar a existência de modelos universitários organizacionais (e, portanto, antiacadêmicos, antidemocráticos e anti-rationais) sem os quais não é possível dar ao vulgar do neoliberalismo uma aparência de qualidade intelectual e racional consoantes com as necessidades ou “finalidades” da democracia.

Muito pelo contrário, a existência em ato de uma tal concepção vulgar de qualidade acadêmica é reveladora, primeiro, de uma inoperância do próprio MEC diante da necessidade de recuperação ou refundação do ensino superior enquanto atividade universitária e científica, assim como revela sua inoperância na realização dessa atividade universitária e científica enquanto uma atividade profundamente racional e adequada para a democracia (no sentido de que seria fundada refletindo o ambiente político dentro do qual é fundada, ao mesmo tempo que seria realizadora de uma outra forma de prática democrática fundada dentro dela mesma enquanto prática universitária).

¹⁴ E sem considerar qualquer distinção entre ensino superior e ensino universitário.

Entretanto, mais do que essa inoperância dos órgãos governamentais, esse panorama todo revela principalmente um desejo generalizado, por parte dos próprios estabelecimentos de ensino, de não ser produzida mudança em sua estrutura institucional organizacional e em sua deficiente prática acadêmica. A preocupação, ao contrário, é manter e firmar essa estrutura, assim como dissimular essa deficiência.

Para que essa nova *servidão voluntária* se produza de forma eficaz tanto a partir de cada instituto de ensino superior, quanto a partir da convivência ou colaboração dos órgãos governamentais, produz-se uma figura pejorativa de alcance universal dentro da universidade neoliberal: a do “acadêmico”, entre aspas, que quer significar, nesse tom pejorativo, aquele agente que considera que a atividade universitária tem valor enquanto atividade teórica exclusivamente, em detrimento da capacitação profissional que, ainda nessa concepção, deve ser o produto principal da formação superior; como se trata, porém, de uma concepção vulgar e, portanto, não rigorosa e não criteriosa (ou seja: irracional), e como o acadêmico é outra coisa num sentido rigoroso do termo (que já foi apresentado desde o início deste texto), não é válido adotar esse nome para aquela concepção; à figura que corresponde à concepção pejorativa do “acadêmico”, pois, chamarei aqui *intelectual acadêmico*.

Quem é, pois, o *intelectual acadêmico*, na realidade? Seguindo rigorosamente a descrição pejorativa já mencionada, é aquele que, na verdade, concebe que a atividade universitária deve produzir, além da destreza técnica e da capacitação profissional, uma destreza intelectual, científica e crítica que todo estudante universitário merece alcançar e, além disso, que a própria destreza técnica e a capacitação profissional sejam resultado dessa destreza intelectual, científica e crítica, e não uma mera ação coadjuvante ou sem qualquer relação com ela, especialmente num sentido (gerado pela concepção vulgar) segundo o qual a atividade intelectual é dispensável diante da capacidade técnica e profissional.

Ou seja, o *intelectual acadêmico*, esse elemento sentido como incômodo e pernicioso dentro dos interesses da universidade neoliberal e de cada instituição organizacional de ensino, é na verdade o próprio *acadêmico* no sentido rigoroso da palavra – e que, numa visão racional da sua necessidade e importância, é o *único* realizador de uma prática universitária racional e democrática, porque é o *único* que age dentro da universidade como intelectual autônomo e como consciente da necessidade (ou seja, do modo de ser, da estrutura necessária) da própria universidade. Da mesma forma, a academicidade – isto é, a prática universitária enquanto prática de conhecimento e emancipação intelectual – é paradigma para a transformação da cada prática pedagógica ou científica de nível superior numa atividade libertadora do indivíduo diante das estruturas dogmáticas em que é constantemente jogado no ambiente antidemocrático em que a universidade brasileira se joga hoje.

Penso que o ensino jurídico tem uma posição privilegiada dentro dessa prática dogmática e irracional porque, em primeiro lugar, não há ainda, na história no ensino jurídico brasileiro, uma tradição bem-sucedida de formação jurídica que forme pesquisadores e professores de direito segundo a mesma importância que se dá à formação de operadores técnicos do direito; e, em segundo lugar, porque a recusa do dogmatismo por

parte dos juristas envolve o constrangedor reconhecimento de que o pensamento jurídico não é autônomo diante de outras formas de pensamento (o que, entre outras coisas, o impede de ser considerado uma ciência) e, principalmente, porque o reconhecimento de que a prática acadêmica de ensino é uma necessidade racional do próprio ensino jurídico (como de qualquer forma de ensino) envolve a necessidade de uma abordagem crítica e racional do direito, algo que praticamente nenhum jurista deseja, pois significaria utilizar-se de práticas intelectuais que transcendem o dogmatismo jurídico e que, na mentalidade do vulgar, têm a aparência de uma submissão humilhante.

Ora, já que estamos numa sociedade em que o panorama político pretende ser democrático, é exatamente o inverso que deveria estar sendo produzido. Como foi dito acima, numa democracia toda prática política e jurídica deve ser transparente, pública, não excludente. Deve ser assim em função da necessidade da própria comunidade humana, em que o poder político ou jurídico não deve existir para servir a interesses particulares, mas antes deve existir exclusivamente enquanto realizar necessidades coletivas, públicas, sociais. Ou seja, a razão de ser do poder – uma razão pública – envolve que o poder tenha uma forma que lhe seja adequada: a única forma que realiza por completo essa publicidade necessária e racional é a democracia. A democracia, portanto, é uma prática política e jurídica necessária por natureza a cada comunidade (isto é, pela natureza de cada comunidade), assim como é a única prática política e jurídica que pode ser considerada legítima em razão dessa natureza. Assim sendo, a democracia é a única forma racional de política e direito, assim como a única razão capaz de fundamentar a natureza de cada prática política e jurídica é a razão democrática; em outros termos: por uma questão de necessidade humana (natural ou histórica), só uma prática política e jurídica democrática pode ser politicamente e juridicamente legítima e só uma prática política e jurídica democrática pode ser politicamente e juridicamente racional; por uma questão de necessidade humana (natural ou histórica), não existe democracia que não seja racional, e não existem política ou direito racionais que não sejam democráticos.

Se assim é – e é assim –, uma prática jurídica que não seja realizadora de um direito racional não pode ser considerada nem legítima, nem democrática. E se assim é – e é assim –, um ensino jurídico que tem uma visão pejorativa (e portanto irracional) da prática acadêmica, ou que tem uma visão pejorativa (e portanto irracional) do valor da filosofia dentro do estudo jurídico, ou que tem uma visão pejorativa (e portanto irracional) do valor em si mesmo do conhecimento científico ou, acima de tudo, que tem uma visão pejorativa (e portanto irracional) da própria análise da racionalidade ou irracionalidade jurídica, nada mais é do que o berço ideológico da corrupção e da barbárie – e a partir daí o que se constrói não é um direito que seja um instrumento para a realização eficaz (porque válida para a democracia) do “bom” e do “justo”, mas antes é a construção do direito enquanto o terreno privilegiado da mentira, da violência e da corrupção.¹⁵

¹⁵ *Esse mote merece dar guinada a toda uma antifilosofia do direito.*

A visão pejorativa e irracional da prática acadêmica – que é, numa concepção rigorosa, uma prática na qual o estudante se torna um estudioso e o professor opera, também, enquanto um estudioso – no mundo jurídico, indicada, entre outras coisas, pela visão pejorativa do papel da filosofia – o estudo acadêmico por excelência – dentro do direito (e endossada pela visão pejorativa da ação acadêmica de qualquer disciplina), é manifestação de uma profunda e generalizada falta de educação, que começa de forma organizada no ensino fundamental: aí, o educando deveria estar sendo iniciado num processo de formação crítica que o levaria a exponenciar na maturidade sua natureza racional; entretanto, ele aí é iniciado, ainda, num processo irregular de formação no qual será adestrado a conceber o conhecimento como um instrumento inútil e o pensamento como uma atividade estéril.

Essa visão deficiente do conhecimento e do pensamento é a que se manifesta, de forma absolutamente trágica, no “final” do processo de formação, ou seja, no (alcançável por um privilégio centésimo da população) nosso ensino superior: aí – pelo que demonstram a maneira como se concebe atualmente a avaliação dos cursos superiores e a maneira como *não* se investe na prática acadêmica de estudo e pesquisa, principalmente no caso do direito, berço por excelência do dogmatismo e da irracionalidade teórica –, o pensamento racional não encontra lugar, porque a forma em que ele necessariamente deve ser produzido (a pesquisa acadêmica) é uma prática vergonhosa e infamante, uma “perfumaria” irrelevante diante das prioridades do adestramento técnico.

Não creio que seja impossível reverter esse quadro. É possível revertê-lo, justamente, porque, em primeiro lugar, somos racionais o bastante para conseguir fazê-lo e, segundo, porque esse quadro da barbárie é resultado, entre outras coisas, do desconhecimento que cada um de nós tem de nossa própria capacidade intelectual e racional e, portanto, dessa nossa capacidade mesma de reverter o quadro.¹⁶ Se ele é resultado, em grande parte, da operação de um sistema educacional e político desinteressado pela emancipação intelectual de cada cidadão, também é verdade que não há organização irracionalista (seja ela operada pelo próprio governo, seja ela operada por esta ou aquela instituição) que possa impedir a força do pensamento racional ou que possa legitimamente negar o valor da liberdade de pensamento. A um tal sistema irracionalista resta, é claro, utilizar-se de outras formas de repressão, que ordinariamente significam formas de repressão ou obstrução física, ou seja, justamente aquelas que são tradicionais em qualquer forma de ditadura, seja esta uma ditadura declarada (como já foi a nossa realidade e como sempre pode voltar a ser) ou escondida (como nossa realidade é agora).

Por tudo isso, se a barbárie que se manifesta na forma de desprezo pelo conhecimento científico e pela atividade filosófica dentro do direito é uma forma de violência contra o cidadão e contra o próprio direito, é inevitável que uma reação da ética se coloque contra

¹⁶ Ou seja, também aqui é válida a lição de Étienne de la Boétie: somos servis ao nosso “tirano” (o dogmatismo) exclusivamente porque e enquanto desejamos sê-lo. Depende da nossa iniciativa deixarmos de ser “súditos” e nos tornarmos “cidadãos” do pensamento, isto é: depende da nossa iniciativa deixarmos de ser intelectualmente dependentes e nos tornarmos autonomamente dependentes — essa mudança não decorre da concessão de nenhum soberano; está em cada um de nós e pode ser exercida desde que seja conhecida; daí a necessidade sempre urgente de torná-la conhecida.

essa barbárie: da mesma forma como é necessário que o direito democrático seja racional, é necessário que dentro de uma democracia sejam combatidas todas as formas irracionais de poder, especialmente as jurídicas. Nesse processo, a filosofia tem um papel fundamental e imprescindível: da mesma forma como, em “tempos de paz” (ou seja, na forma do que chamo de *filosofia do direito*), ela é um instrumento para o conhecimento da racionalidade e da justiça do direito democrático, ela é, em “tempos de barbárie e violência” (ou seja, na forma do que chamo de *antifilosofia do direito*), um instrumento necessário para o conhecimento das causas do irracionalismo e da violência que são a marca do direito antidemocrático, assim como um lembrete constante e incansável da necessidade de ser fundado ou retomado, de uma vez por todas, um direito democrático, racional e, por tudo isso, pacífico.

Apesar da tonalidade utopista dessa concepção, ela não vislumbra nenhum projeto futuro. Ao contrário, ela simplesmente reconhece um projeto presente, atual, já em atividade, que a meu ver corresponde, dentro do direito, a cada prática acadêmica que se realiza em função do valor que tem em si mesma, e que pode ser localizada, nesse sentido, na atividade de um aluno (que se reconheça enquanto estudioso e pensador), de um professor (que se reconheça da mesma forma: enquanto estudioso e pensador) e de cada instituição de ensino (que se reconheça enquanto centro universitário e, a partir daí, passe a desejar os meios para operar enquanto tal: *formando juristas*, e não *adestrando operadores jurídicos*).

O que permitirá, numa avaliação racional e objetiva da realidade jurídica e da realidade educacional jurídica, considerá-la com um nível acadêmico excelente será, antes de mais nada, constatar no interior dessa prática o reconhecimento da necessidade racional e crítica do pensamento jurídico enquanto um pensamento autônomo e válido por si mesmo. Enquanto isso não é uma realidade, não é verdade que temos um direito democrático, nem um direito racional – mesmo sendo possível construí-lo e mesmo sendo este o desejo clandestino de uma certa canalha acadêmica.

Este texto é, em grande medida, resultado de minha admiração pelo trabalho de diversos alunos, pesquisadores e professores que se dedicam à construção de um direito racional – e cuja obra considero ser a própria realização do papel da universidade na construção da democracia –, mas é dedicado especialmente ao trabalho de Ana Lucia Pastore Schritzmeyer, cujo exemplo na Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo em 1993, à frente da cadeira de Sociologia Jurídica (que ela sabia conduzir de forma verdadeiramente séria e exemplar), permitiu-me, enquanto aluno, conhecer pela primeira vez que “é possível realizar um curso de direito enquanto um ambiente sério de formação intelectual para além da formação técnica ou profissionalizante”, assim como prontamente me convenceu de que não há limites, dentro do pensamento livre, para a superação da irracionalidade jurídica.

Bibliografia

- ANDRADE, F. D. *Sobre a adoção de métodos filosóficos no estudo jurídico da filosofia e da filosofia do direito*, Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (3), 1997, pp. 56-62. Também na internet: <http://sites.uol.com.br/grus/adocao.doc>.
- CHAUÍ, M. S. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 1994.
- CHAUÍ, M. S. *Neoliberalismo e educação*, aula inaugural da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 12 de março de 1997.
- CHAUÍ, M. S. *A universidade hoje*, Praga (6), setembro 1998, pp. 23-32.
- FASSÒ, G. *Historia de la filosofía del derecho, vol. 1: Antigüedad y Edad Media*, Madrid, Pirámide, 3ª ed., 1982.
- GIANNOTTI, J. A. *A universidade em ritmo de barbárie*, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*, São Paulo, Brasiliense, 1983.
- POIRIER, R. *Rationalité juridique et rationalité scientifique*, in Archives de philosophie du droit, t. 23, Paris, Sirey, 1978, pp. 11-34.
- SOUSA, P. R. *Avaliação e qualidade dos cursos superiores*, Folha de S. Paulo, 23 de maio de 1999, p. A-3.