

ENSINO DO DIREITO: A CAMINHADA PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

Adelcio Machado dos Santos*

Resumo

O mundo globalizado e aproximado pela informática está estabelecendo novos paradigmas. O obsoletismo e o natural conservadorismo dos estudiosos do Direito fazem com que se observe, com perplexidade, tal panorama. Após alguns anos da assinatura da Portaria MEC n. 1.886/94, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se afirmar, surpreendentemente, que ela se ocupa mais com os resultados negativos do que com os positivos no dito processo de modernização do ensino jurídico. Dos bancos acadêmicos saem muito mais profissionais do que o mercado de trabalho está apto a absorver. Entretanto, protesta-se carência de capacitados operadores do Direito. Tal fato pode ser creditado, em

* Advogado, Mestre em Relações Internacionais e Especialista em Direito e Negócios Internacionais e em Direito Civil, Professor de Direito Internacional, Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

grande parte, ao caráter positivista do ensino de graduação que está em vigência. Destarte, observa-se a importância de considerar que os estudantes de Direito, os educadores em todas as áreas jurídicas e, por consequência, suas profissões, ponderem sobre o conjunto de aptidões exigidas ao jurista coevo, com o intuito de que este evolua da matriz normativa positivista para a interdisciplinaridade, impregnado de humanismo, partindo da simples memorização de códigos para a Filosofia do Direito, do ensino de leis, para o ensino da justiça.

Introdução

Dentre os Cursos de Graduação, o de Direito exerceu pioneirismo no Brasil. Desde 1827, quando foram autorizados os cursos jurídicos pelo Imperador D. Pedro I, para operar em São Paulo e em Olinda, até o presente, centenas de outros cursos foram criados e estão produzindo milhares de bacharéis a cada semestre.

Nem todos os graduados são absorvidos pelo mercado de trabalho. E esta crescente demanda pelo ensino jurídico deverá ter como correspondente uma reflexão mais profunda, sobre a metodologia do aprendizado, sobre a constituição dos formadores e sobre as alternativas apresentadas ao concluinte do Bacharelado.

O mundo globalizado e aproximado pela informática está estabelecendo novos paradigmas. O obsoleto e o natural conservadorismo dos estudiosos do Direito fazem com que se observe com perplexidade tal panorama.

É digno de consideração que os estudantes de Direito, os educadores em todas as áreas jurídicas e, por consequência, seus ofícios, ponderem sobre o conjunto de aptidões exigidas ao operador contemporâneo, com o intuito de que este evolua da matriz normativa positivista para a interdisciplinaridade, impregnado de humanismo, partindo da simples memorização de códigos

gos para a Filosofia do Direito¹, do ensino de leis, para o ensino da justiça.

A conjuntura atual

Arruda Jr. (1989), em diagnóstico ainda atual, já argumentava que se configura evidente singular composto de “crises” abrangendo o conjunto das três entidades, a saber: Curso de Graduação em Direito, *corpo docente* e *corpo discente*. Crises estas que são expressas por meio de algumas constatações prontamente presentes no senso comum, tais como:

- crise do ensino, “inadequado”;
- crise de identidade dos bacharéis em direito em face do mercado de trabalho, “saturado”;
- crise do Poder Judiciário, “congestionado”, “burocratizado”;
- crise da própria noção de justiça, “desprestigiada”, “questionada”.

Não se pode deixar de lembrar, conforme enfatiza Hironaka (2003), que após alguns anos da promulgação da Portaria MEC n. 1.886/94, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se afirmar, surpreendentemente, que ela se ocupa mais com os resultados negativos do que com os positivos no dito processo de modernização do ensino jurídico.

Afinal, ainda na opinião de Hironaka (2003, p. 42), “hoje, em lugar de se comemorar as conquistas da reformulação obrigatória de currículos de graduação e pós-graduação, de seleção de docentes e discentes, da infra-estrutura de cada instituição de

1 De acordo com Severino (*apud* Nalini, 1998, p. 6) “em pelo menos três aspectos tem sido anotada como relevante a contribuição da filosofia para a educação. O primeiro considera o homem o sujeito fundamental da educação. A função da filosofia da educação será integrar conteúdos das ciências humanas, com vistas a uma visão integrada do homem. O segundo parte do pressuposto de que a educação é prática social. A filosofia fará refletir sobre os fins da educação e responder à indagação: ‘Para que educar?’ vinculando o agir com os valores a perseguir. E o terceiro concerne à consciência, o *locus* privilegiado das ilusões, dos equívocos e do falseamento da realidade. Ela pode conduzir à legitimação de interesses de certos grupos, como se foram universais, ou à educação de conteúdos tidos por verazes e válidos, quando são meramente ideológicos”.

ensino superior, dos procedimentos e métodos adotados nos cursos, o que temos diante de nós é uma coleção de fracassos. É triste e é constrangedor falar de fracassos em vez de sucessos, no nosso percurso universitário; mas não cabe maquiar a realidade, exatamente porque nosso centro de atenção e interesse é o de discutir, com a máxima seriedade, o tema da qualidade do ensino jurídico”.

Há de ser lembrado que a gestação da cultura universitária foi extensa, apresentando no seu desenrolar alguns atropelos, conforme enfatiza Bittar (2001).

De acordo com o doutrinador supra-aludido, para que o atual perfil da educação superior se instaurasse, configurou-se imprescindível a ruptura de determinados dogmas, a vitória sobre algumas resistências sociais.

Aquela época possuiu, em seu prol, o momento e o contexto social. Agora, uma vez que não apenas o mercado e as transações se reacendem aos poucos, o ensino distancia-se do modelo paternalista em que se encontrava, quando o mestre, na maioria das vezes instruído da didática, do sacerdócio e da pregação, era considerado o senhor da verdade revelada.

A admissão da leitura de Aristóteles no Ocidente, posteriormente múltiplos expurgos, especialmente por meio de Alberto Magno e Tomás de Aquino, cristalizou esse processo de formação da cultura universitária, que demandava autonomia, mas que para isso exigia maior sedimentação da constituição filosófica e científica dos espíritos (Bittar, 2001).

O ensino do Direito, na opinião de Rodrigues (2000), faz parte do pensamento de todos que, conectados ao mundo jurídico, querem uma democracia ativa para o Brasil. Neste, as inquietações com o ensino jurídico têm-se voltado notadamente para os problemas didático-pedagógicos, mais apropriados ao ensino do Direito, e de matriz curricular mais acertada.

Depreende-se do entendimento de Rodrigues (2000), no que se refere à realidade do ensino jurídico no Brasil, que este não forma, não prepara bacharéis da maneira como deveria.

Dos bancos acadêmicos saem muito mais profissionais do que o mercado de trabalho está apto a absorver. Entretanto, pro-

testa-se que faltam bons profissionais. Tal fato pode ser creditado, em grande parte, ao paradigma do positivismo imperante no ensino de graduação implementado.

Medina (2003) afirma que a Ordem dos Advogados do Brasil tem responsabilidade bem determinada no campo do ensino jurídico, e por isso, não lhe permitindo ser indiferente, na forma como ele é aplicado ou às reformas que nele tenham pretensão de inserir. De maneira especial, diz o autor, partindo da vigência do atual Estatuto, a Ordem direcionou sua atenção para o ensino do Direito, buscando, com isso, não só acompanhá-lo com veemência, mas, ao mesmo tempo, concorrer para o seu desenvolvimento, com decidido comprometimento. Destarte, é legítimo e constitucional o Exame da Ordem. Mais: é imprescindível, visto que o art. 48 da LDB separou a formação acadêmica do exercício de qualquer ofício. Por conseguinte, merecem aplausos os esforços e as preocupações da corporação em relação aos cursos de graduação.

O ensino jurídico existente atualmente, segundo Rodrigues (2000), está caracterizado pelo tradicionalismo e pelo conservadorismo. Isso deve-se à inclinação de analisar os fatos apenas pelo seu lado operacional e útil, tanto no pensamento como na cultura jurídica brasileiros.

Tal ensino ignora as necessidades sociais, já que está restrito à apreciação da legitimidade e da validade das normas, não levando em conta a questão de sua eficácia e legitimidade. Este fato faz mister a atenção à Política do Direito, destacando-se, no labor doutrinário, o Prof. Dr. Osvaldo Ferreira de Melo.

O tradicionalismo do ensino, infenso à metodologia e à didática, ensejou superestimação do aprendizado, relevando a decoreba, e o exercício operacional de uma teoria ficou esquecido. O tipo de aula predominantemente utilizada continua sendo a aula-conferência. Ademais, os próprios alunos contribuem para tal conjuntura, ao desprezarem matérias essenciais para a formação do jurista, à guisa de exemplo a Filosofia e a Sociologia do Direito.

A demanda pelos cursos de Direito

Na concepção de Martinez (2003), no decurso de seu desenvolvimento histórico, o ensino jurídico no Brasil atravessou três fases distintas. Essa demarcação conecta-se com os três períodos de relevo na realidade política brasileira, em face da supremacia dos modelos de Estado Liberal, Estado Social e Estado Neoliberal.

A primeira fase tem como ponto de partida o incremento do paradigma liberal ainda no Brasil Império. Num segundo momento, o contexto histórico será o do Estado Social juntamente com os governos autoritários. Complementando esse processo, observa-se uma terceira etapa demarcada, em princípio, pela promulgação da Constituição Federal de 1988, e com o surgimento da Portaria n. 1.886/94 do MEC. A tentativa de alterar o modelo de ensino jurídico gerou intensos conflitos. Contudo, judicialmente, ficou mantida a vigência da Portaria.

Melo Filho (*apud* Martinez, 2003) assevera que as estatísticas dadas a lume, em 1993, ofereciam a informação de que o mercado de faculdades de Direito compreendia 186 cursos no Brasil, os quais conservavam a mesma composição curricular tradicional desde a reforma do ensino, datada de 1973. Como consequência dessa política, deparamos com “a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado”.

Impende concordar com Junqueira (1999), para quem a existência de uma grande demanda pelos cursos de Direito explica a possibilidade de se oferecer um produto de baixa qualidade, oneroso e similar aos oferecidos por outras empresas nesse mesmo mercado.

No entanto, em que pese a vultosa cifra de cursos, poucos projetos apresentam novidades ou buscam novos paradigmas.

De acordo com a autora, os Cursos de Graduação em Direito não devem prosseguir sobrevivendo de modo indefinido nessa lógica. Considerando a experiência obtida, há demonstração de

que a taxa de evasão é muito grande: as disputadas vagas para o ingresso na educação superior são, no segundo e no terceiro anos, abandonadas por estudantes que não têm aptidão intelectual para cumprir as exigências de um curso superior — a menos que a qualidade deste permaneça ainda mais em declínio — ou recursos financeiros para pagar as elevadas mensalidades dos estabelecimentos particulares, que recrutam seus alunos precisamente na classe média-baixa da população.

Os escassos alunos que, com amplos sacrifícios pessoais, chegam ao final do curso, sentem-se decepcionados ao constatarem que seus diplomas pouco significam e que, ao terem sido profissionalizados para tudo (dentro da visão generalista dos Cursos de Graduação do Direito), eles não dispõem de passaporte para ingresso na classe dominante. Ao optarem pelo curso, tais alunos esquecem que os membros da classe dominante não chegaram lá graças ao diploma, mas por outros quesitos socioeconômicos existentes antes e ao lado da educação escolar.

Não obstante, o diploma constitui o precípuo escopo do aluno de Direito, e ele procura no curso uma formação geral que lhe abra, imagina ele, o portal da classe dominante.

Encontrando-se os cursos de Direito saturados, há um desvio dos egressos para o mercado parajurídico, que os absorve em razão do caráter pretensamente generalista que lhes foi ministrado. Observa-se que a crise do ensino não é simplesmente pedagógica. É, antes de tudo, um problema político.

É possível observar, na atualidade, a necessidade de intensas discussões sobre os projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Direito, para viabilizar uma matriz curricular mais flexível, que, igualmente, sincronize as realidades sociais e regionais. Torna-se necessário, também, que se admita, a par da aula-conferência, que é imprescindível em virtude de fatores histórico-culturais, outras alternativas de metodologias e técnicas didático-pedagógicas que tornem viável a implantação de uma educação participativa.

Com o estabelecimento da educação jurídica, que objetiva o desenvolvimento de uma visão crítica do fenômeno jurídico,

aumentará a qualificação e a dedicação do corpo docente, a exigir maior dedicação do corpo discente.

No entanto, existem controvérsias no que diz respeito à questão da substituição da aula-conferência por diferentes maneiras didático-pedagógicas, porém mais participativas. De qualquer forma, o controle do conteúdo continuará sendo de responsabilidade do mestre. Em uma conferência didática, já que os alunos não participam de forma ativa, um professor crítico e consciente do seu papel fruirá a possibilidade de efetuar abordagem interdisciplinar do objeto, demonstrando suas diferentes visões e antinomias, proporcionando a compreensão da totalidade do tema em estudo.

Planejar cuidadosamente, requerendo mais qualidade do corpo docente, é uma questão importante, porém perigosa. Se a habilidade do docente estiver restrita a uma qualificação dogmática, ela servirá somente como reforço para o *status quo*. O docente que dispõe de domínio total do conteúdo dogmático tem aptidões para ser um bom professor, no entanto nunca será um educador. Para ser um bom mestre, é necessário também possuir noções de didática.

Releva, igualmente, colimar duas constatações importantes: grande parte dos egressos dos cursos de direito não trabalha no mercado jurídico, e, sim, naquele que vários doutrinadores denominam “parajurídico”, sendo a maioria absorvida pelo Estado e não pela livre iniciativa. Como não poderia deixar de ser, o devaneio latino do cargo público se faz presente nesta problemática.

O ensino jurídico é produzido em etapas concomitantes: a primeira diz respeito ao método de abordagem do fenômeno jurídico; a segunda ao objeto que é transmitido, e a terceira refere-se à metodologia didático-pedagógica pela qual se transmite o objeto.

Os pontos principais dessa trilogia são o método e o objetivo do conhecimento. Que objeto se almeja conhecer e qual a melhor maneira de conhecê-lo? E para concretizar mudanças verdadeiras nesse âmbito, não bastam reformas. Faz-se mister a troca do paradigma predominante na Ciência do Direito.

Em seus mais diversos matizes, o positivismo e o jusnaturalismo têm sido, no ensino jurídico brasileiro, as duas antíteses nas quais se têm centrado as discussões acadêmicas.

Desde o ocaso do Império, o positivismo é reputado como a doutrina dominante, sendo o retorno ao direito natural a forma freqüente pela qual os juristas têm tentado enfrentar as contínuas crises do Direito.

Doutrina antimetafísica, no Brasil, o positivismo tem-se fixado, à apreciação do conjunto normativo positivado pelo Estado, e, com isso, não consegue ultrapassar o direito posto, apenas reproduzi-lo.

Ideário metafísico, o jusnaturalismo prescinde o Direito da sociedade e o coloca em nível ideal. O cariz metafísico do jusnaturalismo, por tentar abranger o Direito fora da realidade social, tendo-o como padrão de julgamento do direito positivo, não apresenta condições de apreendê-lo em sua totalidade.

A apreciação da questão da metodologia da ciência do Direito, quando se exprime a crise do ensino jurídico, é basilar, pois não é suficiente mudar a forma de ensinar o Direito, e, sim, a maneira de assimilá-la, para que se possa então conhecê-lo. É indispensável modificar a teoria jurídica para poder colocá-lo a serviço da democracia e da justiça social.

A partir de novos enfoques sobre o Direito, pode-se reconsiderar o ensino jurídico. Não se pode mudar estruturalmente o ensino do Direito a não ser revolucionando a própria teoria jurídica dominante. Torna-se imprescindível implodir a estrutura existente e construir uma nova.

O senso comum e os preconceitos instituídos, que assinalam o padrão de normalidade, buscam descaracterizar o discurso limítrofe, evidenciando-o como ideológico e irreal. Posto, todo paradigma procura distorcer aquilo que se lhe contesta, como forma de autopreservação. No entanto, a sua unilateralidade e a sua univocidade põem a descoberto a sua própria irrealidade.

A metodologia de ensino do Direito reflete a lógica do que se entende por Direito. Há conexão entre a didática arcaica e a concepção positivista do fenômeno jurídico.

Quiçá seja o momento de partir para uma luta imaginária, tentando o aproveitamento efetivo de novas propostas não conectadas ao reformismo instituído. As expectativas de alteração fidedigna do ensino jurídico atualmente ministrado talvez só possam trilhar esse caminho.

Historicamente, o ensino jurídico no Brasil foi marcado por estar desvinculado inexoravelmente da realidade social e por suas sucessivas crises e reformas. Essas se restringiram essencialmente à questão curricular, nunca tendo logrado o efeito aspirado.

Para novas pesquisas sobre o assunto, Rodrigues (2000) recomenda alguns pontos de referência, porém não pretende solucionar problemas do ensino de Direito no Brasil, até porque, o autor acredita ser um problema bastante complexo. Este procura traçar perspectivas que, quem sabe, possam se tornar soluções para a questão do ensino jurídico.

O autor provoca a discussão para uma questão que tem limitado a liberdade das instituições de educação superior na programação de cursos, mediante critérios pedagógicos, inclinados à preparação de graduados, destinados ao mercado de trabalho com a precisa qualificação, levando em conta os processos evolutivos de transformação nas técnicas e nos instrumentos de trabalho. O Estado não pode adotar os critérios empresariais para a avaliação dos serviços públicos. As políticas com intuito de avaliar a Educação devem sempre considerar as metas de Justiça Social.

Regulamentação profissional é serviço público, visto que, em última análise, visa à proteção da sociedade civil, constituindo, destarte, instrumental de proteção à coletividade.

A função dos estágios, na educação de estudantes de Direito, deve ser merecedora de uma especial atenção no método de formação profissional, sobretudo se for levado em consideração o valor social do bacharel em Direito na prática judicial dos conflitos civis.

A partir do momento em que o aluno ingressa num estágio em um núcleo de atividades interdisciplinares, em organismos oficiais do Estado, em procuradorias, em cartórios ou em outros locais com atividades afins, haverá o incentivo das atividades diri-

gidas e abertas de pesquisa jurisprudencial e doutrinária, bem como o dos procedimentos judiciários.

O ensino jurídico, na medida em que está condicionado pelo ambiente positivista, ajuíza interesses restritos relacionados à sociedade, e não elabora padrões de qualidade que permitem ao aluno do curso de graduação de Direito pensar a sociedade na dimensão jurídica de seus problemas.

A praxe do ensino jurídico não estimula a percepção e a compreensão normativa da vida social no seu processo de mudanças. No entanto, transmite um conhecimento abstrato e dogmático, desvinculado das suas referências de realidade.

A exigência de habilitação profissional, mediante formação escolar metódica e obtenção do diploma, constitui uma necessidade. No entanto jamais se deve desconsiderar a separação entre formação acadêmica e exercício funcional, na forma do art 48 da LDB. Portanto, o curso de graduação não é apenas técnica, mas é toda uma formação. Em outras palavras, uma educação jurídica e não apenas ensino.

Os alunos não devem apenas decorar os códigos, mas devem, isto sim, aprender a pensar os códigos, colimando a compreensão jurídica dos fatos sociais. Pensar os códigos representa para o conteúdo dos currículos jurídicos uma verdadeira revolução, não apenas didática, mas de perspectivas. Com isso poderão, quem sabe, melhorar o próprio currículo e o aprendizado acadêmico.

Essa atuação é louvável, porém as reivindicações só poderão merecer aceitação na medida em que, ao solucionarem os problemas da classe reivindicante, não acarretarem desnecessários impedimentos ou desequilíbrios no contexto social do trabalho. Não devem produzir ilegítima limitação ao direito de todos, ainda que respaldadas normativamente. Não é a posse do diploma que faz uma atividade ética.

A educação brasileira ainda não está pronta; encontra-se em construção. Não existe um paradigma pronto e plenamente viável, mas o modelo tradicional em vigência não tem suprido as exigências sociais e culturais brasileiras nas últimas décadas, quais sejam, a estruturação de uma nova escola pública com um

currículo e prática pedagógica plausíveis para corresponder às expectativas da sociedade brasileira, totalmente coesa com o projeto de reorganização da classe pedagoga, e ainda com o projeto de reestruturação social. Eis por que a relevância de os Cursos de Graduação em Direito deverem apropriar-se da cultura gerada em outros setores acerca do projeto pedagógico ou do projeto político-pedagógico, não no sentido formal de produção de documentos para as gavetas, mas sim de elaborar diretrizes para a condução da realidade, evitando o improviso.

A questão da metodologia de ensino, a ser utilizada em sala de aula, é o outro grande debate existente na República no tocante à decantada “crise” do ensino do Direito. A maioria dos especialistas defende a necessidade de substituição da aula magistral por formas de aulas mais participativas.

Na opinião de Ferreira Sobrinho (1997), os Cursos de Graduação em Direito, observadas as exceções de estilo, municiam o modelo de como não deve ser a educação superior. Professores fazem a leitura de fichas empoeiradas, de forma enfadonha, sugerindo estar a Ciência Jurídica congelada no tempo. Ao que tudo indica, diagnostica o doutrinador aludido, os grandes nomes do Direito determinaram que suas obras fossem embalsamadas, de modo que não sofressem a ação predadora do tempo.

Por sua vez, os estudantes fazem anotações sem emoção em cadernos igualmente desbotados, olhar distante, como se o ato de assistir aula fosse inosso. Surge, assim, uma estranha atmosfera que envolve professores e alunos em um atuar letárgico, como se de repente a vida começasse a desfilar em câmera lenta.

O paradigma vigente, portanto, padece de uma enfermidade que começa no plano docente e termina na própria sociedade, na medida em que ela, em última análise, recebe de volta os estudantes bacharelados.

No entanto, a maior lesão ocorre no nível universitário, uma vez que o Curso de Graduação também receberá, em seus quadros docentes, aqueles profissionais que foram por ela formados à luz do paradigma superado.

Verifica-se, pois, um círculo vicioso: a instituição não educa à luz do novo e recebe o que educou (Ferreira Sobrinho, 1997).

Uma solução estrutural dos problemas atuais do ensino na área do Direito exige, necessariamente, mutação radical do próprio ordenamento político-econômico da República. Sonhar com o novo e lutar pela sua realização já é o primeiro passo para a sua concretização. Marginalidade e utopia talvez sejam o início de um novo caminho.

A implementação de uma nova proposta curricular exige, necessariamente, acentuada flexibilidade metodológica, não só com relação às técnicas de ensino, como também em relação à utilização e desenvolvimento do instrumental de percepção e compreensão do Direito. Destarte, releva a necessidade de uma política de ensino jurídico que incentive harmoniosamente as potencialidades do docente e do aluno, de tal forma que o processo ensino-aprendizagem, muito mais do que a construção de um universo verbal, fosse a solução de muitos problemas dos Cursos de Graduação em Direito.

Deve-se optar por um ensino eminentemente crítico, de modo que o estudante tenha condições de examinar uma determinada realidade, a fim de emitir seu alvitre. Decorar trechos de livros não levará a nada, salvo a uma demonstração da capacidade de memorização, o que é muito pouco para quem pretende ter uma visão crítica daquilo que estuda nos bancos escolares (Ferreira Sobrinho, 1997).

A visão crítica do Direito, recolhida na educação superior, deverá acompanhar o bacharel em todos os instantes de sua vida na advocacia, no Ministério Público, na Magistratura e na docência. Sem crítica consciente não é possível falar honestamente de saber enraizado. Se houve assimilação de determinado tema também haverá a possibilidade de o assimilador discuti-lo de forma fluente.

Nalini (1998) exalta que o operador do Direito, chamado a fazer incidir a norma no mundo real, deve ser fruto de uma formação consistente. O sistema de memorização do direito positivo codificado, mediante preleções a cargo de docentes desestimulados, mal remunerados e com o interesse voltado a outras ocupações, em definitivo não está funcionando.

Considerações finais

A absorção do conhecimento de cada geração inibe que o ensino jurídico siga dando respostas mortas a perguntas vivas, encastelando-se no formalismo das normas legais em atrito e dissonância com a evolução social e científica. Ademais, os cursos jurídicos não devem limitar-se a encontrar pequenas respostas, devem formular grandes e novas perguntas, pois é no momento em que o saber jurídico se renova pelo conhecimento de cada geração, que o ensino jurídico cumpre plenamente seu papel.

Contudo, isso não quer dizer que o estudante curse a educação superior exclusivamente para a obtenção do diploma. Deve ter a preocupação com a efetiva qualificação profissional, pois, como certificação escolar, o diploma tem muito pouco a ver com a capacidade efetiva de quem o conquista. Sabe-se que ele, muitas vezes, representa credencial vazia de conteúdo e nem sempre funciona.

Posições de relativa importância são realmente assimiladas no exercício da função e não na instituição escolar. O conhecimento técnico relevante é obtido na prática; apenas os princípios gerais podem ser ensinados em instituições escolares.

Muitos países adotaram regimes democráticos, ensejando participação popular na formulação de políticas sociais. Tal ato gerou avanço nas áreas da saúde, educação e acesso à justiça. O inegável avanço educacional não suprimiu o déficit quanto aos problemas sociais, visto que muitas mazelas se mantêm.

Esse contexto propiciou a expansão de programas de mestrado e doutorado, originalmente destinados à preparação do magistério da educação superior.

De outro vértice, de escassa valia se reveste permitir a todos os brasileiros o acesso ao diploma escolar superior em uma estrutura social que não proporciona oportunidades. O Brasil, é chavão proclamar, hospeda intolerável grau de iniquidades sociais, não somente pela dominação política, ideológica e cultural, mas também pela omissão dos formados em nível superior, os quais se

esquecem que um diploma constitui-se em um instrumento de luta pela justiça social, e não apenas instrumento um laboral.

Importa concordar com Ferreira Sobrinho (1997), para o qual faz-se mister o melhoramento do ensino, de maneira geral, e, o de Direito, em particular. Todavia, doutrina o causídico aludido, tal melhoramento não será emanado apenas de discursos bombásticos pronunciados em congressos e similares.

A educação, diz Ferreira Sobrinho (*op. cit.*), precisa ser planejada, “não nos inúmeros e burocráticos planos governamentais e departamentais, mas no sentido de que os professores comecem a mudar alguma coisa dentro da sala de aula. O ensino precisa ser revisto de dentro para fora, isto é, da sala de aula para os colóquios teóricos. A discussão haverá de assentar na realidade e não nas peripécias mentais de certos indivíduos que parecem ter todo o tempo do mundo para discutir teoricamente enquanto não exibem nada que tenham produzido em termos práticos”.

No quadro social, político e econômico brasileiro uma série de fenômenos vêm contribuindo para a crise do ensino jurídico, avultando as mutações processadas no seio da República nos derradeiros anos, ensejando, ainda, intensa produção legislativa. Utopicamente, imagina-se que a elaboração legislativa possa romper nós políticos. Outrossim, clangore-se a mutação verificada no âmbito da própria sociedade internacional.

Novos instrumentos de controle social, cada vez mais complexos, têm surgido: a ciência e a tecnologia são hoje as suas formas mais efetivas. Vive-se na era da cibernética e da informática, mas o conhecimento e o ensino do Direito continuam na era da dogmática.

Impende concordar com Rodrigues (2000), para quem esses fatos fazem com que cada dia se exija do operador do Direito uma visão ampla, e não apenas legalista, para que ele possa participar ativamente no processo social global, deixando de ser um mero militante a serviço das atividades forenses. Modificaram-se as exigências com relação à práxis funcional do causídico, mas o ensino do Direito não acompanhou essa evolução. Continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, em muitas situações, superado o século XVIII, ainda reproduzindo as idéias de

que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a democracia, assim como positivismo constitui o modelo epistemológico adequado para a produção do conhecimento jurídico.

A conjuntura vivida pelo ensino do Direito reveste-se de extrema complexidade, demandando múltiplas tentativas de explicá-la, muitas vezes por meio de fórmulas ingênuas e simplistas. A incompreensão de tantas interfaces, que atinge diversas instâncias e níveis, constitui uma das questões cênicas da ineficiência das respostas aos reptos.

Outra questão, não menos grave, reside na negação de seus elementos próprios, internos, qualificando-a como mera consequência de uma crise político-econômica. Também não o seu oposto, ou seja, a visão da crise do ensino jurídico meramente como uma crise interna e desvinculada das questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A persecução de um entendimento da atual conjuntura do ensino do Direito exige uma análise integral e sistematizada que permita compreender essa realidade.

Outrossim, cumpre citar Nalini (*op. cit.*), para quem o bacharel deste novo milênio deve ser uma criatura essencialmente ética, atenta a cada fato da realidade, consciente da necessidade de enfrentar questões que não são explicadas pelos códigos, chamada a ouvir, a conciliar, a aproximar partes antagônicas e a cooperar com a realização concreta do justo.

Se não dispuser de talento para descobrir-se protagonista de uma nova cena jurídica, urge que se lhe propicie a habilitação para adversar o repto. A ênfase do aprendizado deve ser outorgada às matérias humanísticas, não apenas às disciplinas operacionais. A dogmática de pouco lhe servirá para vivenciar uma carreira, cuja formatação vem sofrendo contínuas mutações.

O sentido único do Direito, neste umbral de milênio, é o do respeito aos direitos fundamentais do ser humano. Esse projeto axiológico é essencial para que a sociedade se exteriorize como comunidade ética. Já proclamou-se que a criatura humana é a medida de todas as coisas e, em torno da sua realização integral, até a plenitude possível, e deve orientar todas as políticas, inclusive a da formação do bacharel. Faz-se mister aplicar as preleções

proclamadas pelo Prof. Dr. Paulo Roney Ávila Fagundes, que vislumbra o porvir da educação jurídica. Só recentemente o Direito se abre às virtualidades da transcendência, urgindo esforços para resgate do tempo.

Contudo, se o Direito, na sua totalidade, não estiver a serviço da Justiça, todos os esforços serão ineficazes.

Referências bibliográficas

- ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade*. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- BITTAR, Eduardo C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. *Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
- HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. *Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional*. In: Anuário Abedi/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de direito ou fábrica de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.
- MARTINEZ, Sergio Rodrigo. *Manual de educação jurídica*. Curitiba: Juruá, 2003.
- MEDINA, Paulo Roberto Gouvêa. *A OAB e os padrões de qualidade no ensino jurídico*. In: Anuário Abedi/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.
- NALINI, José Renato. *O futuro das profissões jurídicas*. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.
- RODRIGUES, Horácio W. (org.). *O Ensino do direito, os sonhos e as utopias*. In: Rodrigues W. (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Boiteux, 2000.
- RODRIGUES, Horácio W. (org.). *As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos*. In: Rodrigues W. (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Boiteux, 2000a.