

## **ANTONIO SÁ DA SILVA**

Mestre e doutorando em Ciências Jurídico-Filosóficas pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra/Portugal.  
Professor da Faculdade de Direito da UFBA e da Faculdade Baiana de Direito.  
Coordenador do Curso Noturno da Faculdade de Direito da UFBA.  
Ex-Pesquisador do Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra.

## **NUNO M. M. SANTOS COELHO**

Livre docente (USP), Mestre e Doutor (UFMG) em Filosofia do Direito.  
Professor da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP,  
da UNIPAC-Juiz de Fora e das Faculdades COC-Ribeirão Preto.

# O ENSINO DO DIREITO NO NOSSO TEMPO

---

História, diagnósticos e exigências éticas  
para uma educação jurídica de qualidade no Brasil

2010



[www.faculdadebainadedireito.com.br](http://www.faculdadebainadedireito.com.br)

## SUMÁRIO

Prefácio .....	11
Introdução .....	13
<b>Capítulo I</b>	
<b>O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: UMA EXCURSÃO PELO SISTEMA, PELA HERANÇA LUSO-EUROPEIA E PELAS PRINCIPAIS PERSONAGENS QUE FIZERAM SUA HISTÓRIA .....</b>	<b>19</b>
<i>Antonio Sá da Silva</i>	
1. A introdução .....	19
2. As especulações iniciais acerca do ensino e o surgimento dos primeiros cursos jurídicos no mundo .....	20
2.1. As preocupações de Platão e Aristóteles .....	20
2.2. As primeiras escolas jurídicas .....	23
3. O ensino do Direito em Portugal antes da fundação dos cursos jurídicos no Brasil e a crise universitária no mundo .....	26
3.1. A fundação da universidade portuguesa e a sua fixação definitiva em Coimbra .....	26
3.2. Os graus acadêmicos e os métodos de ensino .....	27
3.3. A crise do método e das universidades: as novas exigências do ensino jurídico .....	28
4. Os estudos jurídicos no Brasil .....	29
4.1. Das primeiras idéias até a instalação das primeiras escolas .....	29
4.2. A partir da Reforma Universitária de 1831 .....	43
4.3. A partir da Reforma Universitária de 1854 .....	46
4.4. A partir da Reforma Universitária de 1879 .....	51
4.5. A partir da Reforma Universitária de 1885 .....	54
4.6. A partir da Reforma Universitária de Benjamin Constant em 1891 .....	58
4.7. A partir das reformas universitárias de 1895 e 1896 .....	61
4.8. A partir da Reforma Escolar de 1911 ou da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República .....	64
4.9. A partir do fim da República Velha e da profissionalização dos cursos jurídicos .....	66
4.10. A partir da Portaria nº 1.886/1994 do Ministério da Educação .....	68
4.11. A partir da Resolução CNE/CES nº 9/2004 e da Resolução CES nº 2/2007 .....	70
5. O ensino jurídico e a formação do Estado brasileiro: da recepção do ordenamento jurídico português à afirmação do estado nacional .....	72
6. Os estudos jurídicos e a discussão das grandes questões nacionais .....	76
7. O ensino do direito e o pluralismo filosófico-jurídico brasileiro .....	77
8. A conclusão .....	78
9. A bibliografia .....	79

<b>Capítulo II</b>	
<b>ASPECTOS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS DA CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA</b> .....	81
<i>Nuno M. M. S. Coelho</i>	
1. A Pesquisa Científica.....	81
2. A Extensão Universitária.....	82
3. A Iniciação Prática.....	82
4. O Problema Curricular.....	83
5. O Problema Metodológico.....	87
Conclusão.....	91
Referências bibliográficas.....	91
<b>Capítulo III</b>	
<b>AS TRÊS RESPONSABILIDADES ÉTICAS E OS PRINCÍPIOS DA «EDUCAÇÃO JURÍDICA» NO CONTEXTO GERAL DA «EDUCAÇÃO DO HOMEM PLANETÁRIO»</b> .....	95
<i>Antonio Sá da Silva</i>	
1. A introdução.....	95
2. O “homem planetário”... quem é ele?: um <i>percurso</i> e um <i>prejuízo</i> .....	98
3. O “homem solidário” da ética da mobilização planetária – o “homem com qualidades” – e a construção de um novo <i>ethos</i> mundial.....	103
4. A consciência ético-planetária e os princípios básicos da educação jurídica.....	106
4.1. A aceitação das responsabilidades e o princípio da conversão humana.....	106
4.2. A revisão das hierarquias e os princípios da democratização e do aprimoramento da cultura jurídica.....	107
4.3. A humildade cultural e intelectual e o princípio do cultivo de uma humanidade planetária.....	109
4.4. A convergência ética do saber jurídico e os princípios da complexidade e da interdisciplinaridade.....	113
5. A conclusão.....	116
6. Bibliografia.....	117
<b>Capítulo IV</b>	
<b>CONTORNOS POLÍTICOS, INSTITUCIONAIS E EPISTEMOLÓGICOS DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO</b> .....	121
<i>Nuno M. M. S. Coelho</i>	
Introdução.....	121
1. Ensino jurídico e realidade social.....	121
2. Educação jurídica e políticas públicas de educação e pesquisa.....	123
3. Educação jurídica e a crise da prestação jurisdicional no Brasil.....	125
4. Ensino jurídico e ciência do Direito.....	125
Considerações finais.....	127
Referências bibliográficas.....	128

<b>Capítulo V</b>	
<b>O SENTIDO ÉTICO E A IMPORTÂNCIA CIENTÍFICA DA DISCIPLINA RETÓRICA JURÍDICA NOS CURRÍCULOS DE DIREITO</b> .....	131
<i>Antonio Sá da Silva</i>	
1. A introdução.....	131
2. A comunidade política e o problema da felicidade em Aristóteles.....	133
3. O lugar da retórica no quadro geral da racionalidade aristotélica.....	135
4. Os instrumentos retóricos e a responsabilidade do orador perante o <i>ethos</i> comunitário.....	138
5. O que precisamos aprender com o <i>Filoctetes</i> e o papel da retórica na construção dessa aprendizagem.....	142
6. A bibliografia.....	142
<b>Capítulo VI</b>	
<b>INSERÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO: DESAFIOS E NOVOS PRINCÍPIOS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b> .....	145
<i>Nuno M. M. S. Coelho</i>	
Introdução.....	145
1. A ultrapassagem do paradigma tradicional da Extensão universitária.....	145
2. A extensão sob novo paradigma: a estruturação em Programas de Extensão.....	147
3. Programas de Extensão como estratégia de concretização do novo paradigma da Extensão universitária e Pós-Graduação em Direito.....	148
Considerações finais.....	152
<b>Capítulo VII</b>	
<b>A ÉTICA DO CUIDADO E O FILOCTETES DE SÓFOCLES: UM EXERCÍCIO DE DIREITO E LITERATURA (LITERATURE AS LAW) PARA O ENSINO DOS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS</b> .....	155
<i>Antonio Sá da Silva</i>	

## INTRODUÇÃO

No dia que nos conhecemos, numa sala de professores em Minas Gerais, o intervalo de aula tinha sido tomado por uma discussão bastante comum em 2003: o que significava aquela explosão de novos cursos jurídicos no Brasil e qual o futuro da educação jurídica diante daquele fenômeno? Pois bem... o livro que agora vem a público é o resultado de um diálogo que teve início naquele momento, e fez com que cada um de nós assumisse para com o outro o desafio de pesquisar e responder numa data posterior a uma questão que para nós era importante: como garantir que essa proliferação de cursos jurídicos não resultasse na perda da qualidade técnica, bem como na substituição da dimensão ética e comunitária da aprendizagem jurídica pelo caráter mercantilista que aquele fenômeno poderia proporcionar.

Cada um de nós, naquela época, tinha já alguma experiência administrativa na área de ensino, pesquisa e extensão, de modo que os artigos antes publicados e agora selecionados/revistos aparecem às vezes marcados pela experiência pessoal de cada um sobre aquilo que vivenciou/vivencia na atividade de sala de aula ou da administração universitária. No mais, refletem também as inquietações científicas que cada um de nós possui e o modo como entendemos que as questões jurídico-pedagógicas devem ser enfrentadas.

Com efeito, o ensino do direito tem sido objeto de uma importante e contínua discussão nos últimos 50 anos, particularmente acentuada na década de 1990, por força da extraordinária expansão da sua oferta em todo o País. Os especialistas preocupam-se com a qualidade dos serviços prestados, pelos profissionais e com as implicações ético-sociais de suas atividades. É consenso que o modelo atual não responde mais às expectativas, mas há divergências quanto aos fundamentos que devem orientar tal ensino.

Não é um «privilegio» do Brasil esta preocupação. A temática vem sendo enfrentada de forma recorrente pelo mundo afora. Pode-se dizer que a crise do ensino do direito é uma crise dos fundamentos e paradigmas da nossa tradição jurídica ocidental, cujas raízes remontam ao tempo da *Iurisprudentia* romana. Ao mesmo tempo, a crise da educação jurídica é apenas uma faceta da crise pela qual passa toda a educação, integrada à crise civilizacional na qual o direito também se inscreve.

As preocupações com a formação de quem vai estar à frente da justiça, na tradição ocidental, remontam-se aos tempos da *polis* grega com Platão e



Aristóteles: do primeiro temos um currículo rigoroso que permite ao rei-filósofo conhecer as verdades eternas e imutáveis (as *Idéias* ou *formas*) da justiça, e do segundo temos uma preocupação com a construção das virtudes morais e intelectuais, entre estas a prudência (*phronesis*). Importa destacar que o ensino do direito não tem um específico tratamento em nenhum dos dois autores – veja que o direito, como ciência, tal como estamos acostumados a compreendê-lo, é uma criação dos romanos do período clássico –, sendo certo que na obra daqueles dois filósofos, especialmente o primeiro na *República* e o segundo na *Ética a Nicômaco* e na *Política* (que, de alguma forma, perfazem uma unidade), encontramos referências à justiça e à sua prática, mas toda ela pensada num contexto ético-político muito mais amplo que aquele hoje reservado à abrangência do direito.

No tempo clássico, houve em Roma algumas escolas de direito, organizadas segundo as posições doutrinárias dos proculianos ou dos sabínianos; no entanto, as primeiras universidades surgiram a partir da corporatização e evolução de escolas pré-existentes durante a baixa Idade Média, muitas por iniciativa da Igreja ou do rei, estas por *ex privilegio* e com exigência de uma confirmação do Papa para que aqueles que formassem pudessem lecionar em todo o reino católico (*licentia ubique docendi*). A escola de Bolonha/Itália, a primeira como verdadeira universidade, nasceu do reconhecimento durante o séc. XII do importante trabalho de Irmeo no Direito Civil e Graciano no Direito Canônico. A escola de Coimbra, por outro lado, nasceu da iniciativa do Rei D. Diniz e foi oficializada pela Bula Papal de Nicolau IV em 1290.

O método predominante nesses ensinos era o escolástico, baseado no princípio da autoridade e na dialética aristotélica. Em Bolonha, ainda na cerimônia de concessão de grau, exigia-se que o aluno se submetesse a dois exames: ao *examen privatum* e ao *conventus publicus* ou *doctoratus*; o candidato assistia à missa pela manhã, recebia dois textos para comentar à tarde, seguindo-se a arguição pelos doutores, e se aprovado, era admitido ao colégio dos doutores e mestres; escolhia-se um outro dia para que fizesse a leitura de sua tese (*lectio*), ocasião em que os alunos lhe faziam perguntas; vencidas essas etapas, o candidato recebia a licença para ensinar.

Nos primeiros tempos do Brasil, dos que saíam daqui para cursar direito, a maioria se deslocava para Coimbra. Depois da Independência, muitos passaram a se queixar de hostilidades decorrentes do episódio. Após anos de discussão, abriam-se os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, em São Paulo e em Olinda, ambos vocacionados a atender às demandas burocráticas do liberalismo político recém-implantado. Desde então, muitas reformas foram feitas com o objetivo de adaptar a educação universitária em geral, e a jurídica em particular, às

exigências do tempo (ou dos governos). Mas segue hoje evidente o esgotamento do modelo predominante nos nossos cursos.

As dificuldades e as exigências de revisão de seus paradigmas são denunciadas por diversos movimentos que também discutem uma reforma mais substancial dos nossos estudos, dos quais destacamos, apenas exemplificativamente, três: o dos *Critical Legal Studies*, resistindo aos compromissos do modelo atual de ensino com as ideologias e com hierarquias sociais, políticas e profissionais; o do *Law and Literature Movement*, exigindo uma descentralização do *logos* e a convocação do *ethos* e do *pathos* como componentes indispensáveis à compreensão do direito e da sua realização; o dos diferentes discursos alternativistas, exemplarmente aquele que se formou no Brasil e que ficou conhecido por Direito Alternativo Brasileiro, denunciando a exclusão social e os compromissos políticos do julgador.

De fato, parece que o sistema tradicional em nossas escolas não responde mais aos desafios que a elas se põem, seja porque sustentado em pressupostos metodológicos do racionalismo moderno-iluminista inegavelmente superados, seja porque indiferente àquela vocação ético-comunitária que Castanheira Neves lhe atribui. Um novo *ethos* mundial que viabilize a segurança da vida humana na terra – denunciado como necessário pelas aflições que em sua maioria ultrapassam as fronteiras de um país e assumem uma dimensão planetária – põe exigências comuns a toda humanidade, exigências universais que se constituem em princípios para toda a educação. Daí que um outro paradigma seja necessário à educação jurídica, para que a mesma possa assumir as responsabilidades ético-planetárias que também são exigíveis ao direito e aos juristas.

Com efeito, há muito tempo as exigências de se pensar uma autêntica fraternidade entre os povos vêm sendo postas – a exemplo de Küng, Lacroix, Boff, Changeux, Nussbaum, Singer *etc.* – por diferentes autores, que se são divergentes em muitas coisas são convergentes pelo menos em uma que Lima Vaz parece sintetizar como ninguém: não há nada mais paradoxal na civilização atual que ser «tão prodigiosamente avançada na sua técnica e tão dramaticamente indigente na sua razão ética». Isto mesmo há muito tempo e de outros modos vem sendo denunciado por Hans Jonas.

Neste livro queremos dizer dentre outras coisas que renovar o ensino do direito significa muito mais que reconhecer que o paradigma sujeito-objeto confirmado pela modernidade está superado, e que não faz o menor sentido a manutenção de um projeto pedagógico que se resume à simples leitura e comentários acrílicos da lei; significa também tomar consciência de que a lei ou qualquer norma consagrada é apenas um exemplo no qual o jurista vai orientar o seu *juízo*,

como se verifica exemplarmente em Castanheira Neves, a pensar o direito como uma dialética sistema-problema onde são igualmente relevantes a lei, a doutrina, a jurisprudência e os princípios de direito, e em que sobreleva o papel e a responsabilidade do jurista, no exercício do pensamento jurídico problematematicamente impulsionado e orientado.

Do ponto de vista dos desafios da experiência constitucional brasileira, há que pensar a educação jurídica em sua integração no processo (ao mesmo tempo ético, jurídico e político) de construção do Estado Democrático de Direito, com cujos princípios fundantes não pode deixar de comprometer-se. Se esquecermos de nos orientar deste modo levaremos a educação jurídica não apenas à perpetuação de sua crise como resultado da sua incapacidade de adequar-se e integrar-se nos marcos sociais e jurídico-institucionais vigentes, mas também aos deslocamentos no próprio processo de construção do Estado Democrático de Direito. Se se concebe o Estado Democrático como um processo de construção (ou desconstrução) e a Constituição como um projeto a ser crítica e permanentemente reassumido pela nossa reafirmação como uma sociedade instaurada sobre direitos fundamentais, não é possível prescindir do engajamento da educação jurídica: o que quer que o Brasil se torne, do ponto de vista de nossa vivência pública, de nossa experiência constitucional, dependerá também do que se passa no seio das Faculdades de Direito e das demais instâncias onde se dão os processos de educação e formação jurídica.

As duas vertentes a que o ensino jurídico deve atender – a empregabilidade e o sucesso profissional de seus egressos, no plano privado, e o comprometimento principiológico com os fundamentos do Estado Democrático de Direito, no plano público – não são fins contraditórios. São, na verdade, absolutamente correspectivos. E para visualizar isso é preciso que a reflexão sobre a crise e a permanente reforma do ensino jurídico acompanhe-se da constante recuperação dos seus contornos políticos, institucionais e epistemológicos e de seus fundamentos sociais, históricos, éticos e filosóficos. É necessário que nossa reflexão teórica e nossas práticas educacionais sejam balizadas pela permanente reconsideração dos princípios que informam a norteam a educação jurídica.

Diante de tudo isto, a crise pela qual passam os nossos cursos jurídicos nada tem de aterrozante; ela resulta de um processo histórico-cultural do qual o direito é uma instituição como tantas outras, e por isto sujeito à necessidade de se repensar crítica e continuamente. O momento presente é altamente desafiador, já que nos põe diante de questões ainda sem respostas consistentes, por isto mesmo sendo compreensível que muitas vezes a solução para tais desafios seja colocada para além das fronteiras do direito e das suas respostas. Isto significa que a educação jurídica deve ser repensada de um ponto de vista interdisciplinar onde

a história, a antropologia, a filosofia, a ecologia, a literatura... sejam convocados para ampliar o universo de compreensão do mundo, da pessoa e das especificidades humano-civilizacionais do direito.

E sendo assim as coisas... o que queremos com esta obra conjunta? Reunir, num único projeto, parte da reflexão de dois professores de direito que se tem dedicado ao tema da educação e da educação jurídica, em estudos teóricos e em encargos concretos de criação, planejamento, gestão e avaliação de cursos de Direito no Brasil. Pretendemos com isto contribuir para a reflexão sobre o tema – nas suas dimensões teórica e prática, sempre implicadas reciprocamente – à luz do significado civilizacional e político-constitucional dos processos de educação jurídica.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na História: lições introdutórias*. Ed. Max Limonad: s/loc., 2001.

MARCOS, Rui de Figueiredo Marcos; COSTA, Mário Júlio de Almeida. *Reforma Pomalima dos Estudos Jurídicos. Separata do Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. Universidade de Coimbra: Coimbra, 1999.

\_\_\_\_\_. *História do Direito: relatório sobre o programa, o conteúdo e os métodos de ensino*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1999.

NEVES, A. Castanheira. *Teoria do Direito: lições proferidas no ano lectivo de 1998/1999*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1998.

PLATÃO. *A República*. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

RIBEIRO, José Jacinto. *Cronologia Paulista*. Vol. I. s/ed.: s/loc., s/d.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SOUZA, José Ferreira Marnoco. *O Ensino Jurídico na França e na Itália*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1910.

Universidade de São Paulo. *Revista da USP. Dossiê Liber/Neol*, nº 17. São Paulo, 1993.

VAMPRÉ, Spencer. *Memórias para a História da Academia de São Paulo*. Saraiva & Cia. Editores: São Paulo, 1924.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Forense: Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito*. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

## CAPÍTULO II

# ASPECTOS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS DA CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Nuno M. M. S. Coelho

Sumário • 1. A Pesquisa Científica – 2. A Extensão Universitária – 3. A Iniciação Prática – 4. O Problema Curricular – 5. O Problema Metodológico – Conclusão – Referências bibliográficas.

Neste estudo, pretendemos analisar a educação jurídica em seus aspectos fisiológico e morfológico (respectivamente metodologia e currículo), que constituem os problemas do ensino, fazendo também referência a pesquisa, extensão e iniciação prática, que também compõem o cerne da formação do jurista.

Em todos estes aspectos referiremos aos avanços consignadas no sistema nacional de avaliação do ensino jurídico, como a experiências levadas a cabo em alguns Cursos, as quais pudemos conhecer.

Ressalte-se sempre a indispensabilidade de “uma reflexão sobre a reforma do ensino de forma integrada (curricular, docência, pesquisa, extensão e administrativa). Sem essa integração, qualquer reforma parece tender ao fracasso”. (ARRUDA JR., p. 13)

## 1. A PESQUISA CIENTÍFICA

A Constituição declara a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, num dos dispositivos da Carta mais flagrantemente ignorados. A integração entre estes três pilares da educação superior deve ser construída em todos os processos de ensino jurídico, mesmo em ambientes não-universitários, como as Faculdades isoladas.

O ensino do Direito sem a concomitante pesquisa condensa à petrificação do saber de que nos ocupamos, que assim se torna rapidamente extemporâneo. Novos conhecimentos não são criados, não se critica o saber velho. Perde-se mesmo a noção de como são criados os conhecimentos.

A par do prejuízo trazido à Universidade – que deixa de ser foco de produção do saber – não fazer pesquisa traz prejuízo incontornável ao jurista: mantém-se incapaz de inventar novas soluções jurídicas, torna-se um profissional com criatividade nenhuma, e criatividade é coisa que a sociedade e o mercado de trabalho estão a exigir cada vez mais.



Lamentavelmente, as Faculdades de Direito, dentre as Unidades de Ensino Superior, não se destacam entre as de maior produção científica. Quando se faz, a pesquisa é em regra apenas bibliográfica.

Há que ressaltar a importância da monografia de final de curso, como estímulo à produção científica na Graduação. Forçosamente, os ingressos em Direito devem preocupar-se em fazer menos uma pesquisa, com todas as implicações disto. Como os professores passam a ter de orientá-los.

## 2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão nas Faculdades de Direito não se encontra em situação melhor do que a pesquisa.

O que é lamentável, visto que a extensão propicia

ações práticas tendentes à negação do corporativismo bem como de ampliação dos níveis participativos entre escola/sociedade. Este plano configura terreno fértil na práxis para experiências teórico-empíricas redefinidoras do campo problemático do Ensino Jurídico. (ARRUDA JR., p. 14)

Avançou-se muito com a criação de centros de prática jurídica, órgão que em muitas das melhores Escolas já era vetusta experiência (na UFMG a DAJ, Divisão de Assistência Judiciária, funciona desde 1948; na USP, o Departamento Jurídico do Centro Acadêmico Onze de Agosto funciona desde 1919), com expressivos resultados em termos de aprendizado e de entendimento à comunidade das respectivas cidades.

Estes núcleos, porém, muitas vezes sofrem preconceito nas comunidades acadêmicas das próprias Instituições em que se encontram.

Outra experiência, ainda em sede de extensão, recorrente nas Faculdades, é a formação de grupos com o fim de atuar em áreas determinadas, como Meio Ambiente, Direitos Humanos, Direito do Consumidor *etc.*, pelo oferecimento de assistência e/ou assessoria jurídica.

A extensão universitária é um instrumento eficaz para propiciar boa iniciação prática aos alunos, assunto de que nos ocuparemos a seguir.

## 3. A INICIAÇÃO PRÁTICA

Existe uma falsa dicotomia a perpassar a discussão sobre a iniciação prática em direito. Trata-se da contraposição entre o ensino teórico do direito (o direito como ciência) e o seu ensino prático (o direito como técnica, ou como arte).

Muitos estudiosos, ao analisarem a problemática do Ensino Jurídico, ao criticarem-no ou ao elaborar propostas, não conseguem disfarçar o preconceito

que alimentam quanto ao ensino prático. Este problema parece ser maior em nossa área do que em outras de investigação e ensino, e desconfiarmos que, mais uma vez, a razão determinante disto deva ser procurada na teoria científica dominante entre nós. Seria estranho que um paradigma científico que divorcia o mundo do dever-ser do mundo do ser, a realidade social daquela abstrata e ideal de suas normas, privilegiasse o aprendizado prático dentro do sistema de ensino que o adota. Muitas vezes os professores, quando se lhes confronta ao ensinamento alguma experiência retirada à prática profissional que os alunos em geral desenvolvem sob a forma de estágio, ignoram a intervenção ou respondem de tal forma a transparecer que aquilo que se preocupa debater não é problema do direito-ciência, mas de mera prática forense.

Mantendo os alunos distantes da realidade, às vezes por incrível que pareça não admitindo que a refrim em classe, torna-se mais fácil mostrar o direito como o concebem: um sistema estático de normas a que os fatos deverão moldar-se, não o contrário.

Não nos parece haver contradição nenhuma entre teoria e prática, que pelo contrário devem complementar-se numa síntese fundamental à formação dos juristas. Persiste como um desafio para as Faculdades de Direito atender à exigência relativa aos centros de Prática Jurídica, que se contrapõem radicalmente ao modo como as Faculdades vinham oferecendo iniciação prática, de forma apenas aparente, eis que através da paradoxal oferta de Cadeiras (teóricas!) de prática jurídica:

não faz sentido teorizar a prática, instituindo cadeira de Prática Forense. Parece improdutivo ensinar prática, se viável aprender-se praticando. Os estágios podem se mostrar valiosos e merecem concepção mais ambiciosa e eficaz. (NALINI, 1994, p. 248)

O mesmo autor refere a mecanismos que parecem poder viabilizar ou enriquecer os Centros de Prática Jurídica, advertindo que

a dinâmica do estágio dependerá da participação ativa dos operadores e pode ser implementada, por exemplo, junto aos órgãos que seguem: Poder Judiciário, Ministério Público, Cartórios Extrajudiciais, Procuradorias Judiciais, Polícia, Advocacia, Departamentos Jurídicos de empresas públicas e privadas, Secretaria de Justiça e Defesa, Assessorias de Técnico-Legislativas, Igreja e Sociedade Civil *etc.* (idem. *ibidem*)

## 4. O PROBLEMA CURRICULAR

O currículo constitui a espinha dorsal do Curso de Bacharelado. Diagnósticos sobre este aspecto morfológico da crise do Ensino Jurídico podem ser



encontrados em muitos trabalhos, tamanha a atenção que se lhe têm dispensado, por sua importância.

Adverte José Eduardo Faria (1987, p. 59-60):

Do modo como o Bacharelado se encontra hoje estruturado, tanto a interdisciplinariedade simplesmente inexistente, dada a falta de integração das disciplinas formativas com as informativas, quanto a especialização se vem revelando problemática, na medida em que tem setorizado excessivamente o conhecimento dos alunos, comprometendo sua visão global do Direito e da própria experiência jurídica.

(...)

Trata-se fundamentalmente de uma justaposição de matérias muitas vezes estanques, vistas em si mesmas, sem preocupação de transcender seus limites além das fronteiras de suas co-irmãs da área de especialização ou de outras áreas com que elas se relacionam.

Existe grande uniformidade entre os currículos das Faculdades de Direito espalhadas pelo País, embora sua intensidade e diversidade. Estudam-se em todos os lugares praticamente as mesmas matérias, sem atenção para as especificidades regionais e locais. É clara a necessidade de reforma dos currículos e dos respectivos conteúdos programáticos, quer para o atendimento das necessidades locais de onde estão situadas as Escolas, quer para a atualização do que se estuda intramuros com o quanto acontece na vida jurídica quotidiana.

Mas importa atentar quanto aos pressupostos da eleição de novos currículos. Isto porque os currículos têm sofrido alterações em muitas Faculdades de Direito sem correspondência a efetivas melhoras de qualidade. Tal pode ser em grande parte imputado ao voluntarismo e falta de reflexão sobre as modificações.

A reforma curricular deve anteceder-se e acompanhar-se de

a prévia definição de metas e de objetivos gerais e específicos, análise da realidade presente e em suas projeções para o futuro, estado das condicionantes, e, por fim, adoção de fórmulas compatíveis, sempre função do potencial humano e material existentes na Universidade, e em particular, na Unidade em estudo. (BITTAR, p. 117)

Reformas inspiradas no mesmo que inspira e mantém o aglomerado curricular vigente contribuem apenas para tornar o aglomerado mais confuso.

Gostaríamos de tratar de dois pontos que nos parecem fundamentais, com referência às lições de Santiago Dantas (frases entre aspas sem referência nesta parte são retirados à sua Aula Inaugural de 1955). Trata-se dos problemas da 'formação especializada x formação geral'(a) e da técnica de currículo flexível'(b).

a) Formação especializada e formação geral não perfazem dicotomia, mas um binómio de complementaridade e integração necessárias. Mas é preciso refletir.

O próprio Santiago Dantas, que parece ter inaugurado o enfrentamento do problema, entendia que "a formação do jurista é uma, e não comporta sem prejuízo a eliminação de quaisquer das disciplinas que hoje constituem o currículo das nossas Faculdades".

Para nós é muito importante que a formação especializada não se dê com prejuízo da formação geral, humanista mesmo do jurista:

A medida, porém, que uma sociedade se desenvolve, as atividades econômicas e sociais se diversificam, e com essa diversificação vão sendo reclamadas modalidades de preparo intelectual, que o ensino superior deve prover. Inicia-se, assim, a marcha para o ensino especializado.

Se em 1955 já se mostrava necessária a especialização, pela complexidade social, o que se dirá hoje? Decerto não podem as Faculdades contentar-se em formar especialistas em generalidades. A defesa do ensino especializado parece consenso, na esteira de Santiago Dantas mesmo, e nós também não discordamos — defendemos a integração entre formação especializada e formação geral em todos os Cursos Jurídicos.

Mas tal, repita-se, deve ser ponderado:

No ensino jurídico não parece possível nem conveniente introduzir-se uma especialização que conduza à formação de penalistas, comercialistas, trabalhistas e outros profissionais de formação incompleta. A capacitação de quem deixa uma Faculdade de Direito deve ser plena, abrangendo o exercício de todas as atividades profissionais de que o preparo jurídico é o pressuposto.

Particularmente, gostaríamos de ter tido acesso a um ensino mais generalizante, com forte ênfase nas teorias gerais do Direito, do Processo, do Direito Público, do Direito Penal, do Direito Privado, de Direito Internacional, ao lado de estudos em Sociologia e Filosofia do Direito, Teoria do Estado, Direito Romano, História do Direito, Hermenêutica Jurídica, Lógica e Metodologia do Ensino Superior, Sociologia, Economia, Psicologia, Português, Latim etc. Isto por particularmente entendermos que uma densa formação geral em Direito propicia a capacidade para aprofundar-nos em qualquer área por que viermos a nos interessar ao longo da vida.

Inclinamo-nos assim a uma formação menos especializada, mas sim mais geral e humanística. A par da posição pessoal e isolada como é esta nossa, devem

ser consideradas as conclusões a que chegou o Prof. Joaquim Falcão (1977; 1986; 1988) quando demonstra que a maior parte da clientela das Faculdades de Direito não procura uma formação especializada, mas sim uma formação mais generalizante, e isto também porque não vão destinar-se a atividades forenses propriamente ditas.

Existe a demanda por um ensino mais humanista. Pode ser ignorada? Com que legitimidade pode-se obrigar à maior especialização, se há provas de que mesmo o mercado de trabalho absorve bacharéis inespecializados? Note-se bem: ao lado da demanda, do mercado de trabalho e dos estudantes, por uma formação mais especializada, também há demanda por uma formação mais geral. Existem formas de oferecer respostas às demandas que se manifestam?

Sim, é a questão da convivência na diversidade, que se alcança através do princípio da flexibilização curricular, mediante o qual se abrem as Grades Curriculares ao permitir que o estudante defina parte significativa dos conteúdos que estudará, em atenção à sua própria vocação e interesse. Sobre isto voltaremos a refletir logo mais.

Ademais, pode-se também pensar em um sistema de Ensino Jurídico em que haja Escolas reconhecidas por seu enfoque mais especializado, para onde afluirão aqueles que o buscam, ao lado de Escolas de formação reconhecidamente mais humanista, para onde afluirão outros.

Tal proposta, tendente a um sistema universitário diversificado, contrasta com aquele de que dispomos hoje.

b) Para compatibilizar a formação de um jurista com a necessária especialização, Santiago Dantas concebeu a "técnica de currículo flexível", a qual defendemos, porque

sem permitir que o estudante exerça o Direito de opção entre os ramos do Direito, para se especializar num deles futuramente, não é possível obter o aprofundamento, a intensificação, e num certo sentido a pragmatização dos universitários.

Flexibilidade quer significar possibilidade de o aluno escolher, entre diferentes disciplinas oferecidas, aquelas que considera mais interessantes face à atividade profissional que pretende desenvolver.

Defendemos a flexibilização não apenas para a parte conclusiva do Curso, mas desde o início. Cumpra, porém, atentar para o questionamento: "Como funcionará, porém, a especialização, no currículo escolar, sem prejuízo da formação geral do estudante, considerada indispensável?"

É necessária muita reflexão sobre a previsão das disciplinas oferecidas e respectivos conteúdos programáticos, estruturando-se o Currículo de tal forma a impedir que resulte prejudicada a formação geral mínima do aluno. É necessário também o oferecimento de serviços de orientação vocacional aos estudantes, para que possam munir-se de subsídios para escolhas responsáveis e seguras na construção de seu currículo efetivo. Avulta a importância dos Colegiados de Curso de Graduação, órgãos normalmente responsáveis pela condução dos assuntos didático-pedagógicos neste nível. O sistema de tutoria, como serviço de acompanhamento individualizado e aconselhamento dos alunos em suas decisões acerca da construção de sua formação, deve também ser pensado como instrumento a acompanhar o princípio da flexibilização curricular.

A flexibilização, desde a implementação do sistema de Atividades Complementares de Graduação, não compreende apenas a possibilidade de escolha de disciplinas a partir de um quadro preestabelecido, mas até mesmo e especialmente de atividades acadêmicas e didático-pedagógicas de outra natureza, com que se rompe mesmo com a idéia de Grade Curricular em direção a um sistema formativo mais diversificado.

É uma proposta nada pacífica, ainda mais se pensarmos na flexibilização já a partir do primeiro ano, tal como defendemos. A principal mola impulsadora de sua defesa é a constatação de que somente o maior comprometimento dos alunos para com as disciplinas que cursam, por escolha e interesse próprios, pode reverter o quadro que vivemos em muitas Escolas de Direito, verdadeiras 'Universidades dos Ausentes', para voltarmos a ter salas de aulas frequentadas pelos alunos.

## 5. O PROBLEMA METODOLÓGICO

Do problema "morfológico" (o que ensinar), passemos à análise do "fisiológico", relativo ao método do Ensino Jurídico (como ensinar), que devem ter enfrentamento articulado, já que "proposições curriculares devem estar vinculadas a proposições metodológicas de ensino". (WANDER BASTOS, 1981, p. 9).

Segundo Fábio Konder Comparato

O sentido primigênio de método radica-se em *hodos*, isto é, a via ou caminho, com o prefixo *mete* indicando ligação ou seqüência. O método é, pois, antes de mais nada, o caminho a ser percorrido; na acepção figurada, a direção correta para se chegar a um resultado. (1989, p. 119)

Um método do ensino jurídico pode ser entendido como um conjunto de técnicas e estratégias utilizadas para alcançar o aprendizado do Direito. E, como

desenvolvê-las está a cargo dos professores, podemos entender "por metodologia de la enseñanza del Derecho los diversos modos de actuación de la función docente". (CABRERA, 1979, p. 18)

a) Em entendendo assim, aproveitaremos para tratar do problema de recursos humanos para a docência das Universidades, como preliminar.

De quantos aspectos relativos à docência que contribuem para a crise do ensino jurídico (caráter secundário da atividade docente; remuneração simbólica e o conseqüente desinteresse e despreparo que, embora não sejam a regra, não se pode negar sejam bastante comuns), queremos pinçar um que não pode ser ignorado: muitas vezes os professores nem sequer existem. Esta é uma situação já típica nas Universidades Públicas, cujos orçamentos são francamente insuficientes, abaixo do quanto dinheiro necessário mesmo para comprar material de consumo básico.

E como as elites políticas insistem em que o funcionário é o grande vilão do déficit público, as Universidades passam a padecer da não abertura de Concursos Públicos para a contratação dos novos professores que se fazem necessários.

O resultado é a falta mesmo de docentes nas salas de aula, com a sobrecarga dos que ficam e/ou a precarização do vínculo através de contratos temporários.

b) Um aspecto muitas vezes ignorado é que a questão do método de ensino tem um alto significado político: "La determinación o escogencia del método adecuado corresponde a la Universidad, de acuerdo con sus objetivos". (CABRERA, 1979, p. 19)

Pensar sobre a metodologia que se quer implica definir os objetivos do Ensino Jurídico, terreno nada pacífico em que não é possível caminhar sem tomar posição.

Começemos por analisar o método em geral vigente, conhecido como método magistral, de matiz exclusivamente expositiva e teórica:

El método magistral teóricamente transmite el conocimiento puro de los principios jurídicos, mediante la exposición oral del régimen de las distintas instituciones jurídicas. Es un sistema de conferencias que como anota Jerome Hall, se presta para: a) iniciar os alumnos en una rama del Derecho; b) para impartir formación; c) para ofrecer un preliminar conocimiento de conceptos generales; y c) para organizar el conocimiento de la materia. (Idem. Ibidem)

Se o método magistral se propõe estes objetivos (a cuja restrição já se poderia criticá-lo), há ainda que observar que sequer estes encargos ele tem cumprido:

En efecto, basta mirar desprevenidamente y con honradez las cosas para darse cuenta de que el estudiante finaliza los cinco años

curriculares y se enfrenta pensosamente incapacitado al ejercicio de la profesión, sin una mentalidad jurídico-crítica que le permita cuestionar provechosamente la ley, dentro del marco socio-económico del momento porque estudió alejado por completo de la realidad social, económica, política etc. (Idem, Ibidem)

O método magistral, de aulas monologadas, é fruto da concepção bancária de ensino (nos termos críticos de Paulo Freire) que considera os estudantes como depósitos passivos do saber, qual cujas que o professor vai preenchendo num sentido unilateral do conhecimento.

Situação triste para os alunos, que não convivem com o diálogo e não podem aportar suas experiências ao processo educativo, mas triste também para o professor, que "perde a oportunidade de encontrar interlocutor. Condena-se a si próprio ao monólogo repetitivo. Condena-se à solidão própria da denominação". (FALCÃO, 1977, p. 68)

Na visão de Aurélio Wander Bastos,

Com salas de aulas superlotadas, o professor sucumbe e superpõe à transmissão do saber a prática de Códigos, desvinculados da vida. Rui Barbosa afirmava, na sua lucidez prospectiva: 'o nosso método de ensino é um método de não aprender'. De que vale o Direito sem a vida? (1994, p. 49)

Decerto que, para os defensores de um novo Ensino Jurídico (porque de alguma forma defensores de um novo Direito e de uma outra sociedade), de nada vale o Direito sem a vida. Mas, se se concebe o Ensino Jurídico a serviço da manutenção do velho paradigma "autárquico" e "neuro" do Direito, não há nada mais conveniente do que a aula monologada, que vem cumprindo sua função de formar "intelectuais tradicionais" para quem a crítica ao Dogmatismo é desprezível. (CARVALHO, 1988, p. 35)

Mas, se se perseguem outros objetivos (um novo profissional do Direito, numa sociedade juridicamente melhor organizada -- "juridicamente" num sentido mais próximo à Justiça; novos paradigmas para o Direito), torna-se urgente uma nova metodologia.

Concebendo o "Curso de Direito voltado para a mudança social", o que de certa forma "é ultrapassar os seus próprios limites e superar sua vocação natural" (BASTOS, 1994, p. 44), devemos afirmar que "A função principal das Faculdades deve ser a de preparar os juristas para um mundo de transformação, aparelhando-os à tarefa não somente de aplicar e interpretar o Direito, mas sobretudo a de construí-lo". (TACITO, p. 329)

A par de estar preparado para ser agente ativo na mudança do mundo e do Direito (observe-se que, pelo descrédito da profissão, temos sido substituídos por



profissionais de outras áreas) e mesmo como condição *sine qua non* para tanto, o jurista deve conhecer profundamente o Direito e a sociedade vigentes. O Ensino Jurídico deve com excelência preparar para o exercício da atividade profissional e para a investigação científica, e a aula magistral não tem sido eficaz quanto a isto, porque

prevalece o método da explicação de normas legais em sua estrutura abstrata, sem referência quase nenhuma a sua função no contexto social. A concretização da norma, quando se verifica, é no esquema de conflitos de interesse já instalados e julgados. Nesse esquema abstrato e 'processual', o discente, na grande maioria dos casos, é instado a receber soluções do chamado Direito positivo, sem nenhuma contribuição crítica ou criadora. Na melhor das hipóteses, é levado a 'redescobrir' a resposta já existente na ordenação jurídica, sob a enganosa aparência de 'juizamento'; quando já se sabe hoje que a função jurisdicional não é simples revelação de soluções já prontas, mas construção de justiça para o caso concreto. (COMPARATO, 1989. p. 122)

É necessária uma metodologia que propicie aos alunos construir suas respostas jurídicas, com criatividade e agilidade mental. É necessária enfim uma metodologia que privilegie a capacidade de pensar juridicamente, que possibilite encontrar soluções não apenas dentro do conjunto de leis vigentes quando o aluno está na Faculdade, mas sob quaisquer outras que venham substituí-las.

A aula magistral não estimula o raciocínio jurídico. Qual metodologia poderia fazê-lo?

Este é um momento perigoso. Alguns colegas, ao tentar oferecer alternativas ao sistema magistral que condenam, portam-se exatamente daquele modo que criticam: ao defenderem uma metodologia que privilegie a construção participativa do conhecimento, oferecem respostas prontas. Nós mesmos, ao escrevermos este texto, devemos ter-nos portado assim mais de uma vez, tanto que está incutido o vício.

Ademais, não há apenas um método que propicie a formação do raciocínio jurídico. Quiçá sejam muitos. Os autores referem-se a 'case system', 'text system', seminários, 'método activo', todos eventualmente válidos se aplicados com abertura de espírito do professor em relação à participação do aluno. E de certo há muitos outros para serem inventados.

Aqui não vamos defender este ou aquele método, mas o fomento à discussão, estimulando e promovendo momentos de encontro entre professores e quem mais possa colaborar, para a troca de experiências, a propositura de sugestões, oferta de críticas, e avaliações.

A síntese disto tudo pode enriquecer a todos quanto a métodos mais eficazes de ensino, coadunados com o projeto de Direito e Ensino Jurídico por que se milita.

O problema metodológico é o de enfrentamento mais quotidiano, no grande quadro da crise do Ensino Jurídico. Estar o debate aberto importa muito.

## CONCLUSÃO

O problema da crise do Ensino Jurídico está diante de todos nós, pondo em jogo paradigmas animadores de nossas práticas político-didático-pedagógicas e exigindo uma constante revisão crítica dos fundamentos do que fazemos cotidianamente na Universidade e do modo como a estruturamos institucionalmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA JR., Edmundo L. de. *Ensino Jurídico e Sociedade*. Formação, Trabalho e Ação Social. São Paulo: Editora Acadêmica, 1989.
- BASTOS, Aurélio Wander. A Crise Brasileira e Perspectiva do Ensino Jurídico. *Revista Jurídica*, n. 10, pp. 42-52. Campinas: UNICAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas do Ensino Jurídico*. Brasília: Câmara dos Deputados-Coordenação de Publicações, 1978.
- BITTAR, Carlos Alberto. Reforma do Currículo da Faculdade de Direito. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 81, pp. 71-111. São Paulo: FADUSP, 1986.
- BUZAID, Alfredo. A Missão da Faculdade de Direito na Conjuntura Política Atual. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 63, pp. 117-150. São Paulo: FADUSP, 1961.
- CABRERA R., Júlio C.. *Metodología de la Enseñanza Jurídica, Sistemas de Evaluación*, Consultorios jurídicos, pp. 18-31. Universidad Mariño, 1979.
- CARVALHO, Luis Geraldo de. Universidade e Empresa (O Formando em Relação ao Exercício Profissional). *Revista da Faculdade de Direito*, n. 73, pp. 203-212. São Paulo: FADUSP, 1978.
- CESARINO JUNIOR, A.F. O Jurista na Era Tecnocrática. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 64, pp. 189-206. São Paulo: FADUSP, 1969.
- CHAVES, Antônio. Reformulação do Ensino do Direito Civil. *Novas Técnicas*. Um Programa. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 70, pp. 37-78. São Paulo: FADUSP, 1975.
- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. *Classe Dirigente e Ensino Jurídico: uma Releitura de Santiago Dantas*. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, n. 21, pp. 41-77. Rio de Janeiro: Conselho Federal, jan-abr 1977.



- \_\_\_\_\_. *Os Advogados – Ensino Jurídico e Mercado de Trabalho*. Recife: Ed. Massangana, 1988.
- \_\_\_\_\_. (Org.) O Ensino Jurídico e as Associações de Classe dos Advogados. *Revista de Direito Constitucional e Ciência Política*, n. 5, pp. 55-91. São Paulo: IBDC, 1986.
- FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1987.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Jurídico e a Função Social da Dogmática. *Encontros da UnB*, pp. 108-117. Brasília: UnB, 1978/1979.
- \_\_\_\_\_. A Realidade Política e o Ensino Jurídico. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 82, pp. 198-212. São Paulo: FADUSP, 1987.
- FERRAZ JR., Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. *Encontros da UnB*, 67-71. Brasília: UnB, 1978/1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GILL, Otto. Exame e Crítica do Ensino Jurídico no Brasil. *Revista Trimestral da Divisão Jurídica do Instituto do Açúcar e do Alcool*, n. 33. Rio de Janeiro: GB, 1968.
- GRINOVER, Ada Pellegrini. O Advogado e a Formação Jurídica. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 73, pp. 103-114. São Paulo: FADUSP, 1978.
- LIRA, Ricardo Pereira. Tempo de Mudança. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, n. 21, pp. 57-65. Rio de Janeiro: Conselho Federal.
- LOPES, Mauro Brandão. Agradecimento. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 74, pp. 285-293. São Paulo: FADUSP, 1979.
- \_\_\_\_\_. Novas Diretrizes para o Ensino Jurídico. *Revista de Processo*, n. 72, pp. 99-108, out-dez 1995.
- \_\_\_\_\_. Currículo Jurídico – um Modelo Atualizado. *Revista de Processo*, n. 65, pp. 104-119. São Paulo: RT, jan-mar 1992.
- NALINI, José Renato. Em Torno à Elevação de Qualidade do Ensino do Direito no Brasil. *Revista dos Tribunais*, n. 703, pp. 247-252. São Paulo: RT, maio de 1994.
- \_\_\_\_\_. O Novo Ensino do Direito. *Revista dos Tribunais*, n. 715, pp. 342-351. São Paulo: RT, maio de 1995.
- \_\_\_\_\_. *Impasses e Alternativas nos Cursos de Direito no Brasil*. Ceará: UFCE, 1982.
- OLIVEIRA, Regis Fernandes de. A Universidade e a Justiça. *Revista dos Tribunais*, n. 692, pp. 48-51. São Paulo: RT, junho de 93.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Foro Universitário como Instrumento Efetivo de Acesso à Justiça e Melhoria da Qualidade do Ensino Jurídico. *Revista dos Tribunais*, n. 712, pp. 320-325. São Paulo: RT, fev. de 1995.

VALLADÃO, Haroldo. O Ensino Jurídico e o Desenvolvimento. *Anais da IV Conferência Nacional da OAB*. Brasília: OAB, 1970.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Lições e Lembranças de Santiago Danias. *Revista da OAB-RJ*, n. 16. Rio de Janeiro: OAB-RJ, 2º quadrimestre de 1981.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima, SJ. *Escritos de Filosofia III: filosofia e cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.

VERGER, Jacques. *Le Università dei Medioevo*. Bologna: Mulino, 1982.

WHITE, James Boyd. *Heracles' bow: essays on the rhetoric and poetics of the law*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

#### CAPÍTULO IV

## CONTORNOS POLÍTICOS, INSTITUCIONAIS E EPISTEMOLÓGICOS DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO

*Nuno M. M. S. Coelho*

**Sumário** • Introdução - 1. Ensino jurídico e realidade social - 2. Educação jurídica e políticas públicas de educação e pesquisa - 3. Educação jurídica e a crise da prestação jurisdicional no Brasil - 4. Ensino jurídico e ciência do Direito - Considerações finais - Referências bibliográficas.

### INTRODUÇÃO

Há décadas o problema do ensino jurídico, de sua crise e necessária reforma vem instigando as mais brilhantes mentes de nossa cultura jurídica e jurídica-pedagógica, de modo que não é pouco o acúmulo de conhecimento e de debates produzidos em torno da questão, como também são muitas já as experiências para modernizar o Ensino do Direito.

Esforcemo-nos todos em entender o atual Ensino do Direito em nosso país, para podermos vislumbrar a sua crise, o que é uma condição preliminar para refletir sobre a sua reforma.

Gostariamos de levantar aqui algumas dimensões da crise, e quiçá perceber como elas se relacionam, contribuindo para a manutenção ou o agravamento do modelo de ensino jurídico tradicional entre nós.

### 1. ENSINO JURÍDICO E REALIDADE SOCIAL

Um primeiro aspecto que salta aos olhos é o descompasso entre a realidade social, cultural e política e o ensino do Direito.

Nota o Prof. Tércio Sampaio Ferraz Jr., debruçando-se sobre os debates parlamentares (1826) tendentes à instalação dos Cursos de São Paulo e Olinda (ocorrida em 1827),

uma orientação eminentemente escolástica, de sentido dogmático onde o ensino e devia limitar-se a textos previamente determinados e à exposição e comentários das opiniões dos doutores reconhecidos. (FERRAZ JR, 1979).

E que, apesar da influência do cartesianismo, do empirismo e do ecletismo que então se desenvolviam,

conservou-se o espírito da escolástica, onde os conhecimentos eram desvinculados da realidade circundante e a lógica visava a preparar o estudante para disputas retóricas e de sentido ornamental. (Idem).

Quanto à realidade circundante, a vida em sociedade mudou muito desde o marco da criação dos Cursos Jurídicos no Brasil: megafenômenos como a industrialização e a urbanização transfiguram-na por completo. Tornou-se mais complexa, compondo-se dos mais variados segmentos titulares de visões do mundo e de interesses muito próprios. E o que se dirá da revolução representada pela velocidade da informação, com advento e popularização da rádio, da televisão, do telefone *etc.* e que agora mais uma vez nos surpreende com a informática? A sociedade contemporânea, a par de ter mudado muito desde então, caracteriza-se ela mesma pela permanente e intensa mudança.

O Estado, particularmente, sofreu também radicais informações. Do modelo liberal no qual o Estado a nada se obrigava senão a abster-se de intervir na vida do indivíduo, passamos ao chamado Estado Social — cuja Constituição declara direitos sociais (sem os quais os direitos individuais não passam de abstração) e o obriga a encargos comissivos em face de um cidadão concretamente precisado de educação, saúde, cultura, meio ambiente saudável *etc.* — que por sua vez já dá lugar à construção do Estado Democrático de Direito, do qual a Constituição de 1988 é a pedra angular, e que constitui o marco do processo de reconstrução paradigmática de todo o sistema jurídico e da ciência do direito brasileiros.

Torna-se, também o Estado, muito mais complexo, refletindo o que ocorreu na sociedade. E o ensino jurídico, porventura acompanhou estas mudanças do mundo e do próprio mundo do Direito?

Enquanto as relações em sociedade mudaram e mudam muito, o ensino jurídico continua assentado sobre os mesmos pilares. Está a demonstrá-lo a experiência acadêmica e o parecer dos especialistas. Joaquim Falcão entende “a crise como a perpetuação continuada nos dias de hoje, das características fundamentais do modelo de ensino jurídico importado de Portugal para o Brasil em 1827”. (1988)

Quais as razões deste descompasso? Será devido à “natureza” conservadora do Direito e em particular dos seus estudiosos, professores e dirigentes universitários? Por que sobrevive o sistema vigente, embora seja repellido pelos alunos e pelos mais argutos especialistas por ser arcaico e ineficaz, e pelo mercado de trabalho por ser incompetente para formar os profissionais de que necessita, fracassando via de regra as experiências isoladas que despontam como alternativas? Uma reflexão preliminar sobre esse problema parece necessária, inclusive

para revertermos nossas expectativas quanto aos resultados que poderão decorrer de qualquer iniciativa com vistas à sua reforma.

Para Falcão, a ineficiência das críticas e respectivas propostas reformistas deve-se ao caráter superficial com que se analisa a crise. Com uma visão deficiente e por que limitada do problema, que toma seus sintomas por causas e, portanto, não chega a investigá-las, não se podem alcançar propostas que de fato levem a soluções. Daí a importância de insistir na continuação, aprofundamento, intensificação e multiplicação dos debates e investigações sobre as causas reais do problema. Tais reflexões devem contar também com profissionais de outras áreas, metodologicamente mais preparados na ciência da economia, da sociedade, da política *etc.*, que, junto aos juristas, podem construir análises que instruirão intervenções mais eficazes e de soluções mais radicais, na rigorosa acepção deste último termo.

Não há como dissociar a crise do ensino jurídico das crises mais amplas da sociedade. Enfrentando o problema, não devemos deixar de tratar das crises do sistema universitário e educacional em geral, nem das crises do Judiciário e do próprio Direito. Não haverá espaço aqui para tanto. Vamos apenas referir a alguns dos problemas como ligados ao que tratamos aqui.

A política universitária governamental “estabelece que o desenvolvimento econômico e social exige o sacrifício das ciências humanas em prol das ciências exatas e da tecnologia” (FALCÃO, 1988, p. 75). Tendo sido estabelecida pelos militares (e sem que haja motivos para pensarmos haver mudado) coaduna-se com o momento tecnocrático que vivemos, cuja pior consequência (ou objetivo?) é a “debilitação do repensar crítico das condições sociais e políticas existentes, principal objetivo histórico das ciências humanas e sociais” (Idem, *Ibidem*).

## 2. EDUCAÇÃO JURÍDICA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

O sistema público universitário como um todo não tem sido considerado prioridade, haja vista as escassas verbas que se lhe destinam e o seu usual contingenciamento, com direto reflexo sobre o salário dos professores. Se nas áreas tecnológicas isto ocasiona a perda dos profissionais para o setor privado ou para o exterior, nos Cursos Jurídicos presta-se a fortalecer o caráter secundário da atividade docente. É visível, também, o reflexo sobre as condições materiais para o ensino e as vergonhosamente escassas e desatualizadas bibliotecas.

A demanda crescente por vagas na Universidade, a que o Estado não pôde e não pode atender, levou à multiplicação das instituições privadas de ensino,

poucas delas ostentando padrões razoáveis de qualidade, mas nem por isso deixando de obter licença para seu funcionamento ou tampouco o reconhecimento de seus diplomas.

O precário ensino primário e secundário é também responsável pela crise do ensino jurídico. O não oferecimento de profissionalização técnica, e a não valorização das respectivas profissões, enseja o direcionamento para o sistema universitário não por vocação, mas como caminho exclusivo para uma participação qualificada no mercado de trabalho, o que muitas vezes é uma ilusão.

Ao mesmo tempo, a péssima qualidade do sistema público de educação básica impossibilita o real acesso da clientela menos favorecida, que invariavelmente fica retida pelo vestibular, dificultando que estejam expressos nas Universidades públicas os pontos de vista e demandas de conhecimento das camadas economicamente menos elevadas. Largas camadas populacionais dirigem-se para Instituições em que, não havendo pesquisa nem extensão (e assim não são Universidades na acepção constitucional), não convivem com a reflexão ou crítica. Sem oportunidade de integrar-se em atividades de pesquisa e extensão, perdem a oportunidade de desenvolver habilidades e atitudes que serão essenciais para o jurista.

Por outro lado, a crise do ensino jurídico tem no obscurantismo e autoritarismo, prevalentes na administração pública brasileira, um instrumento eficaz de reprodução, o que se evidencia principalmente pela falta de democracia e participação na gestão universitária que contribui para o alheamento da classe estudantil do cotidiano de problemas e desafios da Escola, preocupando-se apenas com a aquisição do Diploma, mesmo que por meios fraudulentos Fortalece-se o pacto de cinismo e mediocridade pelo qual finge-se aprender e ensinar. Essa alienação é ainda maior (muitas vezes, é total) em Instituições privadas. Este é um aspecto muito importante da crise do ensino jurídico com impacto direto sobre o tipo de jurista formado. O ensino jurídico é um processo educacional e, como tal, é um processo ético, em que está em jogo, portanto, a formação do caráter e da inteligência das pessoas envolvidas. Este desenvolvimento precisa completar-se num ambiente democrático, marcado pelos valores da tolerância, do respeito à diferença, da participação, do diálogo, da democracia, do pluralismo. Uma escola autoritária tende a formar pessoas autoritárias, e a integração da educação jurídica no contexto da construção do Estado Democrático de Direito exige uma transformação de todas as Faculdades de Direito em espaços democráticos.

A sangrenta repressão política promovida pelo golpe de 1964 asfixiou o movimento popular pelo fechamento dos sindicatos e outras organizações de repressão das oposições e esquerdas, que tiveram no movimento estudantil válvula de escape para manter um mínimo de atuação. Embora a abertura política, o movimento estudantil ainda não tematiza suficientemente os desafios da qualidade

do ensino, e assim se mantém incapaz de compreender a crise do Ensino Superior, não contribuindo para sua superação.

### 3. EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE DA PRESTAÇÃO JURISDICCIONAL NO BRASIL

A crise do ensino jurídico está também acoplada à crise do Judiciário. A crise do Judiciário causa-se antes de mais nada pelo problema da falta de acesso. É impossível negar que a Justiça pode reclamá-la quem tem alguma condição financeira.

Não se poderia mesmo conceber um ensino jurídico sem um sistema judicial elitista, nem vice-versa. A uma experiência jurídica excludente e elitista deve corresponder, como sua base de sustentação, um sistema de ensino jurídico baseado também na exclusão.

O formalismo que caracteriza o processo judicial, que extrapola aquele necessário à segurança do desenvolvimento da relação processual, coaduna-se com o formalismo reinante em nossos Cursos. Assim como, da mesma maneira, a sacralização de determinados termos e expressões, que não se prestam a suprir exigências técnicas, mas a manterem-se inacessíveis aos “não iniciados”, como forma de imposição de um respeito que não se consegue pelo exercício normal e competente da função jurisdiccional.

A pugna por um processo instrumental, “de resultados”, e ao mesmo tempo legitimado democraticamente e orientado pelo respeito aos direitos fundamentais, deve começar pelas próprias Faculdades de Direito, e não é de pasmar que nelas mesmas já encontre resistência. São necessárias, por exemplo, atividades extensionistas que provoquem no estudante visão da função social do processo e dos objetivos concretos do Judiciário, por colocá-lo em contato com as angústias daqueles a quem o Judiciário não atende.

Direitos Humanos não são respeitados no Brasil. E infelizmente, cresce no senso comum a idéia de que há pessoas a quem se deveria mesmo negá-los. O convívio com tais desrespeitos é banal. E as Faculdades de Direito, quantas há que em seu Currículo enfatizam este problema? E mesmo quando este conteúdo consta do programa de Direito Constitucional, ensina-se o de um modo sobremaneira formal, tão formal quanto o é a sua mera declaração sem a respectiva garantia pelo poderes públicos.

### 4. ENSINO JURÍDICO E CIÊNCIA DO DIREITO

Podemos perceber também que a estagnação do ensino jurídico guarda coerência com as características fundamentais da ciência do Direito, eis que o



paradigma que dá base e limite a uma ciência embasa e limita o respectivo ensino.

Gostaríamos de neste momento referir a dois caracteres básicos: o isolamento do Direito e dogmatismo.

O ensino do Direito como um sistema fechado em si mesmo encontra fundamento nesta concepção de Direito que lhe é subjacente. Uma consequência, e a mais angustiante, é o fato de tornar-se um conhecimento ultrapassado, pela desconexão ao dinâmico substrato econômico, social e cultural de que exsurge. Se o Direito não dá resposta às demandas resultantes das novas formas de relacionamento e conflitos sociais (ex: os movimentos de luta pela terra, resultado pelos que querem produzir) que caracterizam a sociedade moderna, numa postura arrogante perante o "resto", o Direito passa a ser considerado inútil, e a sê-lo devidamente, como mecanismo de controle social e de promoção do bem comum.

Mas não é de todo exato que o Direito, direito objetivo, venha ignorando o surgimento das novas relações que lhe exigem regramento: há novíssimas normas a juridicizar problemas como os das relações massivas de consumo, da proteção do patrimônio cultural e histórico, do meio ambiente, da infância e da adolescência, da circulação de informações, da virtualização das trocas financeiras *etc.*, no Brasil e no mundo.

A vivência jurídica está sim a experimentar transformações que são já, na verdade, repostas à sua evidente falta de operacionalidade, ineficiência a qual o Prof. José Eduardo Faria configura ressaltando oito fatores básicos: 1º - o questionamento do princípio *rebus sic stantibus* face às contradições e à intensa mudança social; 2º - o rompimento de vários princípios de Direito constitucional já consolidados; 3º - a marginalização jurídica pelo não acesso às instituições de Direito, decorrentes da marginalização social; 4º - a emergência de controles antecipados (BOBBIO), formas de prevenção ao lado de tradicionais formas de repressão, ampliando os níveis e limites do liberalismo jurídico (intervenção estatal no domínio privado); 5º - incapacidade crescente de adaptação de que ao lado do monopólio da violência legítima do Estado existem poderes difusos, disciplinadores, que escapam à concepção liberal do poder jurídico político; 6º - constatação de novas lutas sociais não previstas nas estruturas das instituições jurídicas, escapando-lhes hipoteticamente (nos códigos e leis); 7º - advento das experiências jurídicas alternativas (informatização das justiça). (FARIA, 1987, p. 20).

Ocorre que, quando o Direito chega a acompanhar a mudança social, o ensino jurídico não acompanha o Direito. Diríamos, assim, que o ensino jurídico em crise padece de uma dupla extemporaneidade.

Este quadro é acompanhado pela exclusão dos valores das nossas investigações e preocupações. Com isto o jurista, quando faz teoria, limita-se à exegese do Direito posto, recusando-lhe a crítica; quando ensina, volta o horizonte dos alunos para o passado, ensinando a pensar a partir de um sistema pronto, supostamente harmônico e contínuo de todas (e únicas) respostas jurídicas possíveis; e o pior, quando tal jurista aplica o Direito, o faz desresponsabilizando-se pelas consequências que de sua prática jurídica podem resultar.

Por este caminho podemos vislumbrar a estreita relação entre o isolamento do Direito, já anotado, e o seu dogmatismo. Segundo José Eduardo Faria, são características imbricadas:

Esta concepção dogmática se caracteriza pelo caráter bastante abstrato de suas elaborações, categorias e construções - abstração essa que leva não só a um progressivo distanciamento da realidade, mas, igualmente, ao seu próprio abastardamento sob a forma de uma vulgarata positivista ingênua e reductionista. (Idem, p. 28)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O isolamento e o dogmatismo jurídicos dão a tônica do Ensino Superior em Direito. Neles fundamentam-se os currículos e conteúdos programáticos (que ademais denunciam como há, também, na mesma intensidade, isolamento entre os ramos do Direito como há entre este e as demais ciências sociais) desligados dos problemas emergentes do mundo social. Bem como a metodologia predominante: a aula magistral, monologada e maçante, sem possibilidade - por falta de tempo que seja - de debate, por muitas vezes autoritária, limitada a repetir noções superficiais já encontradas nos manuais e livros rentes aos Códigos.

O Ensino do Direito deve partir do vínculo entre Direito e prática jurídica e os valores maiores da existência humana, chamando a atenção para as consequências sociais da incidência jurídica.

É preciso, especialmente, romper com um paradigma científico que afirma que o destino do direito é alheio e independente do modo como ele é conhecido pelo cientista do direito e apropriado pelo jurista. Especialmente, é preciso conscientizar-nos de que a experiência do direito - que tem no seu ensino um momento muito especial - é constitutiva de destino enquanto comunidade. Tornamo-nos o que somos ao viver o direito, e o ensino do direito integra o processo pelo qual o direito se torna o que é.

De certa forma, nosso destino, enquanto comunidade, está em jogo nas Fa-culdades de Direito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA JR., Edmundo L. de. *Ensino Jurídico e Sociedade. Formação, Trabalho e Ação Social*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1989.
- BITTAR, Carlos Alberto. Reforma do Currículo da Faculdade de Direito. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 81, pp. 71-111. São Paulo: FADUSP, 1986.
- CESARINO JUNIOR, A. F. O Jurista na Era Tecnocrática. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 64, pp. 189-206. São Paulo: FADUSP, 1969.
- CHAVES, Antônio. Reformulação do Ensino do Direito Civil. *Novas Técnicas. Um Programa. Revista da Faculdade de Direito*, n. 70, pp. 37-78; São Paulo: FADUSP, 1975.
- COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. A Pesquisa na Graduação das Faculdades de Direito no Brasil – segundo os arquivos das agências de fomento. *Revista Onze de Agosto*. São Paulo: FADUSP, março de 1996.
- \_\_\_\_\_. Avaliação Discente. Comunicação ao XX Encontro Nacional de Faculdades de Direito. Belo Horizonte: FDUFGM, 1992.
- \_\_\_\_\_. Autonomia Universitária. *Revista Onze de Agosto*. São Paulo: FADUSP, agosto de 1996.
- COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o Método do Ensino Jurídico. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 74, pp. 119-139. São Paulo: FADUSP, 1979.
- CURY, Vera de Arruda Roza. Um Repensar Crítico sobre o Ensino Jurídico na Faculdade de Direito PUCAMP. *Revista jurídica*, n. 10, pp. 5-24. Campinas: UNICAMP, 1994.
- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Classe Dirigente e Ensino Jurídico: uma Releitura de Santiago Dantas. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, n. 21, pp. 41-77. Rio de Janeiro: Conselho Federal, jan.-abr. 1977.
- \_\_\_\_\_. *Os Advogados – Ensino Jurídico e Mercado de Trabalho*. Recife: Ed. Massangana, 1988.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Jurídico e as Associações de Classe dos Advogados. *Revista de Direito Constitucional e Ciência Política*, n. 5, pp. 55-91. São Paulo: IBDC: 1986.
- FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1987.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Jurídico e a Função Social da Dogmática. *Encontros da UnB*, pp. 108-117. Brasília: UnB, 1978/1979.
- \_\_\_\_\_. A Realidade Política e o Ensino Jurídico. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 82, pp. 198-212. São Paulo: FADUSP, 1987.

- FERRAZ JR., Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. *Encontros da UnB*, pp. 67-71. Brasília: UnB, 1978/1979.
- \_\_\_\_\_. Criação dos Cursos Jurídicos e a Concepção da Ciência do Direito. *Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras*. Brasília, 1979.
- GIL, Otto. Exame e Crítica do Ensino Jurídico no Brasil. *Separata da Revista Trimestral da Divisão jurídica do Instituto do Aquecer e do Alcool*, n. 33. Rio de Janeiro: GB, 1968.
- GRINOVER, Ada Pellegrini. O Advogado e a Formação Jurídica. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 73, pp. 103-114. São Paulo: FADUSP, 1978.
- MELO FILHO, Álvaro. Currículos Jurídicos: Novas Diretrizes e Perspectivas. *Revista dos Tribunais*, n. 720, pp. 327-346, out. de 1995.
- \_\_\_\_\_. Novas Diretrizes para o Ensino Jurídico. *Revista de Processo*, n. 72, pp. 99-108. São Paulo: RT, out-dez 1995.
- \_\_\_\_\_. Currículo Jurídico – um Modelo Atualizado. *Revista de Processo*, n. 65, pp. 104-119. São Paulo: RT, jan-mar 1992.
- NALINI, José Renato. Em Torno à Elevação de Qualidade do Ensino do Direito no Brasil. *Revista dos Tribunais*, n. 703, pp. 247-252. São Paulo: RT, maio de 1994.
- \_\_\_\_\_. O Novo Ensino do Direito. *Revista dos Tribunais*, n. 715, pp. 342-351, São Paulo: RT, maio de 1995.
- \_\_\_\_\_. *Impasses e Alternativas nos Cursos de Direito no Brasil*. Ceará: UFCE, 1982.
- OLIVEIRA, Regis Fernandes de. A Universidade e a Justiça. *Revista dos Tribunais*, n. 692, pp. 48-51. São Paulo: RT, junho de 1993.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Foro Universitário como Instrumento Efetivo de Acesso à Justiça e Melhoria da Qualidade do Ensino Jurídico. *Revista dos Tribunais*, n. 712, pp. 320-325. São Paulo: RT, fev. de 1995.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. Lições e Lembranças de Santiago Dantas. *Revista da OAB-RJ*, n. 16. Rio de Janeiro: OAB-RJ, 2º quadrimestre de 1981.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia IV: introdução à ética filosófica* 1. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

WHITE, James Boyd. *Heraclês' bow: essays on the rhetoric and poetics of the law*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.

## CAPÍTULO VI

# INSERÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO: DESAFIOS E NOVOS PRINCÍPIOS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Nuno M. M. S. Coelho

**Sumário** • Introdução – 1. A ultrapassagem do paradigma tradicional da Extensão universitária – 2. A extensão sob novo paradigma: a estruturação em Programas de Extensão – 3. Programas de Extensão como estratégia de concretização do novo paradigma da Extensão universitária e a Pós-Graduação em Direito – Considerações finais.

## INTRODUÇÃO

Gostaria agora de chamar a atenção para a presença da Extensão universitária no contexto das atividades acadêmicas integradas nos Programas de Pós-Graduação em Direito.

## 1. A ULTRAPASSAGEM DO PARADIGMA TRADICIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Tradicionalmente, a Extensão universitária foi considerada uma atividade de reduzido valor científico, desenvolvida por pessoas com pouca vocação para a mais nobre atividade-fim da Universidade (a Pesquisa), e em geral lideradas por professores de baixa titulação acadêmica. Além disto, quase sempre a Extensão foi entendida como uma atividade de cunho assistencialista, algo um tanto sem lugar num ambiente crítico como a Universidade, e por fim nunca merecendo políticas públicas de fomento e avaliação, da parte dos organismos governamentais de apoio e financiamento.

Não é esta uma visão de forma alguma abandonada, mas a maneira como são hoje focalizados os processos científicos que se desenvolvem no interior das Universidades faz esta perspectiva tradicional parecer cada vez mais inapropriada.

É muito intensa a consciência, desde pelo menos a década de 1980, sobre o verdadeiro lugar da Extensão universitária na produção do conhecimento numa instituição plural e democrática como a Universidade, em seu compromisso com a realização dos direitos humanos. No Brasil, o reconhecimento do lugar da Extensão na determinação do sentido de Universidade levou à sua conceitualização constitucional como a instituição de Ensino superior marcada pelo princípio da

indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.<sup>1</sup> Este é hoje o critério decisivo a distinguir os centros de excelência da educação superior brasileira – sem dúvida abrigados em Universidades: a Universidade é o único lugar em que professores e alunos não se dedicam apenas ao Ensino, o que via de regra marca os níveis precedentes de educação (educação básica), e as instituições de Ensino superior de natureza não universitária.

Afirmam-se como pilares da formação universitária o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, cada um deles com uma definição tradicional muito difundida. À Pesquisa caberia a função de fazer avançar as fronteiras do saber, pela produção de novos conhecimentos, consubstanciada no desenvolvimento de novos princípios e processos e gerando modelos e patentes como resultados veementes a corroborar a quase aristocrática auto-afirmação dos “pesquisadores” como a elite da Universidade.

Ao seu lado, o Ensino figura como atividade de mera transmissão de um saber já produzido, sem compromisso com seu próprio desenvolvimento e com relativa indiferença quanto à sua validade. Seu valor, no entanto, mantém-se assegurado: afinal esta não pode deixar de ser uma das atividades-fim da Universidade como instituição educacional, na sua função profissionalizante, a quem incumbe ministrar a cada nova geração de juristas, médicos e engenheiros (para lembrar apenas da clássica tríade de bacharéis até há pouco tempo sempre tão valorizados) uma bagagem relativamente atualizada acerca do estado da arte em cada seara.

Ao seu lado, ainda, a Extensão, definida como a atividade pela qual a Universidade permite que “todo” o conhecimento que se desenvolve em seu interior transcenda seus muros vindo a “estender-se” às comunidades em que se insere, de sorte a contribuir para com a elevação do nível cultural e dos padrões de qualidade de vida da sociedade. Pela Extensão igualmente a Universidade não deixaria de legitimar-se como uma Instituição que, sendo pública, recebe dos cofres públicos a quase totalidade de seus recursos financeiros, ou que, mesmo sendo privada, recebe via de regra incomparáveis benefícios de ordem fiscal quando não mesmo também a direta injeção de recursos públicos.

É claro que são falaciosos os pressupostos sobre os quais estas concepções de Ensino, Pesquisa e Extensão são construídas. Especialmente com relação à

Extensão, não faz o menor sentido o pressuposto de que a Universidade está separada do resto da sociedade por muros cuja transposição dependeria de uma atividade especialmente articulada para este fim (a Extensão). Isto seria ignorar que a Universidade é também, ela mesma, sociedade. Ao mesmo tempo, é quase ridículo pensar que sejamos detentores exclusivos de uma especial forma de saber, a ser entregue às comunidades “do entorno”. Também nem sempre se confirma que alguém mais – além de nós mesmos – esteja interessado neste “nosso” saber. Por fim, é errado também pensar que, nas relações do acadêmico com os homens e mulheres que não se encontram na Universidade (e que seriam assim “beneficiários” de nossa Extensão), não seja o acadêmico quem tem mais a benficiar-se, a par e até mesmo para além do que nós pretendemos poder ensinar.

Mas minha comunicação não pretende focalizar este tipo de discussão, embora se trate de pontos cuja assunção e problematização sejam necessárias à redefinição do papel da Extensão universitária nos processos de educação pós-graduada em Direito. Gostaria especialmente de passar às reflexões e à discussão sobre certas experiências de reestruturação institucional da Extensão universitária de que pude participar<sup>2</sup>, de sorte a tentar compreender como a Extensão pode colaborar em nossos empenhos por formar pessoal altamente qualificado (mestres e doutores) para a atividade acadêmica e profissional, na área jurídica.

## 2. A EXTENSÃO SOB NOVO PARADIGMA: A ESTRUTURAÇÃO EM PROGRAMAS DE EXTENSÃO

A revisão do conceito da Extensão universitária, construído a partir da experiência concreta e da reflexão dos gestores e participantes desta atividade nas Universidades públicas brasileiras (no contexto assim especialmente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras) rompe com a visão tradicional que compartimentaliza o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, propondo-a como o lugar mesmo em que a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão realiza-se.

A Extensão define-se como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação formadora entre Universidade e Sociedade”, visando à “democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da

1. Constituição da República Federativa do Brasil, art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão”.

2. Entre 2002 e 2004, trabalhei como Pró-reitor de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (Minas Gerais), integrando também o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que desenvolve um importante debate sobre estes temas.



Universidade”, como “trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social”.<sup>3</sup>

A Extensão vocaciona-se à realização da indissociabilidade, não podendo ser mais concebida senão em sua integração com o Ensino e a Pesquisa, da qual se declara, por princípio, tributária. Esta dependência que a Extensão assume relativamente às demais atividades substanciais da Universidade não é sinal de sua fraqueza. Ao contrário, é o sintoma mais convincente de sua maturidade, testemunhando sua auto-compreensão enquanto uma atividade eminentemente científica. Só faz sentido pensar uma atividade como Extensão se ela resulta, acompanha e prepara outros processos acadêmico-científicos, de Pesquisa ou Ensino.

Isto é o que mais fortemente milita em favor do abandono da concepção da Extensão como uma atividade de caráter assistencialista, em favor de uma visão que a entende como uma atividade científico-cultural, de natureza tipicamente universitária.

É inegável que esta mudança de paradigma tem por efeito, dada a nova relação que institui entre a Universidade e os demais atores ou setores da sociedade, uma consequência importante, desde o ponto de vista político. O novo modo de interação, como troca de saberes agora e não mais como uma autoridade ou “gentil” transferência mais ou menos unilateral, resulta em uma maior legitimção social da Universidade, assim como contribui para com a democratização da própria Universidade.

### 3. PROGRAMAS DE EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONCRETIZAÇÃO DO NOVO PARADIGMA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Tendo em vista que o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão deve marcar todas as atividades acadêmicas em uma Universidade, e o fato de ser a Pós-Graduação a mais típica das suas atividades, não pode haver dúvida de que também a Extensão deve conformar os estudos pós-graduados. Assim, também, o mesmo vale relativamente à Pós-Graduação em Direito. A questão que se coloca atine a como a Extensão pode e deve ser entendida, para fins de sua integração nas atividades de Pós-Graduação em Direito (integração esta que, por sua vez, é necessária para que a própria Pós-Graduação em Direito possa-se legitimamente considerar como uma atividade de natureza universitária).

Que tipo de Extensão é concebível, admissível, desejável ou mesmo exigível em um Programa de Mestrado ou Doutorado em Direito?

Decerto que não haverá lugar para atividades extensionistas em ambientes de excelência acadêmica como é suposto serem Programas de Pós-Graduação em Direito, se a Extensão é concebida no sentido tradicional, com reduzido valor científico e de preocupações tendencialmente assistencialistas.

Apenas se pode conceber a Extensão na Pós-Graduação se ela se assume e se constrói como uma atividade científica, operando nos mesmos níveis de rigor que as demais atividades substanciais da Universidade. Em especial, ela deve ser tão rigorosa em seus procedimentos metódicos, em seu planejamento, execução e avaliação como o são (ou devem sempre ser) as atividades de Pesquisa.

Este objetivo, no entanto, não é tão fácil de ser alcançado. A simples conceitualização que a Extensão recebe, em seu novo paradigma, não dá grandes pistas sobre como organizar a atividade extensionista de sorte a viabilizar o seu desenvolvimento segundo as novas exigências acadêmico-científicas impostas. Sobre isto gostaria de apresentar e discutir algumas propostas.

Passo então a referir alguns tópicos e princípios que, aplicados ao fomento, planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos de Extensão, propiciam condições para que a Extensão possa realizar-se como atividade científica e educacional de alto nível, vindo efetivamente a contribuir para com a formação pós-graduada em Direito, a que nos dedicamos.

O primeiro princípio a observar é a integração de docentes, discentes, funcionários técnicos e administrativos e parceiros externos em Programas de Extensão, rompendo com o isolamento e a pulverização de iniciativas que em geral marcam a Extensão. Há necessidade de romper com o individualismo e com um certo voluntarismo dos profissionais que propõem e tocam projetos desta natureza, em favor de programas a reunir pesquisadores de diferentes áreas em iniciativas mais perenes.

Na conceitualização que ajudei a construir para Programa de Extensão, e que tem sido desde então utilizada pela Universidade Federal de Ouro Preto, entendem-se os “Programas” como “conjuntos articulados de projetos de Extensão e de outras iniciativas científicas e didático-pedagógicas, marcados pela indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, pela interdisciplinaridade e pela transdepartamentalidade, definidos a partir de uma leitura compartilhada do contexto histórico-natural e visando a um conjunto de objetivos gerais e metas dialogicamente definidos qualitativa e quantitativamente”.

3. Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. Brasília, 1987. Todos os documentos produzidos pelo Fórum estão disponíveis em [www.fenex.org.br](http://www.fenex.org.br).

Trata-se de uma definição longa, a merecer um detalhamento que acredito possa esclarecer os demais princípios diretores da Extensão universitária sob o novo paradigma.

- 1) Programa é um conjunto de projetos criados a partir de diferentes iniciativas que, integrados entre si, superam a fragmentação que até hoje tem caracterizado a Extensão. O fio condutor da política de Extensão deve ser a formação e o fomento a Grupos, e não à ação isolada e individual. As iniciativas titularizadas por professores ou pequenos grupos de professores, que até há pouco ocuparam todo o cenário da Extensão, não deixam de existir, mas passa-se a estimular a sua integração nos Programas.
- 2) Propõe-se a indissociabilidade entre Extensão, Pesquisa e Ensino, e o caráter científico da Extensão (o que é essencial para a sua justificação enquanto atividade acadêmica universitária), esclarecendo que não existe Extensão universitária desligada do Ensino e da Pesquisa.
- 3) Propõe-se a interdisciplinaridade, o que é muito enriquecedor tanto para os alunos envolvidos como para seus orientadores, em convivência com cientistas de outras áreas na discussão de problemas comuns. Os alunos não serão pesquisadores deste ou daquele Projeto de Extensão, mas do Programa, ampliando sua visão interdisciplinar e seu campo de atuação acadêmica/comunitária.
- 4) Propõe-se a transdepartamentalidade, o que significa que o Programa não se vincula unicamente a um Departamento, mas, dependendo de sua natureza, poderá estar vinculado a vários Departamentos. Sem perder a referência departamental, os projetos vinculados aos Programas buscarão transpor as fronteiras departamentais a que, normalmente, estão sujeitos.
- 5) Marcos Referenciais. Os Programas devem-se fundamentar sobre leituras discutidas coletivamente por todos os seus participantes, acerca da realidade natural e social que desafia a ação extensionista. Não é concebível que atividades de Extensão, que pretendem e devem merecer o fomento financeiro institucional, arrimem-se sobre leituras frágeis e lacunosas do contexto humano e físico com que interagirão.
- 6) Metas e Objetivos. O compartilhamento destes marcos referenciais permite que os membros integrantes do Programa estabeleçam, também conjuntamente, os objetivos gerais (direção e sentido das ações articuladas) e as metas a serem concretamente perseguidas em períodos de tempo definidos.

7) Diálogo. Todo o processo deve ser marcado pelo diálogo, pelo debate aberto a todas as pessoas que coordenem projetos integrados no Programa. O Programa abre espaço também para o diálogo com pessoas, ONG's, comunidades, instituições públicas e empresas que, embora fora da Universidade, interagem conosco na consecução dos objetivos e metas propostos pelo Programa.

A partir da sua integração em Programas, a Extensão ganha enquanto atividade de formação acadêmica, profissional e cidadã, e contribui para modificar o perfil do pós-graduado que a Instituição forma.

Do ponto de vista social, os Programas deverão multiplicar os resultados e a eficácia transformadora das iniciativas de Extensão.

Ao mesmo tempo, a articulação de projetos em Programas deve contribuir com a otimização dos recursos financeiros investidos, já que as atividades poderão ser mais bem planejadas e mais claramente priorizadas, evitando repetições de projetos e a atuação paralela mas sem diálogo em torno dos mesmos problemas. Quanto ao financiamento, a maior parte dos recursos e das bolsas de Extensão tende a deixar de ser direcionada para projetos isolados e passa a ser alocada nos Programas, permitindo que os próprios participantes do Programa decidam entre si sobre como distribuir tais recursos, em atenção aos objetivos traçados e às prioridades definidas.

A criação dos Programas tem importante impacto sobre o sistema de gestão da atividade extensionista, que se torna mais descentralizada, inclusive (e especialmente) no que refere à distribuição de recursos.

A criação do Programa resulta no surgimento de uma nova instância decisória na estrutura na Universidade. Nas Universidades em que há, como geralmente há, Pró-Reitoria de Extensão, o relacionamento de cada professor coordenador de projetos isolados de Extensão dá-se diretamente com o Pró-Reitor ou com o Comitê ou Câmara que coordena as atividades nesta Pró-Reitoria. Numa Universidade média (assim como se considera uma Universidade que, no Brasil, conte mais de cinco mil alunos), isto implica no relacionamento direto da Pró-Reitoria de Extensão com centenas de proponentes de projetos de Extensão, do que resulta uma forma de acompanhamento eminentemente cartorária e numa fraca capacidade de avaliação científica-acadêmica. Esta avaliação dá-se via de regra *a posteriori*, mediante o exame de relatórios escritos. Algo diferente se passa quando se organiza a Extensão em Programas, em cujo interior se mantém uma nova instância de deliberação e avaliação, o Comitê de Extensão, com efetivas condições para manter um acompanhamento cotidiano mais próximo do dia-a-dia dos projetos.

O mais perfeito sistema de acompanhamento e controle, feito agora pelo Comitê do Programa, é possibilitado pelo fato de este Comitê ser composto pelos próprios pesquisadores-coordenadores de projetos e por representantes externos à Universidade que tenham também ligação com o objeto do Programa. Todos têm entre si uma afinidade temática (eis que os projetos reúnem-se em Programa em razão de uma afinidade deste tipo), empenhando-se exatamente na construção de uma leitura compartilhada a partir da qual atuarão, e de metas e objetivos comuns.

Cada Programa pode contar com um coordenador, escolhido entre os coordenadores das propostas (projetos, cursos, *etc.*) que compõem o Programa, ao qual cabe a atribuição de discutir, junto à Pró-Reitoria de Extensão, os assuntos de interesse do Programa como um todo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No horizonte da pesquisa pós-graduada em Direito, a criação de Programas de Extensão pode ajudar a concretizar algumas importantes exigências presentes.

Se na pesquisa acadêmica em geral, o princípio da estruturação e fomento a partir da reunião dos pesquisadores em Grupos de Pesquisa está consolidado, e progressivamente domina as políticas de fomento e financiamento, no contexto da pesquisa jurídica este é um cenário ainda em construção. De maneira geral, a pesquisa acadêmica entre juristas segue sendo uma atividade individual, com uma interlocução nem sempre efetiva mesmo entre os integrantes de Grupos formalmente constituídos.

Este é um dos principais obstáculos à expansão e à consolidação da Pós-Graduação em Direito no Brasil, onde se exige como requisito para a implantação e manutenção de um Programa de Pós-Graduação a prévia existência de Grupos de Pesquisa consolidados, que funcionarão como o suporte crítico-intelectual a partir do qual os processos de Ensino, Pesquisa e Extensão em nível de pós-graduação serão constituídos. Na medida em que a Pesquisa desenvolve-se de forma fragmentária, fragiliza-se a Pós-Graduação: torna-se improvável o sucesso na implantação de um novo Curso de Mestrado ou Doutorado, assim como os existentes tendem a precarizar-se.

O advento dos Programas de Extensão como estratégia de gestão da Extensão nas Universidades – dos quais venham a participar efetivamente os Cursos de Graduação e/ou os Programas de Pós-Graduação em Direito – pode induzir a integração concreta de pesquisadores da área do Direito entre si e com pesquisadores de outras áreas, propiciando a articulação também de Grupos de Pesquisa

tais que possam permitir a expansão ou a consolidação da Pós-Graduação em Direito.

A igualmente requerida interdisciplinaridade, de maneira geral valorizada como indicio da qualidade e da consistência dos Programas de Pós-Graduação, nem sempre é efetivamente observada na pesquisa jurídica.

Esta também é uma questão a sofrer impacto a partir da implementação de Programas de Extensão dos quais venham a participar nossos diferentes Programas de Pós-Graduação em Direito. Programas de Extensão são forçosamente articulações interdisciplinares de projetos de Pesquisa e de Extensão vinculados a diferentes áreas do conhecimento, em efetivo diálogo para a realização de objetivos comuns.

Especialmente as mais contemporâneas exigências de inserção social dos Programas de Pós-Graduação em Direito apenas podem encontrar respostas pela estruturação da Extensão a partir de novos paradigmas, em que o diálogo, a permanente avaliação e a interdisciplinaridade têm lugar. Pode-se pensar, a título de exemplo, nos Programas de Extensão para os direitos humanos. Estes Programas não reúnem pesquisadores apenas da área jurídica, mas forçosamente poria em relação juristas, sociólogos, psicólogos, filósofos, psicólogos *etc.* assim como gente das ciências naturais, todos empenhados, a partir de um diálogo sobre o contexto em que a Universidade se encontra, em refletir e agir sobre esta mesma realidade, pela perspectiva da realização da dignidade humana.

O desenvolvimento de processos desta natureza, a partir dos novos paradigmas que pautam a Extensão universitária, tem condições de efetivamente contribuir para com o fortalecimento da Pós-Graduação em Direito, pela qual somos todos responsáveis.