

A CRISE POLÍTICA-EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO DO DIREITO. OU: POR QUE FORMAR JURISTAS CRÍTICOS HOJE?

Macell Cunha Leitão¹

RESUMO

O presente trabalho busca analisar a necessidade da formação de juristas críticos diante do atual contexto do direito no Brasil. Partindo da ideia que a prática pedagógica reflete determinada perspectiva de ciência e de sociedade, demonstra-se que um ensino do direito pretensamente técnico termina por legitimar uma prática profissional supressora de direitos. Afirma, assim, que apesar da promulgação de uma Constituição garantista, a funcionalidade do direito num país de modernidade periférica exige profissionais aptos à compreensão política e epistemológica do direito. O artigo aponta também para a importância da continuidade de pesquisas que, superando o enfoque formalista, considerem o próprio modelo teórico de direito que é ensinado.

PALAVRAS-CHAVES: direito; ensino; epistemologia; crítica; hermenêutica.

THE POLITICAL-EPISTEMOLOGICAL CRISIS OF LAW TEACHING. OR: WHY GRADUATE CRITICAL JURISTS NOWADAYS?

ABSTRACT

This article intends to analyze the need of critical jurists graduating in the current context of the law in Brazil. Considering the idea that the pedagogical practice reflects certain perspective of science and society, it demonstrates that (the resulting of a technical education law is the legitimacy a professional practice that suppresses rights. In this way, the article asserts that despite the promulgation of a garantist Constitution, a country of peripheral modernity requires professionals with the ability to understand the political and epistemological aspects/sides of law. Finally, the article also points to the importance of continual research, overcoming the formalist approach and considering the theoretical model of law that is taught.

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) campus Poeta Torquato Neto. Mestrando em Teoria, Filosofia e História do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC). Bolsista Capes.

KEY WORDS: law; education; epistemology; criticism; hermeneutic.

1. Introdução

Os juristas comumente acreditam, a partir do seu senso comum teórico (WARAT, 1994; 1995), que o ensino jurídico², de maneira neutra e objetiva, reproduz determinada ordem natural das coisas em sua prática pedagógica, isto é, que tanto o modo como se ensina quanto o objeto que é legitimamente ensinado como “direito” independem de qualquer decisão no plano político ou epistemológico³. Desmistificando esta noção, Chamon (2006) demonstra que todo processo educativo é passível de ser concebido de diversas formas, envolvendo uma tomada de posição em relação à concepção de ciência e de teorias de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas adotadas. Bourdieu e Passeron (1982), indo além nesse entendimento, afirmam que toda ação pedagógica consiste numa violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário⁴, de um arbitrário cultural.

Numa análise da literatura sobre ensino jurídico, pode-se perceber que, ao contrário da produção acadêmica atual, centrada predominantemente em aspectos formais (currículo, metodologia, objetivos discentes, etc.), na década de 70, autores como Roberto Lyra Filho, José Eduardo Faria e Luis Alberto Warat, escreveram num viés questionador acerca do próprio modelo teórico de direito que era ensinado (COSTA, 2007). Assim, ao refletir acerca do modelo de ensino jurídico adotado nas faculdades de direito do Brasil, esses autores questionavam politicamente o próprio direito de então, o qual só poderia ser transformado mediante a formação de juristas críticos, conscientes das limitações epistemológicas do saber jurídico oficial e capazes de atuar em prol da construção de um país verdadeiramente democrático.

Contudo, assim como não é cabível a mera importação de teorias criadas em determinado espaço geopolítico para outro, também não se pode incorrer no equívoco de transportar as críticas realizadas ao ensino jurídico em outro contexto histórico para o atual.

² Conforme o conceito de Roberto Lyra Filho, entende-se ensino jurídico nos limites aqui propostos concomitantemente como (a) método de abordagem do fenômeno jurídico; (b) o direito que é apreendido pelo método; e (c) a metodologia didático-pedagógica de transmissão do objeto construído (RODRIGUES, 2007, p. 156).

³ Sobre as pretensões de neutralidade e objetividade da epistemologia jurídica, consultar a primeira parte do livro de Michel Miaille (2005), páginas 37 a 62. Detalhando os obstáculos epistemológicos à constituição de uma ciência jurídica, Miaille explica que o direito se restringe a observar e descrever as instituições tais quais elas existem na sociedade, assim, mediante um deslocamento conceitual, é possível para a ciência jurídica apresentar-se como neutra no plano político e moral, pois consiste na plena correspondência entre a teoria e as coisas tal qual elas se apresentam.

⁴ A arbitrariedade se dá à medida que não pode ser deduzido de nenhum princípio universal físico, biológico, isto é, não há nenhuma natureza das coisas que determine a realização de determinada ação pedagógica (BOURDIEU, 1982, p. 23).

Tais críticas foram realizadas predominantemente no período em que o país atravessava uma ditadura e, portanto, a postura teórica e prática automeada “crítica”⁵ representava uma atitude de rebeldia frente à ordem jurídica nitidamente comprometida com a opressão institucional. Assim, a partir do processo de (re)democratização que culminou na promulgação de uma Constituição garantista, acredita-se que venha ocorrendo um processo de esvaziamento na produção acadêmica voltada ao questionamento do que Rodrigues (2005) intitula de crise estrutural do ensino jurídico, isto é, da crise política-ideológica-e-epistemológica⁶.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende investigar a viabilidade na continuidade de uma reflexão política e epistemológica no atual contexto do ensino do direito no Brasil com o objetivo último de responder se, afinal, ainda é necessário formar juristas *críticos* hoje.

2. Os objetivos da atual educação jurídica

No seu discurso proferido na abertura do ano letivo da Faculdade Nacional de Direito em 1955, San Tiago Dantas (2009, p. 16) enunciou que o ponto pelo qual “devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica”. A afirmação, aparentemente óbvia, carrega dentro do contexto dessa discussão um profundo sentido político, à medida que implica em responder acerca do próprio papel que a educação e o direito devem desempenhar no nosso atual momento histórico.

Afirmar que o ensino jurídico está em “crise” ou que é “insuficiente” para atender as demandas atuais está diretamente relacionado com os objetivos que se acredite previamente que o mesmo deva atingir. Assim, a educação jurídica tanto pode ser concebida como *arte* se servir como tecnologia de controle, onde o processo educacional pode estar baseado na transmissão despolitizada do saber produzido pela dogmática jurídica; quanto como *ciência*, onde se exige uma atitude crítica e especulativa, “organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica” (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p. 203).

⁵ É importante esclarecer que o sentido de “crítico” enunciado ao longo do texto não possui meramente a conotação ideológica usualmente atribuída ao termo, mas pode ser entendido “antes de tudo como uma atitude frente à lei e ao direito que visa ao conhecimento dos seus fundamentos com o intuito de desfazer as crenças que os envolvem e que, através dele, matizam os atos da vida humana” (PHILIPPI, 2000, p. 6).

⁶ Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 35), entende que o ensino do direito enfrenta as seguintes crises: 1) estrutural: crise do paradigma político-ideológico e crise do paradigma epistemológico; 2) funcional: crise do mercado de trabalho; crise de identidade e legitimidade dos operadores do Direito; 3) operacional: crise administrativa; crise acadêmica (esta subdivida ainda em crise didático-pedagógica e crise curricular).

Em matéria de legislação, o texto da Resolução CNE/CSE 9/2004, atualmente vigente, estabelece que:

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 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.

Apesar da elogiável redação do texto, não se pode analisar os aspectos políticos e epistemológicos do ensino jurídico (superando uma visão meramente normativista) e, ao mesmo tempo, reiterar o equívoco de acreditar que a promulgação de “bons” textos legislativos será capaz de superar as crises vivenciadas no ensino jurídico, principalmente, quando a gênese dessas crises está em parte relacionada a esta ilusão de que os problemas jurídicos podem ser solucionados com a mera modificação das leis. A questão, portanto, não será solucionada no plano legislativo-institucional, mas na possibilidade de compreensão e reflexão acerca do ideário pedagógico⁷ dominante nos cursos jurídicos.

Nesse sentido, pergunta-se: quais as competências e habilidades que as universidades devem desenvolver para que os futuros juristas atuem de maneira a efetivar a própria função social do direito no Brasil?

Para responder essa questão a contento seria necessário uma reflexão transversal a diversas áreas de conhecimento que estão além dos limites deste trabalho, contudo, alguns apontamentos se fazem necessários por envolver a maneira com que este ideário pedagógico lida com a questão.

Em primeiro lugar, é importante compreender historicamente a funcionalidade do direito num país de modernidade periférica tal qual o Brasil. Isso implica refletir, inicialmente, que se fomos algum dia positivistas⁸, isto jamais significou uma cultura de obediência à lei, independente do fato desta ter sido precedida por um debate democrático, o que reflete o caráter patrimonialista da sociedade brasileira, culminando na própria confusão entre o espaço público e o privado. Esse jeitinho brasileiro que, de acordo com Adeodato

⁷ Entende-se “ideário pedagógico” como o corpo organizado de ideias que o docente procura subsidiar e justificar a sua prática educativa, o qual é sempre filtrado por cada professor a partir de suas próprias condições e vivências (MIZUKAMI, 1986, p. 4).

⁸ Refere-se ao positivismo enquanto postura de respeito às decisões tomadas no espaço público, o que Bobbio (2006) denominaria de positivismo enquanto ideologia do direito.

(2009, p. 31) “procura adaptar as normas jurídicas estatais abstratas ao caso concreto e simultaneamente manipulá-las segundo interesses e vantagens casuísticos”, constitui um entrave à efetivação dos compromissos assumidos na própria Constituição de 1988.

Dessa forma, ressalvadas as possibilidades de divergências ideológicas, acredita-se que qualquer ponto de vista sobre a função social do direito no Brasil deve considerar esse dado mínimo segundo o qual existe um déficit de funcionalidade das “promessas da modernidade” (STRECK, 2011). Sem esse entendimento torna-se inviável qualquer formulação teórica voltada à realidade brasileira, inclusive, quanto ao papel que a educação jurídica deve exercer.

Em segundo lugar, não é possível desconectar as dificuldades no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao estudante de Direito com os entraves da própria educação superior no país. Nesse sentido, Boaventura Santos (2004) menciona, dentre outros aspectos, a ocorrência de uma crise institucional, segundo a qual as universidades não têm conseguido compatibilizar o oferecimento de uma formação humanística com as exigências de produtividade do mercado. No caso do direito esse fenômeno pode ser visualizado no fato de parcela significativa das faculdades de direito ministrarem um ensino eminentemente técnico, voltado à aprovação em exames que exigem dos estudantes a memorização de textos normativos, tendo em vista que tais resultados influenciam positivamente na imagem que a sociedade possui do respectivo curso⁹. Contudo, a dimensão humana que se espera de um futuro profissional (do direito) não se resume à reprodução de dogmas estabelecidos por um argumento de autoridade, sendo necessário o desenvolvimento da aptidão para o próprio aprendizado contínuo. Portanto, é preciso se atentar para a política da aprendizagem, para a qual “aprender significa a forja do sujeito capaz de história própria, emergindo para a autonomia crescente” (DEMO, 2004, p. 24).

Por fim, além da compreensão do aspecto social do direito e da formação humanista, ambas indispensáveis ao ensino jurídico, acredita-se que o processo educacional deve possibilitar aos estudantes o aprofundamento na própria dimensão dogmático-operacional do direito, o que envolve desde o correto uso das técnicas de argumentação e interpretação dos textos normativos até o conhecimento de novos instrumentos de resolução de conflitos. Esta afirmação poderia inicialmente causar estranheza, pois as críticas dirigidas ao ensino jurídico geralmente abordam exatamente o excesso “tecnicismo” ou “dogmatismo” das aulas.

⁹ Paradoxalmente, ao mesmo tempo, que esta formação técnica é influenciada pelo mercado, a mesma não satisfaz as exigências de “um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as únicas formas efetivas de pacificação e controle social” (RODRIGUES, 2005, p. 21).

Contudo, este excesso infelizmente não significa aprofundamento na importante dimensão dogmática que o direito adquiriu na modernidade, mas sobretudo *dogmatismo*, isto é, estereotipação das propriedades da lei e alienação do papel do jurista na concretização normativa do direito¹⁰.

A abertura para a dimensão técnica deve representar no direito uma necessária conexão entre teoria e prática, o que certamente não pode ocorrer pela via da simples assimilação de conteúdos. Uma observação rápida da realidade forense – na qual, a cada mutirão do Conselho Nacional de Justiça comprova-se que milhares de pessoas estavam presas ilegalmente¹¹ (isso para não falar das igualmente ilegais prisões provisórias que se arrastam durante anos!¹²); onde continua chegando ao Superior Tribunal de Justiça casos por furto de uma galinha¹³; ou mesmo agora, quando recentemente foi negado o seguimento de um recurso porque faltou pagar um centavo¹⁴ - demonstra o preparo insuficiente dos profissionais do direito para tratar desta atual conjuntura.

3. A crise política-epistemológica no ensino do direito

Em seu livro de introdução ao direito, ao explicar o fenômeno da positivação, Ferraz Junior (2011, p. 75) relata a perplexidade de Kirschmann, o qual haveria questionado sobre que ciência é esta que com apenas uma penada do legislador tornava bibliotecas inteiras em lixo.

Esta indagação, realizada no início do século XIX, poderia causar até hoje imensos transtornos aos professores de direito, os quais se encontram, via de regra, acomodados ao ensino dos textos normativos ou, no máximo, do teor de algumas decisões judiciais. Atualmente, as faculdades de direito têm consistido em sua maioria em centros de reprodução de informações que podem a qualquer momento não servir à prática profissional do jurista. Tal prática *epistemológica* dos professores de direito revela-se pouco útil, à medida que cada caso prático, pelas suas peculiaridades, exige a interpretação de diversos textos que sequer

¹⁰ Para uma crítica ao atraso do pensamento jurídico ver livro de Lenio Luiz Streck (2011).

¹¹ Nesse sentido a notícia divulgada, dentre outros veículos, pelo Correio Braziliense. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2011/11/26/interna_brasil,280272/cnj-considera-processos-ilegais-e-liberta-21-mil-presos.shtml>

¹² Ver, nesse sentido, artigo do Prof. Luiz Flávio Gomes no Conjur, disponível no endereço: <<http://www.conjur.com.br/2012-mai-24/coluna-lfg-piaui-72-presos-sao-provisorios>>

¹³ Conforme notícia do próprio Superior Tribunal de Justiça, disponível em: <http://www.stj.gov.br/portal_stj/publicacao/engine.wsp?tmp.area=398&tmp.texto=97327>

¹⁴ Sobre esse caso, ler artigo do Prof. Lenio Luiz Streck no Conjur, no endereço: <<http://www.conjur.com.br/2012-mai-17/senso-incomum-quanto-vale-narcisismo-judicial-centavo#autores>>

teriam a possibilidade de serem ensinados nas aulas, por exemplo, para um tributarista ensinar simplesmente o Código Tributário Nacional é um desperdício de tempo tanto pela possibilidade de modificação deste código, quanto porque a depender do caso pode importar muito mais uma portaria emitida pelo Ministério da Fazenda, ou mesmo porque a qualquer momento pode haver uma abrupta modificação em relação ao entendimento jurisprudencial de então¹⁵.

Essa reflexão não implica de maneira alguma em dizer que os profissionais do direito não têm, de alguma forma, atuado na prática forense com relativa eficácia. Contudo, o relato dos mesmos muitas vezes consiste em dizer que “aprenderam na prática” ou que “advogar só se aprende advogando”. Ora, essas afirmações consistem num questionamento sério à utilidade e à finalidade das faculdades de direito, isto é, precisa-se responder o porquê deste ensino superior ministrado em instituições formais se ao final sua formação será idêntica à de rábulas.

Alguns professores poderiam ver nessa prática tecnicista dos cursos jurídicos a importante finalidade social de possibilitar aos futuros bacharéis acesso a conteúdos que constam em provas como o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou concursos públicos, viabilizando a ascensão social de um novo perfil de estudantes de direito. Contudo, este argumento padece do equívoco de desconsiderar a impossibilidade de equiparação das faculdades de direito com os cursinhos para exames dessa espécie. Além do mais, pensar desta forma inverte a relação de causalidade necessária entre educação e mercado de trabalho, pois cabe ao ensino superior desenvolver nos estudantes condições para o bem desempenho profissional. Nesse sentido, a arguta crítica de Buarque (2003) ao afirmar que a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, tem se transformado ela própria num mercado.

Apesar de que em alguns momentos possa haver tais justificativas para o ensino eminentemente técnico ministrado nos cursos jurídicos, acredita-se que o mesmo não ocorra por uma decisão teoricamente fundamentada do docente ou mesmo por uma imposição deliberada do mercado. Na realidade, é mais possível que este fenômeno se dê por uma verdadeira incompreensão epistemológica do direito, o que implica num despreparo dos professores (geralmente, restritos a uma formação predominantemente “prática”) no

¹⁵ Além de “inútil”, é importante dizer que o ensino das disposições legislativas desconsidera a tão propalada distinção entre texto e norma, assente há bastante tempo, inclusive, na teoria de positivistas clássicos como Hans Kelsen e Herbert Hart.

entendimento da dogmática jurídica enquanto paradigma¹⁶ científico que o saber jurídico adotou a partir da modernidade.

Pelas evidentes limitações deste trabalho, não caberia aqui proporcionar elementos para uma compreensão aprofundada da dogmática jurídica¹⁷, trabalho que, diga-se, resta incompleto no Brasil em virtude das peculiaridades da recepção deste paradigma em países de modernidade periférica, o que Vera Andrade (2003, p. 26) denominou de “processo de transculturação da ciência jurídica”. Contudo, dois aspectos parecem centrais para o ensino jurídico no que tange à dogmática jurídica, entendendo-se esta como tarefa de elaboração técnica-jurídica que a partir das normas jurídicas positivadas desenvolve um sistema de teorias e conceitos com pretensões de previsibilidade das decisões judiciais e aplicação igualitária do direito, visando a garantir essencialmente a segurança jurídica (ANDRADE, 2003, p. 18).

Em primeiro lugar, possivelmente em virtude das dificuldades vivenciadas no ensino superior do país, o ensino jurídico legou ao saber dogmático um atraso de séculos em relação aos demais campos de conhecimento¹⁸. As transformações decorrentes das críticas à filosofia da consciência, ao mito da univocidade significativa, à neutralidade do intérprete, entre tantas outras não modificaram a maneira com que os profissionais do direito concebem suas práticas. As consequências disso permitem desde a figura do operador que acredita está apenas revelando a “vontade da lei” àqueles que acreditam que interpretar o texto normativo lhes permite chegar a qualquer decisão. Aliás, mesmo na importação das teorias ditas pós-positivistas, continua-se recorrendo num “sincretismo metodológico”¹⁹, verdadeira álibi da discricionariedade interpretativa e do baixo déficit de constitucionalidade das decisões judiciais.

Este fenômeno, descrito por Vera Andrade (2003) como crise das promessas epistemológicas da dogmática jurídica, ocasiona o segundo aspecto central para o ensino jurídico: a crise funcional deste paradigma; à medida que não foi alcançado as pretensões acima mencionadas de previsibilidade, aplicação igualitária e segurança jurídica. Pelo contrário, o *dogmatismo* – que não se confunde com dogmática pelo potencial propositivo desta - dominante na práxis judiciária, tem servido exatamente para legitimar um quadro de

¹⁶ Para os fins aqui propostos, entende-se “paradigma” conforme o conceito de Thomas Kuhn, enquanto modelo reconhecido de verdade aceito pela comunidade científica em determinado contexto histórico.

¹⁷ Sobre o processo histórico, as características, a função e demais aspectos da dogmática jurídica no direito moderno consultar os livros de Tércio Sampaio Ferraz Jr (1977; 1980; 2001), Vera Andrade (2003) e João Maurício Adeodato (2009).

¹⁸ No mesmo sentido aqui defendido conferir também a dissertação de Bárbara Costa (2007, p. 37-8).

¹⁹ Para um exemplo concreto dessa importação equivocada de teorias estrangeiras, ler artigos de Luis Virgílio Afonso da Silva (2002; 2003).

reiterada supressão de direitos e práticas ilícitas do Estado, o que pode ser provado, na falta de pesquisas científicas com análises de realidade, pela imprensa que constantemente veicula prisões arbitrárias de pessoas pobres (colocadas inconstitucionalmente em locais que lhes privam não apenas a liberdade, mas a própria dignidade humana) em detrimento daqueles que conseguem habeas corpus no espaço de um dia do próprio Supremo Tribunal Federal.

É neste ponto de associação entre as crises epistemológicas e funcionais da dogmática jurídica que se torna possível compreender a opção por tratar da crise do paradigma político-ideológico-e-epistemológico do ensino jurídico de maneira imbricada e, assim, indissociável²⁰.

A questão é que existe um “paradoxo epistemológico” na ciência jurídica, pois “nós fazemos parte do universo artificial que descrevemos e contribuimos para construí-lo de maneira muito mais determinante do que pensamos” (FERRAJOLI, 2011, p. 46). Isso implica em afirmar que, em alguma medida, o ensino jurídico é fonte do direito e, portanto, se se ministra um ensino eminentemente técnico e abstrato (dimensão epistemológica) possibilita-se uma legitimação crescente do ocultamento da implicação social dos discursos jurídicos (dimensão política). Dessa forma, no ensino jurídico estão tanto os elementos que permitem a manutenção (inclusive, com o despercebimento) das crises operacionais do direito quanto uma condição necessária (mesmo que nem por isso suficiente) de solução do problema.

É certo que abordar tais elementos, sobretudo, epistemologia, encontra enorme resistência no campo jurídico em virtude do que Warat (2004, p. 365-6) denominou de “preconceito epistemológico”: a existência de condições que fazem crer que dada epistemologia é natural, pois está identificada com conceitos cristalizados. Afinal,

La función última de la educación, a través de esa violencia significativa es la de legitimar la estructura de las relaciones sociales predominantes. [...] Mas esa naturaleza arbitraria, esa violencia significativa, debe ser forzosamente encubierta para tornarse positivamente persuasiva (idem, p. 367).

Para se visualizar de maneira mais evidente esta legitimação da estrutura das relações sociais através da educação bastaria uma análise dos modelos de ensino jurídico adotados historicamente no Brasil, percebendo-se, por exemplo, que a implantação dos cursos jurídicos

²⁰ Sobre a dimensão política da “natureza criptonormativa” da atividade jurídica, Ferraz Jr (1980, p. 35) explica que “o pensamento dogmático parte de textos – textos vinculantes – os quais só podem ter um sentido através da conceptualização que deles decorre. Por isso, o pensamento dogmático acaba permitindo uma manipulação dos próprios dogmas. É nesses termos que se torna possível afirmar que a Dogmática se transforma num instrumento de poder”.

em 1827 esteve relacionada com a necessidade de formação de uma burocracia nacional para um Estado soberano; que a expansão econômica do período republicano a partir da oligarquia cafeeira estimulou o período do “ensino livre”, regulado predominantemente pelo mercado; que na ditadura militar houve uma preocupação central na caracterização de um ensino jurídico mais técnico que garantisse a obediência ao regime então implantado, etc.

Obviamente, esta “inculcação” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44) deve ocorrer predominantemente pela via de uma violência simbólica, portanto, de uma violência que não se assume enquanto tal. No caso do direito, Trubek (2007, p. 167) explica, a partir do pensamento de Max Weber, que no ocidente os profissionais do direito surgiram enquanto *grupos de status distinto*, dotados de educação formal, prestígio ocupacional ou estilo de vida próprio, possibilitando que “desde que a inclusão em tais grupos resulte na criação de interesses concretos, seus participantes se comprometem com as idéias que moldaram a organização”. Assim, mesmo que um setor dito mais crítico da universidade brasileira realize inúmeras críticas ao *dogmatismo*, demonstrando suas consequências na realidade nacional, as ideias deste paradigma epistemológico possuem elevado valor econômico e simbólico que provocam nos profissionais do direito compromisso com a manutenção do seu *status* na sociedade.

4. Considerações finais

Para concluir, abordar-se-á algumas questões elencadas ao longo do trabalho que merecem ser sedimentadas ou aprofundadas de maneira mais clara:

1. *O inevitável arbitrário da educação*. Partindo da ideia compartilhada por Warat, Bourdieu e Passeron, de fato, todo processo educacional inevitavelmente consistirá na imposição de um arbitrário cultural e, portanto, numa interpretação sempre parcial, momentânea e incompleta de uma dada realidade. Aliás, como Warat (2004) afirma, a própria “realidade” nada mais é que um complexo de significações, de versões interpretativas. Não existe, assim, nenhuma ordem natural que imponha que determinada informação possa ser considerada legitimamente como formação. Contudo, acredita-se que à medida que um processo educacional assume seu caráter arbitrário, se instaura uma ordem de discurso de maior democracia e tolerância frente aos posicionamentos divergentes, possibilitando,

sobretudo aos estudantes, buscar a formação autônoma de suas próprias concepções além das visões de mundo expostas pelo professor²¹.

2. *A impossibilidade do neutro.* Como pode ser percebido de maneira mais evidente a partir de uma análise histórica dos modelos de ensino jurídico adotados no Brasil, todo processo educacional possui uma tomada de posição política acerca do contexto no qual se encontra inserido. Esta afirmação de maneira alguma implica que em sociedades complexas não haja relativa diferenciação entre os subsistemas da política e do direito, ou seja, não se pode analisar o direito simplesmente sob um viés político, esquecendo-se de sua dinâmica interna própria. Mas, quer-se afirmar que não sendo possível uma neutralidade absoluta, o ensino do direito não só descreve como conforma parcela significativa da realidade jurídica. Assim, cabe aos professores estimularem a relação teoria-prática diante dos elementos específicos da realidade institucional do Brasil, observando que, em países de modernidade periférica, “ensinar a lei” ao contrário de ser uma atitude politicamente neutra, dificulta a realização dos próprios valores positivados constitucionalmente.

3. *Compreensão dos contornos da crise após Constituição de 1988.* Inicialmente, a promulgação de uma Constituição garantista induz o senso comum dos juristas a acreditar que a crise político-epistemológica do ensino do direito foi solucionada. Ora, os problemas do direito não se encerram na positivação das leis, antes começam e, assim, possuem uma Constituição comprometida com a efetivação dos ideais democráticos demanda ainda mais dos profissionais do direito uma solução para as crises de operacionalidade do direito em pleno século XXI.

4. *Superação da crise institucional.* Conforme explicado, as instituições de ensino não tem conseguido conciliar uma formação humanista com as exigências de competitividade do mercado (SANTOS, 2004). É imprescindível que as faculdades de direito, mesmo as instituições particulares que necessitam do lucro para seu funcionamento, assumam um compromisso ético-político com o direito que é ensinado. Assim, mesmo quando atenda determinadas exigências técnicas e demandas do mercado de trabalho, o faça sem comprometer a necessária formação humanística, envolvendo a compreensão da relevância social do direito em países de modernidade periférica. Aliás, como restou demonstrado, esse ensino técnico serve exclusivamente para satisfação dos interesses imediatos dos estudantes,

²¹ Esta ideia reconhece o equívoco denunciado por Bourdieu e Passeron (1982, p. 30) de que as utopias de uma pedagogia sem arbitrário visam assegurar o monopólio do modo de imposição legítima. Em outras palavras, não se trata de negar que qualquer modelo pedagógico será arbitrário, mas de possibilitar a instauração de uma nova ordem de discurso a partir do reconhecimento dessa dimensão inevitável do processo educacional.

mas implica em prejuízos para a sociedade que posteriormente irá receber profissionais sem o necessário saber humanístico e operacional do direito.

5. *Dogmatismo versus dogmática e zetética jurídica*. Em pleno século XXI, faz-se necessário que os professores de direito, sobretudo das disciplinas dogmáticas compreendam, por exemplo, as implicações práticas da diferença entre texto e norma. Não é possível que se continue ensinando as leis como expressão do próprio direito, inviabilizando a própria concretização normativa e a tão necessária filtragem constitucional. O conhecimento de aspectos que estão além do direito positivo, aliás, é pressuposto para sua própria aplicação, em outras palavras, a zetética é uma condição necessária para que a dogmática cumpra suas promessas modernas. Ferraz Jr (1980, p. 90) afirma que “no mundo Ocidental, onde esta legitimação vem perdendo a simplicidade, que se revelava na sua referência a valores outrora fixados pela fé, ou pela razão, ou pela natureza, o recurso a questões zetéticas torna-se inevitável”. Para tanto, mais do que nunca, faz-se necessário o aprendizado contínuo por parte dos professores, sobretudo os práticos que constantemente lidam com suas experiências diárias como expressão da própria verdade.

6. *O (novo) sentido para o jurista crítico*. Em plena ditadura militar, ser um jurista crítico significou, inclusive, utilizar-se do aparato burocrático para agir contra o Estado. Atualmente, tem-se uma dimensão bastante clara acerca de para que(m) serviu o tradicionalismo de alguns juristas²². Hoje, contudo, ser crítico deve estar relacionado com a devida compreensão da dimensão política e epistemológica do direito e, portanto, com uma atuação socialmente consciente a partir de uma perspectiva teórica devidamente fundamentada, condição indispensável para que o direito cumpra com a sua função social. Essa dimensão de crítico, portanto, não pode partir dos recorrentes “sincretismos metodológicos” e dos “ativismos pretensamente bem intencionados”, os quais antes de contribuir para as causas que alegam defender, reforçam os argumentos daqueles que ainda acreditam na possibilidade de uma postura meramente legalista. No ensino do direito, esse aspecto implica também, conforme explica Rodrigues (2011), que a liberdade de ensinar deve ser contextualizada no âmbito do direito à educação com a liberdade de aprender, assim, os docentes não podem se utilizar de suas disciplinas como simples palanque de suas concepções políticas e ideológicas, devendo apontar aos alunos a pluralidade de ideias existentes sobre o assunto.

²² Para uma crítica à alienação dos juristas diante de absurdos históricos como a escravidão e o *Auschwitz*, conferir Eduardo Bittar (2006).

7. *Compreensão contextualizada do ensino jurídico no século XXI*. É preciso se atentar para a análise de Buarque (2003) quando afirma que a Universidade se tornou uma estrutura educacional de massas, designando simultaneamente tanto a possibilidade de ascensão social de uma parcela da população, quanto um distanciamento desta instituição do ideal de crítica social. Pela sua grande procura nos vestibulares, o direito, talvez, venha sendo um dos cursos mais afetados por essa realidade. Nesse sentido, parece fundamental um retorno ao estudo crítico e interdisciplinar do ensino jurídico a partir da realidade brasileira, possibilitando o pensamento de novas metodologias didático-pedagógicas²³. Esses estudos precisam estar atentos à falácia de modernização alcançada com a utilização de novos recursos tecnológicos, os quais não servem por si para estimular a reflexão, o “saber-pensar”.

Diante de tais ponderações, é possível afirmar a necessidade da continuidade de estudos que analisem o paradigma político-ideológico-e-epistemológico do ensino jurídico atual, condição indispensável para a formação de juristas críticos, isto é, de profissionais que a partir de uma sólida formação humanística e dogmática possam efetivar a função social do direito no Brasil, compromisso ético e político indispensável à legitimidade do direito no século XXI.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Ética e retórica** : para uma teoria da dogmática jurídica. 4. ed. São Paulo : Saraiva, 2009.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre; Livraria do Advogado, 2003.

ALMEIDA JÚNIOR, Francisco Frederico de. **Os atuais objetivos do ensino de direito no Brasil**. In: 180 anos do ensino jurídico no Brasil. Campinas, SP : Millenium Editora, 2007.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca . **Crise da ideologia positivista**: por um novo paradigma pedagógico para o ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: XV Congresso nacional do CONPEDI, 2007, Florianópolis. Sociobiodiversidade e soberania na Amazônia. Florianópolis : Fundação Boiteux, 2006.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**: Lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª edição. Francisco Alves Editora, 1982.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

²³ Para um exemplo de proposta de um novo método de ensino do direito, ver artigo de Horácio Wanderlei Rodrigues (2010).

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136394por.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

CHAMON, Magda. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: **OAB – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

CNE. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004.

COSTA, Bárbara Silva. **A (In)suficiência do paradigma dogmático no modo de observar e ensinar o direito**. Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2007.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Tradução: Alexandre Salim, et. al. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **A ciência do direito**. São Paulo, Atlas, 1977.

_____. **Função social da dogmática jurídica**. São Paulo : Ed. Revista dos Tribunais, 1980.

_____. **Introdução ao estudo do direito : técnica, decisão, dominação**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 2001.

MIAILLE, Michel. **Introdução Crítica ao Direito**. 3ª ed. Editorial Estampa, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino : as abordagens do processo**. São Paulo : EPU, 1986.

PERINI, Guilherme de Barros. **A construção do pensamento crítico nas disciplinas de formação básica em Direito**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

PHILIPPI, Jeanine Nicolazzi. **Elementos para a compreensão da lei: uma abordagem a partir da leitura cruzada entre direito e psicanálise**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Direito, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI : diretrizes curriculares projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis : Fundação Boiteux, 2005.

_____. **Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de direito**. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Educação Jurídica. Florianópolis: FUNJAB, 2011.

_____. **Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas**. São Paulo: Revista Direito GV, 2010.

_____. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro. In: **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP : Millenium Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Virgílio Afonso da. **O proporcional e o razoável**. Revista dos Tribunais 798, 2002.

_____. **Princípios e regras**: mitos e equívocos acerca de uma distinção. Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais, 2003.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. 10. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

TRUBEK, David M. **Max Weber sobre o direito e ascensão do capitalismo (1972)**. São Paulo: Revista Direito GV, v. 3., n. 1., 2007.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. **Introdução Geral ao Direito**: interpretação da lei temas para uma reformulação. Vol. 1. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1994.

_____. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1995.