

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Título:**

**“DAS CRÍTICAS E INOVAÇÕES PROPOSTAS AO ENSINO DO DIREITO: A  
VISÃO DE PROFESSORES DA ÁREA”**

**Pesquisadora Responsável:**

Ana Lucia Magano Henriques  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

**Linha de Pesquisa:**

Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Grupo de Pesquisa**

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - LEPEDE

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**ANA LUCIA MAGANO**

**“DAS CRÍTICAS E INOVAÇÕES PROPOSTAS AO ENSINO DO  
DIREITO: A VISÃO DE PROFESSORES DA ÁREA”**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

**Campinas – SP**  
2009

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

**t378 Magano, Ana Lucia.**

M188d Das críticas e inovações propostas ao ensino do direito: a visão de professores da área / Ana Lucia Magano. - Campinas:PUC-Campinas, 2009. 209p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.  
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Ensino superior - Formação. 2. Direito - Estudo e ensino. 3. Professores de direito. 4. Educação e Estado. I. Azevedo, Heloísa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t378

## **BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

---

1º Membro Titular Interno: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angélica Lucía Carlini - PUCCAMP

---

2º Membro Titular Externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dra. Sueli Mazzilli - UNISANTOS

---

3ª Membro Suplente Interno: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graziela Giusti Pachane – PUCCAMP

---

4ª Membro Suplente Externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Pacheco Schnetzler – UNIMEP

---

Campinas, 09 de março de 2009.

### ***PARA QUE SE ENTENDA A IMPORTÂNCIA DE UM PROFESSOR***

Ferguson (1980), no seu livro sobre transformações pessoais e sociais nos anos 80, comenta sobre professores que estimulam seus alunos a avançar no seu processo de conhecimento e amadurecimento:

“(...) uma tensão apropriada é essencial. Professores podem deixar de transformar quando se sentem temerosos de assustar o educando. (...) Ou como sobre o mestre e seus discípulos, disse o poeta Guillaume Apollinaire:

Cheguem até a borda, disse ele (o mestre)  
Eles responderam: temos medo.  
Cheguem até a borda, ele repetiu.  
Eles chegaram.  
Ele os empurrou... e eles voaram.

Aqueles que nos amam podem muito bem nos empurrar quando nos encontramos prontos para voar.

O professor suave demais reforça o desejo natural do educando de se retirar e ficar a salvo, nunca se aventurando a sair para um novo conhecimento, jamais se arriscando. ”(FERGUSON, 1980, p.297)

## DEDICATÓRIAS

### AOS PROFESSORES DE MINHA VIDA

Dedico este trabalho aos professores da minha vida e a quem sou muito grata:  
a Sister Consuelo, minha primeira professora no jardim da infância;  
a Sister Paula, que me acompanhou no primeiro ano primário;  
a Sister Daniela, que no terceiro e quarto anos primários, com seu carinho,  
estimulou-me a enxergar algumas outras rotas para o conhecimento.  
A dona Elza, professora querida de Filosofia e Sociologia no curso clássico,  
que soube provocar nosso interesse sobre tantas coisas  
que no mundo mereciam reflexão...  
era o ano de 1968!

Ao meu tio muito querido, professor Octávio Bueno Magano, que me convenceu a seguir  
a carreira jurídica, desistindo das Ciências Sociais, para ir  
estudar na faculdade na qual meus avós e tios outrora haviam estudado.

Foi nesta escola de Direito que,  
ao tornar-me aluna do professor Dalmo de Abreu Dallari,  
com ele aprendi muito mais do que a sua matéria: aprendi que o Direito é possível  
e que o novo nome da Paz é Justiça.

A Ana Maria Negrão que acreditou na minha atuação no magistério superior,  
para lá me “empurrando”.

Ao amigo Luis Roberto Mondino que, não sendo “formalmente” um professor,  
com suas lúcidas ponderações ajudou-me a enxergar  
o caminho que estava optando construir para caminhar.

Aos professores deste curso de Educação,  
entre eles a minha orientadora Heloisa Helena Azevedo,  
com os quais tanto tenho aprendido.  
O estímulo deles recebido abriu muitas possibilidades  
para uma nova rota a ser navegada.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa e que, com o seu saber,  
possibilitaram que me debruçasse sobre uma nova visão do Ensino do Direito.

E aos meus alunos, a quem quero tão bem,  
e que são a motivação precípua deste trabalho, pois sou sabedora que  
“não há docência sem discência”  
(FREIRE, 2007, p.21).

## **AGRADECIMENTOS**

### **AGRADEÇO ÀQUELES QUE ME APOIARAM E, TAMBÉM, MUITO ME ENSINARAM**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela vida.

Aos meus pais, Roberto e Lucia, que a mim propiciaram as condições necessárias para que eu acreditasse e valorizasse a “Justiça”.

Ao Eloi, que sempre acreditou na minha profissão,  
apoiando-me incondicionalmente mediante atos concretos,  
sempre me incentivando.

Aos meus filhos e netos, que tanto têm me ensinado sobre a vida  
e como vivê-la com mais sabedoria.

Ao meu irmão Edu, a quem tenho aprendido a admirar e com quem  
muito tenho aprendido ao longo da minha vida.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como problema as críticas e as propostas de revisão que estão sendo feitas ao ensino do Direito. Tem como seu objeto as concepções de professores da área, ou seja, o que pensam eles sobre tais críticas e inovações. Dessa forma, o presente trabalho busca compreender o processo de apropriação do conhecimento acadêmico na área do Direito, inquirir se esse saber resulta do diálogo entre ciência e realidade social e quais interesses, consubstanciados nas políticas econômicas e educacionais, têm embasado e direcionado o ensino do Direito. Tem como objetivo, ainda, evidenciar qual seja o saber jurídico que a realidade atual exige. No seu desenvolvimento, comportou revisão bibliográfica sobre a origem e o desenvolvimento do ensino jurídico e como este reflete a história do país e as políticas adotadas no ensino superior. Sustentadas por revisão bibliográfica que abrangeu as áreas do ensino jurídico e da formação docente, entrevistas semi-estruturadas foram realizadas junto a professores de grande expressão na área do Direito. A partir da análise dos dados obtidos e com suporte nos referenciais teóricos adotados, apresentam-se algumas proposições para o enfrentamento e superação dos problemas apontados. Dentre elas, destacamos a proposta de adoção de prática pedagógica que instigue a curiosidade epistemológica, pois esta provoca reflexão e se revela emancipatória uma vez que permite e estimula o discente a ser sujeito da sua própria formação. Nesse tipo de prática não se desperdiça o conhecimento trazido pelo estudante; o conhecimento que traz é usado como ponto de partida (ou ponte de travessia) para o conhecimento jurídico. A atitude docente que se conscientiza da importância da aquisição de conhecimento contextualizado rejeita o conhecimento dogmático, chamado de arrogante pelos professores entrevistados. A partir dessas reflexões, o que se almeja é contribuir para a formação de profissionais do Direito mais críticos e aptos a atuar de forma efetiva e transformadora sobre a realidade na qual se inserem.

***Palavras-chave:*** Educação, política educacional, docência jurídica, ensino do Direito.



## **Abstract**

This research has the critics and revision that are being proposed to the Law school as its tool. Its objective is the teacher's conception, what they think about such critics and innovation. That way, this essay tries to understand the process of appropriation of academic knowledge in the jurisdiction of Law; inquiry if this knowledge is the result of a dialog of science and social reality, materialized in the economical politics and educational guidelines, and what are its interests and such dialog has supported and directed the Law school.

Through this essay I also intend to detail which is the knowledge in law that the reality demands nowadays. While writing I researched what is the origin and development of the Law School and how it reflects in the history of our country and also what were the guidelines adopted in the academic life.

Great names in Academics were interviewed and such interviews were supported by a written study that involved the areas of Law school and the teacher's development. Considering the data that resulted from such interviews and based on the theory adopted as a reference there are some propositions that can be used to face and overcome the issues presented. Among them we point out the proposal of adopting the pedagogical practices that urges the sense of curiosity as this one inspires reflexation and shows itself loose as it allows and stimulates the student to be the leader of its own development.

In this kind of method we don't waste the knowledge shared by the student and such knowledge is used as a starting point (or link) to the knowledge of Law. The teachers' attitude that becomes aware of the acquisition of such knowledge rejects the dogmatic knowledge so called arrogant by the interviewed teachers. From these reflections my intention is to contribute to the formation of more critic professionals of Law capable of acting in an effective and transforming way in this reality that we live in.

Key-words: Education, education guidelines, lecturing Law, Law school.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABEDi – Associação Brasileira do Ensino do Direito  
AJUP – Rio de Janeiro - Instituto Apoio Jurídico Popular  
AJURIS - Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul  
ANDHEP - Associação Nacional de Direitos Humanos - Pesquisa e Pós – Graduação  
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior,  
CEJ – Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB;  
CF – Constituição Federal;  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, órgão do MEC;  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias  
MEC – Usaid – fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)  
MEC - Ministério da Educação  
NAIR - Nova Escola Jurídica Brasileira  
NEP - Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos  
NIDS - Núcleo Interdisciplinar de Direito e Sociedade  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
PPC - Planos Pedagógicos dos Cursos  
PET - Programa Especial de Treinamento  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio  
PDI - Plano de Desenvolvimento da Instituição  
PUCC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESU – Secretaria de Ensino Superior, também do MEC  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade Estadual de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – DO CONHECIMENTO “LECIONADO”	32
1.1 Do “conhecimento lecionado”: a pertinência do uso do termo “lecionado” para o tipo de conhecimento produzido (ou reproduzido) nos cursos de direito	35
1.2 O saber da “Cartilha Oficial”	37
1.3 Do saber letrado e do discurso jurídico hegemônico	46
1.4 O conhecimento lecionado versus o conhecimento dito vulgar: Do distanciamento entre o saber jurídico e a realidade social	60
1.5 Do paradigma científico adotado pelo conhecimento jurídico: seu distanciamento e sua falta de contextualização	68
1.6 O direito fundamenta-se na norma abstrata e não na vida social: a metáfora do “solo” e do “céu dos conceitos”	77
1.7 A ciência do direito: uma ciência atemporal	79
1.8 Tecendo conclusões parciais	81
CAPITULO II – UM NOVO PARADIGMA SE REQUER PARA O ENSINO DO DIREITO: DA NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO DA VISÃO EPISTEMOLÓGICA DA CIÊNCIA E DOCÊNCIA JURÍDICAS	85
2.1. O século XX e o caminho trilhado para a “mercadização” ou “mercaturização” do ensino do jurídico	88
2.2 A ciência jurídica e a exigência de um ensino de qualidade	104
2.3 A ciência jurídica, o seu ensino e a exigência de uma nova atitude	117
2.4. Da <i>humanização</i> da ciência e do ensino do Direito	128

CAPITULO III – POR UMA MAIUSCULIZAÇÃO DA DOCÊNCIA DO DIREITO	136
3.1. Concepção de Docência	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA DISSERTAÇÃO	188
ANEXOS	197

*É na terra, no chão dos relacionamentos sociais,  
conflituoso e tantas vezes sujo, que a árvore do Direito deve ser plantada.  
Só nesta terra, neste tipo de solo, teria ela chance de crescer e vicejar*

*O disseminador do Direito, incumbido de difundir-Lo,  
é quem deve obter a semente, plantando-a no solo da vida social.*

*Então, este semeador do Direito entregará ao Jeca a árvore que começa brotar  
conscientizando-o de sua tarefa: que providencie a água necessária e o estrume  
raspado e tirado do chão dos conflitos,  
para que, assim adubada, desta árvore se obtenham os frutos esperados.*

*A Árvore do Direito, uma vez semeada e assim adubada,  
não negará produzir  
o fruto opulento e farto ao qual chamaremos: 'Justiça Social'.*

Essa é a visão que, de forma muito pessoal,  
expresso como brasileira que gosta de 'matutar'

**INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

*Em 2006, em sala de aula, o assunto levantado pelos alunos foi o da “ineficácia da norma” que “só fica no papel sem efetivamente resolver o problema do jurisdicionado”. Em razão dessa conversa em sala, lembrou-se que Catulo da Paixão Cearense já escrevera sobre essa questão: leis que não solucionavam os problemas dos brasileiros mais simples. Um dos alunos que participara dessa “conversa” conseguiu a gravação do poema de Catulo intitulado **Eu sou o Jeca Tatu**, na voz de Rolando Boldrin. Esse Jeca Tatu transportado para a realidade de hoje, poderia ser o favelado, o trabalhador que está submetido a condições de escravo, o militante do MST, ou qualquer outro a quem, de alguma forma, não foi dada voz e vez. Alguns desses alunos<sup>1</sup> da classe de 2006 realizaram, então, uma produção que seria apresentada na Semana Cultural daquele ano, na Instituição onde ministrou aulas no curso de Direito. Com imagens do Brasil e na voz de Boldrin devidamente autorizada, a resposta seria dada por Jeca ao “senadô” do Império que ao Jeca chamara de preguiçoso, “madracêro”.*

*Seria perfeitamente “legal” que o brasileiro, especialmente o mais vulnerável, pudesse contar com uma efetiva intervenção do Judiciário na defesa de seus direitos. Da reflexão partilhada com alunos, reinstalou-se em mim ainda mais fortemente a pergunta: a ciência jurídica, assim como as demais, não deveria traduzir-se benefício para o homem?!!! Esta foi a semente que fez brotar o tema da presente pesquisa, com o qual me envolvi tão profundamente.*

---

<sup>1</sup> Os alunos que realizaram a produção referida foram Claudia Barros, Francine Alvarenga e Newton Gomes Ferreira, nesta época cursando o primeiro ano de Direito.

Esta investigação partiu, portanto, das perguntas que tinha sobre o Direito e sobre a forma pela qual essa ciência tem sido ensinada no Brasil desde 1827. Minha primeira iniciativa foi procurar o professor que mais me marcou no curso de Direito desde os tempos da graduação. Sua influência sempre me acompanhou desde então. Hoje, professor emérito da faculdade pela qual me formei e um nome conhecido internacionalmente em razão de sua luta em favor dos Direitos Humanos, este respeitadíssimo jurista recebeu-me, disposto a responder às minhas inquietações. Depois, por indicação deste, cheguei ao segundo professor entrevistado, que, por sua vez, me indicou o terceiro.

Mediante as entrevistas realizadas pude verificar o que pensam professores da área sobre críticas e propostas de revisão ao ensino do Direito. Levantei os dados a partir do pensamento desses juristas que, depois de organizados em categorias, me permitiram identificar as críticas sobre a racionalidade técnica que parece permear a prática pedagógica do ensino jurídico e as perspectivas de superação e inovação propostas ao ensino do Direito por estes professores selecionados e outros autores usados como referenciais teóricos.

O percurso da investigação exigiu a análise das críticas e propostas que estão sendo feitas ao ensino do Direito para que se compreendesse o processo de apropriação do conhecimento acadêmico na área do Direito, percebendo-se qual saber jurídico tem sido produzido no Brasil e se este saber é ou não, resultado do diálogo entre este e a realidade social.

Os dados essencialmente qualitativos coletados e construídos a partir das transcrições das entrevistas foram obtidos em entrevista semi-estruturada. Lüdke e André (1986), que têm este procedimento como de grande relevância para a pesquisa em Educação, advertem que esse meio de investigação deve ser utilizado com conhecimento de seus limites e com respeito às suas exigências. Ressaltam, também, que na entrevista menos estruturada, menos formal, o entrevistado discorre mais amplamente sobre as informações que detém, especialmente se o clima for de estímulo e aceitação, permitindo fluxo notável de informações autênticas, pois há “a captação imediata e corrente da informação desejada”. A entrevista só ganha “vida no momento em que se



inicia o diálogo entre entrevistador e entrevistado.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). E foi o que ocorreu.

Tendo sido muito bem aceitas as questões colocadas nas entrevistas, podemos dizer que estas transcorreram neste clima descrito acima pelas autoras. As perguntas<sup>2</sup> não foram as mesmas para os três sujeitos, não sendo por isso a entrevista do tipo padronizado/estruturado, esquema que comportaria uma comparação imediata de dados uniformes passíveis de aplicação estatística. No caso em tela, foi aplicado o tipo de entrevista semi-estruturado “mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação... [pois] aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

O roteiro de perguntas procurou explicitar a existência da “íntima relação entre o pesquisador, o objeto de estudo e a restrição situacional que forma (que dá corpo) ao questionamento”. (DENZIN & LINCON, 1994 apud LIMA, 2003, p. 30/31). Por essa razão, as perguntas foram redigidas a partir do questionamento que alimentou em meu espírito em decorrência de minha prática docente e em razão da revisão da literatura que realizei sobre o Ensino do Direito e sua história. As perguntas abordam questões relativas à forma como os entrevistados vêem a construção do conhecimento jurídico, a forma como esse conhecimento tem sido transmitido desde quando exercem o magistério superior e aspectos do seu ensinar e da própria formação dos entrevistados nos seus aspectos humanos e pedagógicos

Os sujeitos desta investigação são três professores livres docentes que ministram suas aulas em Faculdade de Direito de instituição pública do Estado de São Paulo. Para que se preserve a identidade dos mesmos, serão chamados de Sujeito1 (S1), Sujeito2 (S2) e Sujeito3 (S3).

Dentre eles, aquele que hoje é professor emérito, começou a dar suas aulas em 1963. Embora já aposentado, continua muito ativo na cena jurídica nacional e internacional, contando com produção acadêmica ativa ainda hoje.

---

<sup>2</sup> Nos anexos II, III e IV são encontrados os três roteiros das perguntas feitas aos professores, os quais serão referidos como Sujeito 1, 2 e 3, respectivamente.

Os dois outros são docentes há 13 e 15 anos respectivamente. Assim como o Sujeito 1, ambos têm experiência como professores da graduação, da pós-graduação e desenvolvem pesquisa muito profícua. Assim como o Sujeito 1, apresentam produção acadêmica muito intensa e participação de relevância na área jurídica, não estando esta circunscrita ao âmbito apenas da faculdade onde ministram suas aulas. Outro traço comum entre eles é o fato de serem todos professores que dedicam particular atenção aos direitos humanos, dando aulas e desenvolvendo pesquisa nessa área.

O critério de seleção do Sujeito 1 foi eminentemente subjetivo, em razão do enorme respeito que pessoalmente por ele nutro, com inegável influência deste em minha carreira jurídica. Também, por ter ele o reconhecimento dos profissionais da área como profissional de grande saber jurídico e especialmente de notáveis qualidades docentes e éticas, tal fato foi determinante na escolha de seu nome. Além disso, também era do meu conhecimento o fato de ter tido ele igual influência na vida de muitas outras pessoas, mesmo entre aqueles que não foram seus alunos. O fato deste respeitado professor ser um defensor dos Direitos Humanos que goza de profundo respeito em todo país e sua larga experiência na docência, à qual se dedicou durante toda sua vida, com certeza, foram determinantes como critério de seleção.

O Sujeito 2, indicado pelo Sujeito 1, apesar de muito mais jovem, apresenta o apreço pela docência e usa da pesquisa como instrumento de conscientização, também, da defesa dos Direitos Humanos. O Sujeito 2, depois de compreender os objetivos desta pesquisa, indicou o Sujeito 3 por considerá-lo um professor que, a despeito de exercer cargo no Judiciário, revela-se um docente muito dedicado e consciente de seu papel formador, além de demonstrar especial preocupação com a defesa dos Direitos Humanos, o que demonstra na sua atuação como juiz, como docente e como pesquisador.

Dessa forma, pode-se dizer que o critério aplicado para a seleção dos sujeitos da presente investigação foi o da larga experiência como cientistas na área jurídica; foi considerada, também, a titulação acadêmica de cada um deles, bem como o tempo de experiência docente, a dedicação à pesquisa e, por consequência, a relevância de suas obras publicadas e trabalhos apresentados na área.

Na definição dos critérios de escolha dos sujeitos, tomamos como base o pensamento de Freire (2007) que afirma que a “inquietação de quem não se acha demasiado seguro da segurança, senhor da verdade” terá melhores condições de fazer ciência uma vez que não desprezará a própria “historicidade do saber” da qual não está excluído o saber jurídico. O docente que mantém produtiva atividade de pesquisa revela possuir a percepção de que o **saber fundante** da prática educativa, da formação docente, é o da “**nossa inconclusão assumida**” (2007, p. 58). (grifos nossos) Os professores entrevistados demonstraram comungar com Freire dessa “crença”.

Antecipadamente mantive contacto telefônico com os professores, apresentando os objetivos da pesquisa, enviando com antecedência o roteiro com as perguntas. Perguntei nesse ensejo se tinham conhecimento da obra de Paulo Freire, ao que um deles respondeu negativamente. A este enviei dois dos livros de Freire, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Ao professor decano, fui encontrá-lo em sua casa. Quanto aos demais, receberam-me para a entrevista em seus gabinetes nos respectivos departamentos na faculdade onde ministram aulas.

A permissão para a gravação da entrevista, ao mesmo tempo em que a eles se assegurou o direito ao anonimato e acesso às gravações, transcrições e análises da entrevista foi dada pelos entrevistados, por escrito. Procederam-se, então, às entrevistas em diferentes datas. Transcrito o teor de cada uma, as respectivas transcrições foram enviadas aos entrevistados para que as revisassem de forma a garantir a idoneidade da transcrição.

Sobre a análise que aqui se pretende apresentar deve ser ressaltado, logo à partida, aspecto muito bem colocado nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 52), quando tecem considerações sobre os pesquisadores qualitativos no sentido de que o que se espera não é que sejam totalmente isentos, e que, sobre uma mesma realidade, sobre um mesmo evento, apresentem idêntica representação. O que se espera nesta pesquisa qualitativa é apontar representações da realidade que possam ser acolhidas porque adotamos a postura das referidas autoras de que o “importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações possam ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas”.

Como sugerem Lüdke e André (1986), deve ser esclarecido que os valores pessoais da pesquisadora estão presentes nesta pesquisa na medida em que é do seu interesse a questão dos direitos humanos assim como é um interesse dos professores que entrevistou. Essa informação é dada “para que as pessoas possam julgar o peso relativo [dos referidos valores] no desenvolvimento do estudo” ora realizado (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 52).

Transcritas as entrevistas dos sujeitos ora apresentados, o outro passo foi promover a identificação dos aspectos mais recorrentes nas falas dos professores entrevistados a fim de se levantar as categorias, procedendo-se, então, à análise dos dados sempre à luz dos referenciais teóricos coligidos.

A fase da análise dos dados corresponde a uma das tarefas mais atraentes e difíceis do processo de investigação e nela se trabalhou o material coletado para que se destacassem os principais achados da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), o primeiro passo na análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas apuradas pelo investigador depois de impregnado pelas idéias contidas nos dados obtidos, selecionando-se aqueles de acordo sua reiteração.

Os dados coletados nas transcrições dos depoimentos dos professores entrevistados foram interpretados de acordo com a abordagem qualitativa através das “lentes” da pesquisadora, levando-se em consideração o momento da entrevista que se constituiu em experiência pessoal e na qual “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais (...)” cuja captação deu à entrevistadora elementos de compreensão e de validação do que foi dito e só por ela percebido (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

Gil (1999) explica que **análise de conteúdo** é técnica de investigação se vale de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso na comunicação, ao fito de interpretá-la.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é

O conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens. [...] pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo. **A intenção**

**da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).**

(1977, p. 38) (grifo nosso)

Para Bardin, na análise de conteúdo não dispomos de um instrumento único de análise, mas de um leque de apetrechos de “grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (...) podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise (...)” que se adota (BARDIN, 1977, p. 33).

Bardin (1977) diz, ainda, que essa forma de investigação é organizada

“em torno de três pólos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”(BARDIN, 1977, p.95)

Na pré-análise é estabelecido um programa para organização de modo que as idéias iniciais se tornem operacionais, mas “corresponde a um período de intuições” e deve cumprir três missões: a escolha dos documentos que serão analisados; a “formulação das hipóteses e dos objectivos (sic) e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p.95).

Esses três passos foram realizados, mediante as inferências (processo lógico) as quais permitiram a passagem, explícita e controlada, dos dados selecionados à luz dos referencias teóricos adotados para que se chegasse à interpretação que dá significação ao quanto levantado na pesquisa. Por isso, o analista deve tirar

partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica)<sup>3</sup> conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. (...) Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a ultima fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma para outra. (BARDIN, 1977, p. 39)

---

<sup>3</sup> A nota é do autor citado: “Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Inferir: extrair uma consequência (Petit Robert, *Dictionnaire de la langue Française*, S.N.L., 1972)”.

Assim, a análise dos dados obtidos nas entrevistas desta investigação que objetivou interpretar os significados expressos nos depoimentos dos sujeitos, processou-se **etapas**, que foram as seguintes:

- a) **Leitura das transcrições** das entrevistas, identificando o que, na fala dos professores, evidenciasse as falas mais recorrentes;
- b) **identificação dos aspectos mais recorrentes** apresentados por cada sujeito desta pesquisa em relação à docência no ensino superior jurídico.
- c) Desse levantamento preliminar resultou um **conjunto inicial de categorias** para a apresentação dos dados a serem analisados, levando-se em conta como eram entendidas as concepções levantadas a partir das entrevistas.

Organizados e classificados os dados das entrevistas, chegou-se à fase mais complexa da análise na qual, já tendo reavaliados os dados selecionados, procurou-se ultrapassar a mera descrição para que se reportassem novas idéias na busca dos “achados da pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49) mediante a intervenção das explicações e interpretações oferecidas pela pesquisadora, sempre à luz dos autores trazidos para dar-lhe suporte.

As falas mais recorrentes apontaram para aspectos relativos

- À concepção de conhecimento jurídico e como este conhecimento vem sendo construído,
- À concepção de docência e a maneira como é praticada.
- Buscou-se, também, levantar os dados de como o ensino ministrado tem formado o profissional do Direito.

As concepções levantadas a partir dos dados selecionados e aqui identificados como categorias de análise são as seguintes:

- Concepção de conhecimento jurídico, denominado aqui “conhecimento lecionado”;
- Concepção “da necessidade de um novo paradigma para o ensino do Direito” a partir de uma diferente visão epistemológica da ciência e da docência jurídicas; e a
- Concepção da Docência do Direito.

Na categoria de análise – “conhecimento lecionado nos cursos jurídicos” – buscou-se apreender qual saber jurídico está sendo ensinado, quais seus suportes filosóficos e

metodológicos vêm sendo adotados para “transmitir” esse conhecimento jurídico, isto é, como este “saber” vem sendo “ensinado”.

Na categoria de análise na qual se discute a necessidade ou não de um novo paradigma para o ensino do Direito perquiri-se sobre a reformulação da visão epistemológica - buscando-se lançar um olhar sobre a forma como a ciência e o ensino do Direito estão construídos, sua base epistemológica e se outra visão epistemológica poderia ser abraçada em razão dos problemas apontados pela análise da primeira categoria que aborda o “conhecimento lecionado”.

A presente pesquisa busca apontar dois aspectos da questão epistemológica que se imbricam: aquele que perquire sobre a epistemologia do próprio conhecimento jurídico e aquele que se apresenta como uma consequência deste posto que a visão epistemológica de uma ciência acabe por determinar a forma como esta é ensinada. Em outras palavras, busca-se verificar se o “que” e o “como” se ensina o Direito dependem da forma como o conhecimento jurídico é forjado. O interesse precípua desta pesquisa seria, então, perquirir sobre como a visão positivista da ciência jurídica reflete na docência jurídica e se outra postura epistemológica levaria a outra docência.

Na categoria de análise – Docência do Direito - perquiriu-se sobre o “ser professor de Direito”, buscando apreender a prática dos professores da área, “como” os professores organizam seu ensino e o que estão a transmitir: qual conhecimento jurídico “veiculam” nas suas aulas de Direito.

Neste trabalho, a análise de conteúdo qualitativa foi adotada por apresentar uma demanda por aspectos que a análise de conteúdo quantitativa não atenderia. Os críticos como Berelson, Lish&Kriz, Krippendorff e Merten, fundamentam Azevedo (2005, p.103) que afirma que a análise de conteúdo quantitativa dá “pouca consideração a aspectos como: contexto dos elementos do texto, estruturas de sentido latentes, casos individuais marcantes e o que não consta no texto”. Assim, para a análise de conteúdo qualitativa, têm-se utilizado de alternativas que não se prendem a definições claras ou convenções, mas apenas orientam o proceder do investigador. São alternativas de “grande variedade, singularidade e que dependem do estilo e da experiência de cada investigador” sem que exista uma forma padrão ditada. Neste caso o que deve ocorrer é o processo analítico básico, tendo em mente o que se visa

com o procedimento da análise: “extrair sentido dos dados” (AZEVEDO, 2005, p.104). É ainda Azevedo (2005, p.104) quem assevera que as técnicas de análise de conteúdo qualitativo permitem lidar com grande quantidade de texto.

O objeto da presente análise é “extrair sentido dos dados” das críticas e sugestões de três professores da área jurídica sobre o ensino do Direito. Aqui não se poderia falar em uma ‘análise de conteúdo quantitativa’, porque limitaria ou mesmo reduziria as possibilidades de análise e a interpretação dos dados. Dessa forma, a opção foi pela *análise de conteúdo qualitativa* porque o que se visa é “extrair sentido”, como dito, dos depoimentos dos sujeitos sobre temáticas que emolduram a questão do ensino do Direito, não sendo consideradas apenas aquelas mais recorrentes.

Foi, também, por uma questão de coerência não se optou por um caminho dogmático de investigação até porque um dos objetivos desta pesquisa é, justamente, a busca de evidências científicas de como o dogmatismo positivista, que tem prevalescência na área jurídica, não favorece a contextualização do conhecimento e do ensino jurídicos, dificultando sua aproximação da realidade social, que deveria lhe servir de alicerce. Por essa razão, este trabalho investigativo não se limitou à pesquisa bibliográfica, tão tradicional e comum na área jurídica; outras semiologias, além da verbal tradicional, serão empregadas. Dessa forma, o leitor se defrontará, ao longo deste trabalho, com uma linguagem não usual na área jurídica e acadêmica que lança mão da poesia, da música, de tiras, de “cartoons”, enfim, de diferentes formas de expressão e recursos mediante os quais o conhecimento do mundo pode ser alcançado.

O uso do dicionário, também, será amplo. Seu intuito, entretanto, não é o de aprisionar a palavra; seu uso é exatamente para propiciar mais reflexão na medida em que o dicionário apresenta sentidos outros que podem estar excluídos do hábito do leitor. Esta ferramenta deverá estar na nossa mochila, da forma que Marques (2008) recomenda. Esse autor, que escreve sobre pesquisa e redação técnica, faz reflexões profundas sobre o ato de escrever, comparando-o ao ato de desbravar caminhos nunca antes trilhados e defende o amplo uso do dicionário.

Mais do que isso, o dicionário amplia nosso vocabulário tão judiado[...]. Não podemos esquecer de que os sinônimos nunca o são senão em parte. Cada palavra tem lá seus segredinhos, suas finuras,



teima em não se igualar nem que precise ficar à espera de sua vez. Há quem recomende estudo diário do dicionário para ir-se penetrando nos segredos da língua. Não é esnobismo, é dever de ofício. (MARQUES, 2008, p. 30)

Feitas essas justificativas, apresentam-se os capítulos que foram organizados a partir das três categorias levantadas nesta dissertação:

- **CAPÍTULO I – Do conhecimento “lecionado” na área jurídica**
- **CAPÍTULO II – Da necessidade de reformulação da visão epistemológica da ciência e da docência jurídicas: um novo paradigma para o ensino do Direito**
- **CAPÍTULO III – Por uma Maiusculização da Docência do Direito**

O **Capítulo I**, intitulado “**Do conhecimento lecionado na área jurídica**”, trata, logo à partida, de explicar a pertinência do uso do termo “lecionado” para designar o tipo de conhecimento que, neste trabalho, é entendido como aquele produzido (ou reproduzido) nos cursos de Direito (item 1.1) e ao qual um dos entrevistados chamou de o saber da “Cartilha Oficial” (item 1.2). Em suas entrevistas, os professores discorrem sobre como esse saber é transferido ao aluno sem que se dê a este a autorização para levantar dúvidas sobre o que se ensina (item 1.2.1). Essa prática **desestimularia** a curiosidade chamada por Freire (2007) de “curiosidade epistemológica”, além de impedir a conscientização e, conseqüentemente, a formação crítica do estudante de Direito. (itens 1.2.2 e 1.2.3)

Da análise desses dados decorre (item 1.3) a emergência da questão do “saber letrado” e do discurso jurídico hegemônico que, se praticados da forma apontada neste trabalho, estariam a serviço do poder dominante. Ao longo da história dos cursos de Direito, a retórica, como técnica de persuasão, parece ter sido empregada como instrumento de manutenção da hierarquia do poder.

Demonstrou-se importante para o desenvolvimento da presente pesquisa entender como a história da criação dos cursos jurídicos e o estabelecimento da cultura jurídica se deram para que se pudesse entender o porquê do autoritarismo aparecer no cenário nacional como traço característico desde os tempos coloniais e como o bacharel foi relevante na manutenção deste autoritarismo (item 1.3.1). Compreendendo-se a história de como o ensino jurídico era praticado, e ainda hoje o é, a pesquisa procura demonstrar terem os

cursos de Direito formado **operadores do direito**, os quais, na verdade, transformam-se em **“agenciadores do poder”** (item 1.3.2) (grifos nossos). Busca-se desvelar, também, o porquê do “bacharel jurista”, gestado no nascedouro dos cursos de Direito e formado na cultura legalista, parece ainda prevalecer em nossos dias, constatação que dá pertinência à dicção de Santos (2007, p. 71), que afirma que ainda se cultiva a **“cultura normativista técnico-burocrática que mantém ainda hoje o direito indiferente às mudanças da sociedade”** (grifos nossos). Sem autonomia, os profissionais do direito assim formados parecem mais afeitos a repetirem o conteúdo ditado por aqueles que determinam o teor do “discurso jurídico”, o que acaba por gerar a atitude alienada desses profissionais (item 1.3.3). Também será objeto de análise no primeiro capítulo o questionamento sobre esse discurso autoritário que, ao ser instrumentalizado, acaba vendido como mercadoria que deve atender à lógica do mercado hoje vigente.

Outra hipótese desenvolvida na presente pesquisa é a de que o “conhecimento lecionado”, afinado com a demanda do mercado, se contrapõe ao conhecimento dito vulgar, dando causa ao distanciamento entre o saber jurídico e a realidade social (item 1.4). Conhecer a realidade social, na opinião dos professores entrevistados, é indispensável. Entretanto, na maioria dos cursos de direito tal não parece ser estimulado. Por isso, se indaga, também, se o cientista que produz o conhecimento científico jurídico deva produzi-lo de forma **“edificante e socialmente responsável”** (SANTOS, 2007, p. 225-226) sem que se perca de vista o que fala Santos (2007, p.57) sobre o desenvolvimento hipercientificizado: que esse desenvolvimento hipercientificizado deixou-se regular pelo mercado provocando a “redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência” transformada na principal força produtiva sem o correspondente desenvolvimento da capacidade de previsão das conseqüências das ações propiciadas por essa mesma ciência e tecnologia. Esse debate sobre as imposições do mercado aparece nas falas dos entrevistados como ponto relevante e parece ser um dos fatores que levam ciência e técnica jurídicas a não serem eficientes em promover os benefícios prometidos a tantos jurisdicionados.

Mas, como tornar a ciência e a técnica jurídicas eficazes na proteção dos jurisdicionados, se o paradigma adotado pelo conhecimento jurídico tem seguido a tendência da hipercientificização que parece distanciada das necessidades humanas? O que esta pesquisa busca desvelar é se esse paradigma científico adotado promove o

distanciamento da ciência jurídica dos conflitos sociais que deveria estar apta a prontamente solucionar (item 1.5). Nesse debate, não se perderá de vista o fato de que há uma forte e consistente crítica que aponta a ciência jurídica presa a uma visão epistemológica positivista e que produz um “direito” fundamentado apenas na norma abstrata e não na vida social real. Buscar-se-á responder se este formalismo dogmático positivista seria, então, a causa da grave conseqüência de **“autorizar” ao Estado deixar de dar a prestação jurisdicional ao jurisdicionado que não estiver acompanhado de um bom advogado.** (grifos nossos)

Então, é dessa realidade excludente que “distribui justiça” a uns, mas não a outros, que brota a proposta dessa pesquisa: uma mudança do paradigma epistemológico da ciência jurídica em contraposição ao paradigma positivista vigente. Os professores entrevistados na presente pesquisa revelam uma tendência a esta reformulação da visão epistemológica do saber jurídico no sentido de que o conhecimento jurídico não se produza **desvinculadamente das preocupações com a realidade e a realização da justiça social.** (grifos nossos)

No Capítulo II, para que se possibilitasse a análise da categoria **“Um novo paradigma se impõe:** da necessidade de reformulação da visão epistemológica da ciência e da docência jurídica” foram levantados e estudados aspectos que se consubstanciaram em várias subcategorias. A primeira delas, de cunho histórico, foi denominada “O século XX e o caminho trilhado para a “mercadorização” do ensino do jurídico (item 2.1), por parecer relevante perquirir se a construção do conhecimento jurídico é ou não refém de imposições de mercado. Para tanto, foi necessário compreender o fenômeno denominado “mercadorização do ensino jurídico”, o que exigiu a compreensão do contexto no qual aparece esse fenômeno; compreender a orientação abraçada pelas políticas educacionais desde a primeira metade do século XX (item 2.1.1), passando pela orientação tecnicista que, fundamentada no pressuposto da neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, prevaleceu a partir da segunda metade do século XX (item 2.1.2). Depois, o estudo se deteve em verificar as propostas da política educacional “sob os ventos neoliberais” (item 2.1.3) e suas implicações na nova LDB – Lei 9.394 promulgada em 20/12/1996, suas diretrizes para a Educação Superior e a implementação das teorias do capital humano e das competências (item 2.1.3.1). A análise desses aspectos conduziu a pesquisa para o que se denominou de “a flexibilização da Educação” ao fito de que se verificasse o “impacto da

produtividade e do profissionalismo” na política educacional para a área do ensino jurídico (item 2.1.3.2) em face do peso que possa ter adquirido a teoria do capital humano com as “competências e habilidades” que passou a exigir que os operadores do direito desenvolvessem.

Nesse passo, já se apresenta delineada a especificidade “da **atitude epistemológica da ciência jurídica**” (item 2.2.), que trouxe em seu bojo o questionamento do que seja **qualidade do ensino** na área jurídica (item 2.2.1) e como a OAB se posiciona sobre essa questão (item 2.2.1.1). Outro questionamento da análise aqui realizada foi como a política educacional para essa área do ensino superior pretende promover o “*desenvolvimento de competências*” que leve à formação do que considera o indivíduo “*qualificado*” (item 2. 2.1.2) (grifos nossos)

Passa-se, então, à busca do desvelamento da seguinte proposição por mim colocada: **Se o direito é uma expressão do mundo social, ele só poderia partir do “humano”**. Se assim for, a ciência jurídica deveria, como decorrência, ser “humanizada” em atendimento a uma nova atitude epistemológica (item 2.3). Para que essa mudança pudesse ocorrer, parece necessária a adoção de atitudes epistemológicas diferentes daquelas anteriormente adotadas como, por exemplo, a que permita determinar quem são aqueles que são mantidos à margem do sistema, para que se dê a necessária **visibilidade** (item 2. 3. 1); dessa forma, se poderia almejar a humanização da ciência e do ensino jurídicos (item 2.4). Perquiriu-se, nesse ensejo, a existência de uma **responsabilidade social do Direito** e se esta deveria **estar alicerçada na preocupação para com o ser humano** como premissa da visão epistemológica da ciência jurídica, o que levaria a **transformação do “direito tecnicista” em um “Direito Humanizado”** (item 2.4.1). (grifos nossos)

A partir das críticas dos teóricos e dos professores entrevistados apresentadas no segundo capítulo, tentou-se desvelar, portanto, a possibilidade de uma visão epistemológica diferenciada. Dessa nova visão, por sua vez, decorreriam propostas de reformulação do ensino e das práticas docentes na área jurídica, tema do terceiro capítulo.

No capítulo III, Por uma Maiusculização da Docência do Direito, desenvolveu-se a análise da terceira categoria levantada e que intitulou o último capítulo.

Preliminarmente, buscou-se fazer a diferenciação entre o “**d**”ireito e o “**D**”ireito com apoio na seguinte premissa: quando o “direito” puder apropriar-se da visão epistemológica da ciência jurídica que trabalhe com a possibilidade desta ciência fundar-se

- Em conhecimento contextualizado e enraizado historicamente,
- Que não exclua a realidade, o “concreto” consubstanciado no conhecimento vulgar,
- Que a todos dê visibilidade, sem exclusão,
- Que implique ética e responsabilidade consubstanciada em
- uma ética dos direitos humanos,
- uma cultura voltada para afirmação da dignidade da pessoa humana,

esse direito será referido como “Direito”, com ‘D’ maiúsculo.

Esse “Direito”, com ‘D’ maiúsculo demandaria, segundo os professores entrevistados e os teóricos visitados um **“E”nsino com “E” igualmente grande**. Esse capítulo debruçou-se sobre a **Concepção de Docência**, uma docência maiusculizada (item 3.1). Para tanto, explorou-se a imprescindível conscientização da necessidade de se formar mais que o mero operador (item 3.1.1), mesmo que isso signifique não atender à demanda do mercado. Para que se alcance esse nível de conscientização, a proposta é que o professor se aproprie do **quadro ético-político no qual sua prática se inscreve e diante do qual deve posicionar-se** (item 3.1.2). Um docente capaz de compreender que deve instigar o aluno a assumir o papel de autor. Ao docente compete, também, desenvolver a criticidade que fará o aluno superar o saber ingênuo, vulgar. Isso é obtido pelo que Freire denomina de curiosidade epistemológica (item 3.1.3), que “criticizando” o conhecimento chamado vulgar ou do senso comum o transforma em ponte para o conhecimento sistematizado. Essa prática docente é o que muitos autores denominam de docência dialógica e que se demonstra uma prática emancipadora, oposta àquela que leva o aluno à alienação. Nesse tipo de “Docência Maiusculada” lhe são ínsitas a dúvida, a reflexão, a criticidade e a capacidade de opção. Essa prática docente implica, também, uma visão da ciência como um ato humano, historicamente situado (CUNHA, 1998, p.13), que admite o pensamento divergente e capaz de denunciar situações desfavoráveis ao Homem (item 3.1.4). Daí a importância da conscientização de que a ciência do Direito só será voltada para o homem se, ao ser ensinada, buscar despertar a prevalência do atendimento das necessidades do Homem. Essas constatações conduziram esta pesquisa à conclusão da imprescindibilidade da **humanização da**

**Docência no Direito** (item 3.1.5). Para que essa noção pudesse ser explicitada foi preciso que se analisassem aspectos outros que, na verdade, se constituem em pré-requisitos da “**humanização da Docência**” como:

- O respeito ao discente como “sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação” (item 3.1.5.1) o que implica
- Tratar o aluno como gente: não coisificá-lo e não discriminá-lo, a este dando “o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir (...)” (FREIRE, 2007, p. 71) (grifos nossos). O Educador seria, em conclusão, aquele que toma a Docência como “coisa de Gente”, dando ao discente o direito de buscar permanentemente “ser mais” (item 3.1.5.2).
- A diminuição da distância entre o discurso e a prática do Docente é indispensável, deste exigindo a coerência e o exemplo. Assim atuando, o professor estará aberto para o mundo e para os outros, inaugurando a indispensável relação dialógica que se atualiza permanentemente, posto que admite a inquietação e a curiosidade que se retroalimentam, alimentando, por sua vez, a relação dialógica em permanente movimento (item 3.1.5.3).
- A Docência do Direito deve se abrir à afetividade, uma vez que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” (FREIRE, 2007, p. 141) (item 3.1.5.4) Qual afetividade seria esta? Seria aquela afetividade que faz com que o professor fique atento e não aceite a educação bancária, ao mesmo tempo em que traz outras possibilidades, vislumbra outras vias que não se restringem exclusivamente à da semiologia verbal presa ao discurso oficial.

E depois de assim matutar<sup>4</sup> sobre as categorias levantadas a partir dos dados coletados nas entrevistas foi possível chegar a algumas inferências sobre uma nova possibilidade de Ensinar-se o Direito, esperando, com isto, que alguma contribuição venha a ser dada a essa área do conhecimento.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de desvendar se existem interesses no bojo das diferentes políticas educacionais, quais seriam estes interesses e em que medida influenciam na forma como o ensino jurídico vem sendo conduzido.

---

<sup>4</sup> Matutar (HOUAISS, 2001): “**1** *t.i.int.* pensar demoradamente sobre algo; meditar, refletir <matutava sobre o que ouvia> <depois de muito m., chegou a uma conclusão> **2** *t.d.* traçar diretrizes; arquitetar, conceber, planejar <m. um plano> □ ETIM matuto + -ar; ver mat(a)-; f.hist. 1877 *matutár* □ SIN/VAR bolar, cucar; ver tb. sinonímia de *refletir* (...)”

Acreditamos ser possível a partir dessa perspectiva, provocar reflexão, desacomodar o pensamento e as posturas usualmente adotados na área da educação jurídica, ousar duvidar do Direito posto mediante atitude mais crítica e menos conformada com padrões positivistas adotados. Desta forma, espera-se dar alguma visibilidade aos pensamentos emergentes na área do ensino jurídico os quais buscam desenvolver um ensino jurídico mais crítico e mais adequado ao atendimento das necessidades da atual realidade social de nosso país.

## **CAPÍTULO I – DO CONHECIMENTO “LECIONADO”**

---



## **CAPÍTULO I – DO CONHECIMENTO “LECIONADO”**

A categoria “conhecimento lecionado” será analisada por intermédio de subcategorias.

Essas subcategorias abordarão as noções abaixo elencadas:

- Do “conhecimento reproduzido por meio de lições”;
- Das “lições ministradas pela cartilha oficial”;
- Do “saber letrado e do discurso jurídico hegemônico”;
- Do “conhecimento jurídico que despreza o conhecimento vulgar”;
- Do “conhecimento jurídico segundo o paradigma científico positivista” e da sua distância da vida concreta;
- Do “direito fundamentado na norma abstrata: a metáfora do solo e do céu dos conceitos”;
- Da “atemporalidade da ciência do direito, construída sobre conceitos desenraizados da História”.

Entretanto, ao introduzir esse capítulo, antes que se inicie a análise das subcategorias, é necessário que se adiantem noções introduzidas a priori, as quais, ao serem trabalhadas, irão, aos poucos, demonstrando a razão de terem sido empregadas. Duas noções empregadas situam-se nesta condição, a saber:

- “Ensino do direito” e “Ensino do Direito” maiusculizado.
- “Operador do direito” e “Fomentador/Disseminador do Direito”.

### **“Ensino do direito” e “Ensino do Direito” maiusculizado**

Na presente análise, buscou-se construir uma diferenciação entre o que seja “Direito com ‘D’ maiúsculo” e “direito com ‘d’ minúsculo”. Por essa razão, a palavra estará grafada ora com “D maiúsculo” - Direito – ora com “d minúsculo” - direito - de acordo com o emprego da palavra naquele contexto.

### **“Operador do direito” e “Fomentador/Disseminador do Direito”**

Hoje, parece que, em razão da demanda do mercado de trabalho, as ciências foram a ele se moldando de tal forma que aqueles que se dedicam ao seu estudo passam a ser identificados não como seus cientistas/juristas, mas como seus operadores. Cedendo a esse fenômeno, chamado por alguns autores de “fenômeno da profissionalização” ou

por outros, “mercadorização do direito”, encontramos em franca utilização o termo “operador do direito”. Este “operador do direito”, segundo nosso entendimento, não seria alguém que estuda e desenvolve seus conhecimentos na área do “Direito, com D’ maiúsculo”, como se buscará demonstrar ao longo dessa pesquisa, mas, tão apenas, se dedica à simples operacionalização técnica do processo que tramita nesta ou naquela instância jurisdicional.

Poder-se-ia empregar a expressão “Fomentador/Disseminador do Direito” como contraponto ao termo “operador do direito”, porque “fomentador” é expressão que alberga o sentido de “cercar de cuidados para criar ou fazer crescer; estimular; proporcionar os meios para o desenvolvimento de (algo); estimular, promover, desenvolver; provocar (reação, sentimentos); incitar, instigar [...]” como se lê no Houaiss (2001). Por seu turno, “disseminador” implica a idéia de ser “dispersor”, aquele “que torna conhecido de muitos; propagador, difusor”. É o próprio Houaiss (2001) quem dá um exemplo: “*Paulo Freire foi um disseminador da alfabetização de adultos*”. Poder-se-ia empregar a expressão “Disseminador<sup>5</sup> do Direito”, expressão oportuna na medida em que nos remete à idéia de “(...) propagação, difusão <d. de novas idéias> (...) [de] dispersão natural de sementes ou esporos, na época da maturação (...)” (HOUAISS, 2001). Etimologicamente a palavra “seminação” tem sua origem no latim: “*seminatio, ónis*, 'procriação, reprodução; ação de semear, de espalhar, de difundir', do rad. de *seminátum*, supn. de *semináre* 'semear; procriar, gerar'; produzir; (...)” (HOUAISS, 2001). A idéia de criação, propagação, difusão do Direito (que poderia ser semeado por aqueles que se apropriam do Direito como elemento de transformação social) será levada em consideração no desenvolvimento desta pesquisa.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Disseminador vem de *disseminação*, que, no dicionário Houaiss (2001), quer significar: “*s.f.* (1836 cf. SC) ação ou efeito de disseminar(-se) **1** espalhamento, dispersão **2 p.metf.** propagação, difusão <d. de novas idéias> **3** (1836) BOT dispersão natural de sementes ou esporos, na época da maturação □ ETIM lat. *disseminatio, ónis* 'ação de espalhar'; ver *semin(i)-* (...)”

<sup>6</sup> Deixo de adotar outras expressões afins como “agenciador ou agente” do Direito uma vez que são expressões que nos remete às noções de agência/ agenciar, termos que trazem a idéia de mera atividade de indústria, negócio por conta alheia, por conta de quem agencia. Ou ainda a idéia de “Tudo que actua ou opera: a Eletricidade é um agente precioso da indústria. Aquele que trata dos negócios de outrem, (...)”. (LELLO, 1996) Assim, agenciador não é precisamente, e sempre, aquele que age de forma autônoma, o que se exige para formação de sujeitos cômicos de seu papel. Também, “Agente” evoca, também, a conotação dada por Adorno (1985) aos bacharéis de Direito aos quais fundamentadamente denomina “agenciador do poder”. Não se adotará aqui, tampouco, a expressão “Promovedor do Direito”, pois ‘**promovedor**’ carrega sentido diferente daquele aqui pretendido; “promovedor” é aquele que “faz crer o que não é verdade”; expressão que vem do latim *promotor, óris* 'aquele que faz crer o que não é verdade'; do rad. de *promótum*, supn. De *promovére* 'mover, impelir para diante, fazer andar; dar promoção, promover a, elevar, engrandecer; levar para fora, fazer sair; adiantar-se, andar para diante, ter aproveitamento' [...]” (HOUAISS, 2001).

A idéia, portanto, de que na área jurídica seja possível propiciar, estimular, proporcionar, difundir, propagar um ensino do Direito crítico e contextualizado que estimule, promova, desenvolva, provoque, incite, instigue a conscientização do aluno permitiria esperar que este aluno fosse tirado da passividade supostamente neutra para atuar criticamente e, por conseqüência, de forma mais pertinente à realidade, consciente de que pode modificá-la. É essa a idéia que preside à diferenciação feita entre o “operador do direito” e o “fomentador/disseminador/difusor do Direito”. Sim, porque o “fomentador/difusor do Direito” há de ser aquele capaz de “cercar de cuidados para criar ou fazer crescer” a semente do Direito de forma a fomentar/difundir o Direito que albergue uma concepção de ciência e do ensino jurídicos contextualizados e próximos da realidade social a que se referem.

Ao longo da presente análise das categorias buscar-se-á justificar a adoção da apontada distinção.

**1. 1 Do “conhecimento lecionado”:** a pertinência do uso do termo “lecionado” para o tipo de conhecimento produzido (ou reproduzido) nos cursos de direito.

Ao se abordar esta categoria, em primeiro lugar é pertinente que se explique a razão do emprego do termo “lecionado” para indicar a forma como se pratica o ensino jurídico. Justifica-se, nesse item, o uso do termo que tem sua raiz no verbo “lecionar”<sup>7</sup> e que carrega, entre outros, o sentido de “instruir, doutrinar, adestrar, (...) tomar lições” (HOUAISS, 2001). Adorno (1988, p. 102/103) afirma que, no século XIX, as aulas proferidas nas Arcadas (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco), tradicional escola de Direito sobre a qual desenvolveu sua pesquisa, atuava como transmissora do conhecimento oficial que em nada contribuíram para a formação crítica do acadêmico. Essas aulas não passavam de meras “lições” que o “lente” lia aos alunos “sem qualquer efeito construtivo e modificador do comportamento”. É nesse sentido da “lição lida” que aqui se emprega o termo “lecionar” para designar o conhecimento passado mediante

---

<sup>7</sup> No dicionário Houaiss (2001), lê-se no verbete “lecionar”: “(...) **1** *t.d.bit.* ministrar lição de; ensinar <*l. estatística (aos primeiranistas de psicologia)*> **2** *t.d.bit.* preparar (alguém) [em]; instruir, doutrinar, adestrar <*atualmente leciona estrangeiros*> <*leciona-os em equitação*> **3** *pron.* tomar lições; estudar <*leciona-se com os melhores mestres*> **4** *int.* exercer o magistério <*deixou de l. devido às péssimas condições de trabalho*> □ ETIM rad. de *lição* sob a f. alat. *lecion-* + *-ar*; *lição* prende-se ao lat. *lectio*, *ónis* 'ato de escolher, escolha, ação de ler, leitura, lição', der. do v.lat. *legère* 'reunir, recolher, escolher, eleger, tomar, percorrer, ver sucessivamente, revistar, ler para si, ler em voz alta (para que outrem ouça), fazer leituras, explicar', fonte do v. *ler*; ver *leg-*; f.hist. 1858 *leccionar*, 1858 *lectionar* □ SIN/VAR ver sinóníma de *explicar* e *instruir* □ ANT ver antóníma de *explicar*”

um ensino não preocupado em promover possível compreensão divergente ou crítica daquela na qual se pretendia “instruir o aluno” [talvez se pudesse dizer “doutrinar o aluno”, mero ouvinte.]. O ensino do direito praticado na referida escola de direito, bem como em outras, parece que não apresentava qualquer preocupação com a forma na qual era praticado. Ao revés, o padrão didático adotado só se prestava a uma formação ornamental recheada de exposições quase literais de doutrinadores e de comentários de códigos. Essas aulas, meras “lições” lidas pelo lente, parece que não ter contribuído para desenvolver um conhecimento crítico. O padrão didático então praticado era o das lições apenas lidas.

Muito contribuíram para esse padrão didático a prática de aulas lidas, cuja técnica consistia na eterna repetição dos jurisprudências tradicionais, sem qualquer análise crítica, a par do hábito corrente de se empregar apostilas que reuniam excertos de obras distintas, desprovidas de sistematicidade e organicidade. (ADORNO, 1986, p.104)

A prática do uso de apostilas no contexto de um ensino aligeirado, como o denunciado por Adorno, parece ser empregada não apenas nos idos do século XIX e início do XX; parece ter persistido. Nesse aspecto, vale ressaltar o que S1, ao entrar na faculdade de Direito em 1953, relata seu envolvimento com a política acadêmica e como perdeu a eleição para o Centro Acadêmico em favor do seu adversário: perdeu não porque seu concorrente tivesse melhores propostas que ele ou falasse melhor; foi vencido por razões bem mais subalternas:

*Ele (o candidato que venceu) tinha um estilo completamente diferente, porque o modo dele fazer política **era distribuir apostilas para os alunos das diferentes matérias**. Era uma forma (que hoje se diria) de corrupção eleitoral. E os alunos, então, gostavam muito disso. (S1) (grifos nossos)*

Em sua pesquisa, Adorno afirma resumir-se o magistério na área do Direito, nos idos do século XIX, aos comentários das leis contidas nos códigos, pois eram considerados “a perfeita expressão do direito de um povo, ditado conforme a idéia preconcebida de um sentimento de justiça absoluta, interpretada ou concretizada pela autoridade legislativa.” (PORCHAT 1900-1: 358 apud ADORNO, 1988, p. 101). Em interessante passagem de sua vida docente, Carlini (2006) relata como entrou e saiu da sala de aula contígua onde fora emprestar o giz ao professor que ministrava sua aula sem ser absolutamente notada uma vez que o colega de magistério lia compulsivamente artigos do código para os seus

desatentos alunos. E isso ocorreu no final do século XX, a revelar que, desde os idos do século XIX, muitas das aulas ministradas pouco mudaram no seu formato, prevalecendo a didática da mera leitura dos códigos.

Esse “conhecimento lecionado” parece que vem sendo mantido em vários cursos de direito e parece atender o que se busca “lecionar” nos cursos jurídicos. Ao ser analisada a categoria “conhecimento lecionado”, busca-se entender a razão por que essa forma de ensino se mantém ainda em inúmeros cursos jurídicos do Brasil.

E, sendo assim, a esse tipo de ensino do direito bem caberia o conceito de ensino bancário, mediante o qual se transforma o aluno em recipiente, conforme a concepção de ensino trazida por Freire (2007). Essas “aulas lidas” eram despejadas sobre o aluno, daí decorrendo **a pertinência do emprego do termo “lecionar”** por ligar-se ao fato das aulas resumirem-se à leitura dos códigos, cujo conteúdo era passado como lição a ser decorada. Tal prática é amplamente criticada por Freire (2007, p. 69), que a este tipo de ensino chama de “bancário”:

[...] apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Apreender para nós é *construir*, *reconstruir*, *constatar para mudar*, o que não se faz sem risco e à aventura do espírito. (grifos do autor)

Quer nos parecer que o docente da área jurídica, assim como o de qualquer área do conhecimento, não deveria fazer do aluno um receptáculo no qual faz, em cada aula, “depósitos” de parcela do que ele sabe e do que é permitido ensinar de acordo com a Cartilha Oficial.

## **1.2 O saber da “Cartilha Oficial”**

Na presente subcategoria serão analisados abaixo diferentes aspectos que a compõem.

### **1.2.1 Ter ou não ter autorização para levantar dúvidas**

Com oportunidade, S1 nos diz que, ainda hoje, em muitas escolas de direito, aos alunos é “passado” apenas o conhecimento da “cartilha oficial”: o que fosse considerado científico, seria consagrado, seria incluído na cartilha oficial. Relata S1 fato vivido por ele, quando ainda aluno, dedicado que era, e que, na prova de Introdução à Ciência do Direito, fez comentários a partir de autor espanhol que estivera lendo:

*A conseqüência é que eu fiquei de segunda época.*

*O professor absolutamente não aceitou. **Ele queria que eu repetisse rigorosamente o que ele tinha dito.** Aquilo era científico, aquilo era consagrado. Então como é que eu me atrevia a trazer alguma coisa fora da cartilha oficial.*

*E, infelizmente, nós temos ainda muito disso nos cursos de Direito e com reflexo no exercício das profissões jurídicas. [...]*

*Porque o seu compromisso [do professor] **é com a formalidade**, é com a verdade científica e não com a realidade, com os valores da realidade. (S1)*  
(grifos nossos)

Quando S1 ousou inovar, trazendo uma opinião divergente, ele levantou outra possibilidade, levantou dúvidas. Aliás, levantar dúvidas parece ser fundamental para a produção do conhecimento considerado científico. Um dos mais importantes pensadores, ao qual se atribui ser o fundador do espírito científico, consigna a dúvida como um dos princípios básicos para a produção do conhecimento científico: Descartes. No seu Discurso sobre o Método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência (1637) [*Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la verité dans les sciences*], a dúvida é trazida desde logo para desenvolver seu pensamento: duvidar para depois provar. Quer parecer, então, que seja de importância o ato de duvidar.

Deve ser ressaltado que S1, então aluno, dentro do melhor espírito científico trouxe uma visão diferente, trouxe a dúvida, mãe da ciência, buscando uma interlocução com seu mestre, mas foi rechaçado pela sua postura formalista. Bem se encaixa aqui a observação de Bittar (2006, p. 29) sobre esse aspecto:

Trata-se de um modelo de ensino que desestimula, em todos os momentos, **a dúvida** – ela é mal vista, mal recebida e profundamente deslocada – mas somente se torna bem-vinda quando se trata da dúvida “esclarecedora da matéria lecionada”. O recomençar de modo diferente não é autorizado, por isso o pensar é aniquilado a cada passo que se dá na “ministração da **matéria oficial a ser lecionada** para cumprir o currículo mínimo”. A opressão (poder) é a marca deste, e não a liberdade (autonomia). (grifos nossos)

Pertinente, também, trazer os comentários de Brandão articulados por ocasião de sua resposta à revista *Veja* (número 33 da sua edição 2074) na qual expõe a atualidade e a consistência do pensamento freiriano. No seu ataque, a referida revista afirma que o pensamento de Freire é mera doutrinação panfletária e ultrapassada; que seria doutrinação ultrapassada frente à pesquisa de opinião realizada pela revista entre pais de alunos de escola pública que teriam afirmado desejar que a escola “ensine a matéria e dê formação profissional a seus filhos”. Em sua reflexão, Brandão<sup>8</sup> (2008) lembra que entre o pensamento de Freire

e o de um oportunista doutrinador existe uma considerável distância. Ao contrário, toda a sua pedagogia destina-se a transformar a doutrinação em diálogo, a passividade em participação ativa, a inocência neutra em crítica política (no bom sentido original da palavra: co-responsabilidade da gestão social da polis, o “lugar onde vivemos as nossas vidas”), e a capacitação instrumental destinada à subserviência competente no mundo dos negócios, pela formação consciente destinada a uma presença criativa na transformação da própria sociedade.

Por outro lado, lecionar a “matéria oficial” poder-se-ia dizer que equivale à prática da mera “capacitação instrumental destinada à subserviência competente no mundo dos negócios” referida por Brandão. Lecionar para “capacitação instrumental destinada à subserviência competente no mundo dos negócios” parece não levar o aluno a um processo de conscientização e crítica que o faria capaz de se perceber no mundo como sujeito e não como mero repetidor de técnicas transmitidas. E comenta Brandão (2008) pautado nos ensinamentos de Freire,

a pior educação é aquela que em nome de sua eficiência utilitária, afirma não desejar mais do que capacitar instrumentalmente indivíduos competentes para o “sucesso no mercado”, indivíduos apenas preocupados com suas “carreiras” e sua “trajetória de sucesso”.

A forma de ensino que apenas ensina a lição seria, de acordo com o entendimento de Candau (2003, p. 15), aquela que provoca a dissociação do ensino de seu contexto, uma vez que a “questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada”, na medida em que despreza a multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões de ensino-aprendizagem.

---

<sup>8</sup> in <http://www.paulofreire.org/Noticias/NoticiaRespostaARevistaVeja>, acesso em 03 de setembro de 2008

O que se poderia inferir, então, é que o conhecimento lecionado, ao impedir que dúvidas sejam levantadas pelos educandos, impediria o atingimento de uma prática pedagógica dialética, propícia ao aparecimento de outras possibilidades de conhecimento. A possibilidade de duvidar, portanto, segundo os autores visitados, abre pontes para o conhecimento novo.

### 1.2.2 Da formação acrítica do estudante de Direito

Quer parecer que o que se busca em um ensino baseado na “cartilha oficial” não seria a autonomia do aluno. Impor uma cartilha oficial se consubstancia no que S2 chama de ***política de arrasamento da condição anterior à condição de entrada na faculdade de direito***. Pondera S2, ainda, que *a reforma educacional dos anos 60 não permitiu que ele (o aluno) tivesse o conhecimento crítico e histórico de seu próprio país [...] Ao estudante é dito que a ele será ministrada a teoria geral do direito privado, depois subseqüentemente, o tema das “obrigações”, o da “propriedade” encerrando com “família e sucessões” ao final, ocupados, assim, os dez semestres do curso. Dessa forma, segundo S2, o ensino se reduz a*

*[...] uma **prática segundo a qual o aluno é colonizado**; de fato, o aluno tem sua mente colonizada por conceitos que ele não detém.*

*[...] **absolutamente ignorando a possibilidade de consultar a riqueza da experiência**, e, pelo contrário, marchetando (no sentido literal do termo) no marfim da consciência individual do educando uma concepção de mundo através da qual é possível ler o mundo pelo Direito. (grifos nossos)*

Essa postura denunciada por S2 de ignorar a riqueza da experiência que o aluno traz consigo é forma de “colonizá-lo” mediante ***a política de arrasamento do conteúdo trazido pelo aluno ao iniciar o curso*** (S2), e parece ser o tipo de ensino praticado por muitos que se pautam na “cartilha oficial”. Tal forma de ensino possivelmente não conduz aluno ao processo da autonomização por não admitir que o aluno se manifeste trazendo suas dúvidas e sua visão de mundo. A forma de ensino pela “cartilha oficial” tal como caracterizada implica não admitir qualquer interlocução, qualquer diálogo. Ora é no **diálogo, de acordo com Freire (2007), que o professor tem condições de propiciar uma formação crítica ao aluno na medida em que propicia** a superação da ingenuidade mediante a criticidade (grifos nossos). A curiosidade ingênua “desarmada” é associada por Freire ao saber do senso comum que, ao ser criticizado metodologicamente, conserva sua essência, mas se transforma na curiosidade



epistemológica. A promoção da ingenuidade para a criticidade, todavia, não se dá automaticamente. Cabe ao professor, como uma das tarefas precípua da sua prática educativa, buscar a superação da curiosidade ingênua pelo “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 2007, p. 31 e 32).

A capacidade de duvidar traduz-se na curiosidade como forma de inquietação indagadora que busca esclarecimento. Assim, parece ser essencial a possibilidade da “dúvida”, de se permitir ao aluno ter uma visão de mundo diferente daquela seguida pela cartilha oficial. Até mesmo Descartes (1968, p. 13), em seu Discurso sobre o Método, disse que de tudo que aprendera só lhe restaram dúvidas e que, ao procurar instruir-se, descobriu cada vez mais a sua ignorância.

Desde minha infância fui nutrido nas letras, e como me persuadissem que mediante elas podia adquirir-se um conhecimento claro e seguro de tudo que é útil na vida, tinha eu sumo desejo de as aprender. Mas logo que terminei todo esse curso de estudos, no fim do qual costumamos ser aceitos no número dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Porquanto me achei embaraçado por tantas dúvidas e erros, que me pareceu não ter eu tirado outro proveito, procurando instruir-me, senão ter descoberto cada vez mais minha ignorância. E, no entanto, estava eu numa das mais célebres escolas da Europa; e se nalgum lugar da Terra havia homens sábios, pensava eu que era lá que os deveria haver (DESCARTES, 1968, p. 13).

Portanto, duvidar, descobrir-se ignorante, descobrir-se um ser incompleto, na acepção utilizada por Freire (2007a), é o fundamento que dá ao educando o direito a praticar o ato de duvidar. Ao educando deveria ser permitido duvidar até mesmo do que é colocado pelo “lente” como verdade científica, pois o ato de duvidar não poderia ser alijado de uma postura considerada científica. E aqui se desvela a contradição do ensino jurídico pautado pela cartilha oficial e que se auto-proclama “científico” e que, por essa razão, seria consagrado e apresentado como inquestionável. Ora, se não se pode questionar é porque estamos diante de um dogma, e se é um dogma, não é científico. Infelizmente, a dúvida da qual partira Descartes foi abandonada e trocada por um novo “deus” ao qual se prestará culto: a ciência com sua “verdade” que passa a ser monopólio dos cientistas.

Contrariamente ao “dogma científico” tão preservado pelos positivistas, nos deparamos com Freire (2007) com a sua Pedagogia da Autonomia, que postula que o direito à curiosidade não pode ser domesticado, mas, ao contrário, deve ser exercitado, posto que não haveria criatividade sem a curiosidade que provoca dúvidas e que nos move e nos

coloca diante do mundo real para que a este possamos acrescentar algo de nosso. Ao mesmo tempo, a curiosidade, mãe da criatividade, nos protegeria dos excessos de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnicizado<sup>9</sup>. Essa curiosidade crítica nos protegeria de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por excessos do racionalismo de nosso tempo que tem transformado nosso ensino em banal treinamento técnico. (FREIRE, 2007, p. 32)

Mas Freire (2007a, p. 31 e 32) adverte que não se pode diabolizar a tecnologia da mesma forma que não se pode divinizá-la. Poder-se-ia daí inferir que, na rigorização da curiosidade, não caberia, portanto, nem a divinização nem a diabolização da racionalidade. Cortella (2005) comenta que, já no século XVII, Pascal afirmava “a existência de dois excessos: *excluir a razão e admitir apenas a razão*, montando as bases de um aforismo pronunciado (trezentos anos depois) por Romain-Roland: *A Razão é um sol impiedoso; ela ilumina, mas cega*” (2005, p.119) Assim, a postura crítica epistemológica nos parece que deva, preservando-se dos excessos, ensejar os questionamentos ao elemento dado, ao *status quo*, condição indispensável à promoção das mudanças a se operarem no espírito do aluno que palmilhará o percurso que vai do conhecimento ingênuo ao conhecimento crítico.

A “dúvida”, que é o ponto de partida que o sujeito cognoscente traz em si próprio, entretanto, parece ter sido inviabilizada pela pedagogia da “cartilha oficial”. Muito embora se alegue que essa cartilha esteja fundamentada no conhecimento científico, tal pretensão parece-nos não se sustentar. Talvez merecesse ser perguntado se a ciência que se fecha sobre si mesma, não admitindo questionamentos e mudanças, seja legitimamente ciência. Quer nos parecer, até com o apoio em Descartes, que não. Também, na visão de Freire (2007) a capacidade de duvidar e de não se considerar o dono de uma verdade acabada é condição *sine qua nom* para uma prática educativa como processo permanente que não se presta à domesticação do educando, mas que se empenha na busca autêntica do conhecimento científico. Sim, porque, por tudo quanto

---

<sup>9</sup> In Houaiss, tecnicizado “(sXX) *t.d.* tornar técnico (...) □ ETIM técnico + *-izar*;[...]

tecn(o) “do gr. *tékhné*,és 'arte manual, indústria, artesanía'; ocorre em cultismos da terminologia científica do sXIX em diante sob as f. *tecne-* e *tecnic-* (< gr. *tekhnikós,ê,ón*): [...] *tecnicismo*, *tecnicização*, *tecnicizar*, *tecnicizável*, *técnico*, [...] e sob a f. *tecno-* em *tecnocracia*, *tecnocrata*, *tecnocrático*, *tecnofobia*, *tecnofóbico*, *tecnófobo*, [...]

até agora temos considerado, o educador não é um dom esticador, mas um incentivador da curiosidade epistemológica.

[...] Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados [...] (FREIRE, 2007, p 58)

[...] inacabados, mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair nossa própria ética. O educador que, ensinando geografia, **“castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos**, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. **Não forma, domestica** (FREIRE, 2007, p 56/57). (grifos nossos)

O que se pode inferir é que “duvidar”, questionar, ter visões de mundo diferenciadas além de ser atitude científica é postura própria do “ser-se humano”. Com efeito, foi o próprio Descartes (1968, p. 30/31) que, se colocando como um questionador, concluiu que o questionador é contra a precipitação que leva ao engano, sendo contra, portanto, os precipitados; contra os conformado-modestos, que ficariam perdidos pela vida por seguirem apenas a opinião dos outros ao invés de buscar a própria opinião e que, por essa razão, perdem a coerência. Diz o filósofo que o ponto de partida deva ser o “si próprio”. Da mesma forma, Freire percebeu que mulheres e homens, quando se reconhecem inacabados, estão abertos ao conhecimento e, por isso, não se submetem à domesticação, mas trilham o caminho que leva sua curiosidade do estágio ingênuo ao epistemológico, condição da promoção de sua criticidade.

### 1.2.3 A conscientização e a criticidade

À partida importa verificar o significado de crítica<sup>10</sup>, palavra proveniente da raiz grega “*kritikós, ê, ón*” que implica o sentido de ser “capaz de julgar, de decidir, de pensar, de discernir”. Substantivamente, implica “a faculdade de pensar, o discernimento, a crítica, o julgamento [...]”, e em conexão com o vocábulo grego *krínó* traz, dentre outras, a idéia de “separar, decidir, distinguir, discernir [...]” (HOUAISS, 2001). Sob a rubrica “filosofia”, para Houaiss, a palavra *crítica* quer significar o exame de um princípio ou

---

<sup>10</sup> No dicionário Houaiss (2001), lê-se no verbete “crítica” que, segundo a tradição, é a arte e habilidade de julgar a obra de um autor; é, também, o exame racional, indiferente a preconceitos, convenções ou dogmas, tendo em vista algum juízo de valor. Por derivação, por extensão de sentido, crítica é a atividade de examinar e avaliar minuciosamente tanto uma produção artística ou científica quanto um costume, um comportamento; pode ser entendida, também, como a análise, apreciação, exame, julgamento, juízo, como, por exemplo, a crítica literária, musical ou de teatro.

idéia, fato ou percepção, com a finalidade de produzir uma apreciação lógica, epistemológica, estética ou moral sobre o objeto da investigação<sup>11</sup>.

É no sentido de buscar levar o sujeito cognoscente ao “exame de um princípio ou idéia, fato ou percepção, com a finalidade de produzir uma apreciação lógica, epistemológica, estética ou moral sobre o objeto da investigação” (HOUAISS, 2001) que se entende o “ensino crítico”. E, sendo “ensino crítico do direito”, o exame que se estará buscando fazer é o dos princípios, da idéia do que seja o Direito (ou direito), dos fatos sociais ou das percepções do mundo às quais se aplica o Direito, com a finalidade de produzir uma apreciação lógica, epistemológica, estética e moral sobre o objeto da investigação.

Paulo Freire (2007a, p. 26) traz o suporte para esta afirmação. Para ele o “educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Para esse autor, a criticidade brota da superação do saber ingênuo como resultado de procedimentos metodicamente rigorosos aplicados à curiosidade ingênua que vai se transformando em curiosidade epistemológica. A criticidade implica o processo de conscientização do sujeito cognoscente. Para Freire, essa conscientização é processo que ocorre por etapas. Numa primeira etapa, a realidade se apresenta diante do sujeito pelo seu próprio posicionar ingênuo frente ao objeto dado, que é uma aproximação feita apenas pela experiência direta da realidade que se busca conhecer. Esse primeiro contato ainda não é conscientização porque a conscientização

[...] consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. [...] quanto mais conscientização mais se “desvela” a realidade [...] conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. [...] A conscientização que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1980, p. 26).

Luckesi (1997, p. 47) fala a mesma coisa, de outra forma, ao dizer que

A ação é elemento fundamental- é básico – para que haja entendimento e o entendimento transforma-se em suporte poderoso da condução da ação [...] os atos de “agir entendendo” e de “entender agindo” caracterizam [...] o modo de ser do ser humano. O **conhecimento** – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente e da memória, mas **um**

---

<sup>11</sup> Segundo Houaiss (2001), ainda sob a rubrica “filosofia” entre os pensadores iluministas e seus epígonos, “crítica” também é o questionamento racional de todas as convicções, crenças e dogmas, mesmo se autorizadas pela tradição ou impostas por autoridades políticas ou religiosas.

**mecanismo fundamental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada.** (grifos nossos)

A “conscientização”, portanto, parece ser esse processo que leva o homem/mulher a agir, refletir, entender para, aplicando o que entendeu, refletir de novo para gerar novo agir. Indica, portanto, estar-se frente a um processo dialético que deve ser buscado e estimulado pelo professor. O aluno, sujeito cognoscente, deve o professor instigar para a ação-reflexão que não exclui a dúvida nem a visão do mundo que o estudante carrega consigo, atitude própria de homens que, por serem de ação, não aderem ao mundo “feito”, submetendo-se à domesticação. Se assim se submetessem, adverte Freire (1980, p. 26), ver-se-iam submersos em nova obscuridade. Inclina-mo-nos, pois, a considerar que a “cartilha oficial”, ao impor um ensino que coíbe a ação-reflexão-ação, a manifestação e a intervenção do aluno, conseqüentemente o impede de colocar-se frente à realidade de forma crítica, o impede de conscientizar-se da realidade, “submergindo-o” em nova obscuridade (no caso, trata-se de uma obscuridade com aparência de “luzes”, uma vez que essa prática de ensino supostamente estaria fundamentada em conhecimento científico). Freire aponta ainda que haja interesse em não permitir o desenvolvimento do processo de conscientização, o que implicaria tão somente em transferir para o estudante um perfil do objeto ou do conteúdo do ensino sem o capacitar para a crítica da realidade. Observa-se que, nesse tipo de ensino, a tendência é de mistificar a realidade de modo que esta seja captada pelo sujeito de forma mística e não crítica. Aceita mistificadamente, a realidade torna-se não passível de críticas. É o que Freire (2007) chama de “mitologização” da realidade. Poderíamos dizer que, na área do direito, este é o tipo de ensino que transporta o aluno para o “céu dos conceitos.”<sup>12</sup>

Queiroz (2008, p.112), na sua *Crítica da Razão Técnico-Jurídica*, aponta o ensino do direito como um dos problemas graves a serem considerados uma vez que se demonstra como “um modelo pedagógico autoritário, no mais das vezes privilegia a memória, a repetição e a uniformidade de pensamento, em prejuízo da inteligência, da imaginação e da diversidade, e assim desencoraja a formação crítica e aniquila a individualidade.” Baseado em Freire, Queiroz (2008 p.112) fala que, com grande frequência, falta o essencial, ou seja, um ensino que busque a formação do espírito crítico, capaz de um pensamento autônomo e para o qual se exige um professor que perceba que “ensinar não

---

<sup>12</sup>Essa noção “céu dos conceitos” será abordada pela metáfora presente em S2, no item 1.6.

é só transmitir informação, mas criar as condições para produção do conhecimento.”

Pode-se daí inferir que o ensino de modelo pedagógico autoritário, mnemônico, que coloque o sujeito diante de uma realidade “mitologizada”, não é o tipo de ensino que faça aceder o processo de conscientização do sujeito cognoscente. Bem ao contrário, esse tipo de ensino leva o estudante para longe da realidade, para o “céu dos conceitos”, tornando-o incapaz de criticar a realidade. Não há dialética possível no “céu dos conceitos”, onde apenas dominam as idéias que tudo regem. Lá, a realidade parece ter sido banida. Para o ensino do direito, isso parece ter a grave consequência de manter seus estudantes como anjinhos barrocos esvoaçantes, para os quais a última coisa que se possa vir a desejar é voltar a colocar os pés no solo “contaminado” da realidade dos fatos sociais.

### 1.3 Do saber letrado e do discurso jurídico hegemônico

Para S2, o enraizamento histórico de qualquer aspecto que se busque analisar e conhecer é de suma importância, pois o passado explica porque as coisas são como são no presente.

*E se nós voltarmos às raízes da história do ensino jurídico brasileiro, nós percebemos isto com muita clareza: que nós ainda estamos centrados nesse modelo, modelo em que o professor dá a sua aula e o aluno ouve. De um modelo em que a aula é a capacidade que o professor tem de mnemonicamente reproduzir conteúdos codificados de legislação e transmiti-los de modo a estocar na consciência bancária, depositária, do seu educando, um volume enorme de informações extraídas da legislação.*  
(S2) (grifos nossos)

Neste trecho da entrevista com S2, que ora se transcreveu, ele demonstra que é o processo histórico que explica a razão dos professores de direito serem apenas reprodutores de informações e não estimuladores de conhecimento contextualizado e crítico. Ao contrário, esse professor usa do poder da palavra para não permitir questionamentos.

*O professor não é um produtor de conhecimento e isto é gravíssimo na área de direito; ele é um reprodutor de informações contidas na legislação ou decididas pela jurisprudência. Em segundo lugar, ele é um*

*“mecanismo de transporte” que se pretende neutro entre o legislador e o aluno. E por isso, esse não lugar crítico do jurista professor, daquele que pratica o ensino jurídico, o coloca na posição de quem, enfim, reproduz muito das táticas pela qual a ciência moderna se estruturou. E ainda mais com a superioridade que esse professor tem na articulação da palavra, na articulação do raciocínio, no conhecimento que tem privilegiadamente com relação ao seu aluno, em relação ao conteúdo do código lhe permite claramente parar a experiência de sala de aula nesse processo. Ele pára aí, ele pára oferecendo ao aluno o conteúdo do código. E nesse sentido, essa cultura do bacharelismo centrada na autoridade, no poder do professor que, afinal, é um professor que não tem formação jurídica, mas foi convidado pelo imperador para ser o lente catedrático que rege a cadeira de direito natural, ou a cadeira de direito civil, a cadeira de direito comercial; de um professor que é convidado para ser membro da academia pelo fato de ter larga experiência como advogado, como desembargador, como juiz. Claro, essa experiência é aproveitável, mas na medida em que se torna um argumento de autoridade em sala de aula, perverte o projeto pedagógico da inter-relação entre aluno e professor pra se transformar numa relação de (e aí a sua pergunta) de opressão. (S2) (grifos nossos)*

No trecho acima é descrito o **professor** que está encarregado de transmitir o **saber letrado** e que **usa do discurso jurídico**, saber que apenas reproduz o saber autorizado na “cartilha oficial”:

- *O professor dá a sua aula e o aluno ouve...*
- *O professor não é um produtor de conhecimento [...] é um reproduzidor de informações contidas na legislação ou decididas pela jurisprudência.*
- *Ele é um “mecanismo de transporte” que se pretende neutro entre o legislador e o aluno...*
- *Professor que [...] reproduz muito das táticas pela qual (sic) a ciência moderna se estruturou. [...] fundamenta sua superioridade [...] na articulação da palavra...*
- *Professor que não tem formação jurídica, mas foi convidado pelo imperador...*
- *Para oferecer ao aluno o conteúdo do código.*

Assim, S2 resume os principais problemas que vê no ensino do direito, tipo de ensino que se presta, segundo ele, a promover o arrasamento do arcabouço de conhecimentos que o aluno detém ao chegar à faculdade para transformá-lo em *tábula rasa*. Dessa forma “preparado”, o aluno se torna colonizável:

*Por isso, a transformação da condição de cidadão para estudante de direito se traduz numa política de arrasamento da condição anterior à condição de entrada na faculdade de direito.* (S2) (grifos nossos)

Em razão desta *política de arrasamento da condição anterior à condição de entrada na faculdade de direito*, conclui S2 que, para quem é formado em direito, fica a noção de que “o que é importante é o discurso do Direito. *O que está fora é marginal*. Esse discurso jurídico, que S2 nos diz ser hegemônico, considera tão somente o que lhe é interno como base de suas práticas de conhecimento: *a racionalidade conceitual, mnemônica, normativista e dogmatizante*. De acordo com esses argumentos de S2, quer nos parecer estar apontada a razão que pode justificar a realização de uma análise cuidadosa do discurso jurídico, uma vez que é através dele que parece estar construído o conhecimento desta área do saber. Para S2, o saber letrado pode vir a ser fonte de opressão:

*O saber letrado, ele pode ser fonte de opressão social. Especialmente se o saber letrado ele representar a imposição de um discurso que se produz digamos a partir do “púlpito do bacharelismo positivista do século dezenove” [...] (S2)*

Nesse passo, merece ser lembrado o enraizamento histórico dessa prática de produção do saber a partir do púlpito a corroborar as declarações de S2. Para tanto se prestam as observações de Cunha (1986, p. 15) que afirma que, desde a formação da sociedade colonial brasileira, havia entre as classes uma repartição dos saberes: os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). A respeito da mentalidade subjacente ao sistema de ensino que é imposto já na era colonial, Cunha (2000, p.44) pontua ainda:

Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. [...] E os colégios, esses, sobretudo, se voltam para os principais. A cultura hegemônica assim o dispunha.



A seleção social promovida pelo uso da língua, aspecto acima apontado por Cunha, confirma que pelo conhecimento letrado se organizava a sociedade, o que nos remete ao “conhecimento lecionado” como forma de realizar esta “seleção”. Seleccionavam-se os saberes que seriam passados nas lições ministradas. Cabe ressaltar o que subjaz ao verbo “lecionar” cuja raiz é latina. No dicionário Houaiss, encontra-se a etimologia da palavra<sup>13</sup>. No latim, *lectio, ónis*, significa 'ato de escolher, escolha, ação de ler, leitura, lição', derivada do verbo latino *legere* 'reunir, recolher, escolher, eleger, [...] entre outros significados possíveis. O verbo lecionar também alberga, portanto, a idéia de escolha, de seleção<sup>14</sup>, que aqui se pretende ressaltar.

O objetivo dessa repartição de saberes era manter a dominação da colônia pela metrópole, e nessa tarefa a Igreja desempenhou importante papel mediante o uso da retórica. A retórica foi empregada no púlpito e nos estabelecimentos de ensino mantidos para dar instrução aos filhos dos principais<sup>15</sup> como importante instrumento de dominação: **“A representação da pregação era a reprodução visível de uma relação de poder”** (CUNHA, 2000, p. 32). No Brasil Colônia, parece ter bastado a pregação do púlpito pelos padres para o exercício refinado da dominação.

Esses aspectos apontados do nosso enraizamento histórico bem se prestam a demonstrar que, desde os tempos coloniais, o discurso já era utilizado como instrumento de “colonização das mentes”. Sim, desde os tempos coloniais, a retórica fora empregada. Naquela época, pelos jesuítas; mais tarde, pelos componentes do corpo político devidamente gestado e preparado nas escolas de direito que foram criadas ao fito de fornecer elementos para os quadros burocráticos, como se verá no item seguinte. A serviço do poder, a retórica, **como técnica de persuasão**, parece se apresentar como forma de reiterar a hierarquia de poder.

<sup>13</sup> Lecionar (HOUAISS, 2001): “ETIM rad. de *lição* sob a f. alar. *leccion-* + *-ar*; *lição* prende-se ao lat. *lectio, ónis* 'ato de escolher, escolha, ação de ler, leitura, lição', der. do v. lat. *legere* 'reunir, recolher, escolher, eleger, tomar, percorrer, ver sucessivamente, revistar, ler para si, ler em voz alta (para que ourem ouça), fazer leituras, explicar', fonte do v. *ler*; ver *leg-*; f. hist. 1858 *leccionar*, 1858 *lectionar*”

<sup>14</sup> Seleção (HOUAISS, 2001): “[...] □ ETIM lat. *selecti, ónis* 'escolha, seleção', do rad. de *selectum*, supn. de *seligere* 'escolher, optar, preferir', de *se-* 'idéia de divisão, afastamento, privação' + *legere* 'ajuntar, reunir, colher; dobrar, enrolar; tomar, furtar, surpreender, apanhar de improviso, ver sucessivamente, revistar, ler para si, ler em voz alta, fazer leitura; ver *leg-*; f. hist. 1789 *selecção*”

<sup>15</sup> Serafim Leite “comparou a clientela dos colégios, principalmente a dos cursos de humanidades e a dos superiores, com a nobreza e burguesia da Europa” sendo composta pelos filhos dos “principais” que eram os funcionários públicos, os senhores de engenho, os criadores de gado, os oficiais mecânicos e, no séc. XVIII, também, os mineiros (1945 *apud* CUNHA, 1986, p.29).

### 1.3.1 A criação dos cursos jurídicos e o estabelecimento da cultura jurídica: do seu enraizamento histórico

Para que se perceba o contexto da criação desses cursos jurídicos é necessário que se faça uma volta no tempo. O mundo já experimentara transformações paradigmáticas, tardiamente percebidas em Portugal, quando, em meados do século XVIII, este tentou se transformar numa metrópole capitalista, a exemplo do que ocorrera na Inglaterra havia mais de um século. A nova orientação repudiava os padrões escolásticos impostos pela tradição jesuítica. Assim, a política buscou promover, também, algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida. Na colônia, os filhos das elites foram enviados a Portugal para, em Coimbra, fazerem seus estudos. Retornando ao Brasil, atenderiam às necessidades de adaptar a colônia à nova ordem pretendida pela metrópole impondo à elite colonial (masculina) uma formação “modernizada”: essa era uma das exigências para que a elite colonial se tornasse mais eficiente em sua “função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa” (RIBEIRO, 2000, P. 35). Essa reforma foi deixada a cargo de Pombal e incluía aspectos do ensino<sup>16</sup> a ser adotado. Os objetivos preconizados então para o ensino, descritos por Ribeiro (2000, p. 33)<sup>17</sup>, permitimo-nos inferir que já existia, desde os tempos coloniais, uma política que visava formar uma elite que viabilizasse os interesses econômicos colimados pela metrópole. Tal política era ditada pelos interesses econômicos das novas companhias monopolistas criadas pelo Estado português que “precisavam de burocratas que soubessem ler e escrever, em português, e dominassem o cálculo aritmético”. A burocracia demandava canonistas, advogados, médicos, filósofos e teólogos que deveriam contar com “uma formação prévia em humanidades nucleadas pelo latim.” (CUNHA, 1986, p.50). Cabe lembrar aqui a seleção social promovida pelo uso da língua, aspecto acima já apontado, que afirma que, pelas letras, pelo conhecimento letrado, se confirma a organização da sociedade.

---

<sup>16</sup> Interessante registrar a semelhança entre a ideologia que subjaz à política pombalina e aquela que pode ser observada em pleno século XXI. Os objetivos apontados por Ribeiro ao tempo de Pombal cumpriam o comando dos interesses econômicos então vigentes. Adiante se demonstrará como os interesses econômicos comandam as políticas educacionais.

<sup>17</sup> Os objetivos preconizados pela reforma pombalina são: A formação do perfeito nobre, que deveria ser formado negociante; O aprimoramento da língua portuguesa e seu ensino equilibrando-se, assim, a importância ortodoxa dada ao latim; A abreviação e simplificação dos estudos visando levar um maior número de interessados ao curso superior; A diversificação do conteúdo ministrado com inclusão do “científico”, tornando-os os mais práticos possíveis;

Quando a corte lusitana chegou ao Brasil, trouxe consigo as orientações adotadas na metrópole: há muito que Portugal se rendera ao pensamento iluminista da educação burguesa. Esse era o ano de 1808, quando, no Brasil, instalaram-se a família real e sua corte. A mentalidade burocrática secular (não confessional) do novo Estado Nacional que se firmava e a presença do rei português no Brasil provocaram modificação do ensino existente na colônia. No novo cenário, apresentou-se uma demanda maior por burocratas para o Estado e a conseqüente necessidade da criação de um corpo de funcionários do Estado organizado segundo padrões burocráticos seculares (CUNHA, 1986, p. 79). A necessidade de uma elite mais preparada intensifica-se. “A vinda da família real e a posterior instalação do Império permitiram um rápido desenvolvimento dos aparelhos judiciário e policial brasileiros”. Os cursos de direito demonstraram-se indispensáveis ao processo de construção da ordem burguesa pela necessidade de instituições de controle social garantidoras dos interesses privados na construção da ordem capitalista moderna (CASTRO JR, 1998, apud MARTINEZ, 2003, p. 72/73).

Com a proclamação da independência, um dos graves problemas do Estado seria “o da sua estruturação jurídica” que não se resolveria, é claro, de imediato, e que exigiria uma gama enorme de providências. “Proclamada a independência do Brasil, em 1822, surgiu como um dos primeiros problemas o da formação de quadros para a burocracia do novo Estado” (CUNHA, 1986, p.111). Vale ressaltar que, como o Brasil sempre fora parte integrante de Portugal, era juridicamente “regido de acordo com o velho figurino lusitano”. Sua orientação jurídica era dada pelas “Ordenações Filipinas, já então com dois séculos de vigência.” (NASCIMENTO, 2002, p. 209/211). Por falta de outra, permaneceria ainda em vigor a legislação vigente em 1821.

A tradição dogmática do direito desde o alvorecer dos cursos jurídicos criou, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2007, p. 68), a idéia de que “o direito é um fenômeno totalmente diferente de tudo (sic) o resto que ocorre na sociedade e é autônomo em relação a essa sociedade”. A autonomia do direito é construída fundamentalmente, segundo Santos, na tradição da dogmática dos dois grandes ramos do direito: o civil e o penal. E é exatamente essa idéia de autonomia do direito, dominada por uma cultura normativista, técnico-burocrática, que determinou o modo de interpretar-se e aplicar o direito.

Santos e Morais (2007) destacam que é a mentalidade liberal-individualista que desde o início norteou os movimentos que levaram à autonomização da política nacional, a mesma que nutriu “a criação e a fundação dos cursos jurídicos no Brasil na primeira metade do século XIX”. Esses cursos foram criados, portanto, para viabilizar o Estado nacional brasileiro que, para se tornar autônomo, necessitou ter sua estrutura institucionalizada e, para tanto, necessitou “formar a burocracia dirigente da sociedade brasileira.” (SANTOS E MORAIS, 2007, p.60)

Com o advento da República, o número dos cursos jurídicos aumentou, acabando com a exclusividade dos cursos de São Paulo e Olinda. No primeiro período republicano, também chamado de República Velha ou oligárquica, e que vai da sua proclamação até a revolução de 1930, vemos a coincidência da crise da hegemonia dos latifundiários com o surgimento da jovem burguesia industrial, do proletariado e das insurreições militares apoiadas pelas camadas urbanas. Tal coincidência talvez possa ser associada aos acontecimentos expostos por Antonio Carlos Wolkmer (1995). Esse autor, ao tratar das demarcações históricas do discurso ideológico na política e no direito, ressalta a ambigüidade imprimida à política liberalista presente nesse período e que promoveu a associação dos princípios liberais com os conservadores das estruturas oligárquicas; a retórica assumirá, então, um tom liberal, mas permanece subordinada à dominação oligárquica, o que produzirá um conteúdo político conservador sob uma aparência democrática. Wolkmer aponta o paradoxo dessa postura com um exemplo, o da conciliação entre liberalismo e a escravidão que subsistiu por decisão do Estado brasileiro (das elites dominantes).

A esse consenso consubstanciado em aliança paradoxal, o autor chama de “a forma cabocla do liberalismo anglo-saxão”, que se preocupava com a ordenação do poder nacional e não com a liberação de uma ordem absolutista; constituía-se na adoção de uma lógica liberal consubstanciada em uma *práxis* autoritária. Segundo Wolkmer (1995), esse liberalismo das oligarquias corresponde a uma concepção elitista que nega às massas incultas a “participação no processo decisório, atribuindo aos letrados a responsabilidade exclusiva do funcionamento das instituições democráticas”. (WOLKMER, 1995, p.119/120). **A democracia era um clube aristocrático no qual as massas rurais ou urbanas, ignorantes, incapazes, imaturas não poderiam ser admitidas.**

Segundo Adorno (1988), os cursos e a cultura jurídicos contribuíram para a formação da elite coesa e disciplinada, bem como para a prevalência dos princípios liberais sobre os democráticos. O bacharel “sedimentou a solidariedade intra – elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano.” (p. 78).

**A Retórica tem sido mantida nos cursos jurídicos como instrumento de grande importância especialmente para a tradição liberal marcada que é por um conteúdo discursivo conservador, elitista, antipopular e “matizado de autoritarismo antidemocrático e sem cunho heróico.”** (NOGUEIRA, 1984, apud WOLKMER, 1995, p.120). (grifos nossos) Deve ser lembrado que a sociedade brasileira, assentada sobre os alicerces da escravidão e do latifúndio, centralizadora e administrada pela elite, assim já fora moldada pelo seu colonizador. Foi o nosso colonizador que implantou no Brasil esse “modelo excludente de estrutura estatal” e que provocou o “desenvolvimento de um pensamento patrimonialista, burocrático, estamental e essencialmente autoritário.” (FAORO 1979, apud WOLKMER, 1995, p. 139).

Pode-se inferir que os cursos jurídicos foram criados para suprir a necessidade de se organizar o Estado nacional na medida em que deveriam formar os burocratas e políticos representantes do poder, dentro do padrão liberal embora albergando em seu bojo os interesses das elites conservadoras. Era um cenário de autoritarismo, o que, pode ser dito, não era uma novidade, pois é traço mantido desde os tempos coloniais; na sua manutenção, o bacharel esteve muito envolvido.

### **1.3.2 Formando os operadores do direito, agenciadores do poder**

Como apontado no item 1.3.1, a primeira geração de legisladores brasileiros formara-se em Coimbra; entretanto, ao separar-se de Portugal, o Brasil perde Coimbra como seu centro cultural, o que determinou uma ainda maior importância dos cursos jurídicos no Brasil. Esses cursos jurídicos, segundo Adorno (1988, p.77), nutriram-se do individualismo político e do liberalismo econômico vigentes que presidiam “tanto a autonomização cultural quanto a burocratização do aparelho estatal” da sociedade brasileira.

A tarefa dos cursos jurídicos seria, afinal, preparar aqueles que seriam os construtores de um Estado Nacional patrimonial articulado ao modelo liberal de exercício de poder. A

despeito das agitações regionais ao longo do período do Império, esse objetivo foi alcançado. Essa articulação só foi possível por duas razões. A primeira em razão da aliança entre o estamento burocrático e setores parlamentares, que, assim aliados, venceram a oposição política, expulsando as forças democráticas do âmbito institucional. A segunda porque a elite governante e a dominante, a despeito de seus conflitos insuperáveis, resolveram unir-se. Assim, os cursos de direito, além de formarem os burocratas, formavam, também, os futuros governantes e parlamentares, prestando-se, em última análise, à promoção da profissionalização política (ADORNO, 1988).

Com efeito, os cursos de direito parecem ter fornecido os quadros mais importantes do Estado imperial. “[...] entre os Ministros de Estado de 1831 a 1853, mais de 45% deles eram magistrados; somados aos advogados, chegaram a ser mais de 60% em alguns períodos.” (CARVALHO apud LOPES, 2002, p. 337) Entre os Conselheiros de Estado o percentual foi ainda maior. E por causa do “número limitado de postos de juízes e de advogados, grande número de bacharéis buscava o emprego público em qualquer área da administração: ‘a burocracia, a vocação de todos...’”, na frase de Joaquim Nabuco. (LOPES, 2002, p.337).

Assim, poder-se-ia afirmar que o “Estado brasileiro erigiu-se como um Estado de magistrados, dominado por juízes, secundados por parlamentares e funcionários de formação profissional jurídica”. O bacharel é aquele que, nesse contexto, aparece como o mediador entre interesses privados e públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos locais. Serão esses bacharéis, formados para ampliar os quadros políticos e administrativos, os responsáveis pelo estabelecimento da articulação das elites rurais e urbanas (ADORNO, 1988, pág. 78).

Soa bastante verossímil a afirmação de Adorno (1988) segundo o qual as academias de direito foram as produtoras do principal intelectual do século XIX: o bacharel, “um intelectual educado e disciplinado, do ponto de vista político e moral, segundo teses e princípios liberais.” (pág. 79). Em razão de sua preocupação maior estar voltada para formação dos quadros políticos e burocráticos, a tradicional escola de direito de São Paulo, durante o Império, teria deixado de apresentar, segundo Adorno, um efetivo ensino jurídico, razão pela qual teria produzido apenas esporadicamente juristas de envergadura, prestando-se mais a ser “celeiro de um verdadeiro ‘mandarinato imperial’ de bacharéis.” (ADORNO, 1988, pág. 79).

Dos fatos que emolduram a origem dos cursos jurídicos, o que se pode inferir é que o ensino jurídico não buscava a formação de um cientista jurídico crítico. O que parece possível inferir é que seu objetivo era muito mais a formação de quadros políticos e administrativos. A profissionalização jurídica não residia, como bem diz Adorno, no processo ensino-aprendizagem (1988, pág. 157). E parece ser possível concluir que foi mediante o pomposo discurso adotado nas escolas de direito e mediante a criação de uma aura em torno dos acadêmicos que o direito pôde ser utilizado para legitimar o poder, sendo resguardados, assim, os interesses das elites. A aura do bacharel e a de seu pomposo discurso também parecem ter sido mantidas mediante a preservação da “pedagogia” coimbrã utilizada nas escolas da época.

A aula de Direito no século XIX, principalmente nas Academias mais antigas e tradicionais do Brasil (São Paulo e Olinda) está revestida de um simbolismo sem par. [...]. A letra da lei parece tão sagrada e inviolável quanto à letra das Escrituras Sagradas. [...]. Eis o princípio da hermenêutica jurídica a partir da hermenêutica sagrada. (BITTAR, 2006, p.5).

Assim, os bacharéis de direito no Brasil, modelados pelo pensamento liberal à moda da cultura europeia do século XIX, cultivaram traços característicos que seriam: **“atração pelo saber ornamental, culto à erudição lingüística, cultivo do intelectualismo”** (ADORNO, 1988, pág. 158). (grifos nossos)

Vale pontuar que o poder legislativo, a despeito de ser constituído por representantes das oligarquias, elaborava um direito matizado pelo positivismo e pela cultura legalista. Esses traços

[...] na formação dos congressistas geraram uma valorização muito forte do plano legal sobre a construção do direito, da legalidade sobre a juridicidade, da lei sobre o direito, sempre a serviço de uma estabilidade e segurança a privilegiar as próprias classes dominantes” (SOUSA JR. 1996 apud MARTINEZ, 2003 p. 73)

O “bacharel jurdicaista”, gestado no nascedouro dos cursos de direito e formado pela cultura legalista, parece ainda prevalecer em nossos dias. Segundo a dicção de Santos (2007, p. 71), é a **“cultura normativista técnico-burocrática que mantém ainda hoje o direito indiferente às mudanças da sociedade”** (grifos nossos). Quer parecer que, até hoje, muitos dos operadores do direito não conseguiram desatar-se do positivismo garantidor dos interesses das classes dominantes, tornando-se assim um mero

agenciador<sup>18</sup> sem qualquer autonomia, do conteúdo ditado por aqueles que ditam o teor do “discurso jurídico”.

### 1.3.3 Do discurso jurídico empregado e do seu caráter alienante

S2, ao falar do discurso jurídico, ressalta que esse discurso é articulado *a partir do púlpito do bacharelismo positivista do século dezanove*; que esse discurso se presta ao estabelecimento do poder da palavra que cultua das premissas reprodutoras da cultura que se pretende manter.

[...] (...) *o poder da palavra que é cooptado no interior do discurso jurídico [se] torna o mecanismo de produção do saber, (...) (S2)*

Que esse discurso jurídico ainda

[...] *se produz digamos a partir do “púlpito do bacharelismo positivista do século dezanove” que é exatamente não articulado que é, enfim, construído na base de um autodidatismo e reconstruído na base de abstrações do culto personalista do jurista, - jurista, um grande homem, jurista um grande orador – [...]*

[...] *e nesse sentido a prática de sala de aula, a forma como eu construo o manual de direito, tudo isso como o lugar de escoamento das mesmas premissas reprodutoras de uma cultura, onde a inclusão do outro não foi feita, onde o outro não aparece, [...] S2 (grifos nossos)*

Diante da análise de S2, quer nos parecer que essa forma de construção do saber acaba por excluir o “outro” que é o jurisdicionado, aquele que está fora do alcance da cultura jurídica, que não pertence ao mundo cultural abarcado pelo discurso jurídico. E S2 acaba por concluir que o saber construído sobre essas premissas é alienante porque ensimesmado:

*Então esta soberba da palavra que é parte da formação alienante do discurso jurídico, também permite ao jurista ter uma articulação privilegiada no sentido desse processo de ensimesmamento. (grifos nossos)*

---

<sup>18</sup> “Agenciador ou agente” do Direito referem-se às noções de agência/ agenciar que são termos que trazem a idéia de mera atividade, indústria, negócio por conta alheia, por conta de quem agencia. Ou ainda a idéia de “Tudo que actua ou opera: a Eletricidade é um agente precioso da indústria. Aquele que trata dos negócios de outrem, (...)”. (Dicionário Prático Ilustrado\_dicionário enciclopédico luso brasileiro, LELLO, 1996) .



Seria apropriado, então, concluir que é na palavra adotada pelo “lente” e imposta ao aluno, instrumento da formação alienante que se pratica em grande número de cursos jurídicos, que se encontra a origem desse *ensimesmamento*, desta alienação<sup>19</sup>.

O conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios (OAB, Concursos Públicos, Provas Semestrais monodisciplinares...) é alienante, se desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social. (BITTAR, 2006, p. 26/27)

Freire (1995) compartilha dessa idéia quando diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (p.11) Diz Freire (1995, p. 200), sobre esse “movimento” que vai da palavra para o mundo e do mundo para a palavra, que o “movimento em que **a palavra dita flui do mundo** mesmo através da leitura que dele fazemos.” (grifos nossos). Entretanto, essa palavra em movimento referida por Freire não é a mesma palavra empregada na formação do jurista. O jurista parece empregar a palavra para viabilizar o discurso jurídico tão somente como instrumento de poder *cooptado no interior* [deste mesmo] *discurso jurídico* (S2) (grifos nossos). Esse discurso viabiliza o mecanismo de produção de um saber colocado a serviço de quem detém o poder. A forma como a “palavra” é usada no discurso jurídico não se confunde com a “palavra” que se presta ao movimento dinâmico palavra/mundo, aquela que leva o estudante ao “apreender” freiriano, uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada* e que não se faz sem certo risco (FREIRE, 2007, p. 69).

Portanto, a palavra poderia ser, conforme Freire, veículo da transformação do homem. Entretanto, não é isto que nos parece ocorrer na formação jurídica. Essa área do saber

---

<sup>19</sup> No dicionário Houaiss (2001), alienação é “ato ou efeito de alienar(-se); alheação, alheamento, alienamento **1** JUR transferência para outra pessoa de um bem ou direito <a. de uma propriedade> **2** estado resultante do abandono ou privação de um direito natural <a. da liberdade> **3** fig. fato de ceder ou perder; renúncia, desprendimento <a. de um direito> <a. dos bens naturais> **4** FIL no *hegelianismo*, processo em que a consciência se torna estranha a si mesma, afastada de sua real natureza, exterior a sua dimensão espiritual, colocando-se como uma coisa, uma realidade material, um objeto da natureza **5** FIL no *marxismo*, processo em que o ser humano se afasta de sua real natureza, torna-se estranho a si mesmo na medida em que já não controla sua atividade essencial (o trabalho), pois os objetos que produz, as mercadorias, passam a adquirir existência independente do seu poder e antagônica aos seus interesses □ cf. *reificação* **6** p.ext. *infrm.* indiferença aos problemas políticos e sociais **7** p.ext. *infrm.* desorientação quanto ao comportamento e às convicções pessoais; sensação de absurdo existencial □ a. fiduciária [...] □ ETIM lat. *alienatio, ónis* 'alienação, transmissão do direito de propriedade, separação, perturbação, delírio'; ver *alien(i)-* [...]”

parece ter incorporado a palavra tão somente como forma de seleção social, seleção esta promovida pelo uso da língua como apontou Cunha (1986) ao afirmar que, pelas letras, pelo conhecimento letrado, se confirma a organização da sociedade.

O uso e a forma como a linguagem é empregada podem determinar diferentes efeitos. A fala de S1 apresenta um desses efeitos: diz que *o saber letrado* que se expresse em mero discurso, supostamente científico e distanciado da realidade, torna-se um saber arrogante, preconceituoso e gerador de injustiças

*Porque esse apego **excessivo ao saber letrado**, ao conhecimento acadêmico com muita frequência **gera aquilo que eu tenho chamado de arrogância**. É a arrogância que distancia a pessoa da realidade social. Quer dizer, a pessoa que desconhece a realidade despreza mesmo a realidade, é preconceituosa em relação a essa realidade porque é uma realidade não científica, não acadêmica, não elaborada intelectualmente e isso muitas e muitas vezes tem sido sim, fonte de injustiça, inclusive injustiça no relacionamento humano, por causa desse desprezo por aquele que não tem o conhecimento científico. (S1) (grifos nossos)*

Nesse caso, poder-se-ia dizer que este saber está apenas compromissado com a formalidade, com uma suposta verdade científica e não com a realidade, com os valores da realidade. É um tipo de conhecimento formalista, tecnicista, que pode trazer como consequência o afastamento da realidade, que impõe apenas o que interessa que seja “absorvido” pelo sujeito cognoscente. Completa S2 ao dizer que esse **discurso tem caráter de controle simbólico pela sua distância da realidade social**:

*Parece-me curioso que, enfim, o ensino jurídico que se propõe a ser neutro, na verdade, ele pratica isso: é uma forma de controle simbólico pela, enfim, supressão de compreensão total do comprometimento do direito com os demais laços sociais.*

*Exatamente por isso, quando **o aluno entra na atemporalidade do direito**, **ele não se vê como sujeito**. Ele está fora! Então, ali ele fica recebendo os conceitos e vai trabalhando esses conceitos vão **aprimorando sua linguagem** (e claro!... ele vai sair falando uma linguagem na vida social que ninguém entende) (S2) (grifos nossos)*

Esse discurso seria, portanto, uma prática alienante, desenraizada dos aspectos sociais que deveria abordar, sendo usado como instrumento de poder; e esse discurso, então, é mera mercadoria que pode ser “vendida” ao cliente. Para S2 o profissional do direito

*[...] fala um discurso tão hermético, tão fechado que ninguém entende que no fundo ele pode **vender isto para um cliente**, pode vender isto numa audiência... como um modo de poder. Pode vender isso na tribuna parlamentar. **Ele vende fala. Ele vende expressividade, oratória!** E é nesse sentido que, portanto, a prática do discurso do direito é uma prática alienante enquanto desenraizada das demais preocupações que são exatamente trabalhadas pelas disciplinas propedêuticas, mas que poderiam ser trabalhadas, também, pelas disciplinas dogmáticas, desde que elas, enfim, fossem mais reflexivas e mais críticas. (S2) (grifos nossos)*

Para Queiroz (2008, p.112)

(...) ensinar/aprender direito significa hoje, basicamente, preparar alguém para ser aprovado em concurso público, e, pois, obter um emprego estável e bem remunerado, de modo que o bom aluno, o bom profissional, é aquele que obtém aprovação em concurso público, concurso que em geral se limita a cobrar informação de leis e códigos e indiretamente estimula a subserviência e o conservadorismo. Por conseqüência, o bom juiz, o bom promotor, é também aquele que se conforma com a orientação dominante ditada pelo tribunal ou instituição a que pertence. E o “êxito” na carreira jurídica é um continuum desse processo de domesticação, que precede à formação jurídica inclusive.

Assim, é possível concluir com Queiroz (2008, p.112) que “essa cultura da lei e da ordem favorece a legitimação de estruturas elitizadas de poder (instituições, tribunais, conselhos) facilmente criticáveis e eventualmente extinguíveis fosse outro o ambiente.”

Esse discurso autoritário, instrumentalizado de estruturas elitizadas de poder e distanciado da preocupação com a realidade social, discurso vendido como mercadoria, quer nos parecer que se mantém até hoje em razão da prevaência da lógica do mercado hoje vigente. Hoje, o que parece ocorrer é a proliferação de empresas educacionais, muitas delas totalmente desvinculadas de qualquer preocupação com o pensamento crítico e apenas voltadas a oferecerem grande diversidade de cursos que

respondam à demanda do mercado. Poder-se-ia dizer que esse quadro intensificou-se em razão da política neoliberal implantada nos anos 90 e que tem direcionado a política educacional. (SANTOS; MORAES, 2007)

#### **1.4 O conhecimento lecionado versus o conhecimento dito vulgar: Do distanciamento entre o saber jurídico e a realidade social**

Importa que se questione na presente análise o quanto e a quem interessa manter o conhecimento jurídico (e o sistema legal vigente) descontextualizado e distante da realidade social. Neste item e no subsequente, que tratará do paradigma científico que pauta o conhecimento jurídico, este questionamento será levantado.

O conhecimento lecionado parece desprezar o conhecimento dito vulgar que o aluno detém ao chegar à faculdade, provocando, como conseqüência, o distanciamento entre o “saber lecionado” e a realidade. É exatamente esse distanciamento que Catulo da Paixão Cearense, na sua “Resposta do Jeca” [no Anexo I, texto integral], desvela no seu poema. Talvez tenha sido esta a fala mais contundente e instigante, a ponto a se constituir no ponto de partida da presente investigação. Quem mais do que o homem comum para sentir e compreender a ineficácia das leis, esse Jeca que chama as leis de “*lezes*” com as quais se ocupa o senador do Império, com sua caneta, sem se preocupar em olhar para quem deveria ser em última análise, o beneficiário destas mesmas leis. Eis aí a denúncia do Jeca:

Vancê só sabe de lezes (leis)  
Que se faz com as duas mão.  
Mas porém num sabe as lezes  
Da natureza, e que Deus  
Fez pra nós com o coração.

Vassuncê é um Senadô,  
É um conselheiro, é um dotô,  
É mais que um imperadô,  
É o mais grande cirdadão  
Mas porém eu lhe garanto

Que nada disso seria  
Naquelas mata bravia  
Das terra do meu sertão  
[...]  
Preguiçoso? madracêro?  
Não sinhô, sêo conselheiro.  
É praquê vancê num sabe  
O que seje um boiadêro  
Criá cum tanto cuidado  
Cum tanto amô e alegria  
Umás cabeça de gado

E depois, a impedemia	Pra incoivará um roçado,
Carregá tudo com os diabo	E quando o ouro do mio
Em meno de quatro dia.	Vai ficando embonecado
	Pra gente entônce coiê...
É pruçê vancê num sabe	O mio morre de sede
O trabaio desgraçado	Pulo sor esturricado
Qui um homi tem, são doto	Sequinho cumo vancê. [...]

(texto na íntegra no Anexo I)

Segundo S1, o saber que seria necessário para a formação do jurista seria o multidisciplinar, isto é, que nenhuma forma de conhecimento poderia ser jamais desprezada, mesmo aquele conhecimento chamado vulgar, pois, especialmente este, enfatiza S1, fornece os elementos para a crítica do próprio conhecimento, havendo mesmo necessidade de uma complementação do conhecimento científico pelo chamado conhecimento vulgar.

*Então, o conhecimento empírico, o conhecimento vulgar, muitas e muitas vezes é esclarecedor, é um complemento necessário **que muitas vezes aponta para caminhos que o cientista ainda não percebeu** ou para os quais a ciência não apontou. (S1) (grifos nossos)*

De outra feita, nos diz S2 que o saber que o estudante traz é desperdiçado, numa franca desconsideração ao fato de que o conjunto das propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo é desconsiderado pela política do ensino de direito pela qual o aluno é grafado qual uma tábula rasa. Falando da ampla crítica do desperdício da experiência feita por Boaventura de Souza Santos, S2 afirma:

*(...) Exatamente considerando que a razão é epistêmica e teórica, ela **desperdiça muito conteúdo do senso comum e da experiência mais vulgar de interação do homem com a natureza**. Na faculdade de direito, isso não deixa de ser diferente. A política é a de que a racionalidade do aluno deva ser grafada como se grafa sobre uma tábula rasa, sobre uma folha de papel em branco. (S2) (grifos nossos)*

*Então, o ensino **significa uma prática segundo a qual o aluno é colonizado**; de fato, o aluno tem sua mente colonizada por conceitos que ele não detém. (S2) (grifos nossos)*

O poeta dos anos do golpe militar falou e reagiu contra a violência dessa mesma “colonização” que se tentava perpetrar contra o povo brasileiro. Usando imagens e palavras pertinentes ao saber “vulgar”, reagiu cantando:

... porque gado a gente marca  
Tange, ferra, engorda e mata  
Mas com gente é diferente<sup>20</sup>

Com o oferecimento desse exemplo, um trecho de música do nosso repertório popular, coloca-se concretamente o que S1 e S2 referidos acima comentam sobre a possibilidade de não se desperdiçar “as propriedades da razão, universais e idênticas” (JAPIASSU, H. e MARCONDES, 1993, p.82) em todo ser humano que já possam existir no estudante para agregá-las de forma a construir conhecimento científico.

Parece-nos que o saber do “vulgo” transmudado em manifestação cultural reveladora da realidade do estudante deva ser respeitado e admitido. Para Freire, é dever de o educador respeitar os saberes que o aluno detém. E não apenas isso: os professores devem discutir com seus alunos “a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Continua, perguntando: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2007a, p. 30).

Bittar (2006, p. 26), professor livre docente da área da Filosofia do Direito, questiona o tipo de saber lecionado nas escolas de direito nos seguintes termos:

Um bacharel altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica. A conseqüência? O próprio bacharel, formado e especializado, deve sobrestar um dia sua marcha e se perguntar: **para que tanto conceito processual se metade da população não chega sequer a ter acesso à justiça?** (grifos nossos)

Seria plausível concluir que esse professor detentor de conhecimento especializado em processo civil, como o referido acima por S2, não estaria aparelhado para dar conta de explicar o quadro social que permeia circunstâncias de vida de muitos jurisdicionados que vêm sendo excluídos da apreciação do Judiciário. Talvez nem fosse capaz de demonstrar aos seus alunos como se poderia propor uma ação em defesa dos direitos de

---

<sup>20</sup> *Disparada (1966), Letra de Geraldo Vandré e Música de Theo de Barros*

um cidadão como o abaixo descrito por Gabriel, o pensador. É que, a despeito de ser garantia constitucional que toda a pessoa aqui nascida é um cidadão brasileiro, muitos não têm nome ou domicílio e, portanto, não podem passar procuração para que alguém os represente e defenda seus direitos. Abaixo a letra da música que parece bem refletir a condição de alguns cidadãos brasileiros **inconstitucionalmente excluídos** da apreciação do Judiciário.

### **O Resto Do Mundo**

Eu queria morar numa favela  
 O meu sonho é morar numa favela  
 Eu me chamo de excluído como alguém  
 me chamou  
 Mas pode me chamar do que quiser seu  
 dotô [...]  
 Eu num tenho nome  
 Eu num tenho identidade  
 Eu num tenho nem certeza se eu sou  
 gente de verdade  
 Eu num tenho nada  
 Mas gostaria de ter  
 Eu num sou registrado  
 Eu num sou batizado  
 Eu num sou civilizado  
 Eu num sou filho do Senhor  
 Eu num sou computado

Eu num sou consultado  
 Eu num sou vacinado  
 Contribuinte eu num sou

Eu num sou comemorado  
 Eu num sou considerado  
 Eu num sou empregado  
 Eu num sou consumidor

Eu num sou amado  
 Eu num sou respeitado  
 Eu num sou perdoado

E também sou pecador  
 Eu num sou representado por ninguém  
 Eu num sou apresentado pra ninguém  
 Eu num sou convidado de ninguém  
 E eu num posso ser visitado por  
 ninguém

Além da minha triste sobrevivência eu  
 tento entender a

razão da minha existência  
 Por quê que eu nasci?  
 Por quê tô aqui?<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Música de Gabriel pensador  
<http://letras.terra.com.br/gabriel-pensador/72844/> acesso em 12/01/09

É a letra de uma música “apenas”, mas acho que retrata, denuncia uma grave realidade e exatamente por isso poderia servir de ponte para a construção do conhecimento jurídico de forma contextualizada. Na hipótese do caso “em comento”, esse cidadão, que gostaria tanto “de morar numa favela”, tem estado excluído do sistema jurídico e da possibilidade de ter alguma visibilidade uma vez que afirma que

“[...] Eu num tenho nome  
Eu num tenho identidade  
[...] Eu num sou considerado  
Eu num sou empregado  
Eu num sou consumidor  
Eu num sou amado  
Eu num sou respeitado [...]

E assim sendo, é possível dizer que o caso desse cidadão que queria morar numa favela não esteja entre as hipóteses de que o direito possa tomar conhecimento; seu caso é daqueles que automaticamente vêm sendo excluídos do conhecimento jurídico-científico. O conhecimento jurídico-científico parece não propiciar a aproximação do universo comum, vulgar, real, uma vez que esse universo está fora das dimensões estatuídas pela possibilidade científica. S3 fala sobre esse distanciamento entre o direito e o universo do “comum”, do “vulgar” constituído pela vida do dia-a-dia; que existe um distanciamento entre o que “o direito cria como seu universo” e o universo que pertence ao “comum”:

*[...] a gente vivencia isso (no nosso dia a dia, cada vez mais provoca um distanciamento entre o que ele cria no seu universo próprio [do direito] e aquilo que é do universo do comum, do vulgar, do diário. E isso não afeta só a ciência (se é que a gente pode chamar de ciência o direito da forma que vem sendo enfrentado como algo científico) [...]* (S3)

Este distanciamento, além de afetar a “ciência jurídica”, **afeta o direito como instrumento de operacionalização do próprio direito**

*Na medida em que todos os operadores do direito se distanciam dos **homens comuns**, se acham homens menos comuns, menos ordinários e com isto acabam até nas soluções cotidianas da aplicação do direito, nas suas mais diversas modalidades, seja como juízes, advogados, promotores, acabam tendo soluções, que são soluções que, em geral, vão deslegitimar o próprio direito (isso no anseio popular). (S3) (grifos nossos)*



S3 deixa claro que, na sua visão, **existe uma dicotomia dos saberes, o jurídico e o “comum”**, dicotomia que se traduz na dificuldade do direito realizar o que dele se espera, isto é, solucionar os conflitos entre as pessoas do universo comum:

*[...] em geral as pessoas chegam aqui [à faculdade na qual S3 é professor] bastante distanciadas da realidade do próprio país. E a pena é que o ensino do direito da forma como ele vem sendo formulado, ao invés de diminuir esse distanciamento, ele só provoca mais o abismo entre o comum das coisas e o que seria o comum do direito.*

*Então, essa **dicotomia dos saberes**, e a dicotomia do entendimento do outro mais ordinário, pra esse que se acha menos ordinário, faz com que, sim,... que haja um adensamento da dificuldade do direito como forma de solução dos conflitos aceitável por toda a comunidade, deslegitimando mais o direito, [...]. (S3) (grifos nossos)*

Ao direito não seria permitido deixar de lado a necessidade do cidadão, seja ele quem for, uma vez que a Constituição Federal garante que todos os cidadãos brasileiros são iguais perante a lei, sendo incabível qualquer discriminação. (C F, art. Nº 5, caput e inciso IV do art. Nº 3)

O que se coloca, então, é a importância de se valorizar o conhecimento **não** científico de forma que se propicie a crítica capaz de aperfeiçoar o conhecimento científico. Segundo S1 (...) *por mais que se procure o rigor científico, é preciso levar em conta o conhecimento não científico. E fazer a análise, fazer a crítica... dessa crítica brotam os elementos úteis para o conhecimento científico. (S 1)*

É Queiroz (2008, p. 112) que, citando Feyerabend, afirma que “a ciência precisa de pessoas que sejam adaptáveis e inventivas, não rígidos imitadores de padrões comportamentais estabelecidos.”

Santos (2007, p. 225-226), por sua vez, apresenta **suas razões “para um novo senso comum”** num posicionamento crítico “contra o desperdício da experiência”, pelo qual a aplicação da ciência deveria ser edificante e socialmente responsável, em vez de tão

somente técnica, de forma a “transformar a ciência num novo senso comum menos mistificador e mais emancipatório.” Citando Veblen (1898 apud SANTOS 2007), economista que critica a economia clássica, Santos (2007) traz à baila o fato de existir uma adequação normativa e ilusória que substitui a visão real pela imposição de uma “metafísica da normalidade e princípios controladores” que ele diz existir não apenas na economia, mas em todas as ciências sociais e mesmo nas gerais. De outra feita, alerta que o cientista que produz conhecimento científico “*edificante e socialmente responsável*” adota uma atitude que ele chama de otimismo trágico<sup>22</sup> e apresenta-se como um cientista preocupado em transformar a ciência em um novo senso comum, menos mistificador e mais emancipatório, aquele que crê no “*conhecimento-emancipação*” como semente de um novo senso comum. Nessa perspectiva, Santos (2007) ressalta a tensão existente entre regulação e emancipação traduzida epistemologicamente, segundo ele, na dualidade de formas de conhecimento, ambas fundamentadas no paradigma da modernidade: o conhecimento-regulação e o conhecimento- emancipação e que deveriam equilibrar-se dinamicamente:

- O conhecimento-regulação, forma à qual chama “colonialismo”, é o estado de conhecimento que implica uma trajetória entre um estado de ignorância (*caos*) e um estado de conhecimento (*ordem*);
- O conhecimento-emancipação, por seu turno, é o estado de conhecimento que implica uma trajetória entre um estado de ignorância que o autor chama de *colonialismo* para um estado de *solidariedade*. (SANTOS, 2007)

Entretanto, nos diz Santos (2007) que o conhecimento-regulação passou a ter primazia absoluta sobre o conhecimento-emancipação, razão pela qual a “**ordem**” passou a ser a **forma hegemônica de saber**. Essa primazia caracteriza a condição sócio-cultural do fim do século XX que é

fruto da gestão reconstrutiva dos défices (sic) e dos excessos da modernidade confiada à ciência moderna e, em segundo lugar, ao direito moderno. A colonização gradual das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica. (SANTOS, 2007, p.55-56)

---

<sup>22</sup> O otimismo trágico sustentado pelo “conhecimento-emancipação” seria para Santos a alternativa realista ao pessimismo do cientista que assolou cientistas como, por exemplo, Einstein, não permitindo que este, no final de sua vida, visse uma alternativa viável ao conhecimento institucionalizado da ciência moderna.

Aponta Santos (2007, p.56), entretanto, que a promessa de dominação da natureza que existe no bojo das ciências, ao invés de trazer o benefício esperado para a humanidade, acabou por conduzi-la a “uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear (...)” A promessa de uma sociedade justa, por conta da riqueza que a ciência propiciaria, traduziu-se em espoliação do terceiro mundo. O desenvolvimento hipercientificizado, conforme Santos (2007, p. 57) deixou-se regular pelo mercado, o que provocou a “redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência” transformando-a na principal força produtiva sem uma correspondente capacidade de previsão das conseqüências das ações propiciadas por essa mesma ciência e tecnologia. E Santos, que se detém nas perguntas elementares, porém fundamentais de Rousseau, pergunta:

Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (SANTOS, 2007, p. 59)

Convém retomar as perguntas que Santos formulou, dirigindo-as à área jurídica:

- Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico jurídico produzido por poucos e inacessível à maioria?
- Contribuirá a ciência jurídica para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que o jurisdicionado necessita e o que se apresenta como aparente solução jurídica dos problemas sociais? ... entre a teoria e a prática?

O que parece possível afirmar é que ciência e técnica jurídicas, também, não estão sendo eficientes em promover os benefícios prometidos, os quais tantos jurisdicionados delas esperavam.

### 1.5 Do paradigma científico adotado pelo conhecimento jurídico: seu distanciamento e sua falta de contextualização

Poder-se-ia concluir da análise feita até aqui que há um **desprezo pelo conhecimento vulgar** por parte das ciências jurídicas, e que, embora não explicitado, esse desprezo seria a causa da distância entre o discurso jurídico e a realidade que, por sua vez, causa a “dissintonia” entre o direito positivado e a concretude dos reclamos do cidadão comum. S2 manifesta-se sobre o desprezo ao conhecimento vulgar nos seguintes termos:

*[...] essa questão tem um enraizamento histórico muito importante. Ela não é simples. Ela toca na dicotomia do que é o vulgar, do que é o científico. Quando nós entramos nessa relação do que é “conhecimento vulgar” e “conhecimento científico”, nós já percebemos a tensão que fraturou (e isso é fruto da história da modernidade) a sensibilidade natural do ser humano que conhece, conhece porque intui, conhece porque intuitivamente aproveita a experiência, enfim, das várias experiências ligadas aos canais de produção e da irrigação da formação humana; todos esses canais soterrados pela identidade de um pensamento que se chama de ciência. (S2) (grifos nossos)*

Para S2, na base da profunda transformação na passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna, muito da sabedoria tradicional, popular, ancestral, religiosa foi soterrado pela dimensão a partir da qual a modernidade construiu sua concepção de saber e na qual só é aceito, como saber, o científico:

*O texto marco desse processo de transformação é o texto “Discurso do Método”, de Descartes, que exatamente constrói uma fissura enorme entre a dimensão do conhecimento de senso comum e o conhecimento, enfim, metodologicamente viável. (S2) (grifos nossos)*

E, a partir desse ‘método’ (méthode), segundo S2, *passou-se a ter uma espécie de divisor de águas* que separou o que no mundo é desprezível, porque *fruto da experiência comum do indivíduo*, daquilo que passa a ser da esfera da verdade:

*Rapidamente, a verdade se torna um monopólio dos cientistas, e daí em diante, rapidamente, a ciência se torna a força de produção mais evidente a consumir a revolução industrial e os demais processos de construção da sociedade burguesa. (S2) (grifos nossos)*

S2 afirma que os cientistas modernos têm sua fé na sabedoria que é fruto do laboratório. Ou seja, para S2, o laboratório é o novo Deus da modernidade que inspirará

*(...) o discurso filosófico moderno, baseado em grande parte nas grandes concepções da ciência moderna que tem em Descartes a matriz do “método” e em Bacon a idéia de uma revolução do conhecimento pela empiria: “eu só creio naquilo que eu sou capaz de produzir e reproduzir sob o crivo do conhecimento empírico, científico e metódico” (S2).*

Por seu lado, Comte, inspirado na crença de que a ciência é o novo Deus da modernidade, conceberá o método positivista, caminho que leva ao conhecimento científico. Comte, como outros de sua época, esposam o entendimento de que só a ciência leva à “verdade” que pode ser aceita. Reapresenta-se, portanto, o que S1 já afirmara, em outras palavras, sobre a “verdade” ter se transformado em monopólio dos cientistas, corolário das transformações que foram sendo impostas pelos valores burgueses trazidos pelas revoluções Industrial e Francesa.

As revoluções Industrial e Francesa com seus desdobramentos vieram atingir a “colônia brasileira”, como apontado por S2:

*Não é à toa que a revolução científica, provocada pela modernidade, redundou na revolução industrial (...) [e] na revolução burguesa de 1789. Exatamente, servia a todo o ideário de construção de técnicas de poder econômico e poder político que foram aglomerados a partir da revolução francesa nas mãos da classe burguesa. E isso se mantém, afinal, intocado, ao longo da história de **afirmação da cultura do direito moderno**.*

*Nesse sentido, o direito que emerge da identidade de proteção do mercado, e que se torna no século dezenove o direito dos positivistas **axiologicamente***

*neutro, despolitizado, a ideológico, apolítico, cujo discurso é estéril e não se compromete com nada, ele lida com formas abstratas, ele observa rigorosamente por uma interpretação literal, aquilo que está posto no código.* (S2) (grifos nossos)

Aquilo que está posto no código seria a expressão do que se demonstra axiologicamente neutro, despolitizado, a-ideológico. Para S2

*o código é um lugar de fetiche abstrativo do que pode ser a função do legislador. O código é um ponto de partida de onde nasce o meu conhecimento sobre a realidade do direito e ignoro tudo o que é anterior à sua dimensão normativa, como, por exemplo, os costumes, os valores morais, os princípios, e, portanto, afinal, eu sotiro o valor da moralidade para o conhecimento do direito.* (S2) (grifos nossos)

O que se poderia concluir dessa fala é que o código seria a expressão final do discurso jurídico: é a sua palavra. Mal comparando, é a palavra que “pronunciada” consubstancia o direito tal como a Bíblia consubstancia a Palavra de Deus. É no código que estaria o conhecimento jurídico. Tudo que lhe é anterior não importaria. É a norma que deveria prevalecer e não os valores.

Qual o contexto histórico que propicia que o código se transforme no *lugar de fetiche abstrativo*? Segundo S2, o século XIX faz a mediação e o século XX consolida o *projeto da modernidade*. E é nesse século XIX, o qual mediou as transformações da modernidade, que se deu o

*(...) surgimento de uma ciência do direito (Rechtswissenschaft), que nasce positivista, que nasce neutra, que nasce com pretensão de pureza (Puchta, Windscheid, Jhering). E é essa marca do positivismo que vai, enfim, criar toda uma cadeia de aculturação que fará da ciência do direito do século 20, fundamentalmente, o eco desse processo.*

O positivismo prosperou a partir da metade do século XIX, impondo-se como principal matriz da doutrina jurídica; se opôs às correntes jusnaturalistas anteriores que buscavam a origem e a essência do direito na natureza humana, na razão humana.

A ideologia positivista se contrapõe à concepção metajurídica jusfilosófica, na medida em que rejeita toda e qualquer dimensão *a priori*. Descarta, assim, princípios e juízos valorativos em função de uma suposta neutralidade axiomática, de um rigoroso experimentalismo e, ao mesmo tempo, de um tecnicismo formalista. O Direito é explicado pela sua própria materialidade coercitiva e concreta. **Toda a sua validade e imputação fundamentam-se na própria existência de uma organização normativa e hierarquizada** (WOLKMER, 1995, p. 151). (grifos nossos)

“Toda a sua validade e imputação fundamenta-se na própria existência de uma organização normativa e hierarquizada” (WOLKMER, 1995, p. 151) equivaleria dizer: toda a validade e imputação do direito fundamentam-se **nos códigos que são os repositórios da organização normativa e hierarquizada.**

S2 observa, então, que repetir os cânones propostos no século XIX resultará na forma como o saber jurídico será “lecionado” no século XX:

*Então, quando se vai fazer ensino do direito no século vinte, não importa se no início ou no final, estar-se-á a reproduzir os cânones do século dezanove. Não é à toa que, por exemplo, o melhor desdobramento do século 19 para a cultura de direito tenha aparecido no início do século 20: Hans Kelsen. Ele é a mais refinada, decantada forma do logicismo matemático, sistemático, rigorista, criterioso e metódico a realizar os espíritos cartesiano e kantiano. Primeiro Kelsen busca uma razão pura do direito. E a idéia de norma pura, norma fundamental, Grundnorm, é exatamente essa forma lógica de dar um fundamento ao sistema, recorrendo a uma dimensão absolutamente conceitual e nesse sentido, abstrata, desprovida de qualquer semântica social. **O direito aqui se fundamenta numa norma abstrata e não na vida social!** (S2) (grifos nossos)*

Kelsen se propusera erradicar todo e qualquer tipo de ‘juízo ideológico’ da sua *Teoria Pura do Direito*, por isso, como explica Carlini (2006), essa sua obra, a mais conhecida e estudada no Brasil, “se caracteriza por ser um trabalho de reflexão exclusivamente jurídico, sem incorporar a contribuição de qualquer outra das ciências humanas e sociais” (p. 48); estas últimas, na visão de Kelsen, servem apenas “para entender e

avaliar o direito positivo, mas não devem intervir no seu estudo” (DIMOULIS *apud* CARLINI, 2006, p. 48) Sobre a obra kelsiana, observa Carlini (2006, p. 48/49):

A interpretação das idéias de Kelsen contribuiu de modo marcante para que o ensino de direito se transformasse em estudo de leis, decretos, resoluções [...] e todo tipo de legislação existente no ordenamento jurídico brasileiro. Nessa vertente, estudar direito é estudar a lei, interpretá-la para aplicá-la ao caso concreto **sem contextualizá-la na vida social**. (grifos nossos)

S3 exemplifica essa falta de contextualização da lei na vida social:

[...] *o nosso curso de direito hoje se cinge a um exercício muito fácil daquela lógica formal: silogismo, premissa maior, premissa menor, enfim, que é o que a gente acaba fazendo com a subsunção do caso concreto à lei. **Você pega o caso concreto, vê a lei, o caso concreto cabe na lei, não cabe na lei; se cabe na lei, quais são as conseqüências de caber na lei, que é um exercício de lógica muito simples, [...] talvez até numa perspectiva de computação, nós conseguíssemos, (e estamos próximos de conseguir pra nossa infelicidade). Por conta da informatização da justiça nós estamos cada vez mais introduzindo essa lógica; **você vê a desumanização presente nesse processo.***** (S3) (grifos nossos)

S3 dá exemplo concreto da falta de contextualização da lei em relação à vida social que ele chama de *desumanização* do processo, relatando uma situação que presenciou em um Juizado, na cidade de São Paulo:

*Hoje em dia, os juizados especiais, por exemplo, são todos eles compostos numa perspectiva da máquina. **Eu me lembro de um caso de um computador dando sentenças, assim né.... tch, tch, tch.... E o que mais me impressionou foi passando naquela sala, na cadeira estava escrito assim “Não atrapalhe. Juiz trabalhando”.** Foi o máximo. Foi o máximo do que eu vi. Porque, na verdade, dali, dando um código, sai mil sentenças com assinatura eletrônica.* (S3) (grifos nossos)

Mas como assim?!!! quis saber a responsável por esta pesquisa. Não é possível entender: Uma sentença por computador? Ao que S3 respondeu



[...] *quanto mais você tira, por exemplo, a possibilidade da participação do advogado e dá a participação à parte que está desprovida de condições, quem acaba escolhendo o modelinho é a própria justiça. Aí quando a justiça escolhe, “o seu modelinho é esse aqui, é isso aqui que você vai pedir* (S3) (grifos nossos)

Segundo S3, o jurisdicionado que foi ao Juizado desacompanhado não conhece o direito e do representante do judiciário poderá receber a seguinte resposta:

*“Mas, não, isso não cabe no seu modelinho. Seu modelinho<sup>23</sup> é esse daqui.” Então [...] esse seu modelinho vai lá ao “scanner” que scaneia, se for o caso, os documentos necessários, e aquilo já está preparado para a própria sentença.* (S3)

Santos (2007, p. 24, 25 e 27) registra as tendências que estão se impondo na área da “distribuição da justiça (...) orientadas, quase que exclusivamente pela idéia de rapidez” e que exigem a “modernização da administração da justiça com medidas como a regulamentação do processo eletrônico”. Entretanto, pontua o autor, esse ideal de celeridade deve ser evitado, pois, conclui, “não podemos transformar a justiça rápida num fim em si mesmo” porque “uma justiça rápida pode ser uma má justiça.” (SANTOS, 2007, p.27). Assim, o ideal de celeridade, poder-se-ia concluir, redundaria em maior **distanciamento e descontextualização do direito** em relação à vida concreta.

Ainda, segundo S3, o conhecimento jurídico *desvinculado das preocupações com a realização de justiça social* pode ter como conseqüência julgamentos *aparentemente neutros*, mas que, na realidade, são decisões que se originam da forma como o juiz faz a sua leitura de mundo. Diante do mesmo caso e de um mesmo laudo, cada juiz decidirá conforme sua leitura de mundo, conforme explicita a seguir:

*Eu leio, por exemplo, que uma pessoa de 45 anos, cujo laudo atesta que ele não tem mais condições de realizar as atividades para as quais ele naturalmente foi forjado, ou foi incumbido a vida toda... Eu posso ler que*

---

<sup>23</sup> S3 quando se refere a “modelinho” está a se referir ao modelo pronto de inicial que já existe nos juizados, modelo ao qual o problema do jurisdicionado pode ou não se adequar.

*pela realidade sócio cultural dele, ele está **doente de forma incapacitante**<sup>24</sup> definitiva. Outro juiz pode ler que não, que o laudo diz que a doença é parcial, que ele pode se recuperar. (S3) (grifos nossos)*

Assim, a leitura do laudo é “filtrada” pela interpretação desse laudo, interpretação esta que é ideológica, segundo S3, embora aparentemente neutra.

*Ora, quando ele não dá o benefício, ele não está dando o benefício numa perspectiva ideológica. Ele está fazendo uma interpretação aparentemente neutra, que está escrito lá isso, isso e isso. (S3)*

Isso ocorre porque, segundo S3, quando um juiz lê um laudo ele empresta ao que lê *uma carga cultural, social, econômica, que modifica a leitura*. A leitura realizada é que não foi neutra; foi *uma leitura comprometida com algum tipo de visão do mundo*, explica S3.

Referindo-se ao proceder do juiz que entendeu não existir incapacidade para o trabalho em razão da doença, S3 comenta:

*Ele [esse juiz em referência] não vai chegar lá dizendo que ele é um sujeito redutor dos direitos sociais. Ele simplesmente cumpre a lei. Mas quando ele cumpre a lei, há um olhar no cumprir a lei, que aumenta ou diminui o nível de proteção social, que uma determinada disposição normativa pode dar. (S3)*

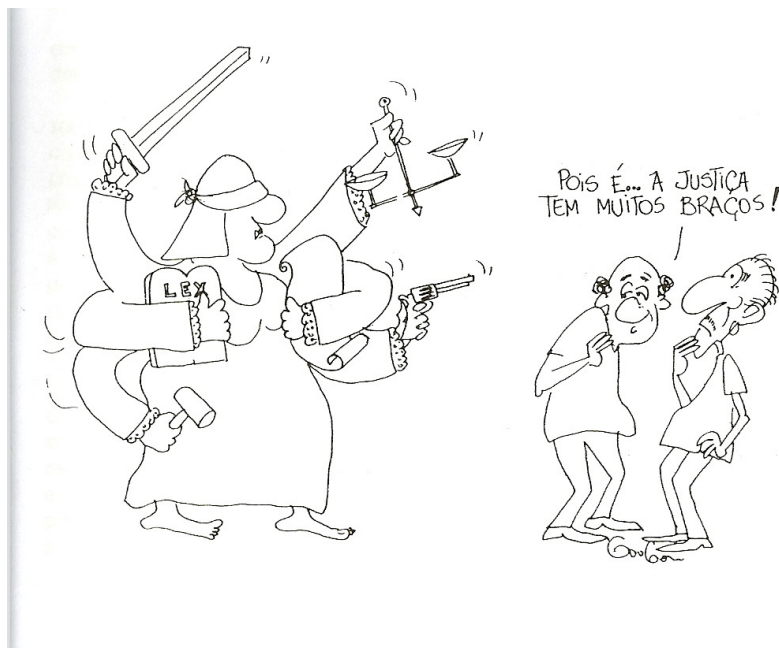
Assim como S3, que trouxe exemplos concretos, também S1 demonstrou sua preocupação com a desumanização do processo

*(...) como criar um processo que não se converta num diferenciador social, que não privilegie aquele que pode ter o melhor advogado, aquele que pode pagar as custas durante mais tempo... Quer dizer, que o sistema processual não seja mais um instrumento de discriminação social e de injustiça. (S1)*

---

<sup>24</sup> É incapacitante a doença apresentada pelo beneficiário do INSS que o impeça de voltar ao trabalho que realizava. Se a incapacidade for reconhecida como definitiva, isto é, irrecuperável, ser-lhe-á concedida aposentadoria.

Sim, porque dependendo do nível sócio-econômico do jurisdicionado, o Judiciário (ou a Justiça) terá um significado diferente para ele. A charge<sup>25</sup> a seguir demonstra que o jurisdicionado não compreende como a justiça atua e que, em decorrência disso, ele a enxerga com vários braços.



**Curso de Extensão  
Universitária a  
Distância:**

**O Direito Achado na  
Rua**

**Editora UNA,  
3ª edição,  
1990**

Coloca-se, assim, a necessidade de uma visão diferente do direito, não positivista, que busque a solução de um problema grave: *como criar um*

- *Sistema processual [que] não seja mais um instrumento de discriminação social e de injustiça,*
- *Que não privilegie aquele que pode ter o melhor advogado, aquele que pode pagar as custas durante mais tempo... (S1)*

Embora no discurso jurídico e até mesmo no “código” haja proibição expressa à discriminação (C F, art. 5, caput), essa discriminação não se encontra coibida de forma eficaz pelo nosso ordenamento jurídico. Sim, porque o que parece ocorrer é que o próprio sistema alberga em si a discriminação e a injustiça que estariam instaladas dentro de sua própria sistemática. É claro que o *sistema processual* não deveria ser *mais um instrumento de discriminação social e de injustiça*. Todavia, na prática, o sistema

<sup>25</sup> ‘tira’ retirada da apostila do Curso de Extensão Universitária a Distância: O Direito Achado na Rua Editora UNA, 3ª edição, 1990.

processual parece estar funcionando como verdadeira “fonte” de discriminação e, conseqüentemente, de injustiça.

Na verdade, o paradigma epistemológico da ciência jurídica positivista é fruto da ciência moderna. De acordo com esse paradigma positivista

*(...) a ciência do direito reproduzindo todos os cânones da ciência moderna vai, em grande parte, reproduzir todo um discurso que é exatamente um **discurso desvinculado de suas preocupações com a realização de justiça social** (...) S2 (grifos nossos)*

Nos exemplos acima apontados, o que se buscou demonstrar é a falta de contextualização da lei em relação à vida social. Na visão epistemológica positivista o direito é fundamentado apenas na norma abstrata e não na vida social real. Esse formalismo dogmático tem uma grave conseqüência, pois concede “autorização” ao Estado para que deixe de dar a devida prestação ao jurisdicionado que não esteja representado por um advogado competente (isto é, um advogado que saiba pedir o direito do cliente, sustentando competentemente o andamento do processo).

Em suma, tal situação ocorre porque na visão epistemológica positivista o direito é fundamentado apenas na norma abstrata e não na vida social real. Este formalismo dogmático tem uma grave conseqüência, pois concede “autorização” ao Estado para que se deixe de dar a devida prestação ao jurisdicionado que não tem um advogado competente que sabe pedir o direito do cliente sustentando competentemente o andamento do processo. Dessa maneira, é possível concluir que o formalismo que impera no Direito provoca enorme distorção. Sim, porque a Constituição garante que todos estão sob a proteção da Lei. Entretanto, esse mesmo sistema legal dá autorização para que se sejam excluídos da apreciação do Judiciário aqueles que não têm meios de pagar um bom advogado. Estarão, também, excluídos aqueles jurisdicionados que, não tendo meios de pagar um bom advogado, contratam algum outro qualquer, mal preparado, que, por conta de sua inépcia, não sabe pedir o que era devido por direito ao seu cliente. Entre os excluídos da prestação jurisdicional estão aqueles que usam dos

juizados que não estão aparelhados a atender os casos fora do “padrão” estabelecido nos modelos das iniciais disponíveis.

Dessa realidade excludente brota a proposta de mudança do paradigma positivista da ciência do Direito de modo que se acolha uma visão epistemológica que permita a superação do mero “conhecimento lecionado”. Os professores entrevistados na presente pesquisa revelam uma tendência para a reformulação da visão epistemológica do saber jurídico: a de que o conhecimento jurídico se produza de forma *vinculada à realidade social*. A possibilidade desta reformulação será tratada no capítulo II.

### **1.6 O direito fundamenta-se na norma abstrata e não na vida social: a metáfora do “solo” e do “céu dos conceitos”**

A assertiva de S2 “**o direito se fundamenta na norma abstrata e não na vida social**”, é importante na presente análise. Essa idéia foi transformada por S2 em uma muito pertinente e oportuna metáfora, **a metáfora do “solo” e do “céu dos conceitos”**. Usa S2 para tanto a imagem do solo que traduz *a dimensão do terreno*: solo no qual *há a minhoca, a sujeira, onde aparece o suor humano (o solo é sujo, ele é terra, ele é denso, nos diz S2)*. O solo é o denso terreno onde se desenvolve a vida social. Entretanto, não é no terreno no qual a vida social concreta acontece que o direito se assenta, conforme nos mostra S2:

*Kelsen desloca o direito do solo e projeta-o para o mundo lógico, das nuvens, do céu dos conceitos! Para essa dimensão onde, afinal, tudo vale e nada existe concretamente. É, dessa forma, que o ensino do direito devolve sempre o estudante a essa dimensão, faz despregar os pés no solo, de modo que a partir daí ele nunca mais quer voltar e sujar seus pés na terra. Afinal, ele entrou e foi cooptado pelo mundo da lógica. (S2) (grifos nossos)*

Vivendo no *céu dos conceitos*, o estudante de direito *nunca mais quer voltar e sujar seus pés na terra*. O estudante de direito entra para o *mundo da lógica* e lá provavelmente deverá permanecer *cooptado* pelo paradigma positivista. Kelsen foi o

grande teórico que, apresentando a teoria pura do direito, torna possível sua desvinculação da realidade social:

*Kelsen é, evidentemente, um dos maiores teóricos do mundo do Direito, contribuição valiosíssima para os cursos de direito. No entanto, a sua teoria pura do direito tinha duas grandes intenções. Primeiro lugar: definir o que é objeto de pesquisa do jurista. E, Kelsen responde muito claramente: é o direito. E, para isso ele precisa responder outra coisa: o que é o direito. **O direito, Kelsen diz, é o conjunto das normas postas pelo Estado.***

*Se Miguel Reale vai dizer das “normas postas pelo Estado, voltadas para o bem comum”, Kelsen não se preocupou [em] trazer a dimensão axiológica e a dimensão da experiência para dentro do direito. Mas, contrariamente a isso, e anteriormente a Reale, **Kelsen havia reduzido a experiência do direito de seus vínculos com a moral, com a experiência vulgar, com os temas do debate político, da vontade popular, da representação da vontade e dos anseios de justiça populares e construir uma – e essa é a pretensão dele – “teoria pura” do direito.** (S2) (grifos nossos)*

Viver no *céu dos conceitos* e nunca mais querer voltar e sujar seus pés na terra (S2) é o que retira o estudante de direito (que mais tarde será o juiz, o promotor de justiça, o advogado) da sua condição histórica capaz de fazê-lo sujeito da história. E S1 traz sua contribuição:

*(...) a busca do conhecimento da realidade implica a busca dos valores que estão implícitos nesse conhecimento. Então, para conhecer a pessoa humana, para conhecer a sociedade, **é preciso ter o espírito aberto, sem esse apego exagerado ao saber científico.** (S1) (grifos nossos)*

O que se pode inferir é que, ao ser levado para o *céu dos conceitos* no qual se fica vinculado apenas a um saber científico descontextualizado da realidade, teremos como consequência a formação de juristas de pés livres de qualquer barro, mas que produzem uma ciência desenraizada do terreno social, fora da História, portanto, uma ciência igualmente mantida longe do solo onde a vida concreta se desenvolve, o que transforma o direito em ciência atemporal, fora da História.

### 1.7 A ciência do direito: uma ciência atemporal

Os conceitos da ciência jurídica elaborados de forma desenraizada da história transformam-na em uma ciência atemporal. Na metáfora do *céu dos conceitos*, este também é atemporal uma vez que não se encontra enraizado no terreno da vida concreta. Mas a vida na sua concretude é instável e sempre sujeita a modificações, o que determina a grande instabilidade da vida social. Daí a fala de S2 que conclui que, em razão disso, nenhum direito poderia ser estável.

*Dialogando com Norberto Bobbio, é possível dizer que nenhuma liberdade na história da humanidade é definitivamente conquistada e nem perdida. Elas podem ser ganhas, e elas podem ser efetivamente solapadas por novas decisões de poder. O que significa dizer que nenhum direito é estável. Só que, quando eu entro na faculdade de direito, eu entro no mundo da atemporalidade. O que é a supressão da história na experiência do ensino jurídico? É a perda da temporalidade.* (S2) (grifos nossos)

S2 conclui que a atemporalidade é fator que faz com que o educando do ensino jurídico não se veja como sujeito do seu aprendizado. Ele é mero receptor do “conhecimento lecionado”. No dizer de S2, esse aluno que não é sujeito do seu aprendizado, também, não é sujeito na História.

*Se ele não é sujeito (...) [do seu aprendizado], ele não é sujeito na história. E não sendo sujeito na história, ele não se vê autor de um projeto de interferência e transformação na vida social. Então, a anestesia do discurso que é propalada pelo discurso oficial do ensino cria uma cadeia de anestesiamento de todo o processo de formação. O que, portanto, eu tenho, enfim, o longo processo é, enfim, o **desenraizamento da condição reflexiva, crítica**, e da preocupação com cidadania por parte do bacharel em direito (...) (S2) (grifos nossos)*

Ao negar o comprometimento do direito com a vida social concreta, ao mesmo tempo, isso significará que o estudante será preparado para atuar de forma também desenraizada da vida concreta, o que poderia até significar para este estudante acrítico,

anestesiado pelo discurso oficial, uma vantagem, na perspectiva individual, como diz S2:

*Então, ali ele [o aluno] fica recebendo os conceitos e vai trabalhando esses conceitos vai aprimorando sua linguagem (é claro!... ele vai sair falando uma linguagem na vida social que ninguém entende) E essa é a grande vantagem profissional do direito! **Ele fala um discurso tão hermético, tão fechado que ninguém entende, que no fundo ele pode vender isto para um cliente, pode vender isto numa audiência...como um modo de poder. (...) Ele vende expressividade, oratória! E é nesse sentido que, portanto, a prática do discurso do direito é uma prática alienante enquanto desenraizada das demais preocupações (...).** (S2) (grifos nossos)*

Alguém que não se sinta inserido no processo histórico, que viva sua vida com vistas apenas a objetivos particulares, voltado apenas aos seus interesses pessoais, terá boa chance de apresentar o perfil, como já apontado no item 1.3.3 supra, daquele profissional do direito que se dedica tão somente a vender sua oratória desenvolvida a partir do conhecimento lecionado nos cursos de direito. S2 assevera que esse tipo de conhecimento tem a proposta da neutralidade na qual há a *supressão da compreensão do comprometimento do direito com os demais laços sociais*, o que implica haver boas chances do aluno ser mantido na atemporalidade do direito, alheio a sua historicidade sem qualquer condição de querer desacomodar-se para ser ator de transformações sociais.

Diante da constatação de que a **construção da ciência do direito vem sendo feita mediante conceitos desenraizados da história, o que faz dela uma ciência atemporal**, poder-se-ia concluir que a conseqüência disso é ser, o seu ensino, uma prática que só propicia a formação de um aluno sem consciência da sua inserção histórica, talvez apenas preparado para usar o que aprendeu a seu próprio serviço, fazendo dinheiro com isso. Assim, pode-se temer o comprometimento da produção do conhecimento da área por um círculo vicioso: os cursos transmitem um conhecimento desenraizado, tendem a produzir juristas sem consciência da sua inserção histórica, voltados só para interesses menores, o que provoca a tendência da não produção de qualquer movimento de enraizamento histórico da ciência jurídica que, desta forma, é mantida na atemporalidade.



### 1.8 Tecendo conclusões parciais

Dos aspectos constitutivos do saber jurídico acima apontado parece decorrer o desprezo constatado pelas matérias propedêuticas, formativas. O que parece possível afirmar da análise realizada até aqui nessa pesquisa é que, segundo os entrevistados, o paradigma científico adotado na ciência jurídica, a sua peculiar “forma científica” de compreender o direito, que o isola de todos os laços sociais, conseguiram transformar a ciência jurídica em uma ciência neutra, despolitizada, descontextualizada e desvinculada da vida concreta e das preocupações sociais. Nos cursos de direito, o aluno passa cinco anos fazendo um curso de “norma” como apontado por S2. Nesse curso de normas, as matérias propedêuticas como Filosofia, Ética, Sociologia, Antropologia do Direito são consideradas marginais, sem utilidade, por serem aquelas que debatem temas que supostamente estivessem fora da “norma”. São as matérias que levam o aluno a pensar sobre questões que não são “úteis” ao desenvolvimento dos padrões da “Qualidade Total” hoje já presente na área educacional, como no Capítulo II será verificado. As matérias propedêuticas, matérias mais reflexivas e críticas, são, no dizer de S2, aquelas que, por exemplo, instigam o debate sobre a questão da liberdade. Que essa

*(...) liberdade requer consciência de vida... que a liberdade requer ativismo na esfera pública, que a liberdade pode ser castrada, que a liberdade pode ser alvo da opressão, que a liberdade pode ser cooptada pelas classes hegemônicas. (S2)*

Então, essas matérias são menosprezadas, tidas, segundo S2, como *os não pertences do discurso jurídico*:

*Ah! essa coisa de fora do direito!... Essa sociologia, essa ética, essa filosofia, essa antropologia que são os não pertences do discurso, sempre numa posição marcadamente marginal para o currículo do direito para formação do bacharel em direito.*

Sendo marginais, as referidas matérias parecem não serem suficientes para promover uma mudança da matriz positivista que, sem dúvida, ainda prevalece.

*[...] a ciência do direito reproduzindo todos os cânones da ciência moderna vai, em grande parte, reproduzir todo um discurso que é exatamente um discurso desvinculado de suas preocupações com a realização de justiça social. (S2) (grifos nossos)*



Curso de Extensão  
Universitária a Distância:

O Direito Achado na Rua

Editora UNA,  
3ª edição,  
1990

Quando o *discurso* é desvinculado de suas preocupações com a realização de justiça social, ele só se desenvolve do ‘alto do saber científico’, como retratado na charge acima<sup>26</sup>. Professores do alto de suas cátedras, juízes do alto do poder da jurisdição<sup>27</sup> que lhes foi conferido, se não estiverem cômicos do seu papel histórico, podem usar seu poder de forma acrítica, desenraizada da vida concreta, provavelmente não atuando como agentes de transformação dos agudos problemas sociais sobre os quais seria de se esperar que refletissem e atuassem.

S2 aduz:

*(...) o direito positivado é um direito que emerge do discurso moderno. O estado moderno, ele nasce para incentivar, fomentar e permitir a consolidação do poder pela classe burguesa. É a classe burguesa exatamente aquela que detém em suas mãos as condições de drenar o conhecimento produzido no laboratório para dentro da indústria. Então, a ciência moderna, que é uma ciência empírica e metodologicamente criada, ela nos leva à produção da (aspas) “verdade” que cobra do*

<sup>26</sup> retirada do Curso de Extensão Universitária a Distância: O Direito Achado na Rua Editora UNA, 3ª edição, 1990.

<sup>27</sup> jurisdição: “poder legal, no qual são investidos certas pessoas e órgãos, de aplicar o direito nos casos concretos;” (HOUAISS, 2001)

*cientista o papel de exercente, enfim, de uma função social neutra. (S2)*  
(grifos nossos)

Se formados para serem meros operadores do direito e que muito bem dominam a técnica jurídica, a ciência jurídica parece estar sendo reduzida à mera tecnologia. Os dados fornecidos pelos professores entrevistados, contrastados com os referenciais teóricos usados como suporte nesse trabalho, nos permitem “enxergar” os passos da presente proposição que está encadeada na forma dos sub-temas levantados e que contemplaram os seguintes aspectos da categoria “conhecimento lecionado”, a saber:

- O “conhecimento lecionado” é o tipo de conhecimento produzido (ou reproduzido) em muitos dos cursos de direito hoje em atividade;
- O “conhecimento lecionado” é ministrado no formato da “Cartilha Oficial” a qual parece cingir-se apenas à reprodução do conhecimento oficial;
- O saber letrado e o discurso jurídico podem se prestar ao serviço do poder hegemônico como fruto das razões históricas que presidiram à criação dos cursos jurídicos e da cultura jurídica no Brasil e que são responsáveis pela formação dos operadores do direito hábeis no “discurso” que instrumentalizam para atendimento de seus fins;
- O conhecimento lecionado despreza o conhecimento dito vulgar distanciando-se, em razão disso, da realidade.
- Esse conhecimento lecionado adota um paradigma científico que provoca descontextualização e distanciamento da lei da vida social porque o direito se fundamenta na norma abstrata e não na vida social (a metáfora do “solo” e do “céu dos conceitos”), o que provoca a construção de uma ciência do direito atemporal com conceitos desenraizados da história.

Ora, então seria possível afirmar que esse tipo de conhecimento jurídico “lecionado” está permeado por uma ideologia positivista fundamentada estritamente no paradigma científico da modernidade que tem a norma codificada como seu elemento fundamental; que o conhecimento jurídico se constitui em um saber exclusivamente conceitual e abstrato cuja validade e eficácia só se apresentam quando está expresso nos códigos: “Toda a validade e imputação (do direito) fundamenta-se na própria existência de uma organização normativa e hierarquizada” (WOLKMER, 1995, p. 151). Que esse saber e o

seu respectivo discurso não albergam qualquer outra possibilidade de conhecimento, especialmente o vulgar o qual desprezam. Pautado na cartilha oficial e na neutralidade, o saber jurídico reproduz-se em um discurso que é desvinculado de qualquer preocupação com a realização de justiça social, mas que se presta a atender aos interesses da classe que “dita as normas”. Essas conclusões são suportadas pelas palavras de Wolkmer neste sentido:

A concepção jurídico-normativa tipificada pelo caráter abstrato, genérico e institucionalizado tende a harmonizar os diversos interesses conflitantes no bojo da organização sociopolítica, bem como disciplinar e manter as diversas funções do aparelho estatal. Este caráter ideológico, passível de ser detectado na doutrina positivista, não é de forma alguma ‘reconhecido’, mas ‘ocultado’ pelo dogmatismo jurídico oficializado. [...] que o formalismo jurídico enquanto ideologia do positivismo posto é o ‘fruto da sociedade burguesa já formada ou pelo menos, da sociedade em que a burguesia já reforçou suficientemente as suas posições econômicas e políticas’ (Tumanov, 1985 apud WOLKMER, 1995, p. 151)

Esse “conhecimento lecionado” marcado pelo caráter ideológico que subjaz ao formalismo jurídico e que não é explicitado, pelo contrário, é ocultado, merece ser desvelado de forma que não mais incentive, fomenta e permita a consolidação do poder dominante, prestando-se ao atendimento das necessidades de mercado. Diante de tal constatação, parece oportuna e necessária que se considerem algumas das sugestões de reformulação epistemológica da ciência e da docência jurídicas. É o que se tentará demonstrar no Capítulo II.



ILUSTRAÇÃO DO AMIGO E  
COLABORADOR CLAUDIUS CECCON

**UM NOVO PARADIGMA SE REQUER PARA O ENSINO DO DIREITO: DA  
NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO DA VISÃO EPISTEMOLÓGICA DA  
CIÊNCIA E DOCÊNCIA JURÍDICAS**

Tomadas de empréstimo as idéias de Freire, sua visão epistemológica, e os escritos de outros autores sobre a forma freireana de perceber o mundo e produzir conhecimento científico, com Freire poderia ser dito que todo o saber que sobre o mundo adquirei, mesmo quando dele tenha me apropriado mediante a ciência, a ele só chego a partir da minha própria visão e experiência. É só a partir de minha experiência direta que posso experimentar o conhecimento para, então, “saboreá-lo”, transformando-o em “saber”. Não sendo possível começar por “saborear” esse conhecimento com o qual entro em contato, pouco ou nada os símbolos da ciência poderão me dizer.

São estas as “saboreadas” considerações tiradas da obra de Freire. Com certeza, ele “sabia” que os vocábulos “saber/saborear”<sup>28</sup> têm a mesma raiz latina. No dicionário consultado, lê-se que *sapìo, is, sapívi (sapìi, sapùi), sapère* têm o sentido de “ter gosto, sabor (ou perfume)” podendo, figurativamente, significar também “[ter] discernimento, ser sábio”. E se tomado o vocábulo *sapiens*, o significado será “sabedor, sapiente, sábio” ou “estar no seu bom senso”. (HOUAISS, 2001). Freire teve gosto pelo conhecimento científico que produzia, não sem antes “saborear”, degustar (e, quem sabe, com que com prazer!!!) o que “experienciava”. Sobre a nova “sabença” que adquiriria, Freire, certamente, com bom senso e com rigor discernia, para transformá-la em conhecimento científico.

Daí concluirmos, com Freire, que o universo da ciência só pode ser construído sobre o universo vivido. E, para que se pense com rigorosidade, a ciência, apreciando exatamente seu sentido e seu alcance, é necessário que, de acordo com Freire, sejamos capazes de em primeiro lugar “saborear” essa

---

<sup>28</sup> **Saborear:** “**1** t.d. dar sabor ou gosto a; tornar saboroso, agradável e apetitoso <ervas que saboreiam a comida> **2** t.d. causar bom sabor ao paladar de <o jantar saboreou os convidados> **3** t.d. comer ou beber com apetite e gosto; apreciar o sabor de; degustar lentamente, com prazer <s. um bom vinho> <a criança saboreou o chocolate> **4** t.d. p.ext. experimentar deleites (com qualquer coisa); regozijar-se, deliciar-se <s. a visão da neve> <s. a vitória do seu time> **5** t.d. causar prazer a <a beleza da moça saboreou-lhe os olhos> **6** t.d. gozar calculada e voluptuosamente <s. o ato de fazer amor> **7** pron. tomar grande gosto por alguma coisa; apeteçê-la sempre <os ingleses, saboreiam-se com um chá> **8** t.d. iron. sofrer ou experimentar de modo lento e sucessivo <saboreia agora a desilusão de um amor fracassado> (...) □ ETIM sabor + -ear-; ver Sab-“ (HOUAISS, 2001) “**Sab-** : “□ elemento de composição: antepositivo, do v.lat. *sapìo, is, sapívi (sapìi, sapùi), sapère* 'ter gosto, sabor (ou perfume)'; fig. 'ter gosto, discernimento, ser sábio'; (...) *sapiens*, adj. e subst. 'sabedor, sapiente, sábio'; (...) 'estar no seu bom senso' (...) a cognação port. distingue o rad. vulg. com -b- dos cultos *sap-(...)*” (HOUAISS, 2001)

experiência do mundo. Devidamente “saboreada”, do “saber” que desta experiência brota, a ciência será a expressão segunda. A ciência, pela simples razão de ser uma determinação ou uma explicação do mundo vivido, não é e jamais será, o “sentido de ser” do mundo percebido.

## **CAPITULO II – Um novo paradigma se requer para o ensino do Direito: da necessidade de reformulação da visão epistemológica da ciência e docência jurídicas**

Diante do que se tratou no primeiro capítulo sobre o “conhecimento lecionado”, conhecimento marcado pelo caráter ideológico, pelo formalismo jurídico de modo a permitir a consolidação do poder dominante e de prestar-se ao atendimento das necessidades de mercado, parece ser necessário um olhar crítico sobre a forma como o conhecimento jurídico tem sido produzido (ou reproduzido) para que se possa esboçar uma **reformulação de sua visão epistemológica**. No entanto, nos limites desta investigação, a abordagem da referida categoria, não se configura como possibilidade efetiva, senão mediante a verificação das condições epistemológicas concernentes ao próprio conhecimento jurídico e o seu ensino tal como se apresentam no século XX.

Assim, que fique claro o nosso objetivo: embora tangenciando a questão da oportunidade (ou mesmo necessidade) de uma reformulação das bases epistemológicas da própria ciência jurídica, nosso propósito, em razão do que nos propusemos a investigar, ficará delimitado, sobretudo ao que diz respeito ao ensino e às bases epistemológicas aí envolvidas.

**Uma nova visão epistemológica** para o conhecimento jurídico apresenta-se necessária, segundo os sujeitos da presente pesquisa e teóricos da área. Assim, adotamos como ponto de partida algumas das críticas dos sujeitos da presente pesquisa, que se demonstram bastante pertinentes para compreensão do fenômeno ao qual chamaremos “mercadização do ensino”. Esse fenômeno é denominado por Bittar (2006) de “mercadorização” do ensino jurídico

### **2.1. O século XX e o caminho trilhado para a “mercadização” ou “mercadorização” do ensino do jurídico**

Começamos citando Bittar (2006), que se manifesta sobre esse tipo de ensino nos seguintes termos:



O ensino jurídico **mercadorizado**, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da **heteronomia** de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se minimiza em uma **função instrutória** (deformativa). Faculdades de direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se o adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas. (BITTAR, 2006, p.28) (grifos nossos).

A função meramente instrutória, por Bittar considerada deformativa, parece presidir os cursos jurídicos afeitos ao mero atendimento das exigências do mercado que são heterônomas. Heteronomia<sup>29</sup>, segundo Houaiss (2001), é a “sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem”. Ora, um ensino que pretenda apenas levar o aluno a uma sujeição a lei exterior mais de aproxima de adestramento, de simples condicionamento às exigências do mercado o que se demonstraria contrário ao que é postulado por vários educadores, entre os quais Freire. Este autor escreveu uma obra inteira dedicada a demonstrar que o ensino deve levar à autonomia. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2007a, p. 47) afirma que o “pragmatismo neoliberal” tem levado os professores a se esquecerem que “ensinar não é transferir conhecimento”, uma vez que a apropriação do conhecimento pressupõe o conhecimento de suas razões “ontológica, política, epistemológica, pedagógica (...)”. Assim é que a memorização mecânica do ensino de conteúdos, tão presente no ensino do “conhecimento lecionado”, tolheria a liberdade do aluno e sua capacidade de aventurar-se no seu movimento constante de busca. O aluno que busca “ser mais” é porque se reconhece inacabado e por isso deseja “ser mais” (FREIRE, 2007). O “conhecimento **não** lecionado”, contrário sensu, seria, então, aquele que propiciaria ao estudante a liberdade para ser sujeito do seu próprio processo de apropriação do conhecimento, para ser autônomo, não submisso às imposições de fora, autoritárias. Essa questão da autonomia do discente será abordada no capítulo que se debruça sobre as questões pedagógicas e que tratará o aluno como sujeito da sua própria formação bem como dos elementos que subjazem ao processo da sua autonomização (itens 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5.1, 3.1.5.2, capítulo III).

Nesse capítulo, nos parece relevante perquirir se a construção do conhecimento da ciência jurídica, como o de qualquer outra ciência, poderia tornar-se refém de uma

---

<sup>29</sup> Segundo Houaiss (2001) é “1 sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia 2 qualidade ou estado do que é heterônimo 3 FIL segundo Kant (1724-1804), sujeição da vontade humana a impulsos passionais, inclinações afetivas ou quaisquer outras determinações que não pertençam ao âmbito da legislação estabelecida pela consciência moral de maneira livre e autônoma”

imposição de mercado. Para tanto, necessário compreender o fenômeno da **mercadização do ensino jurídico que**, segundo S2, deve ser analisado no contexto de nossa história. A mercadização<sup>30</sup> do ensino já foi objeto de estudo de vários teóricos que analisam o contexto histórico deste fenômeno, o que ora passamos a analisar, de acordo com os diferentes períodos da nossa história mais recente.

### 2. 1. 1 A primeira metade do século XX

Saviani (2005, p. 109) aponta enfaticamente a ausência de um “sistema educacional” brasileiro. Enquanto os principais países preocuparam-se desde o século XIX em organizar os seus sistemas de ensino, o Brasil não teve a preocupação de organizar o seu, gerando em relação à educação “um déficit histórico que nos cria problemas muito sérios na atual circunstância”.

Em razão da estrutura federalista, desde a Primeira República, o ensino não foi organizado como sistema nacional integrado. Nos anos 20, reformas educacionais ocorreriam apenas em nível estadual, no âmbito da educação básica, como fenômenos regionais (SAVIANI, 2005). Todavia, no alvorecer dos anos 30, os debates políticos passaram a demandar um Estado nacional que fosse antiliberal e mais centralizador, interventor. A Educação foi apresentada, então, como solução dos problemas nacionais, sociais, econômicos e políticos: era a educação instrumentalizada para atuar como propulsora da mudança. Esta concepção salvacionista, aliada ao clima criado pelo Vargasismo, passou a incentivar a importância da “criação” de cidadãos e da modernização das elites. Assim, após a revolução de 1930, no campo do ensino superior, com a centralização político-administrativa iniciada mediante a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi adotado como objetivo “criar um ensino

---

<sup>30</sup> Segundo Houaiss, 2001: “*Mercadização s.f. (1960) 1 ECON MKT* conjunto de atividades e técnicas mercadológicas que dizem respeito à colocação de um produto no mercado em condições competitivas, adequadas e atraentes para o consumidor; *merchandising 2 MKT*” ver **marketing: “Marketing /mArkitiN/ [ing.] s.m. (c1960) MKT 1** estratégia empresarial de otimização de lucros através da adequação da produção e oferta de suas mercadorias ou serviços às necessidades e preferências dos consumidores, para isso recorrendo a pesquisas de mercado, *design* de produtos, campanhas publicitárias, atendimentos pós-venda etc. **2 p.met.** o conjunto dessas atividades; composto de *marketing, marketing mix 3* conjunto de ações, estrategicamente formuladas, que visam influenciar o público quanto a determinada idéia, instituição, marca, pessoa, produto, serviço etc.[...]” “□ ETIM ing. *marketing* (1561), do v. *to market* (1635, no sentido de 'negociar em mercado'), do lat. *mercātus* 'negócio, mercado'; no sentido particular de *mercadologia* ou *mercadização*, a acp. no ing. é de c1920 □ SIN/VAR comercialização, mercadologia.”

mais adequado à modernização que se almejava para o país”, de forma que se organizasse a nova nacionalidade. Intelectuais, políticos e educadores deram seu apoio a esta iniciativa. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

O objetivo de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país, de forma a que se organizasse a nova nacionalidade e de forma a que se atendesse às necessidades de modernização que se almejava, foi concebido mediante a implantação da chamada “escola para o trabalho”. O ensino para a profissionalização foi por Vargas apresentado como grande conquista do seu governo. Repetiu-se com essa política, contudo, uma antiga discriminação: de um lado o ensino profissionalizante para as classes pobres, que não teriam acesso ao ensino superior, enquanto as elites continuariam a ser preparadas para a sua função política. Mais uma vez repetia-se a história já presenciada no tempo colonial, no império e na velha república: os interesses econômicos mais uma vez determinariam “o que” deveria ser ensinado e “a quem”. Com a colaboração das indústrias e mesmo dos sindicatos, as escolas para o trabalho serão “um dos loci da discriminação social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.26).

De outra feita, em 1942, as Leis Orgânicas do Ensino, de iniciativa do ministro Gustavo Capanema, ampliaram as reformas anteriores (reformas Francisco Campos) para que diferentes áreas da economia fossem contempladas pelo ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. O quadro, portanto, parece persistir: classe alta faz o curso secundário, preparando-se para o curso superior, e a baixa passa por uma rápida preparação para o mercado do trabalho. O avanço tecnológico que vinha se processando passou a impor à área da educação novas exigências de ensino para uma melhor qualificação do quadro de pessoal; a resposta veio mediante a criação, por exemplo, do SENAI<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial\_ [http://www.senai.br/br/institucional/snai\\_his.aspx](http://www.senai.br/br/institucional/snai_his.aspx): Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, o SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base. Já na ocasião, estava claro que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o País. Euvaldo Lodi, na época presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e Roberto Simonsen, à frente da Federação das Indústrias de São Paulo, inspiraram-se na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e idealizaram uma solução análoga para o parque industrial brasileiro. Dessa maneira, o empresariado assumiu não apenas os encargos, como queria o Governo, mas também a responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, subordinado à CNI e às Federações das Indústrias nos estados.

Os anos quarenta assistem a outro fato histórico: o início da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só viria a ser aprovada depois de muita luta, em 1961, sem que se tivesse assegurado, segundo Saviani (2005, p. 111), a implantação de um sistema nacional de ensino. Segundo o referido autor, a aprovação da LDB foi uma longa luta ideológica sob fortes pressões conservadoras e privatistas e que, depois de 13 anos, resultaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024 de 20/12/1961). No entender de alguns, inclusive de Saviani, venceram as forças conservadoras/privatistas que conseguiram, entre outros aspectos, submeter à nova LDB aos interesses da iniciativa privada que previa ajuda financeira à rede privada, inclusive às escolas mantidas pela Igreja (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.28/30).

**2.1.2 A segunda metade do século XX e a orientação tecnicista da Educação:** A Educação depois dos anos cinqüenta, fundamentada no pressuposto da neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Em meados do século XX, segundo Saviani (1987), radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, o que acabou por consubstanciar-se na preocupação da “eficiência instrumental”. Assim, articulou-se uma nova teoria educacional: a pedagogia à qual se deu o nome de “tecnicista”, teoria fundamentada no pressuposto da neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Esta teoria advogava a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. À Educação caberia, assim, **dar treinamento eficiente àquele ao qual se pediria que executasse as tarefas** necessárias ao funcionamento do sistema social. A concepção de educação voltada para a utilidade imediata de contribuir para o “funcionamento eficiente do sistema social” teve como suportes teóricos “a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 1987 p. 17). A pedagogia dominada pela visão “tecnicista” prevaleceu a partir de 1969, e por essa razão, nos anos 60/70, veremos um dos maiores impulsos na área do ensino sob a influência “tecnicista” (SAVIANI, 2005, p. 90).

Sob a tutela da teoria “tecnicista” parece que o objetivo “aprender” (pedagogia tradicional), ou o objetivo “aprender a aprender” (pedagogia escolanovista) foram deixados de lado para que a Educação pudesse debruçar-se sobre um novo objetivo: o “aprender a fazer” da proposta tecnicista. Até mesmo na educação superior essa tendência parece ter sido imposta (SAVIANI, 1987).

Importante lembrar que se desenvolveram nesse contexto (período entre 1962 e 1972) as reformas promovidas pelos governos militares fortemente balizadas por recomendações advindas de agências internacionais e que imprimiram caráter profissionalizante aos cursos superiores, inclusive aos cursos jurídicos. Segundo Candau (2003, p. 19), nesse período pós-64, “é retomada a expansão econômica e o desenvolvimento industrial. O modelo político reforça o controle, a repressão e o autoritarismo.”, provocando reformas na Educação, a qual passa a ser vinculada à Segurança Nacional. A adoção do caráter tecnicista, que passou a permear a política educacional voltada ao atendimento do novo modelo econômico, parece ter tido como consequência fazer penetrar a visão ‘industrial’ no campo educacional. Se o momento anterior caracterizara-se pelas palavras-força “atividade, individualidade, liberdade, experimentação, agora se enfatiza a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle.” (CANDAU, 2003, p. 19). Tal política acentua ainda mais o baixo nível de qualidade do ensino. O baixo nível dos cursos jurídicos que já vinha piorando em razão da sua desvinculação da realidade social, até por conta da preservação dos currículos rígidos “cumpridos” por meio das tradicionais aulas-conferências, agravar-se-ia ainda mais.

A década de 70 correspondeu ao processo de “demolição dos programas universitários”, de maneira que se permitisse cumprir “o novo paradigma do ensino superior: o mercado de trabalho” de acordo com o modelo “técnico-profissionalizante” estimulado, como já dito, pelo regime militar. A busca da excelência seria trocada pelo atendimento da demanda do mercado, deixando-se de lado, em consequência, a formação humanista, política e social, indispensável ao estudante de Direito (HIRONAKA, 2005, p.35).

Este quadro prolongar-se-ia mesmo na década dos anos 90. Apesar de alguma resistência por parte das universidades públicas e pontifícias, que representaram exceção à regra, os demais cursos jurídicos podem ser identificados como aqueles que passaram a “formar” seus alunos dentro das exigências técnico-profissionalizantes e nos quais a

preocupação fundamental parece ser “a busca pela clientela e pelo lucro” em “detrimento da busca de excelência qualitativa” (HIRONAKA, 2005, p. 35).

Este quadro, poder-se-ia dizer, acabou por permitir o “reforçamento” da prática do ensino do “conhecimento lecionado”<sup>32</sup> nas escolas de direito, ensino este que implica as práticas contidas na noção do “lecionar”: instruir, doutrinar, adestrar, sendo possível dizer que foi este tipo de ensino que produziu (e ainda produz) o mero “operador de direito”<sup>33</sup>.

Deve ser ressaltado que os vários os sentidos dados ao vocábulo “operador”, a maioria deles estão ligados às questões da operacionalidade técnica que compete ao “operador” executar (exemplos do dicionário: operadores de betoneira, de xérox, de telemarketing, do sistema de informática, entre outros). Do vocábulo “operador” não se poderia esperar, portanto, outro sentido senão aquele que o vincula às habilidades técnicas da área que atua; dele, muito menos se poderia exigir espírito crítico sobre as razões nas quais se fundamentam o seu “fazer”. A etimologia da palavra “operador”, como se verifica em Houaiss, nos remete ao latim *operátor, óris* 'trabalhador, obreiro, operário'. Daí decorreria que “operador do direito” é termo que deve ser entendido apenas como o “obreiro, o operário” que, como qualquer trabalhador, trabalha por conta alheia para cumprir tarefa pré-determinada, vendendo sua “força de trabalho”. Assim, do “operador de direito” apenas se poderia esperar e cobrar o cumprimento das habilidades técnicas específicas da área posto ser ele um mero operador, portanto, um mero tecnólogo (no máximo, um engenheiro do saber jurídico) que conhece os procedimentos técnicos, mas que, por ter sido apenas treinado em habilidades técnicas, não seria capaz de fazer questionamentos de qualquer outra ordem que lhe permitissem compreender o contexto social ao qual as normas de direito, supõem-se, devessem ser aplicadas.

<sup>32</sup> Noções tratadas no item 1.1 Do “conhecimento lecionado” que cuida da pertinência do uso do termo aplicável ao tipo de conhecimento produzido (ou reproduzido) nos cursos de Direito.

<sup>33</sup> “Operador”, segundo Houaiss é “**1** aquele que opera, realiza algo, executa uma ação <um o. de milagres> **1.1** (...) **1.2** aquele que executa operações técnicas definidas, que se dedica a algum tipo de manipulação <o. de laboratório> **1.3** indivíduo encarregado de operar, de fazer funcionar máquinas, aparelhos, sistemas etc. <o. de betoneira> <o. de xerox> <o. de sistema informático> **1.4** profissional que desenvolve certas atividades ou funções, esp. no âmbito comercial ou financeiro <o. de pregão> <o. de câmbio> **2** aquilo que opera, que executa ou indica uma operação **2.1** dispositivo, peça ou conjunto de peças de máquina ou aparelho que desenvolve a ação principal a que se destina essa máquina <o. do sistema de frenagem de um veículo é a sapata> **2.2** (...) **3**. que opera, que executa ou indica uma operação (...) □ o. de câmara ou de câmera CINE TV VÍDEO técnico encarregado de operar câmeras, em um estúdio ou nas ruas; *cameraman*, [...] □ o. de projeção CINE pessoa que opera projetores no interior de uma cabina, responsável pela projeção de um filme sobre a tela na sala escura; *projecionista* □ o. de telemarketing MKT m.q. *teleoperador* [...] □ ETIM lat. *operátor, óris* 'trabalhador, obreiro, operário'; (...)”

Ao que tudo indica, o conhecimento lecionado responsável pela capacitação dos “operadores do direito” tem sido perpetuado ao longo da história sem modificações significativas, como asseverado por Carlini (2006):

A investigação histórica permitiu constatar, entre outros aspectos, que as maiores alterações ocorridas nos cursos de direito, desde a sua implantação, se limitaram a modificações nos currículos, mesmo assim com pouco impacto e pouca ousadia por parte dos autores das propostas curriculares. Quase não se verifica na trajetória histórica dos cursos de direito a preocupação com a formação de professores, nem com a aplicação de paradigmas diferentes na relação ensino-aprendizagem. (CARLINI, 2006, p. 35)

O “mercado” provocou o que S2 chama de *mercadorização do ensino do jurídico*. A pedagogia “tecnicista” parece ter desempenhado seu papel ao exigir a adaptação da Educação, inclusive na área jurídica, às novas exigências que o cenário econômico passou a demandar.

Segundo Bittar (2006, p.8), um quadro complicado se apresenta provocado pela

(...) mercantilização do ensino superior, no atual contexto de liberdade de ensino e de neoliberalismo nas políticas definidoras da qualidade de ensino, a banalização do saber jurídico tornou-se moeda corrente. Trata-se de problema crítico, presentemente instaurado na realidade brasileira, sobretudo a partir da multiplicação descontrolada de cursos jurídicos nos últimos 15 anos.

O que se afigura é a transmissão do conteúdo da cartilha oficial, sem qualquer preocupação com a forma como este conhecimento deva ser transmitido vem sendo mantida nos cursos jurídicos sem modificação ao longo de décadas. A única preocupação que, especialmente a partir da década dos anos 1990, parece ter se agigantado é a do atendimento das necessidades do que é chamado de “mercado”, o que provocou, por outro lado, uma multiplicação indiscriminada de cursos jurídicos aligeirados.

### **2.1.3 A política educacional sob os ventos neoliberais**

As partir da década de 90, as políticas educacionais de cunho neoliberal passaram a ser implementadas por Fernando Collor, e mais sistematicamente depois, por Fernando

Henrique. Segundo Neves (2007), sua implementação ocorreria mediante a difusão e sedimentação da cultura empresarial entre as atuais e futuras gerações. Para tanto, a educação escolar teria como finalidade contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade, de acordo com o novo paradigma produtivo, educando a classe trabalhadora. Para que absorvessem a realidade do novo sistema, os trabalhadores seriam educados para

(...) aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações do trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à restrita participação política como estratégias de convivência social (NEVES, 2007, p. 213).

Segundo Neves (2007), estes seriam os pontos que resumem as novas posturas presentes na sociedade organizada dentro dos pressupostos neoliberais. Vale destacar a opinião desta autora sobre a forma como o governo tem buscado, mediante políticas sociais, dar legitimidade às relações sociais de produção. Para a citada autora, **a “política educacional, enquanto política social, tem, também por finalidade ético-política, conformar<sup>34</sup> as novas gerações às idéias, valores e crenças hegemônicas no**

---

<sup>34</sup> A “conformação” de mentalidades, entre outras coisas, parece ter provocado a ressignificação de vários conceitos (conceitos “sob nova tradução”) que revelaram-se mais adequados aos interesses vigentes. Assim, ter-se-á:

- Participação da sociedade “querendo significar” – participação de empresários/ONGs;
- Descentralização “querendo significar” - desconcentração da responsabilidade do Estado;
- Autonomia “querendo significar” – liberdade para captação de recursos;
- Formação do cidadão “querendo significar” – atendimento ao cliente;
- Melhoria do ensino “querendo significar”- adequação ao mercado;
- Aluno “querendo significar” – consumidor;
- Capacitação do professor “querendo significar”- sua profissionalização.

A noção de ressignificação ou “redefinição de noções” foi muito bem focalizada por Evelina Dagnino (2004, p.98) em seu artigo “Sociedade, participação e cidadania: de que estamos falando?”. Neste artigo, escolheu apontar a “redefinição” de noções como “sociedade civil”, “participação” e “cidadania” para demonstrar como o deslocamento de sentido constitui-se em mecanismo que não apenas expressa uma estratégia política mas também uma política cultural praticadas em atendimento a projetos políticos. Explica que “[...] nossa hipótese central sobre a noção de projetos políticos é que eles não se reduzem a estratégias de atuação política no sentido estrito, mas expressam e veiculam e produzem significados que integram matrizes culturais mais amplas.” Ao contrário do emprego comum dado à expressão “política cultural” para significar produção e consumo de bens culturais, Dagnino fala em “política cultural” como a resultante do laço constitutivo indissolúvel entre cultura e política no qual cultura é entendida como visão de mundo, cuja compreensão implica em considerar o conjunto de significados que integram as práticas sociais e as relações de poder embutidas nessas práticas. Interessante notar que, para a autora, o caminho inverso, também, tem que ser considerado, pois afirma: “ Por outro lado, a compreensão da configuração dessas relações de poder não é possível sem o reconhecimento de seu caráter “cultural”ativo, na medida em que expressam, produzem e comunicam significados” (DAGNINO 2000 apud DAGNINO, 2004, p. 104)



**capitalismo monopolista” dando assim atendimento às demandas impostas pelo mercado. Para Neves a política educacional é a resultante das repercussões econômicas e ético-políticas das aplicações da ciência sobre o trabalho (2007 p. 207/208). (grifos nossos)**

Essa orientação neoliberal, que permeia de forma multifacetada toda sociedade, fez-se sentir, também, na educação superior. Na opinião de Boaventura de Souza Santos (2005, p.18) dois foram os processos que marcaram a década dos anos noventa: “o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil das universidades” que, como faces da mesma moeda, serão os pilares de um projeto de médio e longo prazo para “mudar profundamente o modo como o bem público da universidade” será transformado “num vasto campo de valorização do capitalismo educacional”. Tal projeto viabilizar-se-ia mediante a descapitalização da universidade pública e a transnacionalização do mercado universitário (SANTOS, 2005).

A mercadização da universidade, conforme Santos, foi uma opção preparada na década anterior e concretizada na década dos anos noventa e que se processou em duas fases: a primeira, na qual se verifica a expansão e consolidação do mercado nacional, iniciada já no início dos anos oitenta e que se estende até meados dos noventa. A segunda, que verá nascer um forte mercado transnacional do ensino universitário que, segundo Santos, é apontado pelo Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio como a “solução global dos problemas de educação (...)” o que coloca em curso a globalização neoliberal da universidade (SANTOS, 2005, p. 17).

Neste novo “paradigma civilizatório” - possível na perspectiva neoliberal - o processo de mercadização do ensino superior operacionalizar-se-ia, de acordo com Santos, em dois níveis:

- O primeiro consistente em induzir a universidade pública a superar seus problemas financeiros mediante a privatização de parte de seus serviços, ou seja, “através de parcerias com o capital”; (SANTOS, 2005, p. 19)
- O segundo, consistente em eliminar a diferença entre universidade pública e privada, expediente pelo qual, além de funcionar como “empresa” voltada para o mercado, seja ela própria um mercado, um “mercado de gestão universitária, de planos de

estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.” (SANTOS, 2005, p. 19).

Neste novo “paradigma”, a iniciativa privada é chamada a realizar o ensino e o chamariz para isso é o lucro colocando em seus bancos as classes menos favorecidas.

De acordo com este quadro histórico, poder-se-ia concluir que os interesses econômicos e suas implicações ético-políticas compõem um complexo de determinações que permearia (e mesmo ditaria) as decisões, também, relativas ao ensino, inclusive do ensino jurídico. Quando, a partir da década de 70, em atendimento ao novo paradigma do ensino superior, passou-se a buscar a satisfação das exigências do mercado de trabalho ditado pelas demandas, impôs-se ao ensino superior, inclusive ao jurídico, o modelo “técnico-profissionalizante” ensejador do modelo “mercadorizado”.

### **2.1.3.1 A Nova LDB – Lei 9.394 de 20/12/1996 \_ Diretrizes para a Educação Superior\_ e as teorias do capital humano e das competências**

As novas diretrizes desta lei pretenderam “a realização do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho - o que corresponde à finalidade legalmente fixada para a educação- a LDB inovou em suas abordagens, criou novas figuras institucionais, incentivou a educação à distância, desenhando um novo cenário para a educação nacional.” (FRAGALE, 2003, p. 99).

É importante buscar compreender, entretanto, o contexto histórico e as motivações que envolveram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Esta lei, que estabeleceu novas diretrizes para a Educação no Brasil, trazia em seu bojo nova orientação que advinha da orientação geral ditada pelo governo e que propugnava a busca da satisfação das exigências do mercado de trabalho. Desde o governo Collor, segundo autores da área da Educação, a orientação da política educacional foi paulatinamente alterando o projeto original da LDB para outro formato: o formato desregulamentador e privatista com vistas à adequação da educação ao mundo moderno, o que passa a ser entendido e denominado de “ensino de qualidade”. Estes autores têm avaliado a LDB como uma lei de caráter anódino pela qual o Estado não fica impedido

nem obrigado a fazer modificações substantivas na Educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Segundo S2, o quadro a partir dos anos noventa assim se apresenta:

*Quando o Estado se afasta da responsabilidade de promover ensino superior público de qualidade - gratuito, acessível a todos mediante a meritocracia do vestibular - este entrega o ensino superior à iniciativa privada dentro de um amplo projeto político, projeto dos anos 90, de neoliberalização do Brasil. (S2) (grifos nossos)*

O Estado, segundo Bittar (2006, p.8), querendo desobrigar-se de administrar a educação superior, e com fulcro no disposto no art. 209 da CF/88, autoriza a criação de novas universidades que passaram a “se submeterem somente ao controle de qualidade e supervisão pública de atividades [...]”.

Assim é que, pela nova LDB/96, a responsabilidade da Educação, que era do Estado, foi deslocada para a família e a comunidade, ou seja, para a sociedade civil; a educação passou a ocorrer em vários e diferentes espaços e a iniciativa privada passou a ser assessora da reforma educacional. Segundo alguns autores da área da Educação, o Estado começou a terceirizar o ensino ao passar paulatinamente o ônus financeiro dessa obrigação para a sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Mas o núcleo estratégico educacional permanece sob a orientação neoliberal e fundamenta-se, segundo lição de Neves, em duas teorias: a teoria do **capital humano** e a **teoria das competências**. A primeira referindo-se às relações entre escola/sociedade e a segunda fornecendo os fundamentos psico-pedagógicos da prática docente. Sobre o **capital humano** e a **teoria das competências** a citada autora assim se refere:

[...] tais elementos teóricos balizam, entre outras ações estatais no campo educacional, **a submissão da escola à empresa** em todos os níveis e modalidades do ensino, o sistema nacional de avaliação e as diretrizes e parâmetros curriculares (NEVES, 2007, p. 214/5).

A **submissão da escola à empresa** tem se revelado como preocupação de muitos educadores que entendem ser, a Educação, condição da viabilização do desenvolvimento da pessoa com total comprometimento da promoção de sua dignidade, conforme dispõe o

inciso III do art. 1, da CF. Com efeito, a Educação é garantida na Constituição (art. 6) como direito social e não poderia estar submetida a interesses empresariais que, por se submeterem à lógica do mercado, não estão obrigatoriamente adstritas àqueles objetivos educacionais garantidos na Carta Magna. Assim, as ações estatais sobre Educação deveriam estar fincadas no que preceitua a Constituição, não se permitindo, por essa razão, que o campo educacional pudesse ser submetido a outros interesses que não fossem senão aquele do respeito e preservação da dignidade da pessoa humana.

Entretanto, as “novas diretrizes” para o ensino superior, inclusive para o ensino jurídico, sob a orientação das novas correntes liberais, parecem revelar que o modelo adotado foi o “técnico-profissionalizante” com vistas ao atendimento do mercado.

Poder-se-ia, então, concluir que a teoria “tecnicista” que dominou os anos 80, conforme mostrado anteriormente no item 2.1.2, preparou o terreno para a (im) plantação das teorias do capital humano e das competências que hoje estão em grande voga no chamado mercado educacional e que se encontram recepcionadas na Nova LDB.

### **2.1.3.2 O Impacto da Produtividade e do Profissionalismo: a flexibilização da Educação**

É Santos (2005, p.28) **quem apresenta as idéias mestras que presidem a expansão do mercado da Educação** como um dos movimentos mais vibrantes e com maior potencial do século XXI. Este autor enumera as razões da pujança do processo da mercadização da universidade, a saber:

- Vive-se hoje na **era da informação**, na qual a “gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica.” Para tanto, há que se produzir mão de obra “de qualidade” com vistas ao aumento da produtividade.
- “A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais **capital humano** como condição de criatividade no uso de informação, de aumento de eficiência na economia de serviços (...) como condição de empregabilidade (...)”
- Esta nova tendência, segundo Santos, é calcada na “sociedade de informação” e na “economia baseada em conhecimento”, e o antigo paradigma da Universidade deve ser abandonado, pois, se mantido, manteria a economia do país em questão

sem condições de sobreviver. Assim, o **novo paradigma preconizado para as universidades dessa nova era exigiria**, segundo Santos (2005):

- que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis;
- que a política educacional (sua qualidade, eficiência) tenha no mercado seu balizamento;
- que, entre professor e aluno, a mediação seja tecnológica;
- que o ensino seja para “satisfação do cliente”;
- que a flexibilidade e a adaptabilidade sejam as qualidades a forjar os “operadores do ensino” de acordo com as expectativas dos seus empregadores;
- que a instituição de ensino esteja apta a disputar o melhor nicho do mercado;

Para que se viabilize este novo paradigma de Universidade, Santos (2005) comenta que as instituições de ensino estão se organizando empresarialmente ao fito de maximizar lucros como qualquer outra empresa. Só assim, essas empresas estariam habilitadas a obter financiamento do Banco Mundial. Este banco tem atuado como inculcador das supramencionadas idéias nos países não centrais, ou seja, periféricos e semi-periféricos, entre os quais figura o Brasil.

S2 afirma que nas escolas de direito

*[...] tem-se uma **expansão** que, em primeiro lugar, não vem acompanhada de qualidade e, em segundo lugar, vem **marcada pelo interesse do mercado**. Na lógica do mercado, o aluno é só uma moeda de troca com relação ao processo de intensificação dos lucros dessas grandes empresas que hoje chamamos de universidades, centros universitários, faculdades isoladas e outras entidades que oferecem cursos dos mais diversos na área do direito (S2). (grifos nossos)*

Para Bittar (2006, p.8), também, o que se tem assistido é a multiplicação de cursos, multiplicação esta que, “além de não vir acompanhada por uma preocupação qualitativa, deu-se desordenadamente, obedecendo a fluxos e princípios empresariais, conforme ditames de mercado, alastrando-se pelo solo brasileiro as faculdades de direito”. Estariam, estas faculdades, vendendo ilusões aos estudantes uma vez que, o referido

autor duvida existirem vagas de trabalho proporcionais à oferta de cursos; além disso, afirma Bittar, “a grande maioria dos cursos concentra-se apenas no estudo da tecnologia extraída da dogmática jurídica [...]” (2006, p.8).

Este modelo que busca a satisfação das exigências do mercado de trabalho propõe novas práticas pedagógicas, como já mencionado, mediante a adoção das teorias do **capital humano** e **das competências**. O INEP, mediante uma de suas comissões, é o órgão incumbido de cuidar dos assuntos ligados ao ensino jurídico<sup>35</sup> devendo estabelecer os critérios para **aferir habilidades e competências e definir o perfil do profissional do Direito**; tais critérios e parâmetros foram estabelecidos pela portaria 1886/94 que também fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

De acordo com este contexto, toda área da educação, sob a pressão da produtividade, parece ter sofrido, desde a década de 90, o que se tem chamado de **flexibilização da educação**. Esta “flexibilização da educação” seria o resultado da orientação da Educação voltada para o atendimento do mercado. Segundo esses autores, o foco não seria mais o educando e os seus direitos, mas o atendimento dos interesses do mercado globalizado mediante uma verdadeira exploração e aproveitamento das pessoas e, da mesma forma que se explora o “capital”, estar-se-ia frente a uma exploração do “capital humano”.

Nas palavras de Telles (2004, p.96), esta flexibilização promovida pelas políticas de inspiração neoliberal está subsumida aos “critérios da racionalidade instrumental do mercado”, tal qual ocorre com a flexibilização das normas trabalhistas. Assim, poder-se-ia deduzir que a flexibilização das normas educacionais tem sido ditada pelos mesmos critérios da racionalidade instrumental do mercado (item 2.1.2), os mesmos que têm provocado a flexibilização das normas “protetivas” (ou protetoras) do trabalhador.

---

<sup>35</sup> Quatro (4) são os órgãos incumbidos da avaliação do ensino jurídico:

1. CEJ – Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB;
2. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, órgão do MEC;
3. SESU – Secretaria de Ensino Superior, também do MEC, que trabalha com a Comissão de Especialistas no Ensino do Direito;
4. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, fundação vinculada ao MEC que procede à avaliação dos programas de Pós-Graduação existentes no Brasil. Scaff ressalta ser este o único órgão que “trata da formação dos professores e dos pesquisadores de Direito no Brasil, o que traz reflexos profundos nos subsistemas (de avaliação) anteriores, pois o corpo docente é o centro de atenção de todo o processo de avaliação” (SCAFF, 2001, p. 78-79).

Afirma Medina (2003, p.30-31) existir uma queda de qualidade do ensino do direito na medida em que “o interesse comercial passa a ser a mola propulsora da expansão dos cursos [...]”. A busca pelo lucro por parte de algumas IES, mais especificamente no ramo do ensino jurídico que aqui nos interessa, tem provocado pressão por parte dos interessados<sup>36</sup> no sentido de que indispensável seria “flexibilizar<sup>37</sup> a organização dos cursos, rompendo as amarras das chamadas ‘grades curriculares’ ao fito de não amarrar os educadores na sua criatividade nem atentar contra as necessidades regionais” (Medina, 2003, pág.31). Entretanto, segundo o referido autor, não faltam aqueles que, dizendo promover o ideal da “diferenciação institucional”, sem qualquer cerimônia, invocam estudos do Banco Mundial para defenderem a desregulamentação dos conteúdos dos cursos de direito sob o pretexto de que a globalização estaria a demandar agilização, sendo a desregulamentação a resposta para isso.

Propostas de desregulamentação, como a constante no Parecer 0146/02 (o mesmo que propôs que o curso de direito fosse reduzido para três anos), cogitaram deixar de exigir acervo bibliográfico mínimo e deixar em caráter opcional a monografia de final de curso e que buscaram viabilizar a possibilidade de um curso jurídico ministrado em três anos, demonstram o que se vem denunciando como sendo a demonstração de força do “lobby dos empresários do ensino” (MEDINA, 2003, p. 35) com seus objetivos exclusivamente mercantilistas que subjazem à argumentação que apresentam. Este parece ser o tipo de orientação mercantilista que se liga à idéia de flexibilização da Educação.

Assim, é indispensável buscar enxergar o que realmente está subjacente às propostas de flexibilização de currículos: se efetivamente está ou não imbricada na “mercantilização do ensino superior”, prática que tem sido denunciada, como se viu, por Bittar (2006) e Telles (2004). Há que se estar atento para o tipo de liberdade pregada pelas políticas definidoras da “qualidade de ensino” proposta pela vertente neoliberal da Educação.

Fala-se em qualidade de ensino. Entretanto, segundo S2, um grande número de faculdades de direito no Brasil não tem outra meta senão o mercado, o que as leva a

---

<sup>36</sup> O Parecer no. 146 de 2002 do CNE foi um exemplo dessa pressão pela flexibilização.

<sup>37</sup> No mesmo sentido usado na área dos direitos trabalhistas referido por Telles (2004), ou seja no contexto de uma política neoliberal.

*[...] aprovar o maior número de alunos dentro de um modelo que é um modelo claramente mnemônico, reprodutor, positivista (dentro da lógica dos exames que estão aí, que são os concursos, simbolizados no exame de ordem). (S2)*

Neste cenário, caracterizado pela competição intensificada merece atenção o que Fragale (2005, p. 51) chama de “impacto do profissionalismo”. As exigências do “mercado de trabalho” produziram este impacto do profissionalismo que “se faz sentir na automática associação estabelecida entre a formação e exercício profissional”. Nesta lógica, o ensino jurídico só se prestaria a preparar o estudante para o exercício profissional, reduzindo-se assim o curso jurídico a um mero curso profissionalizante.

Em grande numero de cursos de direito apenas profissionalizantes, gestados sob o império das exigências do mercado, parece prevalecer a “lógica acadêmica difusamente crítica, pouco reflexiva, ainda e sempre distante dos movimentos sociais e da própria realidade (...)” (FRAGALE, 2005, p. 51). O ensino que nestes cursos se pratica apenas repete as concepções positivistas, incapazes de dialogar com a realidade social. No âmbito da pós-graduação, também, essa lógica parece estar se reafirmando, o que se pode verificar, segundo Fragale (2005, p. 51), na produção das dissertações que “mal conseguem: a) Construir uma hipótese científica; b) Ultrapassar o tom discursivo; e c) “Estabelecer qualquer espécie de perspectiva empírica.”

Neste formato de curso jurídico “apenas profissionalizante”, a ação pedagógica visaria tão somente a inserção profissional do aluno no mercado de trabalho. Então, seria oportuno que se questionassem as diretrizes impostas aos cursos jurídicos desde a Portaria 1886/94; se estas diretrizes efetivamente estão sendo capazes de combater o quadro descrito acima, de forma a evitar que prevaleça tão somente o atendimento do mercado segundo os ditames neoliberais. A tendência do ensino jurídico com características técnico-profissionalizantes parece ainda prevalecer sobre a importância da formação humanística mesmo depois da edição da portaria supramencionada, a qual é considerada uma conquista da “qualidade” do ensino jurídico.

## **2.2 A ciência jurídica e a exigência de um ensino de qualidade**



Ao longo do item 1, supra, foi analisada a tendência constatada de que o ensino jurídico tem estado submetido às exigências do mercado educacional. Para que se possa lançar um novo olhar sobre um ensino jurídico menos afeito aos imperativos ditados pelo mercado, há que se perquirir primeiramente sobre o que seja um ensino de “Qualidade”, ensino este que não negue a sua dimensão ética. Um ensino preso aos ditames do mercado não seria de Qualidade, pois não busca atender às necessidades do educando, mas as do mercado. Cabe aqui lembrar as oportunas palavras de Freire que demonstra como necessário “dominar” o saber que se funda na consciência da inconclusão do ser, saber este que leva ao respeito ao aluno e do professor a si próprio:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder um aos outros. (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe, a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2007, p. 59-60).

Freire aponta como “um imperativo ético e não um favor” o respeito à dignidade humana na relação pedagógica. Esta percepção de Freire encontra respaldo na garantia constitucional que garante a todos, sem qualquer diferenciação, o direito de ter sua dignidade respeitada já no artigo 1, inciso III, do Título I que trata “Dos Princípios Fundamentais”, sobre os quais se assenta a Constituição Federal de 1988. Assim, porque é ético e porque é princípio constitucional, a educação, direito social recepcionado no artigo 6, do capítulo II, do Título II da CF/88, deve ser praticada de forma a garantir a dignidade e o desenvolvimento humano. Segundo Moraes (2006, p.1777), os direitos sociais “tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, (...) são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1 da Constituição Federal”. E o ensino, segundo o artigo 206 da CF/88, será ministrado com base em princípios que elenca:

Art. 206. O ensino será ministrado com base **nos seguintes princípios:**  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 (grifos nossos)

O que é princípio pedagógico na teoria de Freire é, também, princípio que fundamenta a Constituição Federal. A concepção freiriana de ensino não nega a formação jurídica de seu articulador. Nota-se a preocupação que Freire (2007a, p. 59-60) demonstra com a preservação da “a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe, a sua prosódia; (...)”. É que ele quer preservar a **“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, garantidos no art. 206 da CF/88**; essa liberdade, que Freire diz ser necessária e que se preserva mediante o respeito ao educando (e ao professor), é forma de se conservar a dignidade humana desses atores da relação pedagógica. Bastante pertinente o emprego por Freire da necessidade do respeito à sintaxe e a prosódia do aluno. Sim, porque **Sintaxe**<sup>38</sup> etimologicamente é:

[...] ETIM gr. *súntaksis*, *eós* 'arranjo, disposição, organização (de um império, de um estado, de uma instituição, do mundo), composição, obra, tratado; construção gramatical', do v. *suntássó* 'arrumar conjuntamente, dispor em um todo, organizar, ordenar', pelo lat. *syntaxis*, *is* 'ordem, disposição das palavras, construção gramatical, sintaxe'; ver <sup>1</sup>*sin-* e *-taxe*; f.hist. 1699 *syntaxe*. (HOUAISS, 2001),

Assim, quando Freire quer que se respeite e preserve a sintaxe do educando é porque dessa forma estar-se-á salvaguardando o "arranjo", a “ordem interior”, a forma como o educando “organiza” o seu mundo. No mesmo sentido, quer que a prosódia<sup>39</sup> do sujeito que apreende possa guardar as “particularidades dos sons que afetam a métrica, fundamentalmente os acentos, quantidade e entoação” na sua maneira particular de se expressar. (HOUAISS, 2001).

<sup>38</sup> Sintaxe, segundo Houaiss (2001), significa: “(...) **3** [...] componente da gramática de uma língua que constitui a realização da gramática universal e que contém os princípios e regras que produzem as sentenças gramaticais dessa mesma língua, através da combinação de palavras e de elementos funcionais (tempo, concordância, afixos etc.)”

<sup>39</sup> Prosódia, segundo Houaiss (2001) é: “**1** [...] parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entoação [Ger. está relacionada com os estudos de metrificação]”, dessa forma incluindo-se a própria acentuação das palavras; a boa pronúncia; o estudo da acentuação vocabular, o conjunto de características que acompanham os sons, mas não é um elemento segmental, como a acentuação tônica, a duração, os tons; adaptação da métrica de um texto à da música; o estudo das particularidades dos sons que afetam a métrica, fundamentalmente os acentos, quantidade e entoação.

Diante do que da análise da categoria “conhecimento lecionado” se verificou e das considerações feitas acima (item 2.1.3.2), sobre a flexibilização que vem sendo introduzida na Educação pelas políticas implementadas na área jurídica em razão do impacto da demanda por produtividade, o que se pode perceber é uma noção de “profissionalismo” que determina uma formação para o “operador do direito” que atenda o que o mercado da área exige. Por essa razão que o próximo item aborda como as recentes políticas educacionais adotadas pelo MEC tratam a questão da qualidade do ensino; essa noção de “qualidade” advém das necessidades de propiciar a formação do aluno ou visa formar um “profissional” capaz de “responder” à demanda do mercado.

### **2.2.1 A questão da qualidade do ensino**

Nesse item, há necessidade de se retomar o contexto histórico que promoveu a adoção das teorias do capital humano e das competências, teorias estas que estabelecem critérios de aferição de habilidades e competências definidoras do perfil desejável do operador do direito, ou seja, o perfil que mais se ajuste ao atendimento do mercado. A pergunta que se faz é se essas teorias prestar-se-iam a viabilizar as ideologias que presidem ao mercado educacional e quais seriam os fundamentos teóricos epistemológicos das teorias do capital humano e das competências que propugnam a chamada Qualidade Total. Segundo Rios (2008), este conceito da Qualidade Total é equivocado e surgiu originalmente no mundo da administração, acolhido depois, também, na área da Educação, na tentativa de serem superados os problemas do sistema escolar. Para Rios, esse conceito de qualidade deve ser retomado mediante a contribuição da Filosofia para que se compreenda qual seja o seu significado dentro da prática educativa. Rios (2008, p. 64) afirma que o conceito de qualidade é “totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica de um contexto concreto.” Por essa razão não se poderia deixar de considerar todos os aspectos que o determinam social e historicamente, articulando os aspectos “de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.” O que hoje se tem, entretanto, e é denominado por alguns autores de ‘retórica da qualidade’, é um conceito no qual a palavra ‘qualidade’ carrega em si uma polissemia que pode servir a diferentes interesses. Rios (2008, p. 64-65) aduz que para superação dessa retórica<sup>40</sup> é

---

<sup>40</sup> No item 1.3, do Capítulo I, buscou-se demonstrar como o uso da retórica serviu ao discurso jurídico alienante.

preciso denunciar e evitar o ‘discurso competente’ que tem sido apresentado como discurso do conhecimento e no qual

(...) **a competência** se reveste de um caráter ideológico que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos. Ela ganha a feição de uma competência *privada*, identificada como um modelo sustentado pela ‘linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que, indulgentemente, permite ao não especialista a ilusão de participar do saber’ (CHAUI, 2000, apud RIOS, 2008). Os vários discursos competentes se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber e do comportamento nas relações entre os indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão humana da experiência. (RIOS, 2008, p. 65)

A ‘retórica da qualidade’ está no bojo do “Programa da Qualidade Total”, que teve seu início na década de cinquenta, nas empresas japonesas e que visava à instauração do novo paradigma da administração, cujas palavras de ordem são “eficiência, controle e competitividade” (RIOS, 2008, p. 72). O ‘discurso competente’, que se impõe pela chamada ‘retórica da qualidade’, aparece “como ‘contra face do discurso da democratização’, que estava presente nas escolas [deslocando] o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direitos dos cidadãos para uma articulação com as questões associadas à produtividade e à competitividade.” (VIEIRA, 1995 apud RIOS, 2008, p.73). Com o crescimento desse paradigma empresarial adotou-se também na área educacional o corolário: “o que é bom para a empresa, é bom para a escola.” Ora, se na esfera empresarial o que se espera é um profissional qualificado, “de alto nível de competitividade e de adequação aos critérios da racionalidade técnica e mercadológica” (RIOS, 2008), ser qualificado passa a equivaler a ser competente, ser aquele que desenvolve competências. À escola caberá o papel não de propiciar uma formação integral do educando, mas de fazê-lo desenvolver competências que o tornem (não mais humano), mas mais competente, isto é, produtivo e competitivo.

Ao que parece, então, é que o ‘discurso competente’ não mais admite a vivência de experiências em sua dimensão humana, nem permite o debate de direitos como exercício democrático porque toda a atenção deve estar voltada para a necessidade de se obter produtividade e competitividade, transformando, assim, a educação em processo de atendimento à demanda do profissional competente que tem em vista o mero desenvolvimento de “recursos humanos” (podendo ser lido: matéria-prima para produção). No caso da educação jurídica, da mesma forma, esta parece circunscrever-se, também, aos padrões para obtenção do selo de qualidade concedido aos cursos jurídicos

que vêm apresentando melhor índice de qualidade nos últimos anos porque capazes de formar os operadores do direito mais competentes.

### 2.2.1.1 A questão da qualidade do ensino da forma como a OAB a coloca

Abaixo se transcreve trecho de publicação que consta no site da OAB<sup>41</sup> e que dá uma idéia de como a questão da qualidade é tratada pelo órgão representativo da classe dos Advogados do Brasil:

#### **Publicação: OAB Recomenda 2007- Por um ensino jurídico de qualidade - 3ª edição**

Brasília, 15/01/2007 - O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) divulgou hoje (15) os nomes dos 87 cursos de Direito que receberão o OAB Recomenda, **selo de qualidade emitido pela instituição aos cursos jurídicos que vêm apresentando melhor índice de qualidade nos últimos anos**. Foi examinado um total de 322 cursos jurídicos em funcionamento em todo o Brasil, ante os 215 examinados na última edição do OAB Recomenda (divulgada em janeiro de 2004).

Entre as novidades desta terceira edição do OAB Recomenda - divulgado a cada três anos - está, além do número maior de cursos verificados, o fato de que somente três Estados não tiveram cursos recomendados, ao invés de quatro, como aconteceu na edição anterior. Nesta edição, somente Amapá, Roraima e Tocantins não tiveram cursos recomendados.

Ao divulgar os nomes dos 87 cursos em 23 Estados e no Distrito Federal, o presidente nacional da OAB, Roberto Busato, afirmou que o processo de globalização, **que interconectou mercados e acirrou a competitividade profissional**, deu ainda maior relevo à precariedade dos cursos superiores brasileiros, em especial os de Direito. “**A abertura dos mercados, colocando nossos profissionais em concorrência direta** com os formandos em faculdades do primeiro mundo, aumenta a exigência de apuro e especialização”, ressaltou Busato. (...) (grifos nossos)

---

<sup>41</sup> Produzido na gestão 2004/2007 e disponibilizado pela OAB na internet.  
<http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp> \_acesso em 26/10/08

## Tabulação dos dados acessados no site da OAB<sup>42</sup>

**Tabela 1**

Resultado triênio	Cursos avaliados	% recomendado pela OAB	Total cursos no Brasil	Nº absoluto avaliado	População brasileira em milhões
2001	176	29,5	643	52	170
2004	215	28	881	60	176
2007	322	27	1107	87	183

### Evolução de cursos recomendados pela OAB:

Apesar do número de cursos recomendados terem subido nas três avaliações, percentualmente este resultado apresentou declínio, o que denota queda no nível de qualidade dos cursos avaliados no Brasil, de acordo com os padrões de avaliação adotados pela OAB.

Compare-se, também, a evolução da população e de cursos de direito (1107 cursos até 06/2008). Enquanto a população brasileira cresceu aproximadamente 3,5% e 4% em cada triênio, os cursos de direito cresceram aproximadamente 37% e 26% nos mesmos triênios:

**Tabela 2**

Triênio	Crescimento cursos (%)	Crescimento população (%)
2001/2004	37,01	3,53
2004/2007	25,65	3,98

No Brasil existiam 643 cursos autorizados em 2002. Só no estado de São Paulo eram 155 cursos autorizados pelo MEC em 2002.

Em 2005 eram 881 cursos. Existiam 1.024 cursos de direito no país em 2007. Só em 2006, 88 cursos foram criados, dos quais apenas dois receberam parecer favorável da OAB para começar a funcionar. Em 2008 há 1107 cursos autorizados.

<sup>42</sup> Fontes dos dados: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL3755-5604,00.html> e <http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp> Análise dos dados realizada pelo acadêmico de Direito Newton Lelis Gomes Ferreira que também é bacharel em engenharia civil pela faculdade de Engenharia de Araraquara.

A OAB, órgão da classe dos advogados, produziu o documento **OAB RECOMENDA \_Gestão 2004/2007 \_ Por um Ensino Jurídico de Qualidade \_** Terceira edição<sup>43</sup>, e logo à partida, tece alguns comentários sobre a questão da qualidade dos cursos jurídicos. Afirmando que “O ensino jurídico precário atinge toda a Justiça, na medida em que compromete a formação de todos os que participam de sua administração – o que, em última análise, atinge o próprio conceito de cidadania e de democracia.” denota a preocupação do órgão com o que considera ensino de qualidade. Tece considerações sobre as transformações do mundo que têm influenciado, segundo o órgão, no que se entende por qualidade dos cursos (OAB, 2007, p.6)

(...) As **transformações geopolíticas** em curso em nosso planeta, decorrentes do **processo de globalização econômica** e de avanço nas telecomunicações, geram novos e complexos desafios, no horizonte de nossa profissão.

**Há em torno de nós um mundo novo, a exigir reciclagem profissional constante, absorção de novos conhecimentos e de novas tecnologias.** Quem não se renova, não tem vez. E o Brasil não tem sido tão zeloso quanto a isso, sobretudo no campo do Direito.

Daí nossa vigilância e empenho em colocar à disposição do público este “**OAB Recomenda**”. **Ele não estabelece um ranking. Apenas, como diz o título, orienta o consumidor.** Relaciona instituições de ensino bem avaliadas pelo próprio governo federal.

O processo de globalização, **que interconectou mercados e acirrou a competitividade profissional**, deu relevo ainda maior à precariedade dos cursos superiores brasileiros, em especial os de Direito. A **abertura dos mercados**, colocando nossos profissionais em concorrência direta com os formados em faculdades do Primeiro Mundo,  **aumenta a exigência de apuro e especialização.**

**O mínimo que se espera é que o Poder Público imponha maior rigor seletivo aos estabelecimentos de ensino superior. Mais que quantidade, deve exigir-se qualidade.** Que adianta aumentar o número de faculdades sem garantia de qualidade mínima? Que sentido tem despejar no mercado de trabalho batalhões de bacharéis despreparados para os desafios cada vez mais sofisticados da economia global?

**O resultado é desastroso, quer para o mercado, quer para os recém-formados.** No campo do Direito, por exemplo, a carência de especialização de nossos profissionais, **além de deteriorar a qualidade (já de si sofrível) dos serviços da Justiça**, favorece a invasão dos escritórios internacionais de advocacia. E isso é ruim para o país, cujas demandas no campo dos **negócios multilaterais acabam conduzidas segundo a óptica dos interesses externos.** (OAB, 2007, p.6-7) (grifos nossos)

<sup>43</sup><http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp> \_ acesso em 26/10/08

Não está explicitado no documento em comento qual a concepção de “**ensino jurídico precário**” que se adota e como este ensino precário “**atinge toda a Justiça**” ou o que entenda como ensino de qualidade. Entretanto, alguns aspectos do discurso empregado parecem revelar pontos de contato com a ‘retórica da qualidade’, referida por Rios (2008), a qual recepciona o conceito de Qualidade Total importada da área da administração de empresas. Parece que o uso da expressão ‘qualidade’ carrega em si uma polissemia que merece ser analisada.

No documento em questão, foram utilizadas as expressões abaixo selecionadas:

- *Transformações geopolíticas (...)*
- *Processos de globalização econômica e de avanço nas telecomunicações geram novos e complexos desafios, no horizonte de nossa profissão.*
- *Que interconectou mercados e acirrou a competitividade profissional, (...)*
- *Em torno de nós um mundo novo, a exigir reciclagem profissional constante, absorção de novos conhecimentos e de novas tecnologias.*
- *A abertura dos mercados, (...) aumenta a exigência de apuro e especialização.*
- *“OAB Recomenda”, não estabelece um ranking; apenas, como diz o título, orienta o consumidor (...)*
- *O resultado [do ensino precário] é desastroso, quer para o mercado, quer para os recém-formados.*
- *O mínimo que se espera é que o Poder Público imponha maior rigor seletivo aos estabelecimentos de ensino superior. Mais que quantidade, deve exigir-se qualidade (...)* (grifos nossos)

Dos dados retirados do discurso praticado pela OAB e elencados acima, podemos inferir que entre os objetivos está o de que os cursos jurídicos devam atender às exigências do mercado mediante uma *reciclagem profissional constante, [com] absorção de novos conhecimentos e de novas tecnologias*. Quer nos parecer, então, que o órgão privado da classe dos advogados [que tem a seu cargo a tarefa de avaliar a qualidade do ensino de direito] tem um foco “tecnológico”. A *reciclagem profissional* de que os cursos devem dar conta para serem considerados ‘de qualidade’, segundo os padrões da OAB, devem atender à *exigência de apuro e especialização*, uma vez que o *processo de globalização econômica e de avanço nas telecomunicações gera novos e complexos desafios, no*



*horizonte* da profissão cuja alcunha é “operador do direito”. Assim, parece que o cognome “operador do direito” é adequado a esse perfil profissional que se demanda no “mercado” profissional. Observa Rios (2008) que

O que se espera na esfera da produção é a atuação de um profissional *qualificado*. **É esse o discurso da Qualidade Total, que vemos ser feito pelas empresas – há uma referência à qualidade profissional, identificada com alto nível de competitividade e de adequação aos critérios da racionalidade econômica e mercadológica.** Então, o termo qualificação aparece ligado ou vai sendo substituído pelo de competência. (RIOS, 2008, p. 81) (grifos nossos)

A observação de Rios nos leva ao próximo item.

### 2.2.1.2 O “*desenvolvimento de competências*” que conduz à formação do indivíduo “*qualificado*.”

Para Rios, (2008, p. 81) o “*desenvolvimento de competências*” conduz à formação de um indivíduo *qualificado*.” Esse fenômeno parece ter sido levado para a área jurídica, como é descrito por S2:

*A década de 90 foi um período de profunda expansão do ensino jurídico. Isso significou uma abertura, de certa forma; havia realmente uma retração. As oportunidades de entrada na área do curso de direito eram muito restritas. Por isso, havia certo elitismo no acesso ao ensino jurídico. Mas o que aconteceu na década de 90 no sentido da expansão, acabou gerando também uma mercantilização.* (S2) (grifos nossos)

Como apontado no item 1.3.2 supra, S2 já frisara que essa expansão *não vem acompanhada de qualidade*, mas vem *marcada pelo interesse do mercado* como parece confirmar o discurso da OAB. Neste contexto, parece que a afirmação de S2 é pertinente uma vez que, na *lógica do mercado, o aluno é só uma moeda de troca com relação ao processo de intensificação dos lucros* (S2) na competição que se instaura entre as grandes empresas educacionais. Parece que a OAB não se apercebe que sua postura acaba por avalizar a lógica de mercado aplicada no campo educacional. Sim, porque a publicação “*OAB Recomenda*” literalmente expressa que o papel da OAB é *orienta [r] o consumidor (...)*<sup>44</sup>. O consumidor, neste caso, é o aluno. Tal tratamento nos

<sup>44</sup> Vide nota 35 sobre “conformação de mentalidades” no item 2.1.3, supra, “A política educacional sob ventos neoliberais”.

permite inferir que o ensino seja encarado como mercadoria colocada no mercado educacional. S2 fala da necessidade de “ventilar a cultura e o ensino do direito no Brasil” mediante novas identidades de leitura, novas narrativas do direito, pois o que ele vem notando em relação ao ensino jurídico é “um retrato claramente desafiador. A realidade de mercado é muito refratária a todo tipo de iniciativa criativa, cidadã (...)” (S2). Aí nos dá notícia, S2, de uma Associação que se dedica a pensar os problemas do ensino do direito. A percepção desta Associação parece ser a mesma já apontada (item 2.2.1.1, supra), ou seja, de que o que se tem buscado, como apontado por S2, “é aprovar o maior número de alunos dentro de um modelo que é um modelo claramente mnemônico, reproduzidor, positivista (dentro da lógica dos exames que estão aí, que são os concursos, simbolizados no exame de ordem)”. Continua S2:

*Por isso, por exemplo, uma das últimas iniciativas da nossa diretoria na Associação Brasileira de Ensino de Direito, será exatamente **tentar modificar a forma do exame da OAB, dialogando com a OAB - esse é um diálogo muito tenso - para que, mudando a forma como se exige que o aluno devolva esse conhecimento nos exames, venha vincular toda a cadeia do ensino no Brasil.*** (S2) (grifos nossos)

S2 continua para concluir

*Então, a transformação da metodologia de cooptação do mercado de trabalho vai modificar a cultura interna dos cursinhos, das faculdades, das universidades que atualmente oferecem ensino jurídico.* (grifos nossos)

Quer nos parecer que a cultura hoje presente de apenas preparar o aluno com vistas ao atendimento do mercado seria transformada, caso houvesse uma transformação dos exames como os da OAB. Segundo S2, o puro e simples atendimento do mercado não pode ser o único mote da educação. O curso de direito não pode ser só isso.

*(...) o que dá para ver como cenário é um quadro onde, enfim, as disciplinas formativas, **todas as práticas emancipatórias são sempre crestadas pelo interesse de mercado e pelo interesse natural do aluno que [...] quer se ver engajado numa profissão.***

*(...) De fato, um grande número de “atores” da área de direito vai se formar **querendo entrar no mercado, ser advogado empresarial, tributarista, e assim por diante (não há mal nenhum nisso, pois são profissionais***

*socialmente relevantes), mas o curso de direito não pode ser só isso. Então, é nesse sentido que pesos e medidas devem se equivaler na construção do curso de Direito que tenha uma face solidária e cidadã, voltada para a justiça social, ao mesmo tempo em que desenvolve outra face de mercado reproduzindo condições de profissionalização e de formação para o atendimento de demandas de mercado. S2 (grifos nossos)*

O cartoon<sup>45</sup> traz “embutido” nele a idéia do ensino bancário tão criticado por Freire (2007a)



O que nos parece necessário, portanto, é impedir que o ensino seja tratado como um produto enlatado, pronto para o consumo, mercadoria comprada a ser depositada na cabeça do aluno tomado como um mero consumidor. Esta concepção de ensino que toma o aluno como mero consumidor, que consome um produto enlatado e embalado, como se conhecimento fosse, parece exigir uma nova atitude epistemológica<sup>46</sup>. Sob a rubrica “filosofia”, Houaiss (2001) traz no vocábulo “epistemologia”, seus vários

<sup>45</sup> Cartoonist Michael Kountouris: <http://images.google.com.br/images?ndsp=20&um=1&hl=pt-BR&q=Michael+Kountouris&start=60&sa=N>, acesso em 31 de dezembro de 2008 (17hs 43min)

<sup>46</sup> Epistem- (HOUAISS, 2001) “elemento de composição: antepositivo, do gr. *epistêmé,és* 'familiaridade com uma matéria, entendimento, habilidade; conhecimento científico, ciência', em uns poucos voc. do sXX: *epistema* 'ciência', *epistêmico*, *epistemologia*, *epistemológico*, *epistemólogo*”

desdobramentos, entre os quais nos interessa ressaltar o seguinte: “reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento”. Tomada esta acepção cotejada às reflexões dos professores entrevistados e autores visitados, poder-se-ia concluir que, se o conhecimento da área jurídica for produzido por um sujeito que não seja realmente indagativo (leia-se o sujeito capaz de levantar dúvidas, de reconhecer a realidade, como se vem destacando neste trabalho), chega-se a que estão sendo formados meros “operadores”, não estão “habilitados” a atuarem como “sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento jurídico”. Em razão da carência de sujeitos realmente indagativos, uma de suas principais polaridades, há que perquirir sobre a conseqüência desta carência na produção do conhecimento da área.

Diante dessas ponderações, parece necessária uma reflexão sobre o que se vem praticando no sentido de “*desenvolver competências*”, prática esta que tem sido identificada, segundo Rios (2008), com a própria formação do “*profissional qualificado*”. A passagem do status de “sujeito indagativo” para “*profissional qualificado*”, produziu uma re-significação do que seja “dar formação” ao sujeito cognoscente e transformou “formar o indivíduo” em “qualificar o profissional”: hoje os cursos devem qualificar seu aluno. No caso dos cursos de direito, o que parece que tem sido feito foi, apenas, a “remasterização”<sup>47</sup> do que já estava na cartilha oficial, daquilo que nesta pesquisa foi denominado “conhecimento lecionado”, apresentado como científico, neutro, e que reproduz fielmente o conhecimento oficializado nos códigos, mas que despreza a realidade apreensível mediante o conhecimento dito vulgar, o que provoca o seu distanciamento daquela sobre a qual deveria estar baseado.

Sim, porque este “conhecimento lecionado remasterizado” propugna o paradigma científico imposto pela exigência de “qualidade profissional, identificada com alto nível de competitividade e de adequação aos critérios da racionalidade econômica e mercadológica.” (RIOS, 2008, p. 81). O paradigma epistemológico que tem presidido às pesquisas no mundo científico aparenta estar sendo pautado pela pressão do mercado

---

<sup>47</sup> “ato ou efeito de remasterizar 1 Rubrica: cinema, indústria fonográfica.criação e prensagem de novo disco-mestre fonográfico ou nova banda magnética cinematográfica (master), esp. alterando ou aperfeiçoando a qualidade sonora de gravação anterior; nova masterização” (HOUAISS, 2001)

globalizado e que tem determinado o que vale ou não ser pesquisado como objeto da ciência. Também, na ciência do direito, influência semelhante, em muitos casos, tem ocorrido, o que tem provocado um aumento ainda maior da descontextualização e do distanciamento já existentes entre a ciência jurídica e a vida social. De acordo com os sujeitos da presente pesquisa, buscar-se-á identificar as modificações que, se adotadas, promoveriam maior contextualização da ciência jurídica bem como sua conseqüente aproximação da realidade social.

Do que se constatou por meio da análise da categoria “conhecimento lecionado” e das considerações acima, é razoável perguntar se as propostas das recentes políticas educacionais que foram adotadas pelo MEC atendem às necessidades que o ensino exige ou se uma nova atitude epistemológica deva ser proposta para a ciência jurídica e para o seu ensino, proposta esta última que nos é mais apropriada discutir nesta investigação.

### **2.3 A ciência jurídica, o seu ensino e a exigência de uma nova atitude**

Se o direito é uma expressão do mundo social, ele só poderia partir do humano.

Rios (2007, p.29), ao dedicar-se à reflexão sobre Educação e Sociedade, poderia ser parafraseada, aplicando sua reflexão para o campo da educação jurídica: para lançar um olhar claro, fundo e largo sobre a educação jurídica (e conseqüentemente sobre o ensino do Direito), a reflexão deve partir da situação concreta, do contexto social que envolve essa educação. É esse contexto que a caracteriza, que lhe confere especificidade. Falar da educação jurídica no Brasil é aproximar-se da sociedade brasileira para verificar a especificidade de sua organização nos moldes capitalistas para que se possa perceber o que isso confere ao processo educativo no âmbito do direito.

O objetivo é compreender a sociedade que o Direito regula mediante suas leis. Para a compreensão de dada sociedade, entretanto, e de acordo com a nova visão epistemológica proposta, indispensável verificar qual papel tem sido dado às ciências e se este tem favorecido uma maior visibilidade dos problemas sociais e da realidade vivida por aquele que tem sido excluído. Este excluído, que é vítima de preconceitos e que não encontra a proteção legal que lhe seria devida numa sociedade juridicamente

organizada, faz parte, com tantos outros, de uma maioria invisível, mas que, sem dúvida, compõe a sociedade onde vivem.

### 2.3.1 Da invisibilidade à visibilidade

Nos últimos quinze ou vinte anos, no dizer de S2, a modernidade vem passando por trepidações em grande parte provocadas por contribuições da geração de 68, e que formam o cenário pós-moderno. Destaca, S2, o pensamento de Jean-Françoise Lyotard e sua crítica contra a hegemonia do discurso moderno como *reconhecimento de que a releitura da história demonstra que o século vinte deu fortes evidências de que o discurso da ciência moderna fracassou.* (S2)

Diz S2 que, afinal, o século XX deveria ter sido como a aurora da racionalidade, ideada por Comte e outros pensadores do século XIX para realizar *o auge da civilização, o auge da tecnologia, do avanço material, da cura das doenças, do controle das pestes, do avanço material, das facilitações pelo transporte (...)*. Para S2, ainda, muitas das expectativas foram cumpridas, mas muitos desses eventos foram transformados em veículos de maior opressão. Fala S2 das preocupações de Norberto Bobbio, da guerra termo-atômica, *a ponto de comprometer a própria sobrevivência do projeto de existência do homem sobre a terra.* S2 se refere, assim, à necessidade de uma reavaliação do papel da ciência, daquilo que é ciência para Descartes, para Bacon...

*Aqui no século vinte, nós vamos falar de outra coisa: que a ciência mata. Não só mata como pode ser mais poderosa do que o próprio Deus [...]... e nós resolvemos avançar e tomamos esse poder para nós.* (S2)

Segundo Bittar (2006), vivemos um tempo de barbárie. Trazendo Theodor Adorno, comenta que Auschwitz é a barbárie que não pode ser esquecida não apenas porque dizimou um povo, mas porque sinaliza outras barbáries entre as quais cita as de Treblinka, Ruanda, Kosovo, invasão do Iraque (para não falar em outras guerras e ditaduras), que são resultado da mesma e “própria lógica contraditória interna da dialética da razão, da modernidade e de seus resultados para a humanidade” (2006, pág. 26).

Segundo Bittar (2006), **falta especialmente aos acadêmicos (e a seus professores), a consciência da história capaz de fomentar o desenvolvimento de um espírito crítico**

**enraizado.** Só um conhecimento enraizado na História poderia servir de ponte entre "os conceitos abstratos, aprendidos em disciplinas isoladas e [o] tempo histórico aplicativo." Porque **nossa juventude é carente de “observar na história a realidade que a cerca”**: porque grande parte dos educandos está se demonstrando incapaz de perceber, por exemplo, o “porquê” de Auschwitz e de outras barbáries. Esta falta de percepção sobre os problemas do nosso tempo traz como consequência a “apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consumo, a inércia mobilizadora [...]” (BITTAR, 2006, pág. 25).

E esta falta de percepção não é apenas do acadêmico de direito, mas também dos muitos professores que, segundo Bittar (2006), estão apenas aparelhados para o conhecimento instrutivo e técnico, que por si só é alienante e oblitera a capacidade dos estudantes de ler a realidade histórico-social. O conhecimento técnico-instrutivo produzido no bojo da racionalidade técnica, corolário da lógica do mercado que hoje “conforma” também os projetos pedagógicos dos cursos jurídicos, (conforme item 2.1) aniquila em grande medida a possibilidade de pensamento autônomo, possível de ser desenvolvido a partir do exercício da crítica, do exercício do “ato de duvidar”, (conforme item 1.2.1) que embora esteja na base do cogito cartesiano no qual se funda a ciência moderna não pode ser excluído do processo da cognoscibilidade, uma vez que não há emancipação possível para alunos submetidos ao adestramento praticado nos cursos sujeitados ao império da racionalidade técnica fundadas nas exigências de mercado.

Os cursos jurídicos apenas voltados para o mercado estão conformados por esta racionalidade técnica cuja preocupação volta-se ao preparo dos alunos para exames que, como os da OAB, apenas mensuram o conhecimento técnico da “matéria lecionada remasterizada”, e o grau de aptidão do operador para o atendimento do “alto nível de competitividade e de adequação aos critérios da racionalidade técnica e mercadológica” (RIOS, 2008)

O jovem, em sua grande maioria, não percebe sua condição de consumidor que se matricula em um curso superior em busca da “mercadoria educacional” que lhe é oferecida; ele não está, exatamente, em busca do conhecimento que o curso lhe deveria propiciar. Este jovem está destituído da capacidade de “observar na história a realidade que o cerca” como comentado por Bittar (2006, pág. 25), porque esta prática já não é

mais necessária, não é exigida como uma “competência” que os alunos devam desenvolver, pois não se traduz em produtividade e competitividade. Olhares contextualizados como o de Quino, por exemplo, que na década de sessenta passou a colocar na boca da menina de nome Mafalda grande crítica ao seu tempo, não se demonstram mais tão presentes na atualidade. Abaixo as preocupações de Mafalda, personagem de Quino<sup>48</sup>, menina capaz de ler e entender a realidade histórico-social, capaz de perceber exatamente as mazelas do mundo ao qual pertence.



Entretanto, hoje, a preocupação a dominar grande parte dos habitantes deste planeta afigura-se não serem aquelas de Mafalda; são, antes, as provocadas pelo mercado no qual o estudante tem que inserir-se, devidamente “apetrechado” com competências tais que permitam a ele ser bem avaliado como “recurso humano” produtivo e competitivo. Esse é um quadro, como se demonstrou no item 2.1.1 supra, cada vez mais agudo em razão da globalização<sup>49</sup> que, segundo a OAB, tem exigido “**reciclagem profissional**

<sup>48</sup> **Tiras de Quino.** Trad.: Mauzar Benedito. Edição de texto: Henfil. Global Editora, 1982.

<sup>49</sup> Do vocábulo *globalização*, transcrevem-se as rubricas que neste trabalho interessam:

“2. Rubrica: sociologia.

processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas

2.1 Rubrica: economia, política.

intercâmbio econômico e cultural entre diversos países, devido à informatização, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, à ação neocolonialista de empresas transnacionais e à pressão política no sentido da abdicação de medidas protecionistas

2.2 Rubrica: economia, política.

espécie de mercado financeiro mundial criado a partir da união dos mercados de diferentes países e da quebra das fronteiras entre esses mercados

Obs.: cf. *capital volátil*

2.3 Rubrica: economia, política.

integração cada vez maior das empresas transnacionais, num contexto mundial de livre-comércio e de diminuição da presença do Estado, em que empresas podem operar simultaneamente em muitos países diferentes e explorar em vantagem própria as variações nas condições locais”( HOUAISS, 2001).



constante, [com] **absorção de novos conhecimentos e de novas tecnologias**” uma vez que as “**transformações geopolíticas** em curso em nosso planeta, decorrentes do **processo de globalização econômica** e de avanço nas telecomunicações, geram novos e complexos desafios, no horizonte de nossa profissão. (OAB, 2007). (grifos nossos)

O que se afigura possível concluir é que a ciência tal qual foi concebida na modernidade, dentro de padrões positivistas, não tem sido capaz de solucionar muitos dos problemas do mundo moderno que ajudou a criar. Assim, mereceria ser reavaliado o seu papel, especialmente o papel das ciências humanas e, especificamente o das ciências jurídicas para que esta fosse capaz de observar na história a realidade circundante, capaz de suscitar a consciência histórica fomentadora do ensino crítico que viabiliza o conhecimento comprometido com a realidade, que sabe “ler e entender” a realidade histórico-social. Essa é a primeira mudança, a do paradigma epistemológico, que viabilizaria a outra: a do ensino do Direito comprometido com a realidade.

### **2.3.2 Dar visibilidade aos diferentes**

O movimento da globalização, permeado por políticas neoliberais, parece estar, em medida considerável, acentuando a exclusão em suas diferentes modalidades. Esse efeito da “exclusão” não poderia escapar ao olhar crítico afim de que seja possível um movimento no sentido da inclusão daquele que não conseguiu “ajustar-se” às imposições da globalização.

Sim, um olhar crítico deveria ser lançado às conseqüências do quadro no qual está inserido o fenômeno da globalização, diz Candau (2007, p.3)

Globalização, políticas neoliberais, segurança global, estas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/o étnico-raciais, por serem pessoas que não se ajustam a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, (...)

---

Os “diferentes” parecem estar excluídos da sociedade competitiva. Não se pode perder de vista, entretanto, que a inclusão de todos os cidadãos é garantia constitucional; que a educação é direito social que visa à igualdade social, fundamento do Estado democrático (MORAES, 2006). Assim, qualquer exclusão não poderia ocorrer especialmente se fundada na razão de “diferenças” decorrentes de características sociais e/ou étnico-raciais, ou por não ajustamento à competitividade e à lógica do mercado. Excluir estes cidadãos como “os ‘perdedores’ e, portanto, ‘descartáveis’, é negar a estes excluídos o ‘direito a ter direitos’” (HANNA ARENDT apud CANDAU, 2007), o que fere garantia constitucional. Sim, pois a educação é direito social garantido a todos, é dever do Estado. Enquanto um direito, a Educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o desenvolvimento de suas qualidades humanas, capaz do exercício da cidadania e não apenas para a sua qualificação para o trabalho. (MORAES, 2006, p.740) Sim, porque a Educação vai além do mero preparo de um profissional competitivo. O conceito “Educação”

(...) é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) **prepará-lo para o exercício consciente da cidadania**. O acesso à **educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático** (MELLO, 1986 apud MORAES, 2006, p. 741) (grifos nossos)

A despeito da exclusão que a globalização e o “mercado” têm provocado, Candau diz que tem sido

(...) possível também detectar a progressiva afirmação **de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural** orientada a criar redes de apoio mútuo e construir novas alternativas de uma vida digna e feliz para todos e todas. Muitas são as iniciativas e as articulações que nascem de diferentes grupos sociais com este horizonte de sentido. **Nesta perspectiva alternativa, contra-hegemônica, os Direitos Humanos são proclamados num horizonte crítico e emancipador e expressam a aspiração pelo respeito efetivo à dignidade humana que ecoa em todo o planeta**. (CANDAU, 2007, p.3) (grifos nossos)

É Candau (2007, p.7) quem propõe, na perspectiva da educação, que deva ser ela intercultural de modo a permitir “o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.” Como uma das defensoras da educação para direitos humanos, Candau enfatiza sua necessidade, isto é,

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural **está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.** (CANDAU, 2007, p.7) (grifos nossos)

É a partir do Pós-Guerra, como resposta às atrocidades cometidas durante o nazismo que se delineia o cenário que permitiu “o esforço de reconstrução dos direitos humanos como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea.” (PIOVESAN, 2008). Como movimento extremamente recente na história, busca converter os direitos humanos em tema de legítimo interesse da comunidade internacional. Na busca da universalização e internacionalização destes direitos humanos, segundo Piovesan (2008), “é necessário a formação de um sistema normativo internacional de proteção de direitos humanos de âmbito global e regional, como também de âmbito geral e específico.” Assim como Candau, Piovesan fala da necessidade de que se adote o valor da primazia da pessoa humana tanto pelo sistema global como regional, que

complementam-se, interagindo com o sistema nacional de proteção, **a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais.** A sistemática internacional, como garantia adicional de proteção, institui mecanismos de responsabilização e controle internacional, acionáveis quando o Estado se mostra falho ou omissos na tarefa de implementar direitos e liberdades fundamentais.

Ao acolher o aparato internacional de proteção, bem como as obrigações internacionais dele decorrentes, **o Estado passa a aceitar o monitoramento internacional, no que se refere ao modo pelo qual os direitos fundamentais são respeitados em seu território.** O Estado passa, assim, a consentir no controle e na fiscalização da comunidade internacional quando, em casos de violação a direitos fundamentais, a resposta das instituições nacionais se mostra insuficiente e falha, ou, por vezes, inexistente. (PIOVESAN, 2008) (grifos nossos)

Este movimento de internacionalização dos direitos humanos, ainda segundo Piovesan (2008), contribui para a democratização do cenário internacional, “já que, além do Estado, novos sujeitos de direito passam a participar da arena internacional, como os indivíduos e as organizações não-governamentais.” Diz a autora que os indivíduos passam a atuar como sujeitos de direito internacional num espaço que, tradicionalmente,

só os Estados podiam participar, obtendo, assim, visibilidade pela comunidade internacional, das violações de seus direitos.

E Dallari (2008) pontua a importância desse movimento em prol de uma cultura de direitos humanos que até pouco tempo não era realidade para os brasileiros:

Um dado muito curioso até, é que o Brasil assinou em 66 os pactos, mas engavetou. Pela Constituição, era necessário que o Congresso homologasse. E nunca se mandou ao Congresso para homologação durante vinte anos, eles ficaram engavetados. O curioso da história é que, apesar desse engavetamento, os pactos de direitos humanos acabaram penetrando na ordem jurídica brasileira através da Constituição. Quer dizer, pela primeira vez na história, com a Constituição de 1988, nós tivemos uma Constituição que começa falando dos direitos fundamentais e não da organização do governo, como era a nossa tradição constitucional. Então, esses pactos, em grande parte, estão contidos nos artigos 5º, 6º e 7º da Constituição. Mas, apesar disso, em 92, os pactos foram, afinal, homologados e fazem parte, expressamente, da ordem jurídica positiva brasileira. Assim, também, muitos outros documentos extremamente importantes. Então, esse é um efeito prático e que já se faz sentir no Brasil e em muitos lugares. Eu sei que nós temos, ainda, dificuldades muito sérias, que há muitas resistências, mas é um instrumental novo que já começa a ser utilizado em produzir efeitos práticos.

Juristas como Dallari e Piovesan dão conta da existência desse movimento de transformação da cultura jurídica que tem buscado dar visibilidade a tantos que reiteradamente têm sido excluídos da proteção do direito. Entretanto, parece ainda não se ter atingido de forma satisfatória a correspondente e necessária transformação na área educacional como um todo, nem na do ensino do direito. Sim, porque, como afirma Candau (2007), antes de se obter uma efetiva educação para os direitos humanos é necessário que se promovam “processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos sócio-culturais (...)”. Questionando a “naturalização”, que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, propõe Candau (2007) que, para que se possa caminhar no sentido de uma efetiva educação para direitos humanos, as idéias devem ser agrupadas em torno de determinadas núcleos que considera como fundamentais:

O primeiro [núcleo] está relacionado à **necessidade de desconstrução**. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna muitas vezes com caráter difuso, fluido, e sutil todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. [...] questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares (...)

Um segundo núcleo de preocupações se relaciona à **articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas**. Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. (...)

Quanto ao terceiro núcleo, se relaciona com o **resgate dos processos de construção das identidades culturais**, tanto no nível pessoal como coletivo.

Um último núcleo tem como eixo fundamental promover **experiências de interação sistemática com os ‘outros’: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido**, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. (CANDAUI, 2007, p.8-9)

Há que se ter abertura para o “outro” de forma a que se valorizem sua identidade cultural e os conhecimentos e valores que traz consigo. A interação por meio do diálogo visando uma construção conjunta entre essas pessoas de procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais diferentes exige, segundo Candau (2007), o rompimento de “toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas” e supõe uma mudança de paradigma também no ensino do direito. O ensino jurídico deverá atender à necessidade de desconstrução do “conhecimento lecionado”, abandonando-se a cartilha oficial para ir buscar além do conhecimento preso à cientificidade desumanizadora. O núcleo *da valorização das diferenças culturais*, proposto por Candau (2007), está presente na fala de S1:

*E uma das coisas também de que eu logo me convenci é de que não só é bom ter esse conhecimento não científico. Mas é necessário mesmo. É necessário para o desenvolvimento de sensibilidade até para compreender o outro.*

Continua S1:

*Então eu vou buscar o direito autêntico nos comportamentos. Os comportamentos correspondem a valores que muitas vezes não são conscientizados, mas que estão no subconsciente e por isso influem sobre os comportamentos e às vezes até determinam esses comportamentos. Então, por todas essas razões é preciso sim, por mais que se procure o rigor científico, é preciso **levar em conta o conhecimento não científico**. (grifos nossos)*

Também, S3 passa a sua percepção sobre o quanto a atuação do profissional do direito pode vir carregada de preconceitos, o que impede o exercício do Direito.

*Como advogado se você vai pegar a causa de uma pessoa pobre, você vai ter que entender aquela causa, até pra poder fazer escolhas certas, você vai ter que estar desprovido de alguns preconceitos, porque é engraçado **porque o preconceito, ele fecha a nossa visão** de tal maneira, que às vezes até o óbvio que estaria na nossa frente pra efeitos da decodificação do trivial, **desaparece**. Então, a chave básica disto é essa libertação. **Essa libertação, enquanto ser humano, pra verificação do outro** (...). (grifos nossos)*

Quanto à primeira atitude proposta por Candau (2007) - **necessidade de desconstrução dos nossos pré-conceitos** – também S3 a descreve quando nos diz que “uma idéia feita” sobre o outro, especialmente do “outro” excluído, mais pobre, já vem permeada de preconceitos, pois achamos que seja o “outro” que sempre quer

*tirar vantagem de alguma coisa é o outro que quer se colocar em situação de trapaça, de passar pra trás; e quando eu o vejo, eu o vejo no máximo com aquela hospitalidade, generosidade no sentido figurado. Isso é muito comum. Eu fiquei impressionado: isso é muito comum no direito. Você vê alguém que vai postular (...) um direito relacionado a doença, um auxílio-doença (...) [e] as pessoas acham que alguém está querendo tirar, pela perspectiva do estado social, alguma vantagem que eu não tenho, e que eu que estou financiando ou subsidiando essa vantagem. Então, isso é muito comum, que algumas pessoas sem perceberem isso no direito, seja como juízes, seja como advogados estejam travados por essa lógica.*

Para S3, “essa lógica”, que já pressupõe a má-fé do “outro”, encontra-se disseminada na sociedade:

*Todo dia aparece, na Globo, alguém jogando uma muleta depois que pede um auxílio-doença. Claramente, todo mundo que [o juiz] vai julgar... O déficit da previdência, o déficit da previdência, toda hora jogado na cabeça das pessoas... o que ele vai fazer? Ele vai achar que aquelas pessoas estão indo ali de má-fé.*

A pressuposição de má-fé sobre o “outro” é a mesma atitude que Freire (2007, p. 49) apresenta como sendo a do opressor que impede o “outro” de *ser mais*. S3 fala que esta pressuposição de que o “outro” vai te enganar, é *completamente avessa a tudo o que é a lógica do direito*. Sim, porque o direito, expresso na Constituição e que visa o Estado democrático, é destinado a assegurar o exercício dos direitos que possibilitem uma sociedade pluralista e sem preconceito (no Preâmbulo da CF/88)

S1 e S3, assim como Candau, propõem um direito livre de pré-conceitos e que não perca de vista o ser humano com suas características e comportamentos específicos, o que demonstra a necessidade de uma nova epistemologia do conhecimento jurídico. Como já apontado no item supra - “**2.1.2 A segunda metade do século XX e a orientação tecnicista da Educação**” – tivemos, na última metade do século passado, um movimento que privilegiou o ensino tecnicista com foco no desenvolvimento técnico e não na pessoa e que encontrava sua justificativa na suposta neutralidade da ciência. O paradigma da neutralidade científica como se buscou apresentar acima (item 1.5, do capítulo I), deve ser questionado em prol do desenvolvimento de uma cultura jurídica, de um novo paradigma da ciência jurídica, que tenha seu foco na pessoa humana, nos direitos humanos, como diz Dallari, ou seja, na humanização do direito (como diz S2) e não no atendimento do mercado.



Mafalda de Quino<sup>50</sup>

## 2.4 Da *humanização* da ciência e do ensino do Direito

Entre os vários aspectos do direito e do ensino jurídico abordados pelos professores entrevistados, ora será ressaltado o da *humanização*<sup>51</sup> do ensino. S2, por exemplo, diz

*Eu acho que então **insistir na humanização do ensino jurídico** é insistir em tornar possível a ponte de acesso entre esses textos que nós podemos chamar “clássicos” e essa geração que vem absolutamente distanciada de um conhecimento literário, filosófico, sociológico e antropológico mínimo. Porque sem essa base, o direito continua sendo tecnologia de exercício do poder. Então, da base de saber o que “arras” significam, o que o contrato significa,... bom, eu vou ser mais um reprodutor de toda essa tecnologia conceitual à disposição.*

S1 sobre o ensino que forme o jurista dá sua opinião:

*Eu há muito tempo me convenci de que a **formação do jurista** deve ser multidisciplinar. **Todo conhecimento é útil.** Eu acho que realmente é muito necessário ter um conhecimento diversificado, **jamais desprezar qualquer forma de conhecimento.***

*Muitas vezes eu disse e repito muito, **leia tudo. Tudo o que você puder ler, sobre todos os assuntos.** Quer dizer, alguma coisa vai ficar, são*

<sup>50</sup> **Tiras de Quino.** Trad.: Mauzar Benedito. Edição de texto: Henfil. Global Editora, 1982.

<sup>51</sup> Sobre esse verbete lê-se em Houaiss (2001): “ato ou efeito de humanizar(-se), de tornar(-se) benévolo ou mais sociável □ ETIM *humanizar* + *-ção*; ver *human(i)-*;” Humanizar/Humanizante é palavra que vem do elemento de composição *human(i)-* que segundo Houaiss (2001) vem do latim “*humánus, a, um* 'relativo ao homem, próprio do homem; que convém ao homem; digno de um homem, instruído, culto; que pode acontecer a um homem mortal; bom, bondoso' (em que pese à correspondência semântica, *humánus* não tem relação etimológica conhecida nem com *homo* nem com *humus*); a cognação latina inclui: *humanitas, átis* 'humanidade, a natureza humana; a espécie humana; afeição humana, sentimentos humanos; instrução, educação', (...)”



*conhecimentos que se adicionam, são elementos para a crítica do conhecimento.* (grifos nossos)

Note-se que S1 fala na formação do jurista que deve ser nutrida por toda sorte de leituras para desenvolvimento de espírito crítico; não fala em “operadores do direito” “desenvolvidos” para executarem operações que exigem determinadas competências. O que S1 sugere formar é o jurista capaz de valorizar o ser humano.

Também, a pedagogia de Freire (2007, p. 46) fala de humanização; em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire textualmente assevera ser uma “pedagogia humanista” pela qual se enfrenta, culturalmente, a cultura de dominação pela percepção do mundo do opressor que resulta da conscientização da opressão e pela expulsão dos mitos criados pelo opressor, entre os quais da neutralidade da ciência. Dalmo Dallari, testemunha da nossa história e autor de lutas pelo Direito, nos diz

(...) quando falo com juízes, é muito comum a gente ouvir o juiz dizer, afirmando a sua neutralidade, seu espírito de justiça: "eu sou neutro, eu sou escravo da lei". E eu, ultimamente, tenho lembrado que - é público e notório, os jornais noticiaram, a Folha de São Paulo noticiou com pormenor - que o Ministro Sérgio Motta, o "Serjão", comprava parlamentares para fazerem determinadas leis, inclusive emendas constitucionais. (DALLARI, 2008)

Para Dalmo<sup>52</sup>, este juiz não é “escravo da lei”, mas é "escravo do Serjão" ou de outros que compram os parlamentares. Isso não pode ser aceito como ‘direito’. E continua:

Eu quero mais do que isso, quero que os princípios constitucionais sejam respeitados, que o princípio que diz que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos da República seja levado em conta. **Quero que o princípio fundamental que ressalta os direitos humanos seja lembrado na aplicação da lei.** Então eu, juiz, advogado, seja quem for que faça a aplicação da lei, complementa a lei no caso concreto, **completa com os princípios, com os princípios éticos, inclusive, que fazem parte da nossa realidade social, do nosso povo, da nossa sociedade.** Então, na verdade, é o que eu quero dizer quando digo que nós estamos vivendo um momento revolucionário. Está-se começando a denunciar isso. (DALLARI, 2008) (grifos nossos)

Na qualidade de professor, livre docente desde a década de sessenta, contrapõe-se contra a concepção de direito que se fundamenta na norma vigente. Essa concepção, segundo Dalmo, é responsável por “duzentos anos de discriminações legalizadas. Quer

<sup>52</sup> DALLARI, DALMO A. [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari\\_iedh.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_iedh.html) acesso em 02.11.08

dizer, tudo parece legal, parece justo, então ninguém se opõe.” E a grande reação, na visão de Dalmo começa a ser articulada mediante a cultura jurídica que recepciona os direitos humanos. Dizendo que estamos numa encruzilhada da história diante da qual teremos que escolher o humanismo ou o materialismo, Dallari fala do que entende por Humanismo:

**O humanismo considera que esteja refletido na luta pelos direitos humanos.** E o materialismo é o capitalismo na sua forma extremada e hoje tem nome de globalização, tem nome de mercado, tem nome de neoliberalismo, mas, essencialmente, materialismo. Se a pessoa humana não é importante, ela é dependente totalmente de objetivos econômico-financeiros. É isto que importa e eu vejo isto, por exemplo, no Brasil, quando se diz: "não, as coisas estão ótimas, nós temos só oito, nove por cento de desempregados..." e considera-se isso normal. Só que o desempregado é um trabalhador, é um pai de família que foi reduzido à condição de mendigo. Sofre a máxima agressão na sua dignidade de ser humano. **E as pessoas que dirigem a economia, que dirigem as finanças, não têm a mínima sensibilidade por isso: "não, não tem importância, olha que coisa ótima, nós vamos criar oito por cento de desempregados".** Na verdade, isto é antiético, é antijurídico, é absolutamente inaceitável. (DALLARI, 2008) (grifos nossos)

Aqui cabe lembrar a fala de S1 que nos diz *É a arrogância que distancia a pessoa da realidade social*. Porque se apegam ao que denominam lei e ao que denominam de “saber científico”, muitos dos operadores do direito atuam de forma antiética e antijurídica. S1 se posiciona no mesmo sentido:

*Quer dizer, a pessoa que desconhece a realidade despreza mesmo a realidade, é preconceituosa em relação a esta realidade porque é uma realidade não científica, não acadêmica, não elaborada intelectualmente e isso muitas e muitas vezes tem sido sim fonte de injustiça, inclusive injustiça no relacionamento humano, por causa deste desprezo por aquele que não tem o conhecimento científico.* (S1) (grifos nossos)

Talvez fosse necessário entender que o conhecimento chamado científico pode ser fonte de injustiça se epistemologicamente não se livrar do preconceito que afasta a ciência jurídica da realidade não científica, não acadêmica. Esta não é uma constatação de apenas de S1, mas de Freire que difunde no conjunto de sua obra a idéia de que *tudo o que ele sabe do mundo, mesmo por ciência, ele teria aprendido a partir de sua própria*

*visão e experiência do mundo sem as quais os símbolos da ciência nada poderiam dizer. Isso porque todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido. E para pensar a ciência com rigor, apreciando exatamente seu sentido e seu alcance, primeiramente é preciso despertar essa experiência do mundo da qual a ciência é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele*<sup>53</sup>.

#### **2.4.1 O Direito como expressão do mundo social**

Quando, na sua entrevista, S3 fala da forma como alguns órgãos jurisdicionais estão “distribuindo” justiça, evidencia-se o quanto a lógica da racionalidade tão presente para os positivos conspira contra o Direito na medida em que obriga o jurisdicionado que busca o Judiciário a “encaixar” seu pedido, suas necessidades, no “modelito” pronto da “inicial padrão” a ele oferecida, como anteriormente relatado por S3.

*Você [o juiz] já tem um modelinho aqui, um modelinho ali, um modelinho acolá... sai uma sentença. Então, (...) se você [o juiz] autorizar, por senha, a sua assinatura eletrônica [do juiz], não há mais necessidade da sua presença [do juiz] na verificação do que está acontecendo no processo. (...) É uma coisa que conspira contra o poder judiciário; **que fragiliza a democracia, e que deixa todos expostos**, nesse e vários outros exemplos, da **utilização dessa lógica iluminista** e que depois sai daqui, vai permeando toda a construção de um processo ou de solução dos conflitos. (...) (S3) (grifos nossos)*

O sistema judicial, organizado para a maximização de desempenho, passa a comprometer tanto a teoria como a práxis, nos diz S3, que por adotarem “(...) *uma lógica positivista, de racionalidade pura*” uma vez que são desconsideradas as várias vivências trazidas pelo jurisdicionado. Afirma S3 que, quando se adota *uma lógica positivista, de racionalidade pura*, perde-se a dimensão do outro:

---

<sup>53</sup> trecho construído a partir de fragmento cuja autoria ainda não se conseguiu identificar mas que, sem dúvida, reflete o pensamento freiriano.

*“que homem está ali?”, “que doença é aquela?”, “que doente é aquele?”, “que trabalhador é aquele que está postulando?”.*

Se fixado na lógica da racionalidade, não se alcança a dimensão da humanidade que S3 acha necessária ao Direito. Aqueles que estão ligados ao Direito, afirma S3, devem ir além da *“lógica do conhecimento, do cognitivo.”*

*E aí, nós [da área do Direito] precisaríamos devolver ao direito a dimensão que ele está perdendo, que é a dimensão humanizante, na sua totalidade. O homem não só como ser que pensa, mas como ser que sente, como ser que obra, como ser que realiza, que se realiza nas suas atividades, que se realiza no outro. Ora, isso [estar perdendo a dimensão humanizante] é uma coisa gravíssima porque você chega à conclusão de que você está tirando essa humanidade das relações de poder existentes no direito.* (grifos nossos)

Podemos concluir da fala de S3 que ele acusa o direito de estar cada vez mais insensível ao jurisdicionado, apartado da sociedade à qual deveria servir mediante uma prestação jurisdicional que atendesse às necessidades humanas. Por seu turno S2, ao comentar as inovações que entende necessárias na área do direito, fala de ética e de responsabilidade.

*(...) no coração da cultura do direito, está uma ética de responsabilidade, uma ética dos direitos humanos.* (grifos nossos)

S2 afirma que *o que dá base hoje de sustentação filosófica à idéia do direito é a dimensão da proteção, em seus diversos quadrantes, da dignidade da pessoa humana.*

Proteção da dignidade humana é **o centro da responsabilidade social do próprio direito**, o cerne do direito sem o que

*(...) é impossível até mesmo pensar para que serve o direito. Por isso que na base de uma cultura voltada para afirmação da dignidade da pessoa humana, os direitos humanos são naturalmente jogados para o centro do debate do que seja responsabilidade social do próprio direito.* (S2)

Com efeito, os direitos humanos têm estado em debate nas democracias ao redor do mundo, inclusive no Brasil, segundo Piovesan (2008):

Enfatize-se que a Constituição brasileira de 1988, como marco jurídico da institucionalização dos direitos humanos e da transição democrática no país, ineditamente, **consagra o primado do respeito**

**aos direitos humanos como paradigma propugnado para a ordem internacional.** Esse princípio invoca a abertura da ordem jurídica brasileira ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos (...) **O movimento de internacionalização dos direitos humanos constitui um movimento extremamente recente na história,** surgindo, a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. Se a 2ª Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o Pós-Guerra deveria significar a sua reconstrução. É neste cenário que se desenha o esforço de **reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea.** (grifos nossos)

Mas para que os direitos humanos se tornem efetivamente um **paradigma e referencial ético na** ordem jurídica, (bem como um novo paradigma epistemológico na ciência do Direito) será necessário que os cursos de direito não mais ensinem pela cartilha oficial, não se contentem em apenas depositar nos alunos o “conhecimento lecionado remasterizado”. É preciso que a ciência jurídica ensinada seja aquela que já tenha adotado novo paradigma, uma nova “atitude” epistemológica. Para tanto, S2 apresenta sua visão:

*Então, a graduação em Direito, ela deve ter uma disciplina ou várias disciplinas transversalmente discutindo o problema dos direitos humanos. Isso é fundamental, seja para o indivíduo, seja para o grupo, seja para o meio ambiente. Por isso as diversas dimensões dos direitos humanos vão revelar a preocupação com o homem, a preocupação com a natureza, a preocupação consigo mesmo e a proteção de suas próprias formas de expressão.* (S2) (grifos nossos)

Também, manifesta-se S1

*Para mim um dado fundamental é o ponto de partida, é o reconhecimento da pessoa humana como o primeiro dos valores. De toda pessoa humana. Qualquer pessoa humana, inclusive o criminoso, aquele que pratica um ato anti-social não deixa de ser uma pessoa humana. Então é preciso sempre ter em conta isso a pessoa humana como o primeiro dos valores.* (S1)

A **responsabilidade social do Direito, que parte do humano e que expressa o mundo social** deveria presidir à reformulação da visão epistemológica da ciência

jurídica, o que, poder-se-ia dizer levaria à **transformação do direito tecnicista em Direito Humanizado, o que exigiria a mudança, como consequência, da forma de ensinar o Direito.**

O que se pode deduzir ao final do presente capítulo é que, no mundo **globalizado**, os “diferentes” parecem estar excluídos da sociedade competitiva. Se tomarmos o Brasil, esta parece ser a realidade. Todavia, a inclusão de todos os cidadãos deveria prevalecer sobre qualquer exclusão posto ser uma garantia constitucional e a igualdade social é fundamento do Estado democrático. Neste Estado democrático, o acesso à **educação deveria ser uma das formas de realização concreta do ideal democrático**. A consciência de que a educação não poderia reduzir-se a meramente propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das habilidades ou competências demandadas pelo “mercado” é uma das mudanças que nos parece ser impositiva como resultado de uma nova atitude epistemológica diante do mundo globalizado e dominado pela lógica prevalente do mercado. Boaventura de Souza Santos (2007b, p 226) adverte que, **no centro de uma nova atitude epistemológica**, deve estar

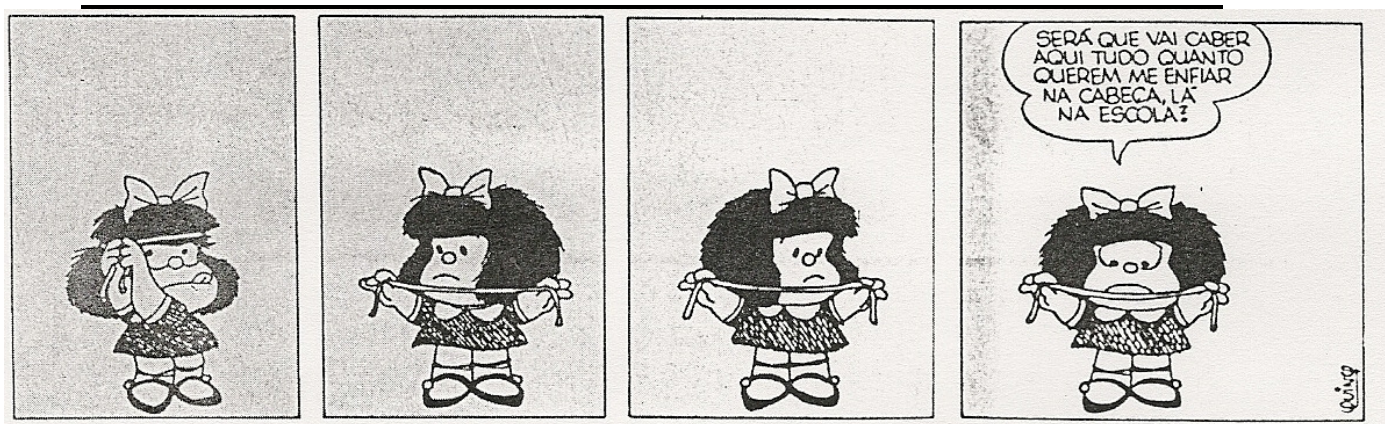
(1) uma movimentação prudente, uma vez que não pode garantir que todas as movimentações sejam na direção pretendida; (2) uma pluralidade de conhecimentos e práticas, já que nenhum deles isoladamente garante orientação fiável; (3) **uma aplicação da ciência edificante e socialmente responsável, em vez de técnica, já que as consequências das ações científicas tendem a ser menos científicas que as ações em si.** (SANTOS, 2007b, p 226) (grifos nossos)

Este posicionamento sugerido por Santos parece ser necessário, também, na área jurídica: *aplicação da ciência edificante e socialmente responsável, em vez de técnica* apenas, de modo que se evitem as consequências sociais da exclusão e do preconceito. Na verdade, trata-se de um movimento de desconstrução do que até hoje se praticou; para tanto, necessário se demonstra que a ciência jurídica se abra à progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural (CANDAU, 2007, p.3) capaz de captar as necessidades dos “diferentes excluídos” de diferentes grupos sociais, permitindo um posicionar contra-hegemônico da ciência jurídica mediante uma perspectiva crítica. Se a ciência jurídica posicionar-se no sentido do efetivo respeito pela dignidade humana ao invés de apresentar-se na sua forma meramente técnica, estará ela no caminho da construção de novo paradigma. Segundo os professores entrevistados na presente pesquisa, e conforme Dallari (2008), Piovesan (2008) e Candau (2007), parece já ser possível notar um movimento de transformação na cultura

jurídica no sentido de dar visibilidade a tantos que aqui reiteradamente têm sido excluídos da proteção do direito. Essa transformação poderá ir sedimentando-se na medida em que, efetivamente, esses “diferentes” passem a ter a identidade cultural, os conhecimentos e valores reconhecidos pelo sistema jurisdicional. Os autores visitados e os professores entrevistados entram em consenso para nos dar suporte na afirmação de que o ensino jurídico deve atender à necessidade de desconstrução do “conhecimento lecionado remasterizado” pelo abandono da cartilha oficial e pela adoção do conhecimento científico *edificante e socialmente responsável* permeado pela *nova sensibilidade social, ética, política e cultural*, a qual permite a *valorização das diferenças culturais* mediante o abandono (desconstrução) dos nossos pré-conceitos. Desta forma, estar-se-ia trabalhando com a pressuposição de que o “outro” não busca enganar, pressuposição esta pautada na lógica natural do Direito. Sob este paradigma novo, os direitos humanos se tornariam efetivamente um ***paradigma e referencial ético na ordem jurídica*** (PIOVESAN, 2008). Esta seria uma das formas da ciência jurídica atuar de maneira edificante, socialmente responsável e emancipadora, apta a levar o **direito tecnicista, atemporal e descontextualizado à transformação em um Direito que se demonstre**

- Temporal, contextualizado;
- Enraizado historicamente, pois lança suas raízes no solo da realidade social;
- E cujo discurso reflita a *experiência do mundo* real, discurso construído *sobre o mundo vivido* e do qual se extrairiam os fundamentos para um novo discurso que não subjugué ou discrimine.

A *práxis* na esfera jurídica parece ser o próprio exercício da democracia pelo qual as normas seriam aptas a expressar o autêntico ‘fazer’ democrático que, por consequência, se demonstraria eficaz. Das críticas dos teóricos e dos professores entrevistados é possível desvelar-se a visão epistemológica diferenciada acima apresentada e da qual decorrem, por sua vez, propostas de reformulação do ensino jurídico que, por sua vez, requerem uma nova concepção de Docência para a área jurídica, tema do nosso próximo capítulo.



Mafalda de Quino

**CAPÍTULO III – POR UMA MAIUSCULIZAÇÃO DA DOCÊNCIA DO  
DIREITO**



### CAPÍTULO III – POR UMA MAIUSCULIZAÇÃO DA DOCÊNCIA DO DIREITO

Diante da necessidade de reformulação da visão epistemológica da ciência e docência jurídicas cuja introdução e delineamentos foram debatidos no capítulo precedente, neste serão analisadas as propostas de reformulação da docência do Direito que atendam à visão epistemológica que permeia o imaginário dos docentes entrevistados de forma que se traduzam em contribuições a um ensino maiusculizado<sup>54</sup>.

- **Do direito ou do “D”ireito**

À partida cabe uma observação. Até o presente momento reiteradamente a palavra ‘direito’ tem sido escrita com ‘d’ minúsculo. Justifico. Até aqui se tem tratado do ‘direito’ concebido nos moldes focalizados na categoria “conhecimento lecionado”, qual seja o direito **atemporal**, fulcrado tão somente no paradigma científico recorrente e consubstanciado naquilo que está posto no código; que se serve do ‘discurso’ descontextualizado da realidade, discurso no qual subjaz o caráter de controle simbólico pela sua distância da realidade social e que se presta à dominação, pois não propicia a reflexão e a criticidade. Esse será, pois, um direito escrito com ‘d’ minúsculo.

Quando esse ‘direito’ puder apropriar-se de uma visão epistemológica da ciência jurídica que trabalhe com a possibilidade desta ciência

- Servir-se de um discurso fundado em conhecimento contextualizado e enraizado historicamente;
- Que não exclua a realidade, o ‘concreto’ consubstanciado no conhecimento vulgar;
- Que possibilite que sejam enxergados os Jecas Tatu, ou seja, todos os “sem-direito”, os “diferentes excluídos” da sociedade atual, sejam eles favelados, trabalhadores mantidos em condições semelhantes às de escravos, militantes do MST, ou de qualquer outra minoria

---

<sup>54</sup> maiuscular tem como elemento de composição “mag-” que, segundo Hoaiss (2001) é de raiz indo-européia \**meg-*, \**mag-* 'grande', e cuja cognação latina inclui o advérbio *magis* 'mais; antes, de preferência', que originou *máxime*, donde *magnus, a, um* 'grande, poderoso, ilustre' [...] “*maior/major, maius/majus* 'maior', donde *majestás, átis* 'majestade, grandeza; poder, dignidade, aspecto majestoso, [...] *magistrális, e* 'magistral, de mestre', [...] *maiuscula, maiusculização, maiuscular, maiúsculo; majestade, majestático, [...] máxime, maximizar, máximo; mestra, mestraça, mestraço, mestrado, mestrado, mestrando, mestrão, mestre, [...]*”.

permitindo sua **visibilidade**, então, este direito será referido por nós, como o “Direito”, com ‘D’ maiúsculo.

- **Se o que se busca é o “D”ireito e o que se deseja é um “E”nsino que seja problematizador, contextualizado, e não o bancário que segue a cartilha oficial.**

Afirmando que ainda hoje, em muitas escolas de Direito, aos alunos é “passado” apenas o conhecimento da “cartilha oficial”, S1 discorre (vide item 1.1. 2.1, capítulo I) sobre as possíveis conseqüências na atuação do profissional do direito cujo único *compromisso é com a formalidade, é com a verdade científica e não com a realidade, com os valores da realidade*. Esta constatação, de acordo com esta pesquisa, não favoreceria a emancipação do estudante que no futuro estará exercendo uma das profissões jurídicas.

Os professores entrevistados apresentaram propostas de reformulação não apenas à visão epistemológica positivista que, como verificado, tem dominado a construção do conhecimento jurídico, mas também propostas de reformulação da docência cuja prática adviria da nova visão epistemológica proposta de modo a se alcançar a transformação da ciência do direito em ciência do Direito – ‘Direito’ com ‘D’ maiúsculo.

### **3.1. Concepção de Docência**

Das propostas dos professores nos pareceu possível desvelar uma visão epistemológica diferenciada. Desta nova visão decorrem, por sua vez, propostas de reformulação do ensino jurídico as quais exigirão um docente, ele, também, grafado com ‘D’ maiúsculo. Em outras palavras: **da reformulação da visão epistemológica da ciência jurídica brota a necessidade de se formar um Educador do Direito e para o Direito: (educador com “E” maiúsculo).**

O tipo de ensino jurídico que tem sido praticado em grande número das escolas de direito que pelo país têm se multiplicado, encaminha-nos à percepção de um ensino mais afeito à preparação de meros operadores de direito, o que foi criticado por S1 que, em sua análise, assim se expressa:

(...) eu acho que o fato do aumento muito grande de cursos de Direito, a quantidade de cursos, tem contribuído enormemente para a improvisação de professores.

*Têm professores mal preparados, professores que realmente não tem amadurecimento para agirem efetivamente como professores. [...] são apenas transmissores de verdades prontas e acabadas, de fórmulas, não são verdadeiros professores.*

*E ao lado disso também há o remanescente do professor positivista, formalista, apegado a teorias abstratas e que se afasta da realidade.*

*E evidentemente que quem se comporta dessa maneira, um professor como esse, dá uma contribuição muito pequena para os seus alunos e vai formar profissionais muito deficientes, porque não completamente desenvolvidos, não estimulados ao desenvolvimento de todo o seu potencial racional e afetivo. (S1) [grifos nossos]*

Também, S2 traz sua visão sobre a docência do direito ainda hoje praticada e propõe a seguinte reflexão:

*E se nós voltarmos às raízes da história do ensino jurídico brasileiro, nós percebeu [...] que nós ainda estamos centrados nesse modelo [...] em que a aula é a capacidade que o professor tem de mnemonicamente reproduzir conteúdos codificados de legislação e transmiti-los de modo a estocar na consciência bancária, depositária, do seu educando, um volume enorme de informações extraídas da legislação. (grifos nossos)*

Se, nesse contexto, o professor *tem de mnemonicamente reproduzir conteúdos codificados de legislação e transmiti-los de modo a estocar na consciência bancária do seu educando* (S2), então não é esse professor um “produtor de conhecimento”.

*O professor não é um produtor de conhecimento e isto é gravíssimo na área de direito; ele é um reproduzidor de informações contidas na legislação ou decididas pela jurisprudência. Em segundo lugar, ele é um “mecanismo*

*de transporte” que se pretende neutro entre o legislador e o aluno. (S2)*  
(grifos nossos)

Em razão de ser mero reprodutor, que “transporta” de forma neutra as informações contidas na legislação e na jurisprudência, este docente se coloca no *não lugar crítico do jurista professor*, segundo S2. Esse professor limita-se a reproduzir as táticas que estruturaram a ciência moderna na medida em que usa

*A superioridade que tem na articulação da palavra, na articulação do raciocínio, no conhecimento que tem privilegiadamente com relação ao seu aluno, em relação ao conteúdo do código [e que] lhe permite claramente parar a experiência de sala de aula nesse processo. (S2)* (grifos nossos)

Oferecendo ao aluno o conteúdo do código, esse docente estará perpetuando, segundo S2, a

*(...) cultura do bacharelismo centrada na autoridade, no poder do professor que, afinal, é um professor que não tem formação jurídica, mas foi convidado pelo imperador para ser o lente catedrático que rege a cadeira de direito natural, ou a cadeira de direito civil, a cadeira de direito comercial; de um professor que é convidado para ser membro da academia pelo fato de ter larga experiência como advogado, como desembargador, como juiz. (S2)* [grifos nossos]

A descrição de perfil do professor de direito hoje encontrada na maioria dos cursos jurídicos muito bem delineado por Carlini (2006, p.60) nos fornece o suporte teórico das afirmações dos professores entrevistados. Sobre os docentes do ensino de direito, diz Carlini que, em geral, não são concursados, ao contrário do que ocorreria nas instituições públicas:

O ingresso na docência nos cursos de direito geralmente ocorre por convite, formulado pelo coordenador ou diretor do curso. (...) Como a sociedade de modo geral se habituou ao fato de que **o ensino de direito é um ensino de leis**, também absorveu, sem maior discussão, o fato de que **advogados, juizes, promotores de justiça, delegados e outros profissionais da área jurídica são os professores mais indicados a tais cursos.**

(...) Essa realidade pode ser constatada na maioria dos cursos de direito no país. (grifos nossos)

Os professores que exercem o importante mister de ensinar, continua Carlini (2006), têm esta atividade como uma atividade secundária, à qual não dedicam seu tempo:

O exercício da **docência é uma segunda ocupação** e por isso nem sempre os professores têm o tempo necessário para preparar aulas, provas, pesquisas e tarefas a serem desenvolvidas com os alunos. Nas escolas privadas, os professores são contratados como horistas, o que contribui para dificultar a obtenção de espaço para realizar atividades preparatórias ou complementares ao trabalho docente. Também é difícil encontrar nas escolas privadas uma carreira docente regulamentada. (CARLINI, 2006, p.60-61) (grifos nossos)

Muitos professores, quer nos parecer, não têm as condições minimamente favoráveis para se dedicarem à prática docente com tempo e seriedade, uma vez que não demonstram ter preocupação com a reflexão crítica ou com a didática no preparo de suas aulas. De acordo com Carlini (2006), as avaliações de múltipla escolha são as preferidas dos professores. As avaliações dissertativas, por seu turno, que não contam com a preferência dos professores, deixam de ser utilizadas

como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, tampouco para aprimorar esse processo. Na atualidade, os professores de direito têm sido incentivados pelos próprios alunos, e por muitas coordenações de curso, a direcionar suas aulas para prepará-los ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. (CARLINI, 2006, p.11)

Ainda é Carlini (2006, p.11-12) quem fala sobre outro aspecto que nos parece relevante: sua constatação de que, com freqüência, os professores se valem exclusivamente das próprias experiências e visões de mundo para ministrar suas aulas:

Fundamentam em textos de lei essas experiências e visão particular, garantindo o caráter dogmático, sem espaço para questionamentos dos alunos ou deles próprios. Normalmente, os professores de direito se apresentam perante os alunos legitimados por sua condição profissional e pela repercussão social que essa condição lhes propicia. Assim, o juiz de direito fala com a autoridade que lhe foi conferida pelo Estado para o exercício da sua profissão.

Segundo Carlini (2006, p.12), “os professores de direito quase não realizam pesquisas e nem motivam seus alunos a fazê-las. No máximo solicitam pesquisas bibliográficas que acabam se transformando em cópia de trechos de livros (...)” nem têm, pelo acúmulo de profissões, a possibilidade de participarem de encontros, seminários nos quais idéias, reflexões costumam ser disseminadas, fomentadas.

Vejamos alguns aspectos que poderiam ser adotados para obtenção de uma Docência do Direito.

### 3.1.1 Da Docência do Direito

“Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional,  
a minha que é a prática docente,  
exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria  
capacitação científica faz parte.  
É que lido com gente.

Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e  
das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas,  
às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos.

Se não posso de um lado estimular os sonhos impossíveis,  
não devo de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

“Lido com gente e não com coisas.”

(FREIRE, 2007, p. 144)

Para iniciar a análise da categoria Docência no direito trago o depoimento de S1 que, tendo conhecido Paulo Freire pessoalmente e na intimidade, diz que com o próprio Freire pôde discutir o método Paulo Freire.

*E é interessante que Paulo Freire era um homem muito simples, nunca foi **arrogante**, de maneira alguma. Nunca se considerou um sábio ou alguém que estivesse trazendo uma mensagem nova. Mas ele tinha sim consciência de que estava influenciando, podia influir, tanto que muitas e **muitas vezes discutimos até o método Paulo Freire com o próprio Paulo Freire**. Também isto é um privilégio realmente que eu tive.*

(...) *E muitas vezes ele [Freire] disse isso: “Se alguém quiser dar um rótulo, um nome à minha pedagogia diga que é a “Pedagogia da Libertação” porque a minha preocupação é esta: **é que a pessoa cresça interiormente e se liberte do medo, do sentimento de inferioridade, que acredite em si próprio e se afirme como pessoa humana**”.* (S1) [grifos nossos]

Falando sobre os fundamentos e sua prática pedagógica S1 conta fato relevante de sua história e que se constitui em fato da própria história do ensino do direito. Conta que começou a dar aulas em 1963, portanto num período politicamente conturbado. Logo à partida, já introduz em suas aulas metodologia nova, integrando o aluno às suas aulas. Tal atitude provocou grande reação e uma resistência muito grande, a ponto de a congregação da faculdade na qual ministrava aulas de direito o proibir de fazê-lo, sendo mesmo considerado um “anarquizante do curso jurídico”, como ele explica:

*Quer dizer, aquilo que eu fazia na faculdade de Direito, associar o meu estudante às minhas aulas ele era o meu colega de docência ao mesmo tempo, [...] Quando eu fiz isto, quando eu introduzi essa metodologia nova, houve uma resistência muito grande, a ponto de ter havido uma decisão da Congregação da Faculdade de Direito me proibindo de dar aula, **por que eu fui considerado um anarquizante do curso jurídico**. Disseram mesmo que eu parecia mais aluno do que professor.*

*Eu cheguei a ser proibido de dar aulas. Mas depois eu agi como advogado, resolvi fazer uma consulta ao reitor, por que eu já era livre docente concursado; **eu tinha direito de dar aulas**, e a Congregação quando percebeu que eu ia brigar, resolveu voltar atrás e um dia o diretor me chamou dizendo:*

*“Olha eu conversei com seu catedrático e ele concorda em que você volte a dar aulas, mas só no curso noturno. No curso diurno não”. E há uma lógica nisto. É porque **se considerava que o curso diurno era o curso em que se formavam as elites do país. Eram os futuros governantes**. E o curso noturno não, eram trabalhadores, gente de origem mais pobre que não ia mandar nada mesmo, então a minha influência não seria tão maléfica. E com isto eu acabei voltando a dar aulas. (S1) [grifos nossos]*

S1 não demoraria a dar suas aulas, também, no curso diurno por que o catedrático que ministrava as aulas no período matutino foi ser Secretário de Educação e S1 as assumiu até se aposentar aos setenta anos.

*O professor Ataliba, que era muito ligado a Adhemar de Barros, foi logo nomeado Secretário de Educação, do Governo do Estado. E com isso eu comecei a dar aulas também no período da manhã. Eu dava muitas aulas no período da manhã e da noite.*

Do relato acima poder-se-ia concluir que havia uma diferença de tratamento que “destinava”, *aos futuros governantes*, o saber oficial e outro tratamento para aqueles que freqüentavam *o curso noturno*. O fundamento dessa diferença, segundo S1, encontra-se no fato de que aos *trabalhadores, gente de origem mais pobre*, que freqüentava o curso noturno, poder-se-ia permitir alguém como S1 como professor, uma vez que para alunos desse período a *influência de S1 não seria tão maléfica*, pois este estaria dando aulas aos pobres, *gente que não ia mandar nada mesmo*.

Esse episódio narrado por S1 nos permite desvelar o cenário histórico no qual se imbrica o ensino do direito e do qual não se pode afastar a presente análise. Conforme já afirmado, os cursos jurídicos, segundo Adorno (1988), serviram à “formação da elite coesa e disciplinada, a prevalência dos princípios liberais sobre os democráticos (...)” por intermédio do bacharel que “sedimentou a solidariedade intra – elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano” e que aparece como o mediador entre interesses privados e públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos locais (ADORNO, 1988, p. 78) como exposto no item 1.3.1 do capítulo I. Esse “bacharel jurídicista” **advém da cultura européia e apresenta “atração pelo saber ornamental, culto à erudição lingüística, cultivo do intelectualismo”** (ADORNO, 1988, p. 158). (grifos nossos)

Mais tarde, nos anos sessenta, quando os militares (e não mais a coroa portuguesa através de Pombal) buscaram a inserção do país no processo de internacionalização do capital mediante a reorganização da economia brasileira, adotou-se, como visto, a pedagogia “tecnicista” que será a dominante a partir de 1969. (SAVIANI, 2005, p. 90) Por essa razão, nos anos 60/70 veremos um dos maiores impulsos na área do ensino sob a



influência “tecnicista”. Forças antagônicas mais uma vez, agora sob o regime militar, se coadunam para manter a velha tradição das elites brasileiras em paradoxal postura que busca “mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

A busca do atendimento da demanda do mercado então se impõe, deixando de lado, em conseqüência, a formação humanista, política e social, desejável ao estudante de direito. (HIRONAKA, 2005, p.35) Este quadro permaneceu na década dos anos 90. Neves aponta a tendência educacional que se projeta para o século XXI: uma educação que tem a finalidade de formar força laboral para “exercer tarefas simples e complexas na produção, na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil” (NEVES, 2007, p. 207).

É nesse contexto que, como assinalado, o relato de S1 deve ser analisado. Em pleno século XX, demonstrava-se ainda ativa a discriminação entre aqueles que seriam os governantes (poder-se-ia dizer aqueles da classe dominante) e aqueles que cumpririam as “tarefas simples e complexas na produção, na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil.” (NEVES, 2007, p. 207).

Embora os fatos relatados por S1 tenham ocorrido antes da implantação da política neoliberal, S1 parece que já convivia com a discriminação albergada na concepção de ensino do direito na qual estaria subjacente a finalidade ético-política de manter os alunos do *curso noturno* [...] *trabalhadores, gente de origem mais pobre que não ia mandar nada mesmo*. De outra parte, o ensino da cartilha oficial seria ministrado aos estudantes do *curso diurno* [que] *era o curso que formava as elites do país* e que forneceriam os futuros governantes. (S1)

Das ponderações acima, poder-se-ia concluir que, na Docência do Direito (como nas demais áreas), o professor deveria ter a visão do **quadro ético-político no qual sua prática se inscreveria, exigindo-se do docente o seu posicionamento.** (grifos nossos)

### 3.1.2 Do posicionamento ético-político do docente do Direito

A docência no Direito exige posicionamento ético-político do docente e capacidade de contextualizar sua prática, enraizando-a mediante a sua consciência histórica, é o que se busca verificar no presente item.

Se contrastado o relato de S1 acima narrado com o quadro sócio-econômico- político que vem se firmando depois da adoção de políticas educacionais de inspiração neoliberal, poder-se-ia concluir que a Docência do Direito passe a exigir do docente um posicionamento sobre o quê e como pretende ensinar. Freire (2007, p. 33) nos dará o suporte teórico para a reflexão sobre este posicionamento: “Mulheres e homens, seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de romper, por tudo isso nos fizemos éticos.”<sup>55</sup>

Para Freire (2007, p. 53), a eticidade do professor implica na clara necessidade de posicionamento e da assunção da responsabilidade da qual não pode eximir-se; o cenário que se apresenta para Freire não é o da inexorabilidade, mas o das possibilidades. Para Freire, é da intervenção feita pelo homem e pela mulher no mundo, da intelecção que fazem deste mundo e da comunicabilidade que com este mundo instauram que decorre a impossibilidade de “existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.” (Freire, 2007, p. 52).

Nesse passo, apresenta-se bastante pertinente o que nos diz S1 sobre as circunstâncias de sua prática e seu posicionamento em face da realidade na qual sua docência se inseria. O texto é trazido, aqui, na íntegra, em razão da importância que atribuímos aos fatos nele relatados e ao posicionamento assumido por S1.

*[...] eu tive problemas sérios já no final de 64, final de 64, por que entre outras coisas (além de eu procurar essa aproximação com os alunos, de mudar métodos, de dar um papel ativo ao aluno), eu era professor de Teoria do Estado e eu fazia a análise teórica do que estava acontecendo no Brasil.*

---

<sup>55</sup> Ética (HOUAIS, 2001): “1 parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social; [...] 2 p.ext. conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade”

*É uma das coisas que eu tenho como base no meu método de ensino, é fazer sempre a associação entre teoria e prática. Quer dizer não adianta eu falar em soberania, dizendo que no século dezoito era assim ou tal teórico disse isso. Eu quero saber hoje, como é que andam as coisas.*

*Eu, falar em democracia ou citando eventualmente os gregos e os teóricos do século dezoito também, eu queria saber no Brasil, naquele momento como é que se aplicavam as teorias, (se é que se aplicavam) e os sistemas de governo.*

*Então eu não tinha nenhuma dúvida, e é isso que eu dizia aos alunos, nós tivemos o golpe de Estado e estamos vivendo uma ditadura. E isso pesou muito também para que me afastassem. Mas afinal eu voltei, consegui desenvolver toda minha carreira sem abrir mão desses princípios fundamentais.*

***Nunca negociei minha volta, nunca abri mão das minhas crenças fundamentais para poder ter uma posição, para poder ascender na carreira. Muito tranquilamente posso dizer que jamais fiz qualquer concessão em relação aos meus valores, às minhas crenças fundamentais.***

(S1) (grifos nossos)

A postura de S1 parece estar de acordo com o que Freire (2007, p. 53) teorizou ao dizer “Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”.

A decisão de S1, ao optar em assumir “o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”, nos remete à imperiosidade de uma prática formadora, de natureza eminentemente ética, especialmente no caso do professor de direito (Freire, 2007). A prática do professor de direito não poderia ficar adstrita ao “conhecimento da cartilha oficial”, pois se a ela se submeter, estará desistindo, permito-me repetir, de “assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. Segundo Freire (2007, p. 52), este direito/dever é que determina ao professor a “imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética”.

Assim, submeter sua prática ao “conhecimento da cartilha oficial” seria, para o docente, abrir mão de uma das principais tarefas do educador que se constitui, de acordo com Freire, na prática docente crítica. O atuar crítico do docente implica no que Freire chama de o “pensar certo” e que “envolve o movimento dinâmico, dialético entre o pensar sobre o fazer” (2007, p. 38).

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...] O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2007, p. 38).

O professor que “pensa certo”, que atua dialogicamente e que tem uma prática eminentemente comprometida com a ética, estará preparado, porque consciente da história, a avaliar e a posicionar-se diante da implantação da política neoliberal que vem ocorrendo (vide item 2.1.3, capítulo II). Esta política, que vem se impondo mediante a difusão e sedimentação, entre as atuais e futuras gerações, da cultura empresarial, designou para a educação escolar a finalidade de contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade de acordo com o novo paradigma produtivo, educando a classe trabalhadora para aceitar a realidade do novo sistema engendrado pelos ventos neoliberais (NEVES, 2007). A educação superior tem demonstrado estar absorvendo, também, esta tarefa trazida no bojo desta **cultura empresarial**.

Neves (2007, p. 207/208) afirma que a “política educacional, enquanto política social tem, também, por **finalidade ético-política, conformar as novas gerações às idéias, valores e crenças hegemônicas no capitalismo monopolista**” dando, assim, atendimento às demandas impostas pelo mercado. Para esta autora, a política educacional é a resultante das repercussões econômicas e ético-políticas das aplicações da ciência sobre o trabalho (grifos nossos).

É ainda Neves que nos diz sobre a política educacional hoje praticada no Brasil que esta

“resulta das repercussões econômicas e ético-políticas das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de trabalho sob o sistema de máquinas, tanto no fordismo como no pós-fordismo. O desenvolvimento dos sistemas educacionais quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos, decorre em boa parte das

relações entre ciência/trabalho e ciência/vida, próprias das civilizações urbano-industriais (...) (NEVES, 2007, p. 208)

**É dessa realidade que o docente precisa apropriar-se de forma a deixar de lado o “conhecimento lecionado” que faz da ciência do direito uma ciência atemporal. Só assim, o professor e seu aluno conseguirão sair do “céu dos conceitos”, impregnado do paradigma positivista que só produz operadores do direito *abduzidos* do mundo real para a estratosfera da lógica do raciocínio individual.** (S2) (grifos nossos).

A metáfora do “solo e do céu dos conceitos”, abordada na categoria “conhecimento lecionado”, bem revela a característica da descontextualização da ciência jurídica que emoldura a constatação de S2 no que tange ao distanciamento que o estudante de direito, ao longo do curso vai tomando da realidade ao ser levado a absorver conceitos fetichizados no processo de “mercantilização” do ensino do direito. No trecho abaixo reafirma S2 sua posição explicando como este processo está estruturado de forma a alienar o estudante, futuro bacharel *abduzido* do mundo real para a *estratosfera da lógica do raciocínio individual*. S2 fala do *processo de aculturação de um cidadão comum sendo transformado em bacharel*. S2 pergunta: Os alunos são abduzidos e levados para uma realidade em que os conceitos são fetichizados? Para respondê-la discorre S2 sobre a idéia de mercadoria fetichizada desenvolvida por Marx, que faz a mercadoria mais importante que o próprio homem o qual deveria constituir-se no “elemento estruturante” da vida social.

*O que é essa idéia do fetiche, da fetichização das coisas. Essa idéia vem do pensamento de Marx; é de que a mercadoria foi fetichizada pelo mercado. [...] Então, a mercadoria que é tornada um mecanismo de estruturação da vida social capitalista, elas tomam lugar da pessoa; por isso ela é hiper dimensionada, hiper-valorizada; quando eu fetichizo algo, eu super dimensiono esse algo. Quando, por exemplo, os conceitos são insistentemente, disciplina a disciplina, trabalhados independentemente da história de seu nascimento e de suas conseqüências sociais, eu tenho aí um trabalho que é claramente fruto do método positivista que isola o conceito da sociedade, o superpõe à estratosfera da lógica do raciocínio individual e que, num processo de cinco anos de aculturação é, de fato, responsável por transformar, enfim, o educando nesse processo em um cultivador, também*

*ele, de processos abstratos e desenraizados de suas conseqüências sociais de um lado, e de suas formas de criação na história.* (S2) (grifos nossos)

Essa realidade da importância da mercadoria e da “desimportância do ser humano” não pode deixar de ser considerada em qualquer análise que se pretenda fazer sobre o atuar do docente de direito. Na medida em que **“a política educacional, enquanto política social tem, também por finalidade ético-política, conformar as novas gerações às idéias, valores e crenças hegemônicas no capitalismo”** (NEVES, 2007, p. 207/208) e na medida em que se verifica que esta política tem sido responsável pela direção dada ao ensino do direito mais se demonstra necessário ao docente do direito uma prática crítica, como preconizada por Freire e enraizada pela consciência histórica. (grifos nossos)

O referencial teórico que pode servir de suporte à demonstração da importância que deve ser dada à postura do educador é apresentada por Cunha. Para a autora:

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. **O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas.** E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. **Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado.** (CUNHA, 1989, p. 24-25). (grifos nossos)

**Não há, então, neutralidade pedagógica e o ensino se caracteriza como um ato socialmente localizado,** que adota uma proposta didática impregnada da concepção forjada pela situação que determinou a didática proposta. Com efeito, importante se demonstra criar as condições de promover esse “ensino situado” que poderia se chamar de “contextualizado”, mediante o desenvolvimento do que Bittar chama de consciência histórica dos fatos:

[...] a consciência histórica (presente e passada) deve ser trabalhada com afinco nos meios acadêmicos, como modo de se **fomentar a criação de um enraizamento entre os conceitos abstratos, apreendidos em disciplinas isoladas e (o) tempo histórico aplicativo** (BITTAR, 2006, p. 25) (grifos nossos)

Desta necessidade “de se **fomentar a criação de um enraizamento entre os conceitos abstratos, apreendidos em disciplinas isoladas e (o) tempo histórico aplicativo**” sobre a qual nos fala Bittar, decorre a necessidade do professor provocar reflexão e crítica. Assim, brota a implicação de que a Docência no Direito exige posicionamento do docente que seja capaz de contextualizar sua prática, enraizando-a pela consciência histórica, o que se obtém mediante reflexão e a criticidade. Entretanto, para que se desenvolvam reflexão e criticidade há antes que se trilhar a fase de “superação”, como a denomina Freire (2007a), e na qual deve ser desenvolvida o que ele chama de **curiosidade epistemológica**.

### 3.1.3 Do desenvolvimento da curiosidade epistemológica

Na categoria da **Docência no Direito** torna-se relevante retomar a questão do saber vulgar e a condição de detentor de saber ingênuo que o aluno ostenta ao adentrar o curso superior quando ocorre o “movimento do conhecimento”, movimento este que opera a passagem do empírico (o que o aluno traz como bagagem da sua própria vida) para o concreto. Em outras palavras, quando o estudante se abre para a possibilidade de, mediante sua reflexão e crítica, trabalhar com suas novas percepções, estas agora captadas através das lentes da teoria que fornecem a ele os instrumentos e o procedimento metodológico para transformação do seu saber ingênuo em conhecimento. Assim, o estudante, como dito acima por S1, pode trazer um fato de sua experiência e através dele “produzir” conhecimento (se o seu professor para essa possibilidade estiver aberto). É Freire (2007a, p. 31) quem nos dá suporte nessa inferência:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre ingenuidade e criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. **A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.** (FREIRE, 2007a, p. 31) (grifos nossos)

No processo de ensinar, o docente deve ter consciência de que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo cada vez mais criador e isso se dará na medida em que o docente for capaz de estimular a capacidade crítica do

aprendiz, fomentando nele o que Freire (2007<sup>a</sup>, p. 32) chama de “curiosidade epistemológica”.

(...) porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, **uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressiva é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.** (FREIRE, 2007a p. 32) (grifos nossos)

Quando ao aluno é permitido aproximar-se do fato para percebê-lo e analisá-lo, ocorrerá a superação da qual nos fala Freire (2007a) que, mediante a reflexão, instiga a curiosidade ingênua de forma que vá se tornando crítica, ou seja, epistemológica:

"Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer, porque crítico, **respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica**" (FREIRE, 2007a, p. 64) [grifos nossos]

Merece aqui destaque a comparação feita por Cunha entre duas tendências paradigmáticas da Ciência que acabam por determinar duas posturas em relação ao ensino da ciência, no caso, a jurídica: a da ciência moderna presidida pela racionalidade técnica e da pós-moderna. Cunha adota nomenclatura usada por Santos, embora reconheça, como Santos reconhece, que “pós-moderno” não seja uma denominação satisfatória; constrói um quadro comparativo entre ciência moderna e pós-moderna, do qual se destacam alguns aspectos:

- A ciência moderna, segundo Cunha:
  - Produz conhecimento e desconhecimento. Faz do cientista um conhecedor especializado e do **cidadão comum um ignorante generalizado;**
  - **Constrói-se contra o senso comum** que considera superficial, ilusório e falso. (1998, p. 30) (grifos nossos)
  
- Ainda Cunha, por outro lado, aponta que a ciência pós-moderna
  - Entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto, **dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas;**
  - **Valoriza o conhecimento do senso comum** com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. **Possui uma virtude emancipatória.** (1998, p. 30). (grifos nossos)

E o que é o “saber do senso comum”? Freire (2007a, p. 29) assim o caracteriza: “A curiosidade ingênua, de que resulta um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum.”



Assim, poder-se-ia concluir que o professor capaz de perceber a importância de desenvolver curiosidade epistemológica não será contra o conhecimento do senso comum. Ao contrário, saberá **aproveitar do conhecimento chamado vulgar ou do senso comum** com o qual, no cotidiano, orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida; saberá, também, valorizá-lo, sem considerá-lo superficial, ilusório ou falso e com este promoverá um diálogo. Essa prática dialógica seria emancipadora. A prática deste professor tanto “implica o respeito ao senso comum no processo de sua superação quanto o respeito à capacidade criadora do educando” o que, conseqüentemente, implicará o compromisso de promover a consciência crítica do educando “cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 2007a, p. 29) Daí decorre a subcategoria da Docência em Direito subseqüente: para que se desenvolva no aluno a criticidade, a ele deve ser permitido duvidar, refletir e associar os acontecimentos à teoria oferecida pelo docente. Dessa maneira o aluno não será “abduzido” para o “céu dos conceitos” onde seria mantido “alienado” da realidade.

### 3.1.4 Do desenvolvimento da reflexão-crítica

A docência do Direito exige o desenvolvimento da capacidade de reflexão e a criticidade<sup>56</sup>.

Do quanto acima foi desenvolvido, cabe inferir que seja da maior importância promover um ensino calcado no cuidado em se desenvolver as capacidades reflexiva e crítica do aluno. Assim, **da prática docente que se demonstre capaz de assumir posicionamentos e de contextualizar sua prática nos fatos mediante o enraizamento desta consciência histórica e mediante o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, chega-se à necessidade do professor adotar como princípio provocar o desenvolvimento destas duas capacidades em seu aluno: a de refletir e a de criticar.**

A tarefa precípua do professor não seria, então, apenas e tão somente aquela de desenvolver “competências e habilidades” (vide item 2.2.1.1 e 2.2.1.2, capítulo II),

---

<sup>56</sup> No capítulo I, itens 1.2.2 e 1.2.3, foram introduzidas as concepções adotadas na presente pesquisa sobre “conscientização e criticidade” albergadas na investigação realizada.

conforme tem sido propalado pelas políticas de educação mais recentes. Não estando impedido de desenvolver “competências e habilidades” de seus alunos, ao professor, entretanto, seria pedido mais do que isto. Dele seria esperado que colocasse sobre os ombros, os seus alunos.<sup>57</sup> Sem necessidade de ser propriamente um “gigante”, ao professor cumpre executar a tarefa de fazer seu aluno enxergar mais longe, colocando-o aos ombros. Sim, “aos ombros” do seu próprio conhecimento.

Assim, poder-se-ia concluir que na Docência do Direito não se demandaria o desenvolvimento tão somente de “competências e habilidades”, como preceituado na legislação pertinente (artigo Nº 4 da resolução Nº 09 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior – de 29 de setembro de 2004). Tal corresponderia a dar apenas cumprimento à concepção e visão talhadas no contexto das políticas educacionais inspiradas nos padrões da “alta produtividade” exigida pelo mercado, conforme se procurou desvelar no capítulo II (item 2.2.1).

A formação a ser dada no curso de Direito deveria assegurar bem mais do que a “alta produtividade” exigida pelo mercado. Assim, surge como exigível mais que a mera formação estribada no desenvolvimento de “competências e habilidades” porque, como visto, essa prática presta-se mais propriamente à formação do mero operador. O desenvolvimento de “competências e habilidades” revela-se antes uma prática mais de caráter técnico, divorciada da realidade social por debruçar-se apenas sobre o conhecimento técnico e descontextualizado. Também, não bastaria exigir, como estipula o artigo Nº 3 da resolução supracitada<sup>58</sup>, que o graduando desenvolvesse a capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Seria imprescindível que especialmente se atentasse para a parte deste artigo, no qual se lê:

“(…) aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

---

<sup>57</sup> Aludindo às palavras de Sir Isaac Newton: “Se vi mais longe, foi porque estava sobre ombros de gigante”, o Ministro do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Patrus Ananias, quando no centenário de nascimento do pesquisador Josué de Castro, a ele se refere como o gigante que, por primeiro, debruçou-se sobre o tema da fome no Brasil (Folha de São Paulo de 05 de setembro de 2008).

<sup>58</sup> CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 e ANEXO V

Esta parte do dispositivo em comento deveria ser implementada de forma factível, saindo do papel. A “postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” estipulada na Resolução CNE/CES 9/2004, deve estar alicerçada, cumpre notar, em uma concepção de ensino tal que provoque reflexão e crítica.

Entretanto, não nos parece que seja nesse sentido que muitos dos cursos de direito estejam empenhando seus melhores esforços. Vejamos qual a opinião dos professores entrevistados sobre **a docência no direito exigir ou não a capacidade de desenvolver reflexão e criticidade.** (grifos nossos)

Ao ser perguntado se as matérias que hoje a legislação do MEC considera como formativas, aquelas que favorecem a conscientização, o posicionamento e a formação de um espírito crítico (mais que as outras consideradas técnicas), S1 responde que na sua avaliação todas as disciplinas *poderiam, ou deveriam, prestar-se a isso*. Existem aquelas disciplinas, diz S1, que enfocam diretamente essas questões (as formativas) como, por exemplo, Introdução a Ciência do Direito e Filosofia do Direito que, imediatamente, suscitam *a questão da justiça, da legitimidade, do valor humano e social do Direito*, segundo S1. Este comenta:

*Mas em todas as disciplinas essas questões podem ser suscitadas e devem ser discutidas.*

*Então se eu vou discutir, por exemplo, o **direito de propriedade** no Direito Civil ou no Direito Econômico e Financeiro, **eu nunca devo perder de vista isso, a função social da propriedade.***

*Isso deveria ser discutido no Direito Tributário também, no Direito Processual, quer dizer, como criar um processo que não se converta num diferenciador social, que não privilegie aquele que pode ter o melhor advogado, aquele que pode pagar as custas durante mais tempo (...) quer dizer, **que o sistema processual não seja mais um instrumento de discriminação social e de injustiça.*** (S1) (grifos nossos)

Por seu turno, S2 diz que os alunos chegam infantilizados à escola de Direito. Diz serem alunos egressos de um ensino médio que emerge da desmobilização de um ensino mais humanista e formador, desmobilização esta provocada pela ação dos anos da ditadura. Essa geração sai do ensino médio sem ter lido nada...

*O que significa dizer que esse aluno (...) chega absolutamente desarticulado de uma visão crítica e reflexiva, (...) (grifos nossos)*

Comenta S2 que os alunos questionam sobre as aulas de Filosofia do Direito, sobre a aula de Introdução à Ciência do Direito:

*Pra que isso? Pra que fizeram isso? O que eu faço com isso? Ele vai insistir nessa pergunta: professor, mas, e daí? Você disse tudo isso e daí?*

Para S2, há uma grande preocupação hoje porque os estudantes estão bastante imaturos do ponto de vista crítico, reflexivo e social, incapazes *de lidar com a complexidade da sociedade nesse entorno social*. Continua S2

*Isto é um fruto sim, de uma sociedade da televisão, da poltrona, do conforto, pós-ditadura, do computador, da alienação. [...]. Isso significa que eles lêem pouco, que eles têm muito pouca propensão a fazer pesquisas, que não sejam de internet, por isso o esvaziamento dessa preocupação formadora, nesse bom sentido “letrada” [que] representa sim um esvaziamento de consciência reflexiva e capacidade de lidar com a complexidade da sociedade nesse entorno social que é absolutamente complicado. Absolutamente complicado! S2 (grifos nossos)*

Que esse cenário é uma decorrência do nosso tempo rápido, um *tempo refratário à reflexão*. (S2)

*A rapidez da internet, das imagens, dos fluxos, das necessidades e da alternativa dos 150 canais de televisão, é uma oferta muito mais convidativa do que, enfim, (...) enfrentar a largura dos tratados de Marx sobre X ou Y ou a dificuldade de linguagem do filósofo tal, a respeito de tal questão. (S2)*

Diz ainda S2, sobre o exercício, que a filosofia demanda, que não é simples, que requer apuro, dedicação, tempo. Que filosofar

*requer esta parada que põe em suspenso todo mundo para viver da imanência do pensamento, do ato de entregar-se no jogo da arte das palavras, do pensamento. ...Cultivar-se como um ser que reproduza ali, no esforço a capacidade, enfim, de desdobrar em sua humanidade criativa.*  
(grifos nossos)

Necessário seria, segundo S2, que o aluno pudesse desenvolver condições para, mediado pela filosofia, poder parar para conseguir enxergar como

*(..) está o mundo que eu vejo, com formas e transições que me cercam, para exatamente perceber um outro mundo que é um mundo que emerge de um passado maturado na experiência da voz de pessoas que nos antecederam, de pessoas que, como Paulo Freire, pensaram a sua experiência.* [grifos nossos]

Mas, para S2, os estudantes têm chegado à faculdade sem ter desenvolvido essa percepção, dominados pelo tempo que ele chama do *tempo da rapidez, da velocidade, da indiferença, da marca, do consumo, do imediatismo, da tecnologia, da retórica da imagem* que não tem tempo para um texto mais *pesado*. Assim, conclui S2 que os estudantes chegam infantilizados, sem os conhecimentos prévios que já deveriam ter adquirido como pressuposto, *de modo que a tarefa do professor de Direito hoje, a tarefa da reflexão crítica no âmbito do direito, se torna ainda mais difícil.* (S2) (grifos nossos)

Pertinente lembrar aqui o que se tentou desvelar quando da análise da categoria “conhecimento lecionado”. Inferiu-se naquela altura que a ciência do direito seria uma ciência atemporal que paira “no céu dos conceitos”, presa que está ao paradigma positivista. Esta ciência produz operadores do direito *abduzidos* do mundo real *para a estratosfera da lógica do raciocínio individual.* (S2)

Para que se devolva o aluno ao mundo real é necessário que esse aluno esteja apto a não se permitir ser “abduzido”. Para tanto, é necessário que ao sujeito cognoscente seja permitido “ser sujeito” do direito de pensar, de refletir, de criticar. Para que isso possa

ocorrer é indispensável que o docente esteja consciente do “processo de coisificação” ao qual é submetido o aluno. Se ao aluno for propiciado desenvolver sua criticidade, ele não será coisificado, nem abduzido; não permitirá ser considerado *tabula rasa* nem permitirá que se processe com ele o arrasamento de sua identidade intelectual. Zanardi (2007, 1263/1264), usando as concepções freirianas, traz sua colaboração nesse aspecto:

Para alcançar a criticidade, elemento indispensável na construção do conhecimento, o Educador deve abandonar o modelo bancário de educação, onde ensinar é um ato de transferência de conhecimento. Pautado nesse modelo, o professor de Direito retifica o discente, domesticando-o através da exigência da repetição do conteúdo. (ZANARDI, 2007, 1263/1264)

Cunha (1998, p. 13) contrapõe-se ao que chama de ensino tradicional (com o qual o “ensino pela cartilha oficial” se assemelha) e levanta características de uma nova proposta para a atividade pedagógica; uma proposta na qual não apenas se tome “o conhecimento a partir da localização histórica da sua produção” (ou seja, um ensino “enraizado historicamente”), mas uma proposta na qual a atividade pedagógica implique o estímulo à análise mediante o desenvolvimento da “capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias”, postura que Cunha aponta como contrária à mera repetição. No contexto desta pesquisa, a esta postura chamamos de repetição do conhecimento da “cartilha oficial” ou do “conhecimento lecionado”. A referida autora diz que esta nova proposta valoriza o “pensamento divergente por ser este a condição da criatividade” a qual provocaria a conseqüente valorização da possibilidade de duvidar, de questionar, de não ter certezas (CUNHA, 1998, p. 13). Neste passo, Cunha oferece suporte às constatações da presente pesquisa que nos itens 1.2.1 e 1.2.2 abordaram a importância do ato de duvidar para a formação da consciência e de seu espírito crítico do estudante de Direito.

**A dúvida, assim como o erro, antes de ser punida, é parte integrante do processo de aprendizagem, raiz do rigor e impulso do pensamento.** Favorece um processo de aprender com significado, onde as novas informações são processadas a partir da **reflexão sistematizada.** (CUNHA, 1998, p.13) (grifos nossos)

Essa concepção de Docência para o Direito implicaria, também, uma visão da ciência como um ato humano, historicamente situado (CUNHA, 1998, p.13), que admite o pensamento divergente que denuncie situações desfavoráveis ao Homem. A ciência do Direito só será voltada para o homem se, ao ser ensinada, buscar despertar a prevalência do atendimento das necessidades do Homem.

### 3.1.5 Da humanização da Docência no Direito

“Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente.

De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente,  
de gente que pode saber, que pode por isso ignorar,  
de gente que, não podendo passar sem ética  
se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la.

Mas, se nunca idealizei a prática educativa,  
se em tempo algum vi como algo que, pelo menos,  
parecesse com um que-fazer de anjo,  
jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena

lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais.”

(FREIRE, 2007a, p. 145)

Se a Docência no Direito objetiva mais que formar o mero “operador de direito”, na sua tarefa de formar espíritos lúcidos, críticos, éticos, exigir-se-á o posicionamento (ético-político) do docente e a capacidade de contextualização de sua prática, enraizando-a mediante a sua consciência histórica; exigir-se-á, também, a capacidade de desenvolver curiosidade epistemológica, a reflexão e a criticidade, como acima se buscou demonstrar. Todavia, este rol não esgota as exigências; a Docência do Direito parece ainda reclamar outras práticas a serem perscrutadas, as que parecem ser capazes de humanizar a Docência do Direito.

#### 3.1.5.1 Do respeito ao discente como “sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação”

O discente do Direito merece ser respeitado como “sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação”. Aluno não é *tabula rasa*, como observou S2, na qual se “depositaria” o “saber lecionado”. Como já analisado, o conhecimento jurídico sugerido nesta pesquisa não pode ser imposto ao aluno mediante o arrasamento da identidade que detém antes de chegar à academia. O aluno deve ser considerado como indivíduo e por isso deve ser respeitado. Conforme Freire (2007a), obrigatoriamente, o sujeito cognoscente deve ser sujeito da construção do seu próprio conhecimento. O ponto de

partida, como já apresentado, será todo o arcabouço de conhecimento que o aluno já traz consigo, aquele apreendido no seu próprio mundo, conforme já afirmado por S1 e S2, com o suporte teórico no pensamento freiriano. Assim, o professor que tem consciência de que o chamado conhecimento vulgar serve como ponte para levar o aluno ao conhecimento jurídico precisa ser capaz de atuar da mesma forma que S1 nos diz que sempre conseguiu fazer:

*Sim eu conseguia [fazer a ponte] e acho que em grande parte por duas razões:*

- ***Primeiro que eu sempre respeitei muito os alunos.***
- ***E segundo que eu sempre estimei os alunos a uma participação ativa.***

*Não esperava, não pretendia que o aluno viesse desenvolver altas teorias, jurídicas ou científicas, mas eu sempre achei interessante conhecer o ponto de vista do aluno. (S1) (grifos nossos)*

*E muitas e muitas vezes o ponto de vista do aluno é surpreendente,* afirma S1. S1, por sua postura, parece acreditar que tanto o professor como o aluno são seres em processo de aperfeiçoamento. Essa é uma concepção da teoria freiriana: “(...) a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (FREIRE, 2007a, p 55). S1 revela sua concepção pedagógica, assim se expressando:

*O aluno, porque não tem o condicionamento do rigor científico, ele às vezes enxerga coisas que o cientista não enxerga. Ele descobre perspectivas novas que o cientista despreza porque não corresponde a um padrão científico consagrado. (S1) (grifos nossos)*

É Freire (2007a, p.64) que nos diz sobre o docente que respeita seu aluno: “porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.”

S1 dá mostras de ter superado os critérios formais da “cartilha oficial” ao promover a valorização do educando na medida em que buscava



*[...] associar o meu estudante às minhas aulas; ele era o meu colega de docência ao mesmo tempo. [...] e o Paulo Freire sempre teve esta idéia de dar um papel ativo ao educando, não apenas transmitir noções formais (tanto que ele foi perseguido pela ditadura militar por que achavam que ele estava conscientizando demais os educandos). (S1) (grifos nossos)*

O professor consciente de sua prática tende a respeitar o discente e perceber a importância de envolvê-lo ativamente em suas aulas. Afirma Freire (2007a, p. 69) que “toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinado aprende, outro que, aprendendo ensina (...)”. Saber-se inconcluso, assim como todos os demais seres humanos, tem boa chance de levar o professor ao tipo de prática que associa o aluno à sua aula, muito embora a tradição jurídica, a *cultura do bacharelismo*, ofereça grande resistência a esta atuação humanizante do docente.

Este é um saber fundante de nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados [...] (FREIRE, 2007a, p 58).

Reconhecer que somos seres inacabados nos humaniza. A corroborar essa conclusão, transcreve-se trecho no qual Zanardi<sup>59</sup>, professor de Direito, cita Freire a demonstrar que a área jurídica começa a conscientizar-se da necessidade de humanização. Zanardi usa a teoria de Freire em artigo da área jurídica, citando-o:

A educação, portanto, implicaria numa “busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. (FREIRE, 2006 apud ZANARDI 2007, p. 1264) (destaques do autor)

A “postura” que é cobrada aos professores de grande número de cursos jurídicos, entretanto, tende a levar a maioria dos seus docentes a uma prática contrária àquela preconizada por S1 e teorizada por Freire. Parece não ser comum que professores em suas aulas consigam apropriar-se do conhecimento empírico que acompanha os alunos, usando-o como “ponte” para levar o aluno ao conhecimento jurídico. Mais raro ainda é

---

<sup>59</sup> Professor de Direito Civil da PUC Minas e na Universidade Federal de Ouro Preto. Graduado e Mestre em Direito pela PUC Minas. Doutorando em Educação (Currículo) pela PUC São Paulo.

encontrar um professor que declare, na mesma perspectiva humanizante de Paulo Freire, apreender com seu aluno. Mas assim o faz S1:

*Então, por esta razão, eu sempre estimei a participação dos alunos, e sem exagero posso dizer que eu me beneficiei desta participação.*

*E uma das coisas também de que eu logo me convenci é de que não só é bom ter esse conhecimento não científico. Mas é necessário mesmo. É **necessário para o desenvolvimento de sensibilidade até para compreender o outro.***

(S1) (grifos nossos)

Não sendo comum, S1 nota certa abertura ao conhecimento fora da “cartilha oficial”:

*Eu poderia dizer que talvez agora comece a haver uma abertura, menor rigor científico formal.*

O professor de direito, afeito apenas ao conhecimento científico autorizado pela ‘cartilha oficial’ parece ter a tendência de encarar o aluno como um depósito do saber do qual se julga o transmissor. Esta concepção de docência não corresponderia a um verdadeiro processo de formação do aluno, mas sim, **a um processo de domesticação**, inferência pautada no princípio freiriano do “ser” que é consciente do seu “inacabamento” e que se apresenta como um “ser” da opção, da decisão, ético e que, por isso, recusa-se a praticar o ensino mnemônico. Freire adverte:

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventura-se. **Não forma, domestica** (FREIRE, 2007, p 56/57). (grifos nossos)

S1 diz que ainda é muito enconstrução esse “ensino pela cartilha oficial”, que pretende ensinar mediante a mera transmissão de noções formais absolutamente enquadradas nos padrões consagrados do formalismo jurídico que despreza a realidade. Preferencialmente, segundo S1, a prática pedagógica de um docente deveria pautar-se no reconhecimento de que são os valores humanos que devem alicerçar o conhecimento a ser transmitido. Por isso que, para S1, a prática pedagógica não pode estar comprometida com a formalidade, com a verdade científica. Antes deve comprometer-se com a realidade e os seus valores, como deixa bem claro (vide item 1.2.1, capítulo I). Para S1, a docência, bem como a ciência jurídica, só podem ter como ponto de partida a realidade, pois é ela que, de acordo com as circunstâncias reais que se revelam no concreto, se percebem os

valores mais relevantes a serem adotados. Nada de levar os alunos para o “céu dos conceitos”, onde tudo é hipotético, imaginário, pois, segundo S1, é na concretude que o conhecimento deve ser produzido para depois ser partilhado com aquele que vai tomá-lo para si, o discente:

*Porque a busca do conhecimento da realidade implica a busca dos valores que estão implícitos nesse conhecimento.*

*Então, para conhecer a pessoa humana, para conhecer a sociedade, é preciso ter o espírito aberto, sem este apego exagerado ao saber científico.*

(grifos nossos)

Aqui o fundamento da necessidade da Docência no Direito ser uma docência humanizante, que respeita o aluno, o seu conhecimento ingênuo, pois o Direito precisa conhecer a sociedade que rege e para conhecer a sociedade não pode ter grande apego ao saber científico para poder estar aberto à percepção das reais necessidades do homem, seu jurisdicionado.

Pode-se inferir, assim, que a Docência do Direito não comporta o discurso distante da realidade social e que tenha caráter de controle simbólico. A Docência do Direito que parece ser desejável é aquela que adota o “discurso” gerado em conteúdos contextualizados e que dá voz ao discente não se prestando à sua dominação, à sua sujeição, pois ‘aluno não se ferra, tange, engorda ou mata’, “aluno não se domestica”, mas se trata como sujeito de direitos. Neste tipo de Docência há consciência de que o discente tem o direito de ser considerado **“sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação”**, a ele, então, sendo devida a **“docência que alberga a consciência do respeito à condição humana do educando”**. Este tipo de Docência, entretanto, implica outras atitudes a serem analisadas na seqüência.

### 3.1.5.2 Da humanização do discente: Aluno é Gente

Aluno é “Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.”

FREIRE, 2007, p.144

Reiteramos que o aluno não se coisifica e/ou se discrimina. Se, na Docência do Direito, o “direito do discente” deve ser respeitado, daí decorre que ao professor dessa área não

esteja autorizada a postura arrogante da qual S1 fala. Arrogante é aquele docente que pretende ser o dono de uma suposta única verdade, “a oficial” que dos códigos consta. Arrogante é aquele docente que pretende ser o dono de uma suposta única verdade, “a oficial”, aquela que dos códigos consta. Essa prática deve ser evitada, pois parece se revelar um tipo de prática alienante que “coisifica”, que “reifica” o aluno.

As falas de S1, S2 e S3 dão notícia de atitudes discriminatórias por parte de professores que, revestidos do saber científico, não admitem qualquer outro saber, especialmente o trazido pelo aluno, “homem ordinário, comum”. Apresenta-se, assim, outro aspecto da “docência oficial” que não se coaduna com a Docência do Direito, uma vez que esta não admite qualquer discriminação. Freire em sua teoria, nesse sentido expõe sua posição:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 2007a, p 60).

Vale lembrar, novamente, o incidente no qual S1 foi envolvido e em razão do qual foi designado para dar aulas ‘só’ no curso noturno, pois naquele turno seriam seus alunos apenas alunos da classe trabalhadora, mais pobres, aqueles *que nunca iriam mandar mesmo*. A “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2007a, 36).

S1 manifesta seu espírito aberto, e sua contrariedade a qualquer tipo de discriminação:

*Então não é verdade dizer “os alunos de famílias ricas não tem interesse pela justiça”. Têm sim. Posso garantir que têm.*

*O que acontece é que muitas vezes o professor cerceia o desenvolvimento, a manifestação desse interesse, procura mesmo anular e estimular uma atitude de superioridade, de desprezo pelo outro, o que é péssimo.*

*Mas na verdade a matéria-prima com que se trabalha, o jovem de maneira geral é generoso, é bom, quer a justiça, ele tem que ser estimulado para isso. (S1) (grifos nossos)*

O que se demonstra possível deduzir é que a Docência do Direito implica a postura democrática, a qual exige, segundo Freire (2007, p.71), um professor que assuma suas convicções e que seja “disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se (...)”. Esse docente não pode, de acordo com Freire, ser daqueles que divinizam<sup>60</sup> a tecnologia e/ou a ciência, transmutados em mero treinador técnico. A Docência do Direito implica a coragem de não se submeter à cartilha oficial positivista, ao mesmo tempo em que é necessário ser capaz de desenvolver a percepção de que todos os alunos são pessoas, são “sujeitos de direitos”, especialmente do direito de ser o “sujeito da sua própria educação” a quem o professor reconhece “o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir (...)” (FREIRE, 2007a, p. 71). O Educador seria, em conclusão, aquele que tem como legítimo o direito do discente de buscar permanentemente “ser mais”.

E se a docência do Direito exige o posicionamento (político e ético) do docente e a capacidade de contextualizar sua prática, enraizando-a mediante a sua conscientização histórica, demonstra-se possível inferir que exista uma “inter-relação” entre “ser cidadão” (cidadão no sentido dado ao termo nos anos 80) e “ser um docente”, cuja prática busque alcançar a humanização do Direito. Afirma Arroyo que o espaço da “luta pelo legítimo, pelos direitos, é o “espaço pedagógico” no qual se dá o verdadeiro processo de formação do cidadão”. (2007a, p.79). Parece não ser admissível, portanto, uma educação neutra, alienante, sem enraizamento histórico, mas apresenta-se, a necessidade do reconhecimento de que a educação implica uma prática política e ética, um dos requisitos do Ensino Jurídico humanizante, que tenha o ser humano<sup>61</sup> como sua razão primeira, que se revele “coisa de Gente”.

### **3.1.5.3 A coerência e o exemplo do docente**

Da consciência de que o aluno é “sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação”, de que o discente é gente e que deve ser tratado com respeito, sem qualquer discriminação, decorreria, também, a necessidade do professor ser coerente com o seu discurso, com a sua prática pedagógica e com a vida que leva. A demonstrar essa

---

<sup>60</sup> Freire diz que “pensa errado” tanto o professor que diviniza como aquele que diaboliza a tecnologia e a ciência.

<sup>61</sup> Vide nota 52.

necessidade de coerência, uma ao lado da outra, se colocam a fala de S1 e a dicção de Freire, ambas fundadas na coerência na qual ambos parecem pautar seus posicionamentos na docência e na vida.

*De nada serve ao professor de direito falar em democracia e liberdade se na sua prática pedagógica ele quer impor ao educando sua vontade arrogante.*

(S 1)

“De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade e impor ao educando a vontade arrogante do mestre.”

(FREIRE, 2007a, p 62)

Sobre atitudes de arrogância, Freire (2007), ao finalizar o seu livro “Pedagogia da Autonomia”, afirma que a rigorosidade científica não se afirma mediante a arrogância intelectual. Arrogância não remete à competência; nem, tampouco a competência de um docente poderia dar causa à arrogância. E Freire lamenta em certos arrogantes a ausência de simplicidade que, “não diminuindo em nada o seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente”. (FREIRE, 2007a, p. 146).

No seu trabalho, segundo Freire (2007a), o professor deve procurar cultivar a “virtude indispensável” de não deixar de esforçar-se para diminuir a distância entre o seu discurso e a sua prática. Freire continua para afirmar que o professor que “realmente ensina” é aquele que “pensa certo”. Quer nos parecer que o que Freire chama de “pensar certo” na área do ensino jurídico poderia corresponder ao pensar daquele docente que não abre mão de trabalhar conteúdos contextualizados, com rigorosidade metodológica, mas que nem por isso despreza ou rechaça o saber do educando; professor que não se desdiz no seu “fazer”, ou seja, aquilo que diz em sala de aula faz na vida. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.” (FREIRE, 2007a, p. 34).

Adverte Freire (2007a, p.65)

Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças?

Assim, o que parece ser possível inferir é que a Docência do Direito exige a diminuição da distância entre o discurso e a prática do Docente. Para que se demonstre humana como quer Freire (ou humanizante, conforme nesta pesquisa se convencionou denominar), a prática da Docência do “D”ireito pressupõe o caráter formador e por isso mesmo ético, como já apontado anteriormente. Também, poder-se-ia dizer que do professor é exigido que desenvolva vários saberes para que alcance esse tipo de Docência com “D” grande: o saber “da realidade concreta”, o saber que, por perceber o “valor do saber vulgar e/ou ingênuo”, vai deste se apropriando para usá-lo como ponte para o conhecimento sistematizado e os saberes pedagógicos, bem como os da área da comunicação para que, pela desmistificação da mídia, se ponha a nu a ideologização do próprio processo comunicativo, reconhecendo-se a “força da ideologia” (FREIRE, 2007 p. 139). Assim atuando, o professor estará aberto para o mundo e para os outros, inaugurando a indispensável relação dialógica (item 3.1.4) que se atualiza permanentemente posto que a inquietação e a curiosidade retroalimentam essa relação dialógica<sup>62</sup>, em permanente movimento.

Deduz-se, portanto, que relação dialógica enseja um ensino historicamente enraizado, que permite que o aluno mantenha seus pés bem firmes no solo da realidade social com a qual o Direito deveria lidar.

---

<sup>62</sup> A expressão “relação dialógica” vem de diálogo, vocábulo que significa: “1 fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, conversa 2 *p.ext.* contato e discussão entre duas partes em busca de um acordo (...) 6 INF processo de entrada humana e resposta imediata da máquina que configura uma conversa entre um computador interativo e seu usuário 7 MÚS composição em que as vozes ou os instrumentos se alternam ou respondem 8 POL troca de idéias, discussão de pontos de vista ou contatos diplomáticos (entre representantes de grupos, nações etc.) 9 TEAT um dos processos básicos de comunicação e expressão do personagem no teatro; seqüência de falas trocadas pelos personagens, a qual faz a ação dramática caminhar, sem que seja necessária a figura de um narrador ♦ *d. de surdos* conversa em que os participantes se recusam mutuamente a escutar a opinião do outro • (...) ○ ETIM lat. *dialògus*, *i* 'id.' adp. do gr. *diálogos*, ou 'conversação, diálogo', ligado ao gr. *lógos* 'palavra'; (...) “(HOUAISS, 2001)

### 3.1.5.4 Da afetividade na Docência do Direito

“A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.”

(FREIRE, 2007, p. 141)

“A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” é afirmação de Freire. Por outro lado, o dogmatismo positivista, a neutralidade e a racionalidade permeiam o ensino do direito. Uma das perguntas feitas aos professores entrevistados foi sobre se eles acham ter a afetividade espaço em um curso de Ciências Jurídicas. A esse questionamento S1 respondeu:

*Na minha concepção a afetividade é inerente à condição humana. Não existe pessoa humana que não tenha afetividade. A afetividade é um complemento também da racionalidade. As **duas condições, a racional e a afetiva são inerentes à condição humana.*** (S1) [grifos nossos]

Para dar suporte à afirmação de S1, encontramos a proposta freiriana:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devem ser reprimidos por uma espécie **de ditadura reacionarista.** (FREIRE, 2007a, p. 145)

O sentimento, segundo Freire, estaria suprimido da prática do ensino por atitudes reacionárias<sup>63</sup>/ reacionaristas/reacionistas. Se o ensino pela cartilha oficial é entendido e realizado como uma *experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devem ser reprimidos*, como se afigura ser reacionária em muitos cursos de direito, a conclusão a qual se poderia chegar é que temos uma educação e uma cultura jurídicas reacionárias, ou seja, contrárias à evolução política e social. Segundo Freire (2007a, p. 143), o discurso neoliberal que divulga a “morte da História”, por não problematizar o futuro, acaba por contribuir para forjar uma educação friamente tecnicista que requer o “educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação.” Daí decorrem as características deste professor que se revela muito mais um treinador, um transferidor de saberes, um exercitador de destrezas.

<sup>63</sup> No dicionário Houaiss (2001), encontramos os termos, reacionário/ reacionarista/ reacionista; “reacionário” é o que ou aquele que “se opõe às idéias voltadas para a transformação da sociedade (...) que ou aquele que defende princípios ultraconservadores, contrários à evolução política ou social”.



Desse educador pragmático neoliberal, Freire denuncia “sua atividade anti-humanista” (FREIRE, 2007a, p. 143). Esse docente *treinador, um transferidor de saberes, um exercitador de destrezas* parece ser aquele que esconde sua afetividade por que *pretende ser puramente racional. (...) mas ninguém é exclusivamente racional*, mesmo quando a nega, como descrito por S1, que completa:

*O que acontece é que muitos professores procuram sufocar este aspecto e tentam ser pura e simplesmente racional. Eu diria isso: até quando o professor faz isso ele está sendo afetivo porque ele está puxando a brasa para a sua sardinha emocional, para sua preferência afetiva. (...)*

*A afetividade está sempre presente e influi num sentido ou noutro. De maneira que é preciso reconhecer isso, é preciso sempre estar atento à presença desses dois elementos o racional e o afetivo nas decisões sobre questões jurídicas. (S1) (grifos nossos)*

Assim, contrário sendo, poder-se-ia dizer que se a educação e o ensino jurídicos fossem permeáveis e minimamente tomassem em consideração os *sentimentos, as emoções, os desejos, os sonhos* do estudante e do jurisdicionado, se o docente dessa área não se reduzisse a atuar meramente como *um treinador, um transferidor de saberes, um exercitador de destrezas*, abrir-se-ia a possibilidade para a prática de um ensino de Direito mais humanizante (item 3.1.5), capaz de realizar a crítica dos problemas sociais e a conseqüente possibilidade de se operarem modificações sócio-políticas.

No mesmo sentido dado por Freire à prática educacional como prática que pode usar a afetividade como elemento humanizante, alinha-se S1 que afirma:

*(...) eu acho que é possível sim, por exemplo, usar a afetividade para despertar interesse. Quer dizer, mostrar para o aluno que aquilo é importante para favorecer ou prejudicar a dignidade humana. Quando se faz essa colocação já não se está mais no puramente racional.*

*Quer dizer, a questão, a consideração da dignidade, a consideração da justiça, tudo isso tem um conteúdo afetivo muito forte. (S1) [grifos nossos]*

Para S1, o uso do elemento afetivo seria natural uma vez que a afetividade *está sempre presente e influi num sentido ou noutro* por ser uma das condições de ser-se humano:

*Então não é preciso fazer esforço para introduzir a afetividade no ensino jurídico, ele normalmente implica também na questão afetiva.* (S1)

### 3.1.5.5 Do uso de outras semiologias

Corroborar com a adoção dessa prática que visa à humanização do ensino do Direito a fala de S2. Para que o ensino humanizante seja realizável, um de seus pressupostos é que o Ensino seja capaz de sensibilizar o educando por todos os meios hoje disponíveis. S2 tem proposta muito pertinente e defende

*.... a idéia de que o direito deve também ser capaz de estimular por outras vias que não a de uma semiose [sic] verbal, a sensibilização sensorial, social e o desenvolvimento de novas formas alternativas de encaminhar a produção, seja do conhecimento, seja daquilo que se faz agindo na transformação da vida social através da cultura do direito.* (S2) (grifos nossos)

A busca por outras vias que não a da semiologia<sup>64</sup> verbal parece ser necessária para a obtenção de outra epistemologia e de outra prática pedagógica porque tanto a ciência jurídica como o seu ensino parecem que estão reféns da neutralidade/racionalidade técnica presentes no discurso que prevalece em grande parte da área jurídica, como se buscou demonstrar ao longo da presente pesquisa. Assim, a sugestão de S2 provocaria a abertura de outros caminhos pelos quais os estudantes seriam levados a se sensibilizarem para depois se conscientizarem da realidade social, assumindo, por via de consequência, a necessária autonomia na condução de seu processo educativo como sujeitos ativos.

---

<sup>64</sup> Semiótica: “1 (...) 2 (sXX) SEMIO para Charles S. Peirce (1839-1914), teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (lingüísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram 3 (sXX) SEMIO estudo dos fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, tenham ou não a natureza de sistemas de comunicação (inclui, assim, práticas sociais, comportamentos etc.); semiologia (...)” (HOUAISS, 2001):

*Isso significa que é muito bem vinda no currículo do direito a formação teatral, a formação artística, o laboratório de consciência, o lugar do filme, a visita à comunidade do entorno, a obrigação do aluno receber e dar assistência jurídica e judicial a uma mãe, a uma pessoa que foi separada, a uma pessoa que foi espancada, enfim, de onde nasce efetivamente uma sensibilização quase que empírica com o “objeto” de conhecimento, que é o outro.* (S2) (grifos nossos)

Esse é o convite ao professor para que deixe a aula tradicional circunscrita à leitura do código, desça de sua cátedra e ultrapasse as paredes da sala de aula, indo ao encontro do mundo real. As vivências sugeridas por S2 levam o estudante a aprender ao entrar em contato com as manifestações da vida cultural da comunidade à qual pertence e que fornecem as condições do ensino enraizar-se historicamente na medida em que tira o discente *abduzido* do “céu dos conceitos” devolvendo-o para o mundo real. Essa percepção trazida por S2 reforça a proposta da presente pesquisa de que só se humaniza o direito na medida em que desenvolva a visibilidade do ‘outro’. (vide item 2.3.1). Para S2 o futuro profissional do Direito precisa ser sensibilizado para que consiga enxergar o “outro”. O estudante só será sensibilizado se houver a mediação do docente já sensibilizado que compreenda a importância da atuação do estudante nos *laboratórios de cidadania, nos laboratórios de prática jurídica*:

*O outro que vem da sociedade e procura na universidade uma forma de encaminhamento do seu direito. Os laboratórios de cidadania, os laboratórios de prática jurídica são o lugar privilegiado para esse tipo de percepção que não é conceitual, teórica, doutrinária ou argumentativa.* (S2) (grifos nossos)

Assim, poder-se-ia dizer que, ao discente, quando lhe é reconhecido o “**direito de ser sujeito de sua própria educação**”, está a se reconhecer o seu direito a não ser determinado, condicionado, por um ensino “bancário”. Contra a pretensão de ser coibido no seu direito, o aluno tem inclusive o direito manifestar sua divergência para contrapor-se mediante o que Freire (2007a, p. 75) chama de justa ira ou justa raiva.

Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, a minha justa ira, se funda na minha revolta

em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

### 3.1.6 Tecendo conclusões parciais

Na esteira desse pensamento, parece pertinente concluir que a Docência do Direito requer professores humanizados que respeitem o aluno, inclusive a sua justa raiva, que não se curvem ao ensino bancário; que usem o conhecimento do senso comum de seus alunos como ponte para o conhecimento jurídico pela estimulação da curiosidade e cujo conhecimento que detêm esteja firmemente enraizado na realidade. Sim, porque o ensino é para o aluno, para a sua educação, como S2 entende:

*Para que educação? Para o educando, não para o professor! O lugar da sala de aula é do educando e não do professor. É tudo o que não acontece na área do direito. A sala de aula é o palco de aparição do professor. A idéia de desenvolvimento de uma formação integral, de uma formação que prepara o homem em suas diversas perspectivas e possibilidades (e nisso colaboram as técnicas, as metodologias e a sensibilização) no sentido de que o sensorial, o racional, o afetivo, a socialização espontânea do pátio, todos esses aspectos são fundamentais para formação integral da pessoa. Não é na alienação que vai se produzir uma outra visão de mundo. (S2) (grifos nossos)*

Zanardi representa a posição de um professor de Direito que se insurge contra o ensino alienante:

Freire explica que a educação bancária consiste no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Sob esse modelo, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância (FREIRE, 2005, *apud* ZANARDI, 2007, p.1263).

Interessante a nota de Zanardi com esclarecimentos sobre a etimologia da palavra ‘aluno’, que, segundo o citado autor, ora busca sua origem no latim ora no grego, resultando em dois significados opostos. No latim, em que o prefixo *ad* significa “para” e *luno*, que deriva da palavra *lumni*, significa “luz”, ter-se-ia a palavra “aluno” com o

significado de “voltado para a luz”. Já se tomada a etimologia tirada do grego, língua na qual *a* indica ‘ausência’, chegar-se-ia ao entendimento da palavra “aluno” como aquele que sofre ausência de luz, pessoa “sem luz”, aquele ‘sem conhecimento’. (2007a, p.1264)

Na diferença entre as etimologias da palavra “aluno” estariam albergadas as duas concepções diferentes de Docência ora analisadas: a docência bancária e a Docência grafada com maiúsculas e que se demonstra emancipatória, dialética. Nessas concepções tem-se, portanto:

- **A docência bancária** que parece “enxergar” o aluno como um indivíduo “sem luz” ao qual o professor deve, com a luz dos conhecimentos que armazenou, arrancar da escuridão da ignorância mediante a simples reprodução das palavras, textos e experiências que, nas lições dadas em classe, transfere ao aluno. Esse é o tipo de ensino que concede nítido privilégio à memória e a respostas únicas e verdadeiras (pensamento convergente), processo no qual o aluno apenas ouve, memoriza, para ter como “aprendido” aquele determinado conteúdo. Quanto à competência do professor, ela é medida de acordo com a habilidade que demonstrar em transferir conhecimento (CUNHA, 1998, p.10-12).
- **A Docência Maiusculizada**, por seu turno, reconhece o aluno com o potencial para “ser mais”, alguém “voltado para a luz”, que busca luz para avançar no caminho da construção do seu conhecimento, processo no qual o professor atua dando as indicações necessárias, mas principalmente como estimulador que instiga o aluno a constantes desafios.

Para Houaiss (2001), a palavra “aluno” deriva do verbo latino “*alo, is, alitum* ou *altum, alère* 'fazer aumentar, crescer, desenvolver; nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer (...)' cujo elemento de composição é “alt-”<sup>65</sup>. Entre outras palavras

---

<sup>65</sup> Segundo Houaiss (2001), **Alt-** é elemento de composição: “antepositivo, do v.lat. *alo, is, alitum* ou *altum, alère* 'fazer aumentar, crescer, desenvolver; nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.', der. latinos: *almus, a, um* 'nutridor', donde 'benéfico', *alumnus, i* 'lactente, menino; discípulo, educando', *alumnula* (dim.) e, tardio, o v.dep. *alumnor, áris*; *alimentum, i* (esp. no pl.) 'alimento, nutrição, nutrimento', donde o adj. *alimentarius, a, um* 'que diz respeito à alimentação; o que recebe alimentos, uma pensão para alimentos', *alimento, as, ávi, átum, áre*, *alimonia, ae* 'alimento, sustento', *alitado, inis* 'sustento, alimentação', *alitura, ae* 'alimentação; criação, educação', (...) **altus, a, um** 'alto, elevado, nutrido'; do v. *alo* citado, há o incoativo *alesco* 'alimentar-se, crescer, aumentar', donde v. incoativos como *abolesco*,

que têm “Alt-” como seu elemento de composição, encontramos *alçar, altear, altura, enaltecer, realçar e alto*, entre tantas outras.

- Se tomado o **verbo alçar**, por exemplo, verifica-se, no Houaiss (2001), ter o significado de “tornar(-se) mais alto; altear(-se), erguer(-se), levantar(-se)”. Pode ainda significar “realizar a construção de; edificar, erigir”, “tornar mais forte, mais intenso” ou “alcançar posição de destaque em; elevar-se” entre outras possibilidades.
- Se tomado for o **verbo altear**, no Houaiss (2001) este corresponde a “tornar(-se) alto ou mais alto; erguer(-se), elevar(-se), crescer, aumentar”; “tornar (algo) mais sublime, mais perfeito”; “crescer em volume; inchar”; “tomar vulto; elevar-se”; “subir (de posto, posição social etc.)”; ou “sublimar-se, ascender espiritualmente” para citar alguns dos significados.

O antepositivo “Alt-”, que na palavra aluno e naquelas acima exemplificadas aparece como seu elemento de composição, parece revelar a presença de idéias recorrentes como “tornar(-se) mais alto; altear(-se), erguer(-se), levantar(-se)”, “tornar mais forte, mais intenso” ou “alcançar posição de destaque em; elevar-se”, “tomar vulto; elevar-se”; “subir (de posto, posição social etc.)”; ou “sublimar-se, ascender espiritualmente”. Esses significados parecem melhor corresponder à concepção da **Docência Maiusculizada** por esta subsumir a idéia da busca, do elevar-se, erguer-se, tornar-se mais forte, mais intenso. Poder-se-ia dizer que a **Docência Maiusculizada** é aquela que, segundo Cunha (1998, p. 9) “tem enfatizado, seja lá em que corrente for filiada, que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar.” Promovendo a interação entre si e a cultura sistematizada, o aluno age, atua no seu próprio processo de aprendizagem na busca da sua emancipação. Emancipar-se significa “tornar(-se) independente; libertar(-se)” ou ainda “eximir(-se) do pátrio poder”(HOUAISS, 2001). A **Docência com “D” grande enxerga o educando como alguém a quem deve ser garantido esse direito de eximir(-se) do poder do conhecimento da cartilha oficial.** A Docência do Direito

---

*adolesco, adulesco*, com deriv. específicas, *exolesco, indolesco, inolesco, subolesco*; a cognação em port. inclui: *adolescência, adolescente, adolescêntulo, adolescer; adultícia, adultidade, adulto*; (...) *alteado, alteador, alteamento, altear, alteastro, alteiro, alteroso, alteza*, (...) *altiloqüência, altiloqüente*, (...) *altissonância, altissonante, altissonar, altíssonno, altissonoro, altista, altístico*, (...) *altivo, altivolante, altívolo, alto*, (...) **altura**; *alunado, alunato, aluno, aluno-mestre*; (...) *enaltecedor, enaltecer, enaltecimento*; (...) *exaltação, exaltado, exaltador, exaltamento, exaltante, exaltar*; (...) *realçado, realçamento, realçar, realço/realce*;" (grifos nossos)

estimula o aluno a libertar-se porque acredita que o aluno deve “tornar-se mais”, mais “*altus*”, *mais* elevado, mais nutrido conforme o verbo *alo*, apontado por Houaiss (2001), sugere.

As duas diferentes concepções acima nomeadas parecem corresponder, a primeira ao tipo de ensino que segue a “cartilha oficial” autorizada para obtenção do “conhecimento lecionado” e a segunda, o tipo de Docência que os professores entrevistados sugerem, que albergue não só a “palavra engomada” mas também a “palavra peregrina, maltrapilha”, subversiva, que é prenhe de dúvida .

*Novas metodologias de ensino com a valorização de estímulos diferentes, estímulos verbais, orais, formas diferenciadas da pedagogia da palavra engomada (é possível, também, falar de uma palavra peregrina, uma palavra suja, uma palavra maltrapilha, ela também provoca uma subversão) porque o discurso do direito não permite que você saia muito do cânone. Então, está aí: é explorar outros caminhos, outras rotas, outras linguagens. Desenvolvimento de técnicas de ensino que efetivamente façam com que o professor valorize a posição do educando, (...) (S2) (grifos nossos)*

Dessa forma **o educando ocuparia um lugar muito especial no processo da educação**. E se o que se busca é a docência da melhor qualidade, essa seria aquela que, segundo S2, propicia a formação integral.

*A formação integral, ela envolve*

*Em primeiro lugar, **uma relação muito estreita entre teoria e prática**. (...) (S2) [grifos nossos]*

Embora S2 aponte outros aspectos, aqui se destaca o da **relação muito estreita entre teoria e prática** que, ao longo desta pesquisa, buscou-se focalizar.

Nesse ponto da pesquisa, da análise realizada poder-se-ia dizer que a Docência proposta seria a que é resultante de uma práxis dialógica emancipatória. Percorrendo as

subcategorias analisadas na **Concepção de Docência do Direito**, verificam-se os aspectos abaixo apresentados esquematicamente que parecem levar a essa conclusão.

a) A docência no Direito deveria ser capaz de **formar não o mero “operador de direito”, mas o “fomentador” ou o “disseminador do Direito”** (item 3.1.1), aquele que **age** para dissimíná-Lo.

b) A Docência no Direito deveria levar o **docente ao seu posicionamento ético-político e à capacidade de contextualizar sua prática** (item 3.1.2) mediante enraizamento dos conceitos abstratos, apreendidos em disciplinas isoladas e (o) tempo histórico aplicativo.

c) A Docência no Direito deveria ser capaz de **desenvolver curiosidade epistemológica** (item 3.1.3), mediante a qual o professor capaz de perceber a importância de desenvolver curiosidade epistemológica não será contra o conhecimento do senso comum. Ao contrário, ele será aquele **professor capaz de aproveitar do conhecimento chamado vulgar ou do senso comum** com o qual *no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida* e o valorizará, sem considerá-lo superficial, ilusório ou falso e com este promovendo um diálogo. Essa prática que promove esse diálogo levaria à emancipação do aluno.

d) A Docência no Direito deveria ser capaz de **promover a capacidade de desenvolver reflexão e criticidade** (item 3.1.4), proposta que valoriza o “pensamento divergente por ser este a condição da criatividade” e que provoca a conseqüente valorização da possibilidade de duvidar, de questionar, de não ter certezas (CUNHA, 1998, p. 13) e, conseqüentemente, de criticar com pertinência.

e) A Docência no Direito deveria ser capaz **de buscar a humanização e a conscientização da condição humana como um direito do discente e do jurisdicionado** (item 3.1.5).

Decorreria do processo de humanização do Direito e de sua Docência:

- A necessidade de se ter respeito ao aluno como sujeito do processo de apropriação do conhecimento para o qual o professor deve contribuir (item 3.1.5.1). Reconhecer



ao discente o “direito de ser sujeito de sua própria educação” e de que também o professor se beneficia da participação do aluno;

- Que aluno se trata como gente (item 3.1.5.2): aluno não se domestica, mas se trata como “sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação”;
- Que a coerência e o exemplo do docente são indispensáveis (item 3.1.5.3);
- Que a afetividade e mesmo a justa raiva são compatíveis na Docência do Direito (item 3.1.5.4);

Das constatações realizadas neste capítulo, pode-se concluir que a docência do Direito (com ‘D’ maiúsculo) não comporta o “discurso” gerado de forma descontextualizada, “discurso” este que se presta à dominação, à sujeição do educando. O docente deveria ter a consciência que ‘aluno não se ferra, tange, engorda ou mata’; que aluno não se domestica, mas se trata como “sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação”.

Ao estudante que, depois de profissionalizado, será um difusor/disseminador do Direito (com ‘D’ maiúsculo) deve ser assegurada como direito a “docência que albergue a consciência do dever de respeito à condição humana do educando”. Essa será a prática do docente que assume plenamente sua tarefa e que compreende que é um Educador. Só assim, evitar-se-á o professor que se limita a ser mero repetidor do conhecimento oficial.

*Nós continuamos ter é aquele professor que é simplesmente um visitante na sala de aula - ele dá uma passadinha lá, fala umas besteiras, enfim, os alunos que corram atrás do autodidatismo da formação do direito! - **Primeiro ponto:** profissionalização e capacitação, portanto do, enfim, docente. (S2)*

Nesse sentido, Carlini (2005) aponta a cultura disseminada na área: o futuro bacharel “prefere professores ligados às carreiras jurídicas, esperando que eles trouxessem para a sala de aula experiências com o condão de facilitar a compreensão dos assuntos abordados” (CARLINI, 2005, p.193) Tal postura discente acabou gerando uma piadinha contada entre os professores: que um aluno teria perguntado para a professora: *Professora, a senhora trabalha ou só dá aulas?*

O professor de direito é um profissional da área jurídica, mas, muitas vezes, é um não-profissional da área da Educação. É necessário, segundo S2, que se profissionalize como docente-educador, para que não continue *sendo o “hobbista”, que exerce o “hobbie” da profissão oficial*. No dizer de S2 o docente-educador da melhor qualidade deve

*[...] se assumir no seu papel de profissional. Se ele não se assume como profissional, ele não se vê como profissional, ele não se prepara como profissional [...] Então, nesse sentido, a construção de uma figura de profissionalização e capacitação do profissional que lida com ensino jurídico. É necessário ter professores em tempo integral, professores pesquisadores, professores bem pagos estimulados a se manterem no sistema. Daí é possível que esse professor tenha tempo, **disponibilidade e energia para realmente se dedicar aos projetos de cidadania da escola e aos projetos de sala de aula, de pesquisa... escrita; produção e renovação de si mesmo** (S2) (grifos nossos)*

Todos os professores entrevistados apresentam-se favoráveis à prática dialógica emancipadora e, como se viu, com o respaldo de teóricos da área da Educação.

*A crítica produtora de uma, enfim, forma de pensar que deve ver no ensino jurídico, na formação do direito, não uma formação técnica que prepara especialistas. Preparar o jurista é muito mais complexo e envolve muito mais responsabilidade e é um desafio muito maior. Por isso os batalhões de professores de direito devem estar predispostos a, afinal, entregarem-se a esse exercício dialogal, produtor de cidadania e, em último lugar, é transformador de uma realidade de desigualdade, que é a realidade do nosso Brasil.(S2)*

Formado profissionalmente de modo a desenvolver as características acima elencadas, o professor estará realizando a **prática dialógica emancipadora, merecendo ser reconhecido como Docente do Direito.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da implantação e desenvolvimento dos cursos jurídicos no Brasil desde 1827 é apresentada ao longo dos primeiro e segundo capítulos desta pesquisa. Essa História emoldura a presente investigação, pois só a partir da consciência de sua historicidade seria possível perceber e compreender as causas das dificuldades apresentadas no ensino do Direito. Buscou-se, assim, delinear o cenário no qual a ciência do Direito aparece presa ao paradigma positivista na condição de uma ciência atemporal que paira no *céu dos conceitos* para onde são *abduzidos* todos aqueles que com ela se ocupam. Seus operadores parecem adotar o discurso fundado na *palavra engomada*, distante da realidade social. Conforme permitiram concluir os elementos trazidos por esta pesquisa, afigura-se que o discurso utilizado na área jurídica se apresenta opressor, uma vez que é mais utilizado como instrumento para manutenção do status quo do que como meio de solução dos conflitos sociais. Para cumprir seu papel instrumental, esse discurso é mantido descontextualizado, alheio à realidade.

Nesse contexto histórico afigura-se compreensível que aqueles que se ocupam do Direito apresentem conhecimentos de caráter eminentemente técnico-dogmático e desconectado da realidade social que, ao que tudo indica, não visam transformar. Dessa forma, o domínio dos conhecimentos técnicos é a maior preocupação do futuro operador jurista. Entretanto, grande número de cursos de Direito têm-se demonstrado incapaz de preparar seus alunos para os exames que mensuram tão somente o conhecimento técnico que o mercado demanda. Entre esses exames destaca-se o da OAB; esse órgão de classe tem se dedicado a divulgar os padrões de qualidade que almeja impor aos bacharéis ingressantes através de seus exames. Todavia, seus padrões têm se demonstrado pautados na racionalidade técnica que domina o mercado de trabalho, como a própria OAB tem divulgado (item 2.2.1). O conceito que aparentemente vem imperando como referência na maioria dos exames de concursos para a carreira jurídica é o conceito surgido originalmente no mundo da administração e depois levado para o mercado educacional que adota as teorias do capital humano e das competências. Estas teorias pugnam pela atuação reguladora do conceito da Qualidade Total, o qual está imbricado na racionalidade técnica que hoje predomina.

A racionalidade técnica imposta pelo mercado permeia a “retórica da qualidade” e promove a articulação dos aspectos de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. A polissemia do termo “qualidade” tem permitido que sua “retórica” desloque o eixo do debate sobre a qualidade de ensino como direito do cidadão para o campo da produtividade e da competitividade. Com o crescimento desse modelo educacional empresarial, à semelhança do que ocorre em outras áreas, passa a valer o bordão: o que é bom para a empresa é bom para a escola. Sob essa impulsão, grande número de cursos jurídicos “mercaturizam-se”. Em cursos deste tipo, o que parece acontecer é que o **eixo de formação fundamental** referido na RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9 (Conselho Nacional de Educação Superior – Câmara de Educação Superior) não tem sido dado cumprimento. Manda a resolução:

Art. 5° O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

**I - Eixo de Formação Fundamental**, tem por objetivo **integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.** ( grifos nossos)

Todavia, este comando para que se integrem saberes e se instigue o pensamento crítico mediante o estudo das matérias propedêuticas, não se traduz em imediata produtividade e/ou competitividade. Apenas habilidades e competências que, de algum modo atendam à teoria da Qualidade Total e à demanda do mercado são desenvolvidas no aluno. Assim, tão somente o Eixo de Formação Profissional, que abrange o enfoque dogmático do conhecimento do que está na lei, e o Eixo de Formação Prática, que visa operacionalizar o conhecimento do direito positivado, têm sido, de alguma forma, considerados e implementados. Neste contexto, ser qualificado passa a equivaler a ter as competências, a desenvolver os “recursos humanos” requeridos pelo mercado como se o profissional fosse matéria-prima para a produção.

Entretanto, há que se ter presente que “gado a gente tange, ferra, engorda e mata... mas com gente é diferente”. Gente tem direito à Educação, direito com status de garantia constitucional. Dessa forma, o ensino, no caso o do Direito, não pode ser deixado ao sabor de regras de mercado.

A racionalidade técnica parece, também, estar cultivando o que, na presente pesquisa, denominou-se por “flexibilização da educação”. Em razão de tal movimento, concebido no bojo do fenômeno da mercadurização do ensino, não há interesse em que se desenvolva um projeto pedagógico consistente; ao contrário, há interesse em se promover o aligeiramento do ensino que atenda rapidamente às “metas” determinadas pelo “capitalismo educacional”. Desse modo, o que ocorre é apenas o treinamento técnico do estudante para ser um mero operador do direito. O que se busca é a capacitação meramente técnica, o aspecto que interessa habilitar. Entre as metas definidas pela racionalidade técnica não se afigura presente a preocupação de se desenvolver a autonomia desses “tecnólogos do direito”, o que, dessa forma, pode, sem dúvida, resultar em prejuízo da criticidade indispensável àqueles que devem atuar como profissionais do Direito.

Foi possível verificar e apontar no presente estudo que o “conhecimento lecionado” tem sido “transferido” ao discente, sem qualquer preocupação com a sua formação humana e crítica, suscitando a impressão de que um bom treinamento técnico seria o bastante. Esse treinamento técnico, associado ao desprezo que, muitas vezes se observa nos meios jurídicos pelo saber chamado não científico, conjugado ainda com o apego excessivo ao saber letrado, à *palavra engomada*, gera a arrogância e preconceito que determinam o distanciamento entre o que se ensina e a realidade social.

Decorre dessas constatações a conclusão possível de que a “incapacitação” do operador do direito é desejada como parte da “política educacional” de cunho empresarial. Em outras palavras, tudo indica que esse modelo educacional mercadurizado que vem sendo praticado na área da educação jurídica esteja “produzindo” operadores que não percebem que sua formação meramente técnica os incapacita para o desempenho da profissão de forma autônoma. A formação meramente técnica os impede de se tornarem sujeitos da sua própria formação, mantendo-os como meros repetidores das técnicas da área, com conhecimento insuficiente para desenvolverem pensamento crítico e transformador.

Diante do grande número de escolas mercadurizadas que não desenvolvem a contento as matérias do eixo fundamental, seria correto dizer que se tem formado um grande

número de operadores do direito que desde a faculdade já tiveram sua capacidade de enxergar toldada. Tiveram seus olhos cerrados, enevoados, opacificados pelo ensino bancário que se dedica a treinar o técnico, o tecnólogo do direito. Ao estudante, a quem se oferta apenas o treinamento técnico, na verdade, lhe é oferecida uma visão já “nublada”, pouco precisa, pouco clara, confusa do que seja atuar como profissional do Direito, pois ficam incapacitados de perceberem a realidade social que deveriam reconhecer como o substrato do Direito. Como alunos, aprenderam a desenvolver o olhar opacificado que os distancia da realidade de onde vieram. Dessa maneira, fica estabelecida a condição de serem abduzidos com maior facilidade para o “*céu dos conceitos*”, onde a atmosfera da racionalidade técnica os desconecta completamente da realidade histórica de que deveriam ter se apropriado para atuarem profissionalmente de forma consciente e transformadora.

Porém, como vencer o ciclo dessa metafórica cegueira? Como vencê-lo

- Se a força do mercado tem imposto enorme cobrança de conhecimentos quase que exclusivamente técnicos?
- Se o conhecimento lecionado, técnico-dogmático, não propicia a “formação de profissionais do Direito” críticos e de professores que adotem um ensino emancipatório?
- Se o conhecimento lecionado, no seu dogmatismo<sup>66</sup>, põe sobre os olhos do operador do direito lentes tais que os tornam incapazes de enxergar a realidade fixados que estão, apenas, nas exigências do mercado?

Do conjunto de fatos, situações e circunstâncias apontados no presente trabalho, poder-se-ia concluir que o operador do direito está sendo “produzido” apenas para o consumo do mercado, preparado apenas para repetir o conhecimento lecionado que, por não ser crítico, nunca provocará questionamentos e mudanças. Assim sendo, há uma boa chance de perpetuar-se o ciclo de cegueira com a conseqüente produção de “juristas de

---

<sup>66</sup> Dogmatismo (HOUAISS, 2001): “(...) qualquer pensamento ou atitude que se norteia por uma adesão irrestrita a princípios tidos como incontestáveis”

fachada”. Estes, por terem sido formados como meros “operadores”, ao atuarem como juízes, promotores, delegados, advogados e/ou professores, tendem a apresentarem o desempenho de meros repetidores da cartilha oficial, prestando-se, tão somente, à manutenção do status quo.

Por essa razão, um novo paradigma para o ensino do Direito tem se demonstrado interessante. Seria extremamente vantajoso para o ensino do Direito que outra visão epistemológica permeasse a produção dessa área do conhecimento. Uma visão diferente da visão dogmática positivista, que tem dominado o ensino desde a fundação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, só traria vantagens uma vez que propiciaria a necessária tensão à produção autêntica de qualquer saber. As evidências têm apontado no sentido de que *o discurso da ciência moderna* que embasa a ciência jurídica na sua concepção positivista, *fracassou* (S2).

Por isso, consideramos que seria positivo trabalhar com as hipóteses de uma nova visão epistemológica para a ciência jurídica, conforme tratado no capítulo II, pois, dessa forma se descortinariam possibilidades outras que viabilizariam diferentes e mais eficazes soluções jurídicas para as mazelas sociais que têm se manifestado tão insistentemente na sociedade brasileira. A nova visão epistemológica sugerida possibilitaria, também a troca da rígida neutralidade da ciência e do ensino jurídicos por visão mais humanizante que coloca o Homem como o fim primeiro do Direito, mesmo que isso possa significar ferir os interesses dos grupos de maior poder.

Convém-nos considerar, ainda, que o “olhar opacificado” dos meros operadores do direito poderia ser reavivado na medida em que estes deixariam de ser meros técnicos para se recolocarem ativamente na dinâmica da vida social, assumindo posições e buscando soluções. Assim instigados, tornar-se-iam disseminadores do Direito atuantes no agir em prol do Estado de Direito, não se prestando ao papel de “agenciadores do poder”. Instigados pelo conhecimento e ensino jurídicos menos positivistas e mais humanizados, provocariam uma mudança na cultura jurídica ‘vigente’, munidos que estariam do olhar atento, lúcido e capaz de enxergar o “outro” e a realidade na qual está imerso inescapavelmente todo jurisdicionado.

De acordo com os professores entrevistados, para que se provoquem novas tensões capazes de dinamizar o ensino do Direito, preche de novas soluções jurídicas afeitas aos problemas sociais, necessária a maiusculização do saber e do ensino jurídicos. Para tanto, demonstra-se desejável e pertinente:

- tirar o Direito de sua atemporalidade mediante sua contextualização por meio de seu enraizamento histórico, fazendo-o lançar raízes no solo da realidade social.
- adotar o discurso que seja reflexo da experiência do mundo por ser construído *sobre o mundo vivido*, única forma de fundamentar o discurso que não subjuga ou discrimina nem o discente nem o jurisdicionado;
- adotar as práticas pedagógicas que impeçam a caracterização do estudante em operador tecnicista que empunha e esgrime a “palavra engomada” como instrumento de opressão.

De acordo com essas propostas, a docência do Direito deveria implicar o desenvolvimento e/ou acolhimento:

- Da consciência histórica e do desenvolvimento do espírito crítico do docente para que o discente seja instigado a essas práticas;
- Do conhecimento vulgar, como ponte para o saber científico contextualizado;
- Da implementação de uma relação dialógica por meio da qual o professor favoreça a formação do estudante mediante o fomento de um pensamento reflexivo e crítico;
- Do reconhecimento da importância da relação dialógica na qual o professor dá papel ativo ao educando para que se propicie a formação de seu espírito crítico;
- De que a consequência da Docência com “D” grande, em última análise, é forma de humanização do Direito. De acordo com a postura educacional, a “Lei” seria humanizada pela conscientização de que o Direito foi feito para o Homem e não o oposto. Assim, parafraseamos as palavras do relato evangélico sobre a hierarquia do Sábado (a “Lei”) que costuma prevalecer sobre o Homem;
- De que essa docência maiusculizada é um direito do discente.

Destas implicações decorrem

- A necessidade de se ter respeito ao aluno como sujeito do processo de apropriação do conhecimento para o qual o professor deve contribuir;



- *A consciência de que, também, o professor se beneficia da participação do aluno (S1);*
- Que aluno não se domestica, mas se trata como sujeito do direito de ser sujeito de sua própria educação;
- Que o conhecimento vulgar/ingênuo deve ser usado e criticizado de modo a que se transforme em ponte que leva o aluno ao conhecimento sistematizado;
- Que a coerência e o exemplo são qualidades indispensáveis ao Docente;
- Que a afetividade tem papel de relevância na Docência do Direito;
- Que a justa raiva é legítima a todo ser humano na sua trajetória histórica, desta possibilidade não se excluindo nem o professor nem o aluno;
- Que diferentes recursos e não apenas a “palavra”, devem ser usados para uma educação jurídica capaz de sensibilizar o estudante para a realidade que o cerca.

Essas implicações, parecem não divergir do que está proposto na RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9 (Conselho Nacional de Educação Superior – Câmara de Educação Superior). Na referida resolução percebe-se orientação precípua no sentido de que se instigue o aluno a construir seu próprio conhecimento. Para tanto, as matérias fundamentais têm que ser privilegiadas na mesma medida em que o são as demais, pois são elas que fornecem ao educando o lastro necessário para construção de seu pensamento autônomo e crítico. Propiciar o contato com diferentes saberes faz parte, portanto, dos objetivos elencados na resolução em comento bem como dos objetivos do MEC que os tem implementado através do INEP. O INEP tem buscado promover a valoração dos diferentes saberes mediante o ENADE<sup>67</sup>, exame ao qual está sujeito o estudante do curso superior. Na parte de conhecimentos gerais, esse exame demonstra como o saber popular, de domínio público, é reconhecido como importante e necessário.

Assim, reitera-se a necessidade da utilização dos inúmeros “recursos” não científicos como os que nesta pesquisa o foram empregados, pois são necessários à sensibilização do sujeito cognoscente. Essa sensibilização contribui à humanização do Direito. Sim,

---

<sup>67</sup> O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

porque se o discurso ainda preferencialmente empregado na área jurídica é aquele que distancia o aluno da realidade concreta, abduzindo-o para o *céu dos conceitos* (S2), só se afigura possível evitar eventuais problemas desse tipo de ensino tradicional do direito se empregados forem instrumentos outros, não viciados, capazes de clarearem a visão opacificante que a “tecnologia” introduziu na educação jurídica. Se o que aqui se defende é a necessidade de aproximação da realidade social nada melhor do que aceitar-se as manifestações do que se produz no mundo real. Para que seja possível a leitura da realidade, não podemos nos esquecer de que a importância do “ato de ler” implica sempre a possibilidade da percepção crítica daquele que lê e a percepção crítica parece não comportar mais o mito da neutralidade da educação (FREIRE, 2008). Para tanto, toda a manifestação cultural, mesmo que considerada vulgar, pode e deve ser utilizada como caminho e rica contribuição para a educação jurídica significativa, contextualizada, próxima das necessidades reais do jurisdicionado.

Assim, o ‘discurso’ (leia-se “ensino”, também) a ser empregado na área jurídica de modo a que se obtenha maior aproximação da realidade social é aquele gerado de forma contextualizada, ‘discurso’ este que não se presta à dominação, à sujeição do educando ou do jurisdicionado, pois o docente e/ou o profissional do Direito devem cultivar a consciência de que o discente (ou o jurisdicionado) não se ferra nem se tange como gado, nem se engorda ou mata, dele se servindo para auferir lucros. A consciência de que “aluno não se domestica”, mas se trata como “sujeito do direito de ser *sujeito de sua própria educação*”. Ao estudante, futuro difusor/disseminador do Direito é, então, devido como “direito” seu, o tipo de “docência que alberga a consciência do dever ao respeito à condição humana do educando e do jurisdicionado” (item 3.1.5.1).

Da consciência de que o aluno deva ser tratado com respeito e de que é “sujeito do direito de ser *sujeito de sua própria educação*” brota, como consequência, a consciência de que ao docente não é permitida qualquer discriminação. Decorre, também, a exigência de ser, o professor, coerente em tudo, na sua fala, na sua prática pedagógica e na sua vida.

Dos aspectos levantados nessa pesquisa decorre, também, a constatação de que, para uma Docência do Direito, é da maior importância promover um ensino que esteja calcado na provocação das capacidades reflexiva e crítica do aluno. A prática docente

que se demonstre capaz de assumir essa nova concepção perceberá que este tipo de Docência não se realiza fora da prática contextualizada mediante o seu enraizamento nos fatos concretos sobre os quais se constrói a consciência histórica.

Freire e os professores entrevistados parecem concordar com Catulo da Paixão Cearense. Catulo que, nascido em São Luiz, Estado do Maranhão, em 08 de outubro de 1863 e falecido em 10 de maio de 1946, além de compor a música Luar do Sertão, fez grave denúncia da ineficácia da norma que, ainda hoje, consta “tal e qual” nos atuais códigos. Dando voz ao Jeca Tatu na sua resposta ao senador do Império, fez Catulo análise preciosa da situação que se arrasta desde os tempos coloniais até os dias de hoje. O Jeca, que acusa o senador do Império de fazer leses [leis] absolutamente divorciadas das necessidades dos jurisdicionados dos tempos imperiais, fez denúncia que bem poderia hoje ser renovada por qualquer um de nós, jurisdicionados que sentem “na carne” as conseqüências da ineficácia da norma e/ou da justiça, extremamente morosa. Muitos são os jurisdicionados que vivem as mesmas condições do Jeca de Catulo da Paixão Cearense e que têm direito ao reconhecimento de que são “sujeito de direitos”, simplesmente por serem brasileiros.

O direito deveria ser plantado no solo, no chão da nossa realidade, na concretude da vida social, para que pudesse “vicejar” tornando-se árvore frondosa: uma bem plantada “Árvore do Direito” nutrida por pensamentos e posicionamentos tão plurais como a composição da sociedade. Para tanto, necessário admitir o conhecimento vulgar como a ponte que viabiliza a passagem da concretude do mundo vivido para o conhecimento jurídico. Essa passagem só poderá ser mediada pelo Docente que pratica a pedagogia dialógica e emancipatória cujo fundamento deita suas raízes na vida concreta e ordinária de homens comuns que, na relação que estabelecem, deveriam se reconhecer aliados interligados de forma indelével na construção da História que compartilham.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA DISSERTAÇÃO

ABRÃO, P. TORELLY, M. D., **Anuário ABEDi/** ano 3, n. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.83-105

ADORNO, Sergio. **Os Aprendizes do Poder**. O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ARIEL, Levy. Avaliação de Currículos

AZEVEDO, H.H.O. Tese de doutorado: **Formação inicial de profissionais de Educação Infantil: desmistificando a separação cuidar-educar**. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal. Edições 70 Lda. 1977. Tradução de Reto, L. A. e Pinheiro, A.

BELLONI, Isaura. **Metodologia da Avaliação da Política Pública**.

BITTAR, E. C. B. **Pesquisa e Direito: O ensino jurídico, a indispensabilidade da experiência de pesquisa e o atual dilema da monografia de final de curso**. Anuário ABEDi/ ano 1, n. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p. 201-214.

\_\_\_\_\_. **O ensino jurídico na pós-modernidade**. Anuário ABEDi/ ano 3, n. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.11-22.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre Ensino Jurídico \_ Pesquisa, Metodologia, Diálogo e Cidadania**. 2ª. ed., modificada, atual. e ampl. - São Paulo. Atlas, 2006.

BRANDÃO, C. R. **Sobre o olhar de Veja e de Nova Escola a respeito da Educação no Brasil** in <http://www.paulofreire.org/Noticias/NoticiaRespostaAREvistaVeja>

Acesso em 03 de setembro de 2008

BUFFA, E; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19)

CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em questão.** 22a ed., Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

CANDAU, V. M. **Direitos Humanos e Educação Intercultural,** PUC - Rio. 2007

CANO, Inácio. **Introdução a Avaliação de Programas.** 2000

CARLINI, L. A. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: projeto exploratório na área de relações de consumo. Tese de doutorado em Educação.** Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006

\_\_\_\_\_ **Professor de Direito: Docência profissional ou profissional na docência?** In: Anuário ABEDi, ano 3, 2005, p. 193-199.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORREIA, M. O. G. **Por uma metodologia dos direitos humanos – uma certa perspectiva dos direitos sociais.** *in* (no prelo... a completar)

CORTELLA, M. S. **Não Espere pelo Epitáfio... Provocações Filosóficas,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

CUNHA, L. A. **A universidade Temporã da Colônia a Era de Vargas,** 2ª edição revista e ampliada, Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária** – energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 1998.

CURY, V. A. R. **TESE: O Ensino do Direito: Raízes Histórico-Ideológicas e Novas Diretrizes**, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CURY, V. A. R. **O Ensino do Direito: Distanciamento do Social. Um imperativo?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1993.

DAGNINO, E. **Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** *En* Daniel Mato (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedade civil em tiempos de globalización. Caracas: Faces, UCV, 2004, pp.95/110.

DAGNINO, E. (org.) **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DALLARI, DALMO A.

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari\\_iedh.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_iedh.html)

Acesso em 02.11.08

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP, Papirus, 1988;

\_\_\_\_\_. **O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2001;

FARIA J. E. CAMPILONGO, C. F. **A Sociologia Jurídica do Brasil**, Porto Alegre: Ed. Sérgio Fabris Editor, 1991.

FERGUSON, M. **A Conspiração Aquariana, Transformações pessoais e sociais nos anos 80**. Tradução Carlos Evaristo M. Costa RJ: Record, 1980. 4ª edição.

FRAGALE FILHO, R., **Impacto das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos.** Anuário ABEDi/ ano 1, n. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p 91-104.

\_\_\_\_\_. **Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional.** Anuário ABEDi/ ano 3, n. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.39-52.

FREIRE P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam,** 49ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam,** 31ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire,** 3ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade,** 12ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** 35ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido,** 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possível,** São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma educação para a liberdade: textos marginais,** 3ª ed., Porto, Portugal: Firmeza, 1974.

\_\_\_\_\_, SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do Professor,** 9ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HIRONAKA, G. M. F. N. **Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional**. Anuário ABEDi/ ano 1, n. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p. 41-62.

\_\_\_\_\_. **Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado**. Anuário ABEDi/ ano 3, n. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p. 23-38

HOUAISS. **Dicionário eletrônico, versão 1.0**, Instituto Antônio Houaiss – Editora Objetiva Ltda. 2001.

JAPIASSU, H. E MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. RJ: Zahar Ed.1993, p.82

LELLO (Ed.). **Dicionário prático ilustrado** dicionário enciclopédico luso brasileiro, 1996.

LIMA, P.G. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil 2003.

LÔBO, P. R. N, **Para preservar os padrões de qualidade do ensino jurídico**. Anuário ABEDi/ ano 1, n. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p. 123-137.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive, **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. CUNHA, L.A.

LOPES, J. R. de L. **O Direito na História - Lições Introdutórias**. 2ª edição revisada, Porto Alegre: Ed. Max Limonad, 2002.

LUCKESIE, C.C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 9ª Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.



LÜDKE, Hermengarda; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: E PU, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINEZ, S. R. **Manual de Educação Jurídica**. Curitiba: Ed. Juruá, 2003.

MEDINA, P. R. G. **A OAB e os padrões de qualidade do ensino jurídico**. Anuário ABEDi/ ano 1, n. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p. 29-40.

MORAES, Alexandre de **Direito Constitucional**. 19ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NASCIMENTO, W. V. do. **Lições de História do Direito**, 14ª edição revisada e aumentada, Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2002.

NEVES, L.M. W. *in* LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. (Coleção educação contemporânea).

NOLETO, M. A. **A Recomendação da OAB: Uma Nova Perspectiva para a Avaliação dos Cursos Jurídicos**. OAB Recomenda. Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001, p. 103.

POLIDORI, M.M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. **SINAES: Perspectivas e desafios na Avaliação da Educação Superior Brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

OAB recomenda 2007: **Por um ensino de qualidade** / Organização Aline Machado Costa Timm. - 3ª ed. - Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2007. 30 p.  
<http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp> \_ acesso em 26/10/08

OAB RECOMENDA. **Um Retrato dos Cursos Jurídicos**, Brasília, DF: Conselho Federal, 2001.

**O Direito Achado na Rua. Educação a Distância**, Universidade de Brasília. 3ª edição, Brasília: Editora UNB, 1990.

ORTIZ, R. A. **Moderna Tradição Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PERRENOUD, P. **O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências?** in *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre n° 23, Setembro-Outubro 2002, pp. 8-11.

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html)

Acesso em 11/07/08

PIOVESAN, F. **Direitos Internacional dos Direitos Humanos e a Redefinição da Cidadania no Brasil**

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan\\_redefinirdem.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_redefinirdem.html)

acesso em 03/11/2008 \_17h58min

PRADO JR, CAIO. **História Econômica do Brasil**. Brasiliense, 1962

QUEIROZ, Paulo. **CRÍTICA DA RAZÃO TÉCNICO-JURÍDICA**

Revista Internacional de Direito e Cidadania n.2, p. 109-112, outubro de 2008

<http://iedc.org.br/REID/arquivos/00000050-REID-2-09.pdf> acesso em 30\_09\_08

RIBEIRO, MARIA LUISA SANTOS. **História da Educação Brasileira**. Ed. Autores Associados. 2000.

RIOS, TEREZINHA AZERÊDO, **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SANCHES, S. H. N. **A duração do Curso de Direito como parâmetro de qualidade na educação jurídica**. Anuário ABEDi/ ano 1, n°. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p 17-27.

SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas – Concepção e prática.** Editora Gente [www.editoragente.com.br](http://www.editoragente.com.br) e-mail [gente@editora.com.br](mailto:gente@editora.com.br)

SANTOS, A. L. C.; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O Ensino Jurídico e a Formação do Bacharel em Direito**, 1ª edição, Vol. I, Porto Alegre, Ed. Livraria do Advogado, 2007.

SANTOS, B. S. **A Razão da Crítica Indolente contra o desperdício da experiência**, 3ª edição, volume I, São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Razão da Crítica Indolente contra o desperdício da experiência**, 6ª edição, volume I, São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005** (Coleção questões da nossa época)

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum – A ciência, o Direito e a Política na transição paradigmática.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para uma revolução Democrática da Justiça.** São Paulo: Cortez, 2007, - (Coleção questões da nossa época; v. 134)

SAUL, A. M. A. **Avaliação Emancipatória – Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo.** 2ª ed., Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**, 9ª. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**, 7ª Ed., Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**, 19ª edição, São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

SCAFF, F. F. **Ensino Jurídico: O Controle Público e Social da Atividade Educacional**. OAB Recomenda. Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001, p. 77/78.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, O. **[O que você precisa saber sobre...]** **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição

SOUZA, S. P. de. **O cotidiano do Ensino e Aprendizagem do Direito**. Tese de mestrado. PUC-Campinas

TELLES, V. da S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. in DAGNINO, E. (org.) **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre, Globo, 1976.

VERHINE, R. E.; DANATAS, L. M. V.; SOARES, J. F. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro**. Ensaio: aval. pol. públi. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006

WOLKMER, A. C. **Ideologia, Estado e Direito**, 2ª edição revista e ampliada, São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1995.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Acadêmica, 1991.

ZANARDI, T.A. **Por uma docência jurídica emancipatória: contribuições freirianas ao ensino jurídico**. 2007 [www.conped.org.br](http://www.conped.org.br) Acesso em 08/07/08

# ANEXOS

## ANEXO I

### **Eu sou o Jeca Tatu** de Catulo da Paixão Cearense

Vancê só sabe de lezes  
(leis)  
Que se faz com as duas  
mão.  
Mas porém num sabe as  
lezes  
Da natureza, e que Deus  
Fez pra nós com o  
coração.

Vassuncê é um Senadô,  
É um conseiêro, é um dotô,  
É mais que um imperadô,  
É o mais grande cirdadão  
Mas porém eu lhe garanto  
Que nada disso seria  
Naquelas mata bravia  
Das terra do meu sertão.

A miséra, sêo doto  
Também a gente consola.  
O orguio é que mata a  
gente.  
Vancê qué ser Presidente  
...  
E eu sou quero ser rocêro  
E tocadô de viola

Vancê tem todo o direito  
De ganhá cém mir pru  
dia  
Pra mió podê fala.  
Mas porém o que num  
póde  
É a inguinorância insurtá.  
A gente, são conseiêro  
Tá cansada de esperá.

Vancê diz que a gente  
véve  
Com a mão no queixo,  
assentado  
Sem fazê causo das coisa  
Que vancê diz no senado.  
E vassuncê tem razão.  
Se nós tudo é anarfabêto,  
Cumé que a gente vai lê  
Toda aquela falação ?

Preguiçoso? madracêro?  
Não sinhô, são conseiêro.  
É praquê vancê num sabe  
O que seje um boiadêro  
Criá cum tanto cuidado  
Cum tanto amô e alegria  
Umás cabeça de gado  
E despois , a impedemia  
Carregá tudo com os  
diabo  
Em meno de quatro dia.

É praquê vancê num sabe  
O trabaio desgraçado  
Qui um homi tem , são  
doto  
Pra incoivará um roçado,  
E quando o ouro do mio  
Vai ficando embonecado  
Pra gente entônce coiê...  
O mio morre de sede  
Pulo sor esturricado  
Sequinho cumo vancê.

É praquê vancê num sabe  
Quanto é duro um pai  
sofrê  
Vendo seu fio crescendo

Dizendo sempre...papai,  
Vem me ensina o A B C.

Pru móde a politicáia  
Vancê qué que um homi sáia  
Do sertão pra vim votá  
Em Joaquim, Pedro ou  
Francisco  
Quando vem a ser tudo iguá.

Vancê tem um casarão  
Tem um jardim, uma chaca  
Tem criado de casaca  
E ganha tudos os dia  
Quer chova quer faça sor,  
Só pra falá...cem mir réis..  
Eu trabáio o ano inteiro  
Somente quando Deus qué  
Eu vivo do meu roçado  
Me esarfano cumo um burro  
Pra sustentá oito fio,  
Minha mãe minha muié.

Eu drumo im riba de um  
couro  
Numa casa de sapé.  
Vancê tem seu otromóve,  
Eu pra vim no povoado  
Ando dez légua de pé.

O sór teve tão ardente  
Lá pras banda do sertão  
Que em mênô de quinze dia  
Perdi toda a criação.  
Na semana retrasada  
O vento tanto ventô,  
Que a páia que cobre a chóça  
Foi pulos mato...avuô.

Minha muié ta morrendo  
Só por farta de mézinha...  
E pru farta de um dotô.  
Minha fia que é bonita  
Bunita cumo uma frô..  
São dotô.. num sabe lê..  
E o Juquina que ainda tá  
Cherando memo a cuêro  
E já ponteia a viola,  
Se entrasse lá pruma escola  
Sabia mais que vancê.

Preguiçoso? Madracêro?  
Não sinhô são conseiêro...  
Vancê diga aos  
cumpanhêro  
Que um cabra, o Zé das  
caboca  
Anda cantandoestes versos  
Que hoje lá no sertão  
Avôa de boca im boca.

(canta) Eu prantei a minha  
roça  
o tatu tudo comeu  
prante roça quem quizé  
que o tatu hoje sou eu..

Vassuncê sabe onde tá  
O buraco adônde véve  
O tatú esfomeado?  
Tá nos palácio da corte,  
Dessa porção de ricaço  
Que fez aquele palácio  
Cum o sangue dos  
desgraçado.

Vancêis tem rio de açude  
Tem os dotô da hingena  
Que é pra cuidá da saúde...  
E nós, o que é que tem ?  
Arresponda ?  
No tempo das inleição  
Que é o tempo das  
bandaiêra  
Nóis só tem uma cangáia  
Pra levá toda a porquêra  
Dos dotô puliticáia.

Vancê qué ser presidente  
Apois seja, meu patrão.  
A nossa terra, o Brasí  
Já tem muita intiligência,  
Muito homi de sabença  
Que só dá pra espertaião.  
Leva o diabo a falação.  
Pra sarvá o mundo inteiro  
Abasta ter coração.

Prôs homi de intiligência  
Trago cumigo esta figa

---Esses homi tem  
cabeça,  
mas porém o que é mais  
grande  
do que a cabeça ..é a  
barriga.

Sêo conseiêro...um  
consêio.  
Dêxe toda a birbotéca  
Dos livro...e se um dia  
vancê quizé  
Passá uns dia de fome  
De fome e tarveis de  
sede,  
E drumí lá numa rêde  
Numa casa de sapé,  
Vá passá comigo uns  
tempo

Nos mato do meu sertão,  
Que eu hei de lhe abrir as  
porta  
Da choça e do coração.

Eu vorto pros matagá,  
Mas porém oiça premero:

Vancê pode nos xingá,  
Chama nós de madracêro...  
Pru que nós, sêo conseiêro,  
Num qué ser mais bestaião...  
Inquanto os homi de riba  
Só trata de inleição,  
Sêo conseiêro hai de vê  
Pitando seu caximbão,  
O Jeca tatú se rindo,  
Cuspindo, sempre cuspindo,  
Com o quêxo em riba da

mão.

Eu sei que sou um animá  
Eu não sei memo o que eu  
sô

Mas, porém eu lhe garanto  
que o que vancê já falô,  
e o que ainda tem de falá,  
e o que ainda tem de  
escrevê...  
todo..todo..o seu sabê  
e toda a sua saranha,  
num vale uma palavrinha  
daquelas coisa bonita  
que Jesus numa tardinha  
disse em riba da  
montanha.

## ANEXO II



Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ENTREVISTA COM O PROFESSOR I

1. Nacionalidade: (NOME)
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo que atua no ensino do direito:
5. Atua em outras áreas do direito?
6. Disciplinas que ministra aulas:
7. O conhecimento vulgar que o aluno ainda detém ao chegar ao curso deve ser desprezado ou deve/pode ser usado como “ponte” para o atingimento do conhecimento científico?
8. O desprezo que as ciências jurídicas têm pelo conhecimento vulgar seria a causa da distância, causa da “dissintonia” entre o direito positivado e os reclamos do cidadão comum (do Jeca que questiona o senador)? (Vide abaixo)
9. ou em outras palavras: Em sua opinião, a dicotomização dos saberes (científico e vulgar) prejudica ou não o ensino jurídico e provoca ou não o seu distanciamento e falta de compromisso com a sociedade que deveria atender? Em que medida?
10. O “saber letrado” pode ser fonte de opressão social? Em que medida?
11. O senhor conhece a obra de Freire? Poderia tecer comentários sobre a pedagogia que propunha (especificamente sobre a pedagogia do oprimido)?  
Em que medida o senhor diria que nessa pedagogia verifica-se a preocupação de Freire na busca da Justiça Social? Nesse sentido, foi Freire um professor de Direito?
12. O senhor diria que o estudante de direito teria que manter certo “infantilismo” para ser capaz de não perder o contato com a finalidade supostamente precípua do direito da busca da Justiça?
13. O senhor acha que seus alunos têm percepção da realidade que subjaz às questões de direito tratadas na disciplina
14. Como tem sido (ou foi) a interação/relação entre o senhor e os estudantes em suas aulas? Em que medida essa inteiração é ou não necessária num curso de direito?



15. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, afirma Paulo Freire (*in* *Pedagogia da Autonomia*”, 2007, p 141, Paz e Terra). Por outro lado, o positivismo e a racionalidade permeiam o ensino do direito.

São posições compatíveis? A “afetividade” teria espaço em um curso de ciências jurídicas?

16. O que o senhor pensa das críticas que atualmente vem sendo desferidas ao ensino do direito?

17. Em uma recente aula a educadora Lea Anastasiou referindo-se às modificações que se fazem necessárias no ensino para tornar o educando em sujeito da construção do conhecimento, fez a seguinte declaração: “A superação se dá por incorporação e não por rejeição”. Como o senhor vê o ensino do direito? Quais inovações propostas ao ensino do direito devem prosperar?

18. Outras informações que julgar relevante.

## ANEXO III



**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### ENTREVISTA COM O PROFESSOR II

1. Nacionalidade:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo que atua no ensino do direito:
5. Atua em outras áreas do direito?
6. Disciplinas que ministra aulas:
7. No seu “Curso de Filosofia” (2001) citando Chauí, o senhor afirma que a história das ciências demonstra que os saberes são conquistados por revoluções. Surgiram premidas pela necessidade. O senhor diria que sua forma de conceber o ensino do direito é revolucionária? Em que medida? Essa mudança constitui-se numa necessidade premente?
8. O conhecimento vulgar que o aluno ainda detém ao chegar ao curso deve ser desprezado ou deve/pode ser usado como “ponte” para o atingimento do conhecimento científico?
9. O desprezo que as ciências jurídicas têm pelo conhecimento vulgar seria a causa da distância, causa da “dissintonia” entre o direito positivado e os reclamos do cidadão comum (do Jeca que questiona o senador)?
10. Ou em outras palavras: Em sua opinião, a dicotomização dos saberes (científico e vulgar) prejudica ou não o ensino e provoca ou não o seu distanciamento e falta de compromisso com a sociedade que deveria atender? Em que medida?
11. O “saber letrado” pode ser fonte de opressão social? Em que medida?
12. O senhor conhece a obra de Freire? Poderia tecer comentários sobre a pedagogia que propunha (especificamente sobre a pedagogia do oprimido)?  
Em que medida o senhor diria que nessa pedagogia verifica-se a preocupação de Freire na busca da Justiça Social? Nesse sentido, foi Freire um professor de Direito?
13. O senhor diria que o estudante de direito teria que manter certo “infantilismo” para ser capaz de não perder o contato com a finalidade supostamente precípua do direito da busca da Justiça?

14. O senhor acha que seus alunos têm percepção da realidade que subjaz às questões de direito tratadas na disciplina?
15. Considerando-se a ritualística das aulas de direito apontada por Adorno em seu “Aprendizes do Poder”, em sua opinião, os alunos conseguem ser “autenticamente curiosos”, ou seja, conseguem ter a “curiosidade epistemológica” no dizer Paulo Freire<sup>68</sup>?
16. Como é a interação/relação entre o senhor e os estudantes em suas aulas? Em que medida essa interação é ou não necessária num curso de direito?
17. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, afirma Paulo Freire (“*in Pedagogia da Autonomia*”, 2007, p 141, Paz e Terra). Por outro lado, o positivismo e a racionalidade permeiam o ensino do direito. São posições compatíveis? A “afetividade” teria espaço em um curso de ciências jurídicas?
18. O que o senhor pensa das críticas que atualmente vem sendo desferidas ao ensino do direito?
19. Há em sua obra críticas ao positivismo dogmático das ciências jurídicas. Poder-se-ia traçar um paralelo entre as críticas feitas por Galileu Galilei e Giordano Bruno, entre outros, ao dogmatismo então vigente com essas hoje realizadas contra o dogmatismo do direito?
20. . Em uma recente aula a educadora Lea Anastasiou referindo-se às modificações que se fazem necessárias no ensino para tornar o educando em sujeito da construção do conhecimento, fez a seguinte declaração: “A superação se dá por incorporação e não por rejeição”. Como o senhor vê o ensino do direito? Quais inovações propostas ao ensino do direito devem prosperar?
21. Outras informações que julgar relevante.

---

<sup>68</sup> FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 35ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. “Não há para mim, na diferença na “distância” entre ingenuidade e criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”.

## ANEXO IV



**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### ENTREVISTA COM O PROFESSOR III

1. Nacionalidade:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo que atua no ensino do direito:
5. Atua em outras áreas do direito?
6. Disciplinas que ministra aulas:
7. O conhecimento vulgar que o aluno ainda detém ao chegar ao curso deve ser desprezado ou deve/pode ser usado como “ponte” para o atingimento do conhecimento científico?
8. O desprezo que as ciências jurídicas têm pelo conhecimento vulgar seria a causa da distância, causa da “dissintonia” entre o direito positivado e os reclamos do cidadão comum (do Jeca que questiona o senador)?
9. Ou em outras palavras: Em sua opinião, a dicotomização dos saberes (científico e vulgar) prejudica ou não o ensino jurídico e provoca ou não o seu distanciamento e falta de compromisso com a sociedade que deveria atender? Em que medida?
10. O “saber letrado” pode ser fonte de opressão social? Em que medida?
11. O senhor conhece a obra de Freire? Poderia tecer comentários sobre a pedagogia que propunha (especificamente sobre a pedagogia do oprimido)?  
Em que medida o senhor diria que nessa pedagogia verifica-se a preocupação de Freire na busca da Justiça Social? Nesse sentido, foi Freire um professor de Direito?
12. Em sua reflexão sobre a metodologia dos direitos humanos o senhor assim se expressa:

(...) a dimensão de análise dos direitos humanos é uma dimensão vivencial, que sugere que nos coloquemos no lugar daquele que é o nosso diferente – mesmo que, em algum ponto de convergência e enquanto homens sejamos tão iguais. Há que se despojar, pois, de vários preconceitos e intolerâncias – algumas delas que sequer sabemos possuir.

O percurso metodológico na construção e consolidação de um ensino em direitos humanos jamais pode olvidar desta realidade.

O ensino do direito, especialmente na sua área ligada aos direitos sociais, deveria levar o aluno a alteridade? Caberia em sala de aula a colocação do valor solidariedade? Como e que medida?

13. Em sua opinião, no ensino do direito dever-se-ia buscar a resignificação do “modo de ser e estar no mundo”? Esta resignificação teria que ser antagônica ao modo positivista de conceber o mundo?

14. No seu “FORMULÁRIO PARA APRESENTAÇÃO DE DISCIPLINAS” do curso de pós-graduação destinado à especialização *stricto sensu*, o senhor assim se expressa:

(...) esta disciplina visa ao aprofundamento em questões capitais ligadas à metodologia de compreensão dos Direitos Sociais, sobretudo daqueles relacionados ao Direito do Trabalho e da Segurança Social. Para tanto, torna-se necessário o estudo crítico e interdisciplinar das Ciências Sociais, revelando-se as fronteiras e os métodos próprios da Ciência Jurídica em relação a outras áreas do conhecimento no que tange especialmente aos Direitos Sociais.

O senhor também faz referência à figura do Barão de Münchhausen tão bem apresentado por LÖWY<sup>69</sup>.

Qual método seria indicado adotar-se na produção do saber científico ligado aos direitos sociais?

15. O senhor acha que seus alunos têm percepção da realidade que subjaz às questões de direito tratadas na disciplina? Ou o projeto pedagógico do curso de Direito tem pretendido formar operadores do direito neutros?

16. Como é a interação/relação entre o senhor e os estudantes em suas aulas? Em que medida essa inteiração é ou não necessária num curso de direito?

17. Em sua reflexão sobre a metodologia dos direitos humanos o senhor assim se posiciona:

“O método das ciências sociais compreensivo não se confunde, com pretendeu Weber, com a neutralidade axiológica<sup>70</sup>.”

---

<sup>69</sup> LÖWY, M. Ideologias e Ciências Sociais – Elementos para uma análise marxista. 17. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>70</sup> in Por uma metodologia dos direitos humanos – uma certa perspectiva dos direitos sociais p. 03, material enviado por email

Em sua opinião, o professor pode/deve posicionar-se sobre as questões relacionadas com o conteúdo dado na disciplina? De que forma isso seria possível sem que se descure o rigor científico?

18. O senhor em sua reflexão sobre a metodologia dos direitos humanos acima referida, assim se posiciona:

Não há como se teorizar os direitos humanos sem a vivência dos direitos humanos (já se dizia alhures que os direitos humanos são vividos na dimensão dos três “h”: head, heart and hands. Em suma, os direitos humanos passam pela dimensão intelectual, pelo seu sentimento e pelo obrar a sua construção). Daí, porque o racionalismo iluminista é insuficiente para a compreensão dos direitos humanos. Daí porque o positivismo, com bastante desta racionalidade, é insuficiente para a compreensão metodológica dos direitos humanos<sup>71</sup>.

Paulo Freire “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”<sup>72</sup>. São posições compatíveis? A “afetividade” teria espaço em um curso de ciências jurídicas?

19. O que o senhor pensa das críticas que atualmente vem sendo desferidas ao ensino do direito?

20. . Em uma recente aula a educadora Lea Anastasiou referindo-se às modificações que se fazem necessárias no ensino para tornar o educando em sujeito da construção do conhecimento, fez a seguinte declaração: “A superação se dá por incorporação e não por rejeição”. Como o senhor vê o ensino do direito? Quais inovações propostas ao ensino do direito devem prosperar?

21. Outras informações que julgar relevante.

---

<sup>71</sup> in Por uma metodologia dos direitos humanos – uma certa perspectiva dos direitos sociais p. 03, material enviado por email

<sup>72</sup> in Pedagogia da Autonomia”, 2007, p 141, Paz e Terra

## ANEXO V

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º *[omissis...]*

§ 2º *[omissis...]*

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da (\*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (nosso grifo)

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (nosso grifo)

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. (nosso grifo)

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.



§ 1º *[omissis...]*

§ 2º *[omissis...]*

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º *[omissis...]*

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. *[omissis...]*

Art. 11. *[omissis...]*

Art. 12. *[omissis...]*

As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas...  
*[omissis...]*

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes  
Presidente da Câmara de Educação Superior

*in* [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)