

POR UM ENSINO JURÍDICO INCLUSIVO: EM DIÁLOGO COM O PLURALISMO DAS REALIDADES SOCIAIS

A LEGAL EDUCATION FOR INCLUSIVE: IN DIALOGUE WITH THE SOCIAL REALITIES OF PLURALISM

*Hélcio José SILVA**

SUMÁRIO: 1. Considerações Iniciais; 2. Posturas tradicionais e propostas metodológicas pluralistas; 3. Considerações finais; 4. Referências.

RESUMO: Analisa implicações da cultura positivista tradicional, presente no ensino jurídico brasileiro. A postura e o método de ensino do docente jurídico foram enfocados com o objetivo de ilustrar as argumentações desenvolvidas neste estudo. Apresenta algumas alternativas como exemplos nas propostas de alteração metodológica e curricular nos cursos jurídicos, apontando para a importância da articulação disciplinar, do diálogo entre docentes e da abertura ao pluralismo das realidades sociais, das quais provém o corpo discente. Ressalta a necessidade de adequação do ensino jurídico às especificidades do contexto social e econômico no qual estão inseridas as instituições de ensino superior e seus alunos.

ABSTRACT: Examines some implications of the traditional positivist culture, present in the Brazilian legal education. The attitude and teaching method of teaching law were focused in order to illustrate the arguments developed in this study. Offers alternatives as examples in the proposed methodological change in the law courses and curriculum, pointing to the importance of articulating disciplinary dialogue between teachers and openness to the pluralism of social realities, from which students come. Emphasizes the need for adequacy of legal education to the specific social and economic context in which they are embedded institutions of higher education and their students.

* Mestrando em Direito do Estado pelo Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, integrante do grupo de pesquisa “Reflexões sobre o Ensino Jurídico”, que tem como objetivo desenvolver estudos que favoreçam a busca pela superação dos entraves observados no ensino do Direito. Autor de *Processos seletivos para pós-graduação strictu sensu em Direito no Brasil: Irregularidades frente ao sistema normativo, e Orientação homoafetiva, princípios constitucionais e acesso à justiça – necessidade de uma legislação direcionada*, ambas as pesquisas apresentadas no XIX Congresso Nacional do CONPEDI. É Auditor Fiscal da Receita Estadual na Secretaria da Fazenda do Estado de Goiás. Artigo submetido em 14/12/2010. Aprovado em 24/05/2012.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Pluralismo; Estrutura Curricular; Diretrizes Metodológicas.

KEYWORDS: Legal Education. Pluralism. Curriculum Structure. Methodological Guidelines.

1. Considerações iniciais

O ensino do Direito e a aprendizagem jurídica tradicionais, ao deixarem de considerar o homem na sua intersubjetividade essencial e inafastável, distanciaram-se da realidade social na qual atuam, não se permitindo permear pelo imenso pluralismo característico da pós-modernidade, mantendo-se num tradicionalismo incompatível com o mundo contemporâneo. Diante da complexidade das sociedades atuais, o ensino jurídico “exige uma pluralidade metodológica de investigação”, direcionada, todavia, “para uma perspectiva de racionalidade de pensamento complexo e não linear que contemple, sobretudo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”, numa panorama epistemológico aberto e flexível (LINHARES, 2010, p. 447).

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo nas capitalistas ocidentais, existem diversificadas abordagens, tanto empíricas quanto acadêmicas, quanto ao método ensino-aprendizagem. Incontestável também é a diversidade social (política, religiosa, cultural, etc.) típica da contemporaneidade globalizada, cuja característica fundamental, por mais paradoxal que possa parecer, não obstante a cultura de massa mundializada e uniformização de moedas, leis, e cidadanias, reside no fato de que as diferenças vêm ganhando cada vez mais importância nas sociedades hodiernas. Neste ambiente pluralista, a percepção e consideração das diferenças humanas, e sua respectiva subjetividade, tornaram-se fundamentais para a compreensão da realidade complexa. Nenhuma das ciências ditas sociais poderá ignorar a complexidade na qual se encontram imersas, e só poderão alcançar êxito efetivo em seus estudos se estiverem abertas à pluralidade de abordagens e de metodologias, considerando o ser humano na sua integralidade objetiva e subjetiva. “O pensamento interdisciplinar e transdisciplinar fogem da análise tecnicista e utilitarista do fenômeno jurídico, constituindo-se dessa forma na base de transformação do ensino e da realidade do Direito” (LINHARES, 2010, p. 442).

As ciências jurídicas talvez sejam, dentro do rol de ciências sociais aplicadas, as que mais têm resistido às transformações naturais oriundas das revoluções epistemológicas e da complexidade social por si mesma. Esse atraso em relação às dinâmicas conduz o Direito a um ostracismo em relação à sociedade onde atua, distanciando-se daquilo que deveria ser sua essencialidade: a promoção da justiça, em sentido amplo. Tal distorção, ao mesmo tempo em que é criada e potencializada por ensino jurídico antiquado e inadequado, nele influencia, em função do enraizamento positivista do Direito, associado ao paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, pelo qual predomina a crença de que o professor-sábio-autoridade transmite o conhecimento-verdade para o aluno-insipiente.

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

2. Posturas tradicionais e propostas metodológicas pluralistas

O ensino jurídico de tradição positivista, herdado da escola de Coimbra e predominante no Brasil, é aquele engajado na “transmissão” do conhecimento a respeito da lei escrita e vigente, sem questionar seus fundamentos de origem e de legitimidade. Não obstante o legislador positivar a suposta vontade geral de uma sociedade em um determinado momento histórico, há três questões filosóficas a se considerar: a lei permanece estacionária, mas a sociedade se transforma com o tempo; o legislador apenas em teoria representa a vontade

geral, por ausência de mecanismos mais sofisticados de representação popular num Estado Democrático de Direito, logo, é fato que não representa a totalidade, mas apenas uma suposta maioria, ou, talvez, nem ela, e sim tão somente os interesses de restrito grupo politicamente dominante; nas sociedades contemporâneas, há a prevalência de pluralismos nos diversos setores da existência humana.

A idéia de “povo igual” é veementemente contestada pelos pensadores hodiernos, haja vista a perene e sempre notória desigualdade social nos agrupamentos humanos. Além disso, a tecnologia ainda não alcançou desenvolvimento suficiente para viabilizar a participação direta das pessoas em todas as decisões políticas. “O exercício do poder diretamente pelo povo – democracia direta – pressupõe uma estrutura territorial e social praticamente inexistente na época actual” (CANOTILHO, 2003, p. 294).

Numa sala de aula podem existir pessoas oriundas dos mais diversos grupos sociais: religiosos, homoafetivos e transgêneros, políticos de esquerda, políticos de direita, humanistas, liberais, progressistas, conservadores, reacionários, representantes de comunidades étnicas, de agrupamentos economicamente favorecidos e desfavorecidos, de seguimentos historicamente rivais (tais como empregados e empregadores; latifundiários e *sem-terras*, entre outros), etc. A diversidade não pode ser usada como desculpa para se furta à discussão de temas polêmicos, sob a alegação de que um consenso seria inatingível, porque um dos pressupostos fundamentais de uma democracia é justamente do debate, por meio do qual se chega às decisões. A suposta neutralidade científica não pode ser argumento válido para se evitar a abertura de discussões plurais na construção do processo de ensino-aprendizagem. “A ciência, mesmo quando decide quanto ao método, não está isenta da escolha motivada por interesses. A escolha do método já é uma escolha ideológica” (TAGLIAVINI, 2008, p. 39). O sistema educacional, imerso no ordenamento de um Estado Democrático de Direito, não escapa deste pressuposto maior: o da discussão. “Para aqueles que estão dispostos a não ficarem confinados na *dogmática*, resta sempre a capacidade de elaborar novas perguntas e novos problemas (*zetética*)” (TAGLIAVINI, 2008, p. 47). Além do mais, o futuro profissional jurídico deparar-se-á com casos complexos ao logo de sua atuação, os quais colocam em dúvida a justiça e legitimidade do sistema legal positivo, portanto, deverá estar preparado para enfrentá-los.

Para ensinar as argumentações desenvolvidas nesta análise o autor toma

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

por base sua própria experiência testemunhal, vivenciada durante a graduação em Direito (durante os anos compreendidos entre 2005 e 2009, inclusive), na condição de aluno. Diversas expressões e posturas docentes foram consideradas para ilustrar as observações aqui propostas, e podem, sem receio de generalização, simbolizar parte de uma realidade ainda presente e marcante nas escolas jurídicas. Desnecessária a realização de uma pesquisa empírica, fosse acompanhando aulas, fosse entrevistando alunos e/ou professores, para confirmar a ocorrência hodierna de tais posturas, porque para os operadores e pensadores do Direito, tanto de graduação recente quanto antiga, é clara sua notoriedade. O aluno de Direito se depara, muitas vezes, com as seguintes (ou similares) respostas dos professores, quando questiona a discrepância entre teoria e prática, entre norma e fato: “tenho que ensinar o que é certo, o que está na lei... se na prática acontece diferente, não é problema nosso”; “na lei está escrito assim, se fazem diferente por aí não é culpa do Direito”. Quando se questiona a injustiça de uma norma, quase sempre os docentes se limitam a responder que precisam ensinar o direito posto (positivado), e que se a regra é injusta, então que se mude a lei, jogando a toda a responsabilidade sobre o legislador.

Quase nunca abrem a discussão para a possibilidade de se pensar o jurídico além do positivismo, nem tampouco para se pensar o Direito como instrumento de transformação social ou de realização efetiva da justiça.

Nestas posturas os docentes “transmitem” a idéia de que o Direito é tão somente o direito positivado, e se está posto, o jurista deve-se limitar a ele. Não existe, neste contexto, diferença entre formação positivista tradicional e um condicionamento militar para obediência cega e inexorável das regras estabelecidas, porque na essência, ambos treinam pessoas para agir dentro dos limites postos pela norma positiva. O ensino superior deve ir além da mera transmissão de habilidades técnicas, possibilitando ao aluno desenvolver “o pensamento crítico, criativo e contextualizante, acerca da própria técnica e do conhecimento científico em geral, examinando-lhes a eficácia e os efeitos, bem como os usos políticos, sociais e econômicos que se possa fazer deles – da técnica e do saber científico” (MACHADO, 2009, p. 51).

Existem muitas contribuições teóricas acerca da inclusão da essência pluralista no ensino jurídico. Não obstante diversos pensadores já terem debatido esse tema, vale citar neste trabalho, para ilustração, algumas possibilidades inovadoras. Tome-se, por exemplo, as aulas de Direito Processual Penal, quando abordam a terminologia e os procedimentos relativos ao inquérito policial. O aluno, sobretudo se tiver contato com o trabalho da polícia judiciária (se for escrevente, policial ou agente), de imediato perceberá a disparidade entre o que dispõe a lei e o que ocorre na prática das delegacias. Enquanto o Código de Processo Penal diz que o inquérito policial se inicia *de ofício*, mediante *requisição* ou *requerimento*, na prática documental, nos distritos policiais ou nas delegacias, ou não se faz essa distinção, ou se utiliza terminologia diversa. E mais: duas daquelas formas podem estar contidas num único documento, de nomenclatura diferente. Se o docente, ao

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

invés de se fechar no positivismo, aproveitasse a presença de um escrevente (entre os alunos) para trazer à aula sua experiência prática, poderia proporcionar amplas discussões: por que as ações práticas divergem do conteúdo legal? As soluções pragmáticas, visando agilizar o andamento do inquérito, devem ser observadas para se cogitar possível proposta de alteração da norma? A quem interessaria uma mudança normativa? Teria a alteração algum respaldo do interesse público? O que deveria prevalecer: a agilidade procedimental ou o formalismo legal? Por outro lado, considerando-se a lei como “perfeita”, deveriam os agentes aprimorar sua operacionalidade, adequando-se ao conteúdo normativo? A adoção desse caminho metodológico permitiria a abertura do ensino jurídico para a produção de conhecimentos capazes de oferecer soluções às dificuldades técnico-operacionais, sem estagnar o Direito pela redução seus operadores a meros (mal) cumpridores de um amontoado de regras postas. “Os cursos formam mecânicos das letras formais, intérpretes incriativos, de mão única, de leis postas, operadores insensíveis dos comandos normativos, cidadãos sem utopias, que recebem o novo, temem os desafios...” (AGUIAR, 2004, p. 186). Também neste sentido se manifestou José Eduardo Faria, prefaciando a obra de Gisele Cittadino, a respeito ensino do Direito Constitucional, apontando falhas “pelo atrelamento a concepções rigidamente normativistas no plano técnico-aplicado e por continuar sendo fortemente influenciado por uma cultura jurídica de influência privatista, no plano ideológico” (FARIA, 2009, p. xx-xxi). A escola jurídica deve, sobretudo, produzir e estimular o progresso do Direito, propondo mudanças no sistema e no ordenamento jurídico, quando constatadas as deficiências. Se a prática mostra-se mais eficiente que o conteúdo da norma, por qual razão deveria esta ser preservada? Se, ao contrário, a regra legal demonstra superioridade metodológica para o bom andamento de um determinado procedimento

(em sentido amplo), por qual motivo então não se aprimora a prática operacional? O cientista jurídico deve ser preparado para enfrentar esses problemas e oferecer alternativas de soluções.

Outra possibilidade inovadora de abordagem poderia ocorrer, por exemplo, nas aulas de Direito de Família e Sucessões. O Código Civil só reconhece a união afetiva entre o homem e a mulher, bem como especifica os requisitos para que um agrupamento doméstico seja reconhecido como entidade familiar. Considerando os três pontos filosóficos mencionados no início deste tópico, necessário será, pelo menos, levantar a discussão acerca da dita “vontade da lei”: não seria por demais pretenciosa a determinação, por meio de uma norma, de um padrão afetivo-familiar? O estabelecimento jurídico de um padrão, é fato, não garante a inexistência de outras formas de convivência doméstica, as quais constituem família à partir do fator *afeto*. O século XX trouxe profundas mudanças de paradigmas, e o matrimônio (e, por consequência, as entidades familiares) deixou de ser uma organização patriarcal, fundada na preservação do patrimônio e na procriação, constituindo-se em entidade oriunda das relações afetivas. A consanguinidade, a procriação e o patrimônio passaram a ser elementos secundários na constituição

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

de uma família, e é o afeto que impera como valor principal. A família deixou de ter como base o patriarcado e o patrimonialismo para adotar o fundamento da *afetividade* como fator de legitimação, “pois migrou-se de um sistema centrado em valores burgueses, liberais, voltados para o patrimônio, para outro, calcado na dignidade do ser humano amalgamado nos valores constitucionais” (CARDOSO, 2004, p. 103).

Se o Código Civil prevê apenas laços adotivos, consanguíneos (até o quarto grau) ou tão somente entre o homem e a mulher, como ficaria, juridicamente, a situação dos inúmeros casos que fogem a esse padrão de pretensa normalidade? O que dizer da situação patrimonial de um sobrinho-bisneto que, após vinte anos de convivência, cuidando de sua tia-bisavó, abandonada pelos filhos, vê-se despejado da residência onde vivia, pelos herdeiros legítimos da anciã falecida? Como resolver a situação hospitalar de um homem inconsciente, necessitando de uma autorização familiar para um procedimento médico, que não pode ser dada por seu companheiro de dez anos de relacionamento, simplesmente porque a lei não lhes reconhece a união estável? Seria justo o enfermo perder a vida em razão da não aceitação de uma autorização de caráter urgente, só pelo fato de não provir ela de alguém a quem a lei reconhece, formalmente, como “membro familiar”? Como ficaria a situação patrimonial desse companheiro saudável, caso seu parceiro viesse a óbito, levando-se em consideração que ambos adquiriram juntos (e sozinhos) todos os bens do “casal”? Se o enfermo houvesse sido desprezado pelos membros de sua família sanguínea, em razão de sua orientação afetiva, mereceriam eles herdar seu patrimônio, caso falecesse, desconsiderando todas as contribuições de seu parceiro de vida? O estudante de Direito deve ser preparado para lidar com tais questões fáticas, e a omissão legislativa não pode ser uma barreira a esse preparo. As questões decorrentes da orientação afetivo-sexual possuem caráter multidisciplinar, implicando conseqüências jurídicas em diversos ramos do Direito: além do Civil (posse, contratos, patrimônio, etc.), de Família (entidade familiar, adoção, etc.) e Constitucional (liberdade, igualdade, dignidade, etc.), atingem também o Direito Previdenciário (dependência econômica, pensão, etc.), Sucessório (herança, condição de inventariante, etc.), Penal (punibilidade da homofobia, injúrias e discriminações), Trabalhista (licenças, discriminações, assédios morais, etc.), Administrativo (políticas públicas, servidores públicos, etc.), entre outros.

Sobre questões econômico-sociais, as diretrizes metodológicas e curriculares do

curso jurídico teriam maior endosso público se fossem levados em consideração o contexto sociológico e o ambiente comunitário-econômico nos quais a instituição de ensino superior e seus alunos estão inseridos. Uma escola jurídica localizada na Amazônia, frequentada por ruralistas, índios e trabalhadores agrários, por exemplo, não poderia deixar de dar especial enfoque às questões relativas às reservas e etnias indígenas, ao Direito Ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Já uma faculdade de Direito localizada numa região do interior do país, marcada pelos conflitos agrários, frequentada tanto por integrantes do

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

movimento dos sem-terra quanto por representantes de grandes propriedades rurais, poderia abordar o Direito das Coisas pelo recurso da discussão e mediação, proporcionando diálogos fundamentados (isto é, juridicamente válidos) entre os alunos de ambos os lados, incluindo neste contexto o estudo da função social da propriedade, as condições de legitimidade dos movimentos sociais organizados, a validade do direito positivo frente às lutas sociais, as características do Estado liberal e do Estado intervencionista, etc. Diversas seriam as ênfases de um curso de Direito de uma instituição de ensino contextualizada numa grande metrópole, frequentada por alunos pertencentes a grupos sociais historicamente rivais (empresários e trabalhadores assalariados, servidores públicos e cidadãos usuários dos serviços públicos, comerciantes estabelecidos e comerciantes informais, autoridades estatais e integrantes de movimentos sociais, etc.). Nesta o estudo não poderia deixar de abrir a discussão acerca das condições de justiça da legislação (trabalhista, previdenciária, administrativa, etc.), da legitimação da autoridade num Estado Democrático de Direito, do Estado interventor e regulador da economia, etc., trazendo para a sala de aula o contexto material das desigualdades sociais, levando em conta as motivações e experiências dos alunos, nas suas respectivas áreas de atuação. A “formação humanística em Teoria do Estado, Ciência Política, Filosofia, Sociologia e disciplinas afins, torna-o um profissional com preparo suficiente para a compreensão das relações sociais...” (BITTAR, 2006, p. 130). Em todos os casos, devido à complexidade dos fenômenos, para abordagem eficiente é necessário o estabelecimento de um trabalho colegiado e articulado entre as disciplinas do Eixo de Formação Fundamental (BRASIL, 2004) e os temas propriamente jurídicos.

O método paradigmático da adoção e imposição da “teoria mais aceita” entre os pensadores do Direito, como detentora de pretensa *correção jurídica*, sufoca qualquer manifestação criativa ou alternativa do aluno, por mais que seja esta juridicamente “brilhante”. Os docentes costumam trazer suas próprias experiências da advocacia, da magistratura e da promotoria (entre outras funções jurídicas), não permitindo que a dúvida, o questionamento e a incerteza estejam presentes em suas aulas, pois “ao construírem a docência a partir de sua prática de profissionais de carreira jurídica, os professores de direito se sentem instados a apresentar sempre soluções prontas e acabadas, testadas e comprovadas” (CARLINI, 2008, p. 214). Vale a observação de um exemplo: pela teoria do dolo eventual, no Direito Penal, uma pessoa, mesmo não tendo a contundente vontade de praticar o delito, pela adoção voluntária de determinadas condutas, assume o risco de produzir os resultados. Essa teoria, durante muito tempo, não foi adotada, de forma majoritária, para se classificar como crime doloso ocorrências de trânsito, praticadas por pessoas sob o efeito do álcool, que resultavam em morte das vítimas ou em lesão corporal grave. A “evolução” social e o aumento das ocorrências levaram a sociedade a reivindicar mais severidade na punição de quem cometesse tais infrações, e a teoria do dolo eventual passou a ser adotada por corrente majoritária de juristas brasileiros. Verifica-se, com essa simples ilustração, a

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

inexistência de verdade perene no âmbito das ciências sociais. Adotar tese ou antítese, desde que juridicamente fundamentada, não constitui “acertar” ou “errar”, mas tão somente a escolha de

uma, dentre as muitas soluções possíveis. Constitui equívoco injustificável, por parte do professor de Direito, “ensinar” ou defender uma tese como a única juridicamente verdadeira e correta. Pior ainda quando materializa esse apego ao avaliar negativamente o aluno, caso este apresente, numa avaliação, antítese em relação às suas convicções personalíssimas. “À medida que a escola passa a se constituir em instrumento privilegiado de estratificação social, os docentes se investem de um grande poder, pois detentores das chaves da ascensão social atuam, simultaneamente, como agentes culturais e como agentes políticos” (MELLO, 2007, p. 86). A responsabilidade do docente, portanto, na formação de um futuro “operador” jurídico, maculado por ideologias premeditadamente implantadas, pode ser muito mais extensa do que se supõe, porque tais profissionais atuarão direta ou indiretamente sobre questões muito significativas na vida das pessoas. “A educação superior existe para expandir os processos civilizatórios, produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, tendo como razão de ser a formação global dos cidadãos” (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 262).

O ideal seria que o docente aplicasse atividades rotineiras, capazes de estimular o exercício do raciocínio jurídico crítico. Ao invés de “ensinar” uma pretensa tese eleita como a mais “correta”, poder-se-ia, ao final da discussão sobre determinados temas, propor atividade envolvendo produção escrita e exposição. Como a realidade brasileira comporta um grande número de alunos por sala de aula, poder-se-ia estimular a formação de grupos cujas idéias sobre determinada tese (ou antítese) fossem similares. As várias teses e antíteses sobre um mesmo assunto poderiam ser expostas pelos grupos num dia marcado para debate geral. Se o aluno perceber que suas idéias não são desconsideradas, menosprezadas ou descartadas pelo Direito, nem “esmagadas” pela lei posta e imposta, talvez sua paixão (valorizada) o conduza à pesquisa (doutrinária, jurisprudencial, normativa, etc.) visando fundamentar aquilo que, por convicção prévia, defende. Teria estímulo para escrever sobre o assunto, e para defender sua tese perante os outros. Expostas e debatidas as teses e antíteses, a função do professor não seria indicar a vitoriosa, mas apontar os pontos fortes e os pontos fracos em cada uma delas, tecer comentários acerca das possíveis falhas de raciocínio jurídico, sem, contudo, condenar algumas defesas à exclusão sumária, elevando outras à condição de verdade extrema.

Muitos dos professores atuantes no ensino jurídico brasileiro são profissionais da área (magistrados, promotores, delegados, peritos, advogados, etc.) sem formação para o exercício do magistério. Ocupam as cadeiras docentes em razão do prestígio, do elevado conhecimento pragmático (operacional), e exercem a docência como uma segunda atividade profissional, cujas motivações decorrem de diversas variantes, ainda não estudadas pelas ciências, mas que podem

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

ser apontadas como hipóteses evidentes: *hobby* intelectual, vaidade, laboratório, convicções ideológicas, extensão da autoridade, etc. O argumento da autoridade (pressuposto “grande saber jurídico”), todavia, tem sido o principal elemento justificador da presença desses profissionais no ensino jurídico, ainda que não tenham formação pedagógica. “Os professores, em sua grande maioria, até bem pouco tempo eram profissionais do Direito interessados em um *hobby* intelectual” (BITTAR, 2006, p. 157). A ausência de formação pedagógica para o exercício do ensino jurídico não é, por si só, critério desautorizador, pois uma pesquisa empírica facilmente comprovaria que algumas pessoas, mesmo sem formação específica para docência, realizam um magistério satisfatório e eficaz, resultante, muitas vezes, em emblemático brilhantismo. Entretanto, esse fenômeno poderia ser explicado muito mais pela habilidade do profissional em lidar com pessoas do que pelo domínio de técnicas educacionais. Logo, trata-se de um fenômeno de exceção. O ideal continua sendo que tais profissionais jurídicos fossem também preparados pelas ciências educacionais, unindo-se o conhecimento específico jurídico ao desenvolvimento de “capacidades” pedagógicas.

Uma das variáveis que bem explicitam o fenômeno da extensão da autoridade, por parte dos professores de Direito, pode ser investigada observando-se as indumentárias, a retórica e as posturas excessivamente formais, por eles adotadas. Pouco importa se faz um calor acima dos trinta graus, o homem costuma ministrar aulas trajando terno e gravata. Pouco importa a origem social dos alunos, a professora irá para a sala de aula trajada conforme o mais alto rigor da moda aristocrática. Muitas vezes o uso do traje e da retórica formalista visa manter a distância entre docente e alunos, reproduzindo em sala de aula o equívoco relacional da intimidação pelo recurso da autoridade do profissional jurídico, postura essa já censurável por si mesma, seja no exercício de um poder estatal qualquer, seja na convivência social em geral. A população brasileira é tradicional e culturalmente informal, razão pela qual costuma enxergar os juristas como seres distantes, os quais expressam o poder estatal de modo altivo e pomposo. O trajar e o falar de muitos professores ultrapassam o limiar do respeito e da tradição para invadir o campo da futilidade e do esnobismo, evidenciando o culto a um elitismo típico dos juristas brasileiros, reminiscências de comportamentos estratificados das estruturas sociais passadas, as quais se caracterizavam pela preservação de aparências (exteriores) capazes de evidenciar diferenciação de classes entre elite e plebe. Tais costumes antigos ainda ecoam no comportamento atual dos profissionais jurídicos. “O fato é que a autoridade do Direito Romano e do Direito Canônico sempre caracterizou o ensino jurídico, por séculos a fio, conferindo-lhe uma aura quase mítica de ensino sagrado, vinculado à manutenção da ordem e do poder...” (MACHADO, 2009, p. 50). Por uma observação retrospectiva é possível verificar a existência de um conflito duradouro entre o formalismo da cultura jurídica e as condições sócio-econômico-culturais da civilização brasileira, tornando evidente que os critérios eleitos (por alguns) como padrões de aceitação ou rejeição de discurso (dogmatismo no uso da linguagem), de posturas e de

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	Nº 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

indumentárias, precisam ser repensados, considerando-se suas origens históricas, confrontando-as com as inexoráveis transformações, complexidades e exigências das sociedades contemporâneas.

O formalismo exacerbado no judiciário brasileiro e, por extensão, no comportamento dos juristas, é criticado de forma ampla, atingindo, inclusive, questões endoprocessuais. “É preciso, assim, em primeiro lugar, que os procedimentos sejam informais. O formalismo exacerbado é um obstáculo ao acesso à justiça, uma vez que faz com que a forma acabe por se tornar mais importante do que a substância” (CÂMARA, 2002, p. 5). O traje e a retórica são usados também, em muitos casos, como subterfúgios, objetivando evitar questionamentos indesejáveis, assegurando uma formal supremacia dentro da relação professor-aluno, ao longo das aulas, evitando-se, desse modo, a ocorrência de certos constrangimentos, tal como, por exemplo, em razão da ausência de pleno domínio ou profundidade sobre determinado conteúdo ministrado. É preciso abandonar a veneração da forma em detrimento do conteúdo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o ensino jurídico pouco se alterou desde sua criação, tanto no aspecto da metodologia quanto na sistemática do conteúdo (paradigma positivista). O foco continua sendo a técnica, com maior ou menor grau formalista, conforme o momento histórico, todavia

sempre sem aprofundamento reflexivo-filosófico acerca do que se “ensina” e “aprende”. A prioridade nunca chegou a ser o ser humano e suas relações, mas o ordenamento jurídico em si, isto é, a abstrata sistemática criada pela racionalidade e extremada dentro de uma crença de “verdade científica” exterior ao homem, existente por si mesma, com lógica própria, como se essa máxima fosse possível.

É comum ouvir de muitos professores, no primeiro período do curso de Direito, que os alunos *devem* deixar de pensar pelo senso comum, passando a pensar como juristas. Esse “pensar como jurista” pode significar “pensar como um positivista”, pensar dogmaticamente, pensar de modo automático dentro da alienação própria de um sistema dito jurídico. É preciso, sobretudo, estimular o aluno ao pensamento crítico e amplo, em vez de apenas “ensiná-lo” a pensar como jurista: seria reduzi-lo, por demais, enquanto futuro profissional.

Não obstante a Resolução CNE/CES n° 9/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, instituir as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, a co-existência, no ensino, de disciplinas isoladas no Eixo de Formação Fundamental (Antropologia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia), sem conexão prática com aquelas específicas do currículo jurídico, pode resultar na formação de um jurista deficitário quanto ao pensar reflexivo. Essa desconexão pode conduzir a resultado inverso daquele pretendido quando do estabelecimento da norma. O diálogo do corpo docente é fundamental nesta questão, pois não havendo articulação metodológica e coerência entre as disciplinas, a atuação isolada de cada uma delas não conseguirá,

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	N° 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

ao final do curso, romper com a dogmática do sistema tradicional de ensino nas escolas de Direito, e o aluno pode ser conduzido a crer que a presença daquelas disciplinas do Eixo Fundamental constitui mero adorno na estrutura curricular.

Diante da complexidade típica das sociedades contemporâneas, nas quais diversos agrupamentos sociais se interrelacionam, seja em cooperação, seja em confronto, buscando melhorias, liberdades, isonomias, direitos, reconhecimentos, etc., específicos ou gerais, torna-se imperiosa, para o ensino jurídico, a adaptação ao pluralismo das realidades sociais, integrando-o às diretrizes metodológicas e curriculares dos cursos de Direito. A manutenção de um sistema de ensino jurídico fechado em si mesmo produzirá, cada vez mais, profissionais inseguros, demasiadamente abstratos e formalistas, incompetentes para perceber, compreender e pensar a realidade com amplitude e senso crítico, logo, incapazes de promover o progresso social.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004, 270 p.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. A proliferação dos cursos de Direito no Brasil e a superação do positivismo jurídico como condições que favorecem a ampliação do acesso à Justiça. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008, 269 p.

BITTAR, Eduardo C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006, 246 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n° 9/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 2 ago 2010.

CÂMARA, A. F. O Acesso à Justiça no Plano dos Direitos Humanos. In: QUEIROZ, R. A. S. de (org.). *Acesso à Justiça*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2002, p. 1-9.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARDOSO, Simone Tassinari. Do contrato parental à socioafetividade. In: ARONNE, Ricardo (org.). *Do contrato parental à socioafetividade. Família, entidade familiar e união de indivíduos do mesmo sexo*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, 175 p.

ARGUMENTA - UENP	JACAREZINHO	N° 16	P. 303 – 314	2012
------------------	-------------	-------	--------------	------

CARLINI, Angélica Lucia. O professor de Direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseadas em problemas. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008, 269 p.

FARIA, José Eduardo. Prefácio. In: CITTADINO, Gisele. *Pluralismo, direito e justiça distributiva – elementos da filosofia constitucional contemporânea*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, 245 p.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Ensino Jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito*. São Paulo: Iglu, 2010, 508 p.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009, 187 p.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino jurídico – formação e trabalho docente*. Curitiba: Juruá, 2007, 136 p.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Para além do positivismo jurídico. Kelsen que supera Kelsen. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008, 269 p.