

4

O poder político e acadêmico

Neste percurso seguimos a Casanovas (1994:4) ao considerar profissão como a relação entre uma ocupação e uma educação específica. Especificamente centramos nossa pesquisa no campo da docência nos cursos de direito e as funções que cumpre no espaço Jurídico que ocupa (público ou privado).

Para abordar o processo de encaixe entre as profissões jurídicas e a educação jurídica devemos inicialmente considerar a origem histórica deste processo. Cabe lembrar que a relação entre poder político e Academia é secular e ganha contornos explícitos na passagem da universidade medieval para a universidade moderna no início do século XIX. O sistema de categorias e relações que Kant propõe em *O Conflito das Faculdades* (1798) – Estado, povo, verdade, linguagem, reflexão, autonomia, história, determinação e progresso – estabeleceu as bases para o desenvolvimento da tensão dialética permanente entre dos dois modelos operacionais clássicos de universidade moderna: o modelo teleológico instrumental francês e o modelo teleológico especulativo alemão. O primeiro destes, poderia ser adjetivado como o modelo franco-cartesiano-napoleônico-comtiano⁵⁹, que recria a universalidade medieval e cristã para colocá-la ao serviço do estado moderno e garantindo a este à adequação dos quadros técnico profissionais surgidos das antigas faculdades superiores de Medicina, Direito e Teologia as necessidades de nova burocracia administrativa. O conhecimento da verdade determinada pelo dogma universal cristão é transformado no conhecimento da verdade determinada pelo dogma universal laico do Estado. A revolução francesa e sua continuidade napoleônica exportará esse modelo aos novos estados hispano-americanos.

Nas universidades Hispano-Americanas o ensino obedecia ao modelo medieval. A primeira universidade foi a de Santo Domingo,

⁵⁹ Terminologia utilizada pó em THAYER, Willy. *A Crise Não Moderna da Universidade Moderna*. Belo Horizonte: UFMG,1980

em 1538, inspirada no modelo de Salamanca, iniciando uma rede de instituições de ensino com características dogmáticas, como correspondia ao controle ideológico promovido pela Igreja e as monarquias absolutistas naquele momento⁶⁰. Com os ventos revolucionários chegaram também o modelo da universidade laica e para os cursos de direito um novo livro sagrado: o Código Civil, que encontrava sua força legitimadora no Estado e na Ciência iluminista.

A concepção napoleônica de faculdades profissionais influenciou tanto a educação superior brasileira como a das jovens repúblicas hispano-americanas. Cabe destacar que ainda que diversos estudos de autores brasileiros destacam a tradição universitária das colônias espanholas, no que diz respeito aos cursos jurídicos. Unicamente em 1791, a Universidade de Córdoba incorpora o curso de direito e em Buenos Aires, só em 1821, se funda a universidade e, nesse mesmo ano, se cria o departamento de Jurisprudência e Ciências Sagradas. Lembremos que o primeiro curso jurídico no Brasil é fundado em Recife na mesma época, em 1827.⁶¹

Estes dados históricos sobre o ensino jurídico no Brasil e na Argentina nos provam até que ponto existe uma identidade forte entre ambos países quanto à natureza, características e finalidades do ensino jurídico; desta forma podemos afirmar que ambos modelos de ensino também apresentam os mesmos problemas e as mesmas dificuldades a serem superadas na atualidade.

⁶⁰ Cf. TRINDADE. Comparativamente as colônias americanas seguiram esse caminho só a partir de 1636, em Cambridge (Harvard).

⁶¹ O estudo de evolução histórica do ensino jurídico e o papel do bacharel no desenvolvimento e estruturação da administração pública tem sido suficientemente abordado pela doutrina nacional em: SKIDMORE, Thomas. *Uma história do Brasil*. Trad. Raul Fiker. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. VENANCIO FILHO, Alberto. *Análise histórica do ensino jurídico no Brasil*. In: Encontros da UnB: ensino jurídico. Brasília: UnB, 1979, p. 12-36; VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982; FAORO, Raimundo. *Os donos do poder*. V.02. 10. ed. São Paulo: Globo, Publifolha, 2000; BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000; ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder. O bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; entre outros.

4.1

O desvio e contestação jurídica como saídas para a visão monopólica do Estado sobre o Direito.

Ao observar conjunto dos juristas de profissão aceitamos que a ele pertencem os membros das carreiras públicas, os que exercem atividade de advocacia no setor privado, e docentes e pesquisadores, seja ao serviço público, seja ao ensino ou à pesquisa.⁶² O magistrado, por exemplo, é uma personagem social do qual se espera que encarne as normas da sociedade que ele tem por tarefa fazer respeitar, e assim sendo, manifesta opiniões conformistas. Seu eventual “desvio” é contraditório com seu estatuto. O que é válido para o magistrado o é também para as outras categorias de profissões jurídicas, e mesmo, por mais curioso que isso possa parecer, para o professor. A liberdade universitária, em nome da qual ele deve ter carta branca para exprimir suas opiniões, não tendo em vista senão a busca da verdade, opõe-se ao mandato que lhe é confiado, isto é, o de assegurar a seu modo a reprodução social. Além disso, o professor está preso pelo seu estatuto de funcionário, que faz dele um servidor do Estado.

Entretanto, há uma diferença fundamental entre o magistrado e o professor: é que o “desvio” deste último choca talvez menos do que o do primeiro. E, de fato, o grau de observação e de submissão à lei exigido das diversas profissões jurídicas, é inversamente proporcional ao espírito crítico que nela é tolerado. Deste ângulo é possível estabelecer uma tipologia destas profissões: daquelas que estão ligadas aos tribunais à crítica é recebida como um “desvio” caracterizado; daquelas que estão ligadas à universidade e à pesquisa, um limiar de tolerância, variado segundo a pretensão autoritária do Estado, é admitida; entre estas duas categorias,

⁶² A diversidade das características das carreiras jurídicas e suas particularidades em termos de educação e capacitação encontram uma série de estudos específicos em FARIA, José Eduardo. "A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação". In: Nalini, José Renato (coord.). Formação jurídica. São Paulo: Malheiros, 1994, p.9-16

situam-se as profissões jurídicas do setor privado e do setor público. Confrontamo-nos aqui com o problema do monopólio do Estado, instrumento de poder da classe dominante, sobre o direito.

O comportamento “desviante” nasce, como vimos, de um conflito de papéis. Em se tratando de juristas, o conflito se realiza entre a obrigação de respeito ao direito, decorrente precisamente da profissão que escolheram, e a crítica do mesmo direito, que lhes é inspirada pelas reflexões que lhes vêm ao espírito para guiar suas ações na colocação quotidiana em prática deste direito.

O princípio deste respeito encontra seu fundamento na “legalidade”, que é dada como elemento essencial em nosso sistema ao ponto de forçar sua identificação com a legitimidade. Quando se pretende sair do espaço da legalidade se vê condenado em nome dos princípios democráticos, e confrontando por isso com o poder, cuja missão é de os fazer respeitar. Cabendo aos desviantes a sanção. Trata-se da manutenção e preservação do “poder”. O “desvio” não existe senão quando um dos papéis em conflito é sancionado pelo poder. Não existe opção o compromisso elimina qualquer hipótese de flexibilidade, evitando que o sujeito “desviante” faça uma escolha entre os dois papéis em conflito, e o conflito se transformaria numa luta interna solucionada por uma tomada de posição individual. A rigidez do sistema gera o “desvio”.

Esta observação explica porque a contestação está praticamente ausente nas Faculdades de Direito. Com efeito, na medida em que o concurso de seleção de professores ou as indicações encontram os seus candidatos em aqueles que partilham e pertencem a mesma cultura de poder, Sendo assim raramente se incorpora um novo docente com perfil contestador e quando isto acontece ele é minoria e fica relegado a um espaço isolado.

A comparação dos termos “desvio” e “profissão jurídica” permite revelar o momento em que nasce o “desvio”: aquele momento em que a atitude crítica aparece desenvolvida demais em relação ao grau de submissão ao direito, exigido de cada categoria

profissional. A partir desse instante surgem as características específicas de todo “desvio”. Há, neste fenômeno, uma forma de não comunicação; ele constitui por si só um sistema fechado.

Para explicar a dificuldade de quebrar esse sistema fechado, podemos recorrer a Gramsci, quando este afirma que todos os que têm uma função intelectual, os que, em uma outra linguagem, designamos como “manipuladores de símbolos”, contribuem para o aperfeiçoamento do sistema ideológico instituído⁶³. A observação é aplicável ao assunto do nosso estudo. À medida em que o Estado capitalista se desenvolve, a sociedade burguesa forma um grupo social de intelectuais destinados a ganhar o apoio das massas, “Os intelectuais interpretam seus papéis de agentes da hegemonia em dois grandes níveis super-estruturais, os quais podemos designar de ‘sociedade civil’ e de ‘sociedade política ou Estado’, correspondendo respectivamente à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre o conjunto do corpo social e aquela ‘denominação direta’ ou de preceitos legais, que se exprime através do Estado e do poder ‘jurídico’”⁶⁴.

A elite é a renovação dos dirigentes da classe no poder. Isto não significa ausência de dinamismo. Quando uma ideologia forneceu raciocínio em função do qual será estabelecida a ordem (jurídica) corresponde às aspirações da classe dominante, nada poderá impedir a transformação progressiva da realidade social, transformação esta que necessitará da procura de uma nova coerência desta ideologia. A manutenção de uma ideologia supõe então um certo poder de adaptação.

Tradicionalmente a universidade tem por missão formar esta elite.⁶⁵ O jurista “desviante” é o que, pelo espírito crítico que anima seus ensinamentos ou suas pesquisas, ultrapassa o limiar da

⁶³ GRAMSCI, *Oeuvres Choisies*, Ed. Sociales, Paris, pg. 158-159.

⁶⁴ M. A. Macciocchi. “*Pour Gramsci*”, Le Seuil, Paris, 1974, pg. 212-213.

⁶⁵ Para uma interessante crítica, a função do professor como agente pedagógico: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

tolerância, isto é, nesse caso, desvia os estudantes de sua missão que consiste no fato de quererem se tornar a elite do país.

Mas acontece que, por numerosas e variadas causas, a elite mostra incapaz de assegurar sozinha uma feliz adaptação da ideologia à realidade social. Neste caso, a sociedade burguesa pode contar com os intelectuais “desviantes”. Com efeito, o “desvio” possui seu próprio sistema. Se podemos falar de “desvio”, como tínhamos assinalado no início, é precisamente porque a contestação jurídica repousa sobre um conjunto coerente de proposições interdependentes. Praticamente os efeitos deste estado de coisas se fazem sentir ao nível do exercício profissional. Assim, encontramos hoje uma clara crítica à universidade pública, condenada por seu perfil conflitivo, sua politização e seu engajamento em movimentos grevistas que prejudicam o aproveitamento do ensino que proporcionam. Em contraposição a estas, encontramos as universidades privadas alheias à politização, que cumprem seus calendários letivos e permitem uma formação rápida no prazo previsto. Curiosamente quando avaliamos o resultado do desempenho dessas universidades que “não perdem tempo” encontramos o paradoxo de registrar menores índices de aprovação em processos de seleção profissional e menor índice de desempenho destacado no exercício das profissões jurídicas.

4.2

O poder do docente como formador

Como subsídios para o desenvolvimento deste tópico utilizou-se uma larga série de trabalhos e estudos realizados pelas diversas comissões de Ensino Jurídico do MEC e da OAB, como as principais posições doutrinárias sobre a matéria como vetores explicativos e

constitutivos do perfil atual de docente e as funções que ele desenvolve.

Para analisar as funções dos docentes, recorreremos a uma tipologia de roles inspirada no trabalho de Agulla⁶⁶ para o caso do professores de Direito da UBA e a os trabalhos já mencionados de Fucito (2000) e Gozaíni (2001), sobre os docentes de Direito da UBA.

Esta tipologia compreende três dimensões de análise: o papel real do docente, o papel teórico e o papel ideal. O papel real é aquele que o docente realiza no exercício de suas funções na instituição em que leciona; o papel teórico é aquele que ele deveria exercer conforme previsto na normativa legal vigente e conforme o modelo que dele se espera por parte da instituição em que leciona e da sociedade a qual pertence; e o papel ideal é aquele que seria exigido pelo novo modelo de organização que as características de uma sociedade que se defronta com o processo de globalização requer.

Tentarei estudar como os docentes de direito se foram demarcando de outros grupos de elite tendo como base sua *expertise* em formar bacharéis que devem assumir seu papel social e profissional de operadores de direito no âmbito do exercício da profissão liberal autônoma, na administração pública e na magistratura.

Em apertada síntese podemos afirmar que o ensino jurídico nesse período em ambos países partilha de uma pretensa dimensão de neutralidade do docente de direito coincidentemente com aquela atribuída à própria ciência do Direito.

Nos deparamos assim com um paralelismo lógico simples: sendo a ciência jurídica neutra conseqüentemente o cientista que se dedica à pesquisa e propagação desta também o será. Esta neutralidade se traduz em uma clara opção pelo ensino unidisciplinar, coerente com a tradição positivista/normativista,

⁶⁶ AGULLA, Juan Carlos. *Sociología de la Educación*. Buenos Aires : Paidós, 1971.

descontextualizadora e dogmática. Estas características respondem a uma finalidade política de despolitização do ensino jurídico desenvolvida e consolidada nos longos períodos em que Argentina e Brasil estiveram afastados do modelo de estado democrático de direito.

Mas quando chegamos no início da década dos 80 ao período de transição democrático, pelo menos no discurso das reformas aplicadas a legislação do ensino superior, e mais especificamente as normativas do ensino jurídico, percebe-se uma decidida tentativa de reorientação do ensino para um novo paradigma. Esse paradigma promove a interdisciplinariedade nos processos de construção do conhecimento jurídico, coerente agora com uma visão holística e sistêmica da dinâmica social que é origem e fundamento do direito (Santos:2002).

Como consequência direta encontramos uma reivindicação pela desdogmatização do ensino jurídico em consonância com uma desdogmatização geral das ciências⁶⁷.(Moraes,2002:234).

Isto exige uma nova bitura dos conteúdos que são objeto de estudo como também uma nova abordagem pedagógica. Este último elemento tradicionalmente esquecido ou banalizado pelos docentes de direito vai representar um desafio ao perfil tradicional do docente de direito que não apresenta formação pedagógica especializada e simplesmente repete a prática consuetudinária de reproduzir conhecimentos como ele em seu momento os recebeu. Assim, seguindo as categorias levantadas na obra do Paulo Freire, a cultura bancária do ensino se perpetua sem chegar a constituir uma cultura problematizadora do ensino.

Autores como Marcos T. Masetto e Maria Isabel da Cunha tem pesquisado a relação docente/discente e seus desdobramentos como o perfil do bom professor e a aula como espaço de construção de conhecimento observando como este perfil se desenvolve a partir de

⁶⁷ Moraes, Maria Cândida.O Paradigma Educacional Emergente.5ª ed. São Paulo: Papirus, 2000.

uma percepção de tratamento atraente ou interessante dos conteúdos e obviamente isso está atrelado à aula como espaço coletivo de desenvolvimento de relações pedagógicas, não hierarquizado e sim participativo, dialogal, reflexivo e notadamente condicionado pela noção de alteridade. A autoridade docente passa pelo exercício de contextualização democrática do ensino e não pelo poder de sua experiência profissional.

Curioso é observar que uma ferramenta dita de modernização e inserção do aluno na realidade do exercício profissional do direito como o afamado estudo de caso, trazido da experiência educacional dos Estados Unidos, tem sofrido uma apropriação pelo ensino tradicional e sua tão elogiada utilidade de abandono do conhecimento abstrato tem se transformado na imposição, através de uma constante reiteração, de reminiscências quase pavlovianas, de um conjunto limitado de roteiros ou modelos de interpretação das manifestações mais comuns da realidade jurídica.

De valioso instrumento de contextualização e indução a análise crítica da realidade, o estudo de caso tem se transformado em instrumento de cristalização dogmática de certos padrões de interpretação de caráter processual que, em nome de sua conexão direta com o exercício profissional e sua aparentemente facilitação do tratamento quantitativo da demanda de serviços de justiça, legitimam uma série de receitas dogmáticas que se aplicam à complexa massa das relações sociais reguladas pelo direito.

Nesse sentido, cabe uma atenta consideração dos argumentos críticos vertidos ao tratar do estudo de caso como recurso didático.⁶⁸ O abuso desta técnica leva a um perigoso reducionismo da pedagogia jurídica e a um reforço revigorado da dogmática disfarçada de falso revolucionarismo transformador de uma técnica didática que por si só é insuficiente para uma mudança de paradigma no ensino jurídico, com o resultado do esquecimento de outras técnicas e recursos

⁶⁸ Sugerimos a leitura de YIN, Robert. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. edição. Porto Alegre: Boohmou, 2001.

pedagógicos que de forma sistêmica poderiam contribuir realmente para essa mudança.

Em última instância, devemos explorar em que medida o perfil do atual professor de direito recomenda uma nova compreensão do agir pedagógico com base na incorporação da noção de construção coletiva as suas práticas docentes. Isto exige um esforço de sintonia entre o discurso dos conteúdos democráticos de sua disciplina e sua aplicação prática no agir docente focado no microcosmos de sua própria sala de aula.

Esta linha de raciocínio nos conduz necessariamente a usufruir do referencial teórico das ciências da educação, em que a contribuição de Perrenoud⁶⁹ e Vigotsky⁷⁰, nos proporcionam recursos para entender a reelaboração do espaço de aula como espaço de construção coletiva e democrática, com o abandono de práticas docentes centradas no monopólio docente da verdade como conceito unívoco e a adoção do trabalho em equipe, de participação conjunta e plurisignificante do conhecimento jurídico.

Essa abordagem da relação direito/pedagogia ou, melhor ainda do direito como pedagogia se encontra nos trabalhos de Warat (2001:68), que se afasta da noção clássica do direito como norma destinada a impor um comportamento e a punir o conflito resultante, para observar o direito “como pedagogia que ajuda a aprender a viver”.

No já clássico mapeamento da pesquisa socio-jurídica no Brasil, realizado por Adeodato (1997:8)⁷¹, se registra que a primeira instituição a pesquisar de forma sistêmica em este campo foi a Universidade de Recife, na Divisão de Ciência do Direito, dirigida por Cláudio Souto, e vinculada ao Instituto de Ciências do Homem dessa universidade. A Divisão foi absorvida em 1970 pelo mestrado

⁶⁹ Cf. PERRENAUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁷⁰ Cf. VIGOTSKY, L.S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

⁷¹ Cf. ADEODATO, J.M. *Formação Jurídica Docente: conhecimento, atitudes e operacionalização*. In: OAB, Conselho Federal, Ensino Jurídico, 1997, p.145-154.

em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco onde se destacaram os trabalhos de Cláudio e Solange Souto e Joaquim Falcão – este desenvolvendo a linha de pesquisa sobre conflitos de propriedade e ensino jurídico-. Como já citamos neste trabalho em 1974, sob a direção do professor argentino, Luis Warat, foi criada a ALMED – Associação Latino - Americana de Metodologia do Ensino do Direito – com o intuito de reformular as bases epistemológicas da produção do conhecimento de direito. Este trabalho, ancorado nos esforços de professores do mestrado em Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina e na produção veiculada através da revista *Contradogmáticas*, influenciou o mestrado em Direito da PUC do Rio de Janeiro, onde chegou a funcionar informalmente um núcleo da ALMED. Professores como Carlos Alberto Plastino, José Maria Gómez, ambos argentinos, e Giselle Cittadino podem ser mencionados dentre os representantes dessa influência.

Não se pode negar a influência que o pensamento marxista teve nos movimentos críticos como os impulsionados pela ALMED, NAIR e o movimento do direito alternativo do ensino jurídico. A educação na ótica marxista apresenta um papel central como instrumento de legitimação do paradigma econômico sobre o qual a sociedade esta tomada.

Esta linha de pensamento provoca sempre questionamentos importantes e gera reflexões que terminam tendo um papel desmistificador.

Pode-se ir mais ou menos longe nos estudos, mas, seja como for, aprende-se ler, escrever e contar, isto é, algumas técnicas e também algumas outras coisas, inclusive elementos de "cultura científica" ou literária (que podem ser rudimentares ou, ao contrário, esmerados), que tem uma utilidade direta nos diferentes cargos da produção (uma instrução para os trabalhadores manuais, uma para os

técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma para a alta administração). E assim que se aprende os *savoir-faire*⁷².

Esta não é uma função isoladamente pertencente à escola/educação, outras instituições ou atores respondem pela atividade apontada, como também desempenham funções alheias à escola.

A consideração do sistema de ensino como um dos aparelhos ideológicos de estado, determinante na manutenção da infra-estrutura que sustenta o edifício econômico da sociedade vai ter farto desenvolvimento em doutrinadores estrangeiros e nacionais como é o caso de Roberto Lyra Filho.

Dentro desta concepção estruturalista marxista, marcada pela interpretação político-econômica, ou dentro de um estruturalismo semiótico⁷³, estão presentes os signos, símbolos e caracteres que procuram o fim apontado como objetivo do processo educacional.⁷⁴

A criação dos cursos jurídicos no Brasil buscava sistematizar a ideologia política do liberalismo além de formar a burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia desde as diversas áreas da administração pública.⁷⁵ Apropriando-se do positivismo jurídico e particularmente valorizando sua imagem de cientificidade e modernidade, conseguiu e consegue implementar seus objetivos desvinculando o Direito de qualquer realidade 'meta normativa', acrescentando a esta uma neutralidade e objetividade científica⁷⁶, decisivas na alienação dos juristas formados nas academias.

⁷² ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação)*. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 108.

⁷³ WOLKMER, Antonio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 31.

⁷⁴ As terminologias, símbolos, simbólico, mitos, caracteres, tópicos, dogmas, são utilizadas indistintamente sem uma preocupação em distingui-las. Deste modo, estão presentes elementos conotativos que ocultam o real objetivo do discurso ou da construção de uma expressão frasal.

⁷⁵ VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1982.

⁷⁶ Tratando-se claramente de uma situação anti-ética, já que mesmo dentro da mais significativa cientificidade, esta depende do homem para se desenvolver, logo subjetiva, parcial.

A construção de uma pureza da ciência⁷⁷ jurídica, concebida como fenômeno não ideológico resulta em um ensino jurídico pretensamente neutro, que acaba afastando o operador jurídico da realidade social e, fundamentalmente, da realidade ideológica dominante. Ele passa a desenvolver um pensamento e um agir jurídico profissional alienado da realidade. Em um processo que beira a esquizofrenia, ele desconhece a violência que a ele mesmo oprime e os meios para criticar, transformar e mudar a estrutura do discurso hegemônico, que cuidará de manter a ciência jurídica com as características referidas, legitimando e perpetuando seu espaço de poder e conseqüentemente aos grupos de interesse tradicionalmente dominantes.

BOURDIEU e PASSERON interam o grupo dos autores que descrevem com maior precisão como o sistema de ensino reproduz as condições que, o grupo detentor do poder arbitrário necessita, reproduz a estrutura social, leis de mercado, valor econômico e simbólico. Num processo de vinculação por intermédio do ato pedagógico, a lição magistral que através do fascínio de sua linguagem especializada e hermética que provoca a violência simbólica que envolve o arbitrário cultural legítimo⁷⁸.

Todo o poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações com a força de uma legitimidade aceita e reconhecida, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força⁷⁹.

Esta violência produzida na ação pedagógica é uma violência simbólica já que é imposta por um poder arbitrário, um arbítrio

⁷⁷ Karl Popper, positivista lógico do Círculo de Viena – nome mais importante da epistemologia científica, desenvolve sua lógica da investigação científica, baseada na objetividade e neutralidade das Ciências Humanas, op.cit., p. 27.

⁷⁸ Vale lembrar, que os estudos de Bourdieu e Passeron (1982) estão situadas no tempo e no espaço. Referem-se a sociedade francesa e foram realizados em meados dos anos 60 até o início dos anos 70, contudo, guardadas as devidas proporções, são absolutamente adequados a sociedade brasileira bem como ao sistema de ensino brasileiro, mais especificamente ao ensino jurídico.

⁷⁹ BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 19.

cultural, que é normalmente colocado como um sistema aberto, que incorpora permanentemente, em um ciclo sem fim, o aluno, que repete e se transforma em seu mestre, que ensinará de igual modo a um novo aluno que repetirá a rotina, perpetuando a violência, os interesses e em definitiva o exercício de poder por parte do mesmo grupo. Grupo este que absorve, integra e assimila a novos atores úteis, conscientemente ou não, promovendo a manutenção das condições requeridas pelos grupos/classes, para imposição dos seus interesses.

Os grupos e classes constitutivas da formação social que estão na base do poder arbitrário, determinam a condição para instauração arbitrária da educação⁸⁰. O desvio dos docentes deste paradigma se torna difícil, não raramente ajudando com seus debates, inovações metodológicas ou conceituais a reforçar o sistema.

Neste processo a legitimação da dominação, assegurada pela dissimulação da ação pedagógica, a aprendizagem em última análise, implica reconhecimento da legitimidade da autoridade pedagógica. Sendo que a neutralidade reproduz também o arbítrio cultural⁸¹.

No itinerário percorrido pelo processo de coação simbólica aparecem, ainda, a questão da tradição erudita como forma de conservação social, notório nas faculdades tradicionais.

O docente neste modelo de ensino utiliza-se de moldes tradicionais clássicos para conduzir o processo de aprendizado, valendo-se muitas vezes de instrumentos democráticos concentrados nele no exercício de sua autoridade acadêmica, que facilitam disfarçar seu poder autoritário, diluído junto aos métodos de participação coletiva; premiando e elogiando as opiniões discentes concordantes com o "pensamento superior" do mestre, ou adequadas ao pensamento dos autores divulgados pelo docente como certos e legítimos. Este se apresenta em muitos casos o detentor da verdade e

⁸⁰ Bordieu e Passeron .Op.cit, p.35

⁸¹ Bordieu e Passeron, Idem.op.cit.p.54.

encontra condições materiais simbólicas, meios adequados para educar - doutrinar – quando utiliza o modelo tradicional.

Repare-se no poder embutido na lógica da doutrina obrigatória, que ordinariamente legitima o pensamento jurídico defendido pelo docente e que não necessariamente consiste na repetida bibliografia tradicional. O docente prova sua ilustração introduzindo linhas doutrinárias atuais e aparentemente inovadoras, mas que não necessariamente permitem uma alternativa crítica a aquela defendida pelo próprio docente.

A continuidade dos hábitos pedagógicos assegurada pela continuidade da história do sistema escolar tornou-se possível pela continuidade da história do sistema escolar que apesar das mudanças da estrutura social, sempre ocupou posições homólogas no sistema das relações que a uniam às classes dominantes⁸².

A linguagem ainda é apresentada com um fator complicador na relação educacional, docente-aluno, contudo, sua importância maior reside nos meios de dominação, de exclusão e conseqüente desqualificação de discursos alternativos ou divergentes, autoridade científica em função de uma clara hierarquia funcional e não necessariamente de conhecimentos, aos quais se outorgam graus e títulos que cristalizam essa autoridade através do prestígio social e o reconhecimento financeiro. Todos estes são instrumentos com neta funcionalidade ideológica, a serviço da perpetuação do poder⁸³.

Sendo a relação pedagógica uma relação de linguagem/comunicação e, sendo a autoridade pedagógica a autoridade de linguagem, a comunicação que estabelece o professor e que deverá dizer como é o "mundo real", o mundo do praxismo exclusivo. Não olvidando que o mundo real é montado segundo a verdade ditada pelos que delegam à autoridade pedagógica poder

⁸² Idem.op.cit.p 141.

⁸³ Um aspecto interessante do discurso dominante é sua capacidade para dissimular a dominação e a desigualdade no processo ascensão/crescimento social, como por exemplo, pela via educacional: por vezes convencendo das diferenças atávicas presentes, no “infortúnio” da impossibilidade da igualdade fundamental de acesso ao ensino superior.

para reproduzir o que é "veraz", o resultado ao final do processo a legitimação da estrutura instituída e da vontade da classe central.

A técnica da linguagem, no pensar de Bourdieu e Passeron (1982), e a mais eficaz de todas as técnicas de dominação, além de manter a autoridade e impor a distância entre o mestre e os pupilos distribuindo aristotélicamente a cada um o que é seu.

4.3

A situação dos corpos docente e discente

Para iniciar nossos estudos sobre os corpos docente e discente seguimos o caminho trilhado por Joaquim Falcão, a partir das pesquisas que desenvolveu, algumas em conjunto com Tereza Miralles, ao traçar o seguinte perfil do corpo docente na área jurídica:

“Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter o diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e as faculdades trabalharem com uma demanda estudantil pouco exigente, todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não apenas no ensino de má qualidade, por todos condenado, como no aviltamento do salário profissional.”⁸⁴ (1984:141)

É claro que o exíguo salário de professor se transforma em um objetivo secundário. O lucro do magistério será indireto obtido pelo prestígio e autoridade do cargo que permite valorizar as outras atividades profissionais do docente e ainda construir uma rede de contatos e influência de extrema utilidade para pavimentar seu sucesso em outras esferas.

⁸⁴ Os dados e tabelas apresentadas em FALCÃO, Joaquim. *Advogados, Ensino Jurídico e Mercado de Trabalho*. Recife: Massangana, 1984 foram de extrema utilidade para entender a situação do ensino jurídico no Brasil no início do período por nós abordado.

Na verdade, o modo pelo qual o professor se integra no ensino tem as seguintes características: leciona em geral uma só disciplina obrigatória e quando muito uma eletiva, trata-se de professor horista⁸⁵ desligado de qualquer plano de carreira, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta individualmente os alunos para fins de trabalhos monográficos, não é portador de uma habilitação didática específica, apresenta baixa titulação, não participa da vida comunitária da faculdade, exerce uma outra atividade que é a principal, e a remuneração que percebe como professor é irrelevante para a composição de sua renda mensal.⁸⁶

Entende Falcão que as outras atividades desenvolvidas pelo docente - como advogado, juiz, promotor, etc. - são semelhantes, mas não idênticas a do professor. Esta é mais abrangente, pois exige, além do conhecimento da técnica profissional, também uma visão sistemática do Direito. Como, regra geral, ele não a possui nem dispõe de tempo para a pesquisa, através da qual poderia adquiri-la, a solução que encontra consiste em meramente reproduzir a visão que lhe foi ensinada no tempo de estudante, acrescida da sua experiência profissional - transforma-se num reproduzidor da cultura jurídica tradicional - sem condições de oferecer alternativas ao sistema vigente.

Cabe destacar o despreparo da maioria do corpo docente, visto que a única exigência que lhe é feita é a de possuir o diploma de bacharel em Direito. A carreira de professor ainda não constitui uma finalidade auto-suficiente - é marginal - sendo, regra geral, ou um título gerador de prestígio ou um emprego extra. Claro que nesse sentido as exigências cobradas pelo MEC em termos de qualificação do corpo docente, em muito tem melhorado os quadros docentes das

⁸⁵ MARCEDO, Sandro. *Dedicação integral ou horismo?* Revista Ensino Superior, 2000, (44), 31-33.

⁸⁶ FALCÃO, Joaquim e MIRALLES, Tereza. *Atitudes de Professores e Alunos do Rio de Janeiro e São Paulo em Face do Ensino Jurídico*. In: SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim. *Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica*. São Paulo: Pioneira, 1980.p.267-286.

instituições de ensino jurídico, notadamente aquelas pertencentes ao setor privado.⁸⁷

Como se vê, uma questão fundamental com relação à docência no ensino jurídico é a que diz respeito à sua preparação e qualificação. Parece exagero implantar-se em um país como o Brasil, com uma demanda maciça de docentes, o monopólio do exercício do magistério por mestres e doutores (embora esse possa ser o objetivo). Mas é necessário que se exija dos candidatos à docência um mínimo de preparo para o exercício dessa atividade. Isso inclui, pelo menos, uma preparação didático-pedagógica adequada (a atividade docente é diferente das de advogado, juiz ou promotor) e um domínio razoável (especialização por experiência em carreira jurídica ou titulação acadêmica) do conteúdo da disciplina que vai ser ministrada.

A melhor qualificação docente é, portanto, uma questão importante. Mas se deve ter também com relação a ela pelo menos um cuidado: o que se entende por um bom professor qualificado? Se a qualificação docente se restringir a uma sólida formação dogmática – unidisciplinar e legalista - esta apenas servirá para reforçar o status quo existente historicamente. Existe obviamente a figura do docente que possuindo somente o domínio do conteúdo técnico de sua disciplina pode ser um bom professor, mas nunca será um educador⁸⁸. Será o dono da verdade e não cumprirá a sua função, que é a de dar ao aluno apenas os instrumentos - as categorias - necessários para que este se autodesenvolva, não se restringindo a ser macaco de auditório. A qualificação docente é importante, mas apenas no momento em que se voltar à de formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico e social.

Também importante no que se refere a essa questão são os concursos públicos de provas e títulos, imprescindíveis para o acesso

⁸⁷ Os dados fornecidos em OAB-Ordem dos Advogados do Brasil. OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. 2ª ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, são esclarecedores e apontam nesse sentido promissor. Igualmente consultar OAB- Ordem dos Advogados do Brasil. OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília : Conselho Federal da OAB, 2000.

⁸⁸ A diferença entre “professor” e “educador” pode ser vista na obra “Conversas com quem gosta de ensinar”, de Rubem Alves (1984).

ao magistério jurídico, prestados perante bancas examinadoras qualificadas e compostas, pelo menos parcialmente, por profissionais que não pertençam à instituição de ensino para a qual está o mesmo sendo realizado.

Ao lado disso, é necessário que se tenha como obrigatório que pelo menos uma parcela considerável do corpo docente de todas as instituições de ensino na área jurídica tenha dedicação exclusiva às atividades acadêmicas. A produção de novos conhecimentos na área do Direito não ocorrerá sem esses pré-requisitos: qualificação e disponibilidade para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Necessário se faz concordar com Ada Pellegrini Grinover⁸⁹ na exigência de maior dedicação dos professores, sem que isso venha significar exclusividade da atividade docente, porque provocaríamos um notável empobrecimento das habilidades docentes dissociando a estes do benefício da praxe:

“... os professores devem se dedicar ao ensino do Direito tempo maior, que se faça a integração professor-aluno. Mas o regime de turno integral não parece aconselhável, porque o professor de Direito não pode prescindir do constante contato com a realidade social e jurídica.” (Grinover,1977:231)

Esta parece, pelo menos em parte, uma posição equivocada. Há que se diferenciar os professores em atividade nos cursos jurídicos. Aqueles que trabalham nas disciplinas de estágio ou mesmo nas de processo necessitam possuir uma formação mais prática. Mas estas compreendem apenas uma pequena parte do currículo. As disciplinas básicas e as de direito material não exigem, para serem ministradas, um professor com experiência advocatícia. Pelo contrário, um bom pesquisador poderá ser bem mais valioso. Já o contato com a realidade social independe da atividade prática exercida. É uma opção política.

Com relação ao corpo discente, podemos aproveitar a imagem descrita por Falcão e Miralles (1980): a maioria dos estudantes

⁸⁹ Cf. GRINOVER, Ada Pelegrini *Ensino Jurídico*.In: Enciclopédia Saraiva do Direito.Coord.R. Limongi França.São Paulo: Saraiva, 1977.V.32.p.226-235.

deseja apenas obter o título de bacharel e não a formação técnico-profissional e trabalha além de estudar, não dispondo de tempo para atividades extracurriculares, como a pesquisa. Procuram os cursos de Direito porque entendem que estes lhes oferecem a oportunidade de participar de concursos públicos não exclusivamente nas carreiras públicas, podendo também exercer outras funções que não apenas as tradicionalmente jurídicas. Buscam muitas vezes o mercado de trabalho ou a ascensão profissional, principalmente os funcionários públicos.

Pesquisa desenvolvida sobre este tema, em São Paulo e Rio de Janeiro, levou à seguinte conclusão:

“O motivo principal que leva o aluno a escolher a faculdade de Direito é o fato do Direito “permitir o desempenho de outras atividades simultâneas”. Inexiste escolha fundamentada numa opção consciente e definida em favor da profissão jurídica. (...) ... as faculdades representam a alternativa da formação cultural geral de nível superior.

O modo pelo qual se integra ao ensino se caracteriza pelo seguinte: frequenta a faculdade somente para assistir às aulas, não utiliza a biblioteca, não desenvolve pesquisas, não participa da vida comunitária da faculdade, e exerce um trabalho fora da Faculdade.” (Falcão e Miralles, 1980:276).

Deste contexto, resulta um tipo de aluno que tem como fonte preponderante de seu conhecimento sobre o Direito o professor: o seu contato com a cultura jurídica se dá quase que exclusivamente através da sala de aula. Com isso, se restringe a reproduzir o conhecimento recebido e acumulado, sem produzir uma análise crítica do mesmo.

Parece ser que o estímulo crítico e criador somente passa a existir quando o aluno egressa do ensino jurídico e se integra no sistema profissional. O ensino tradicional perpetua-se justamente pelo fato de que a crítica somente ocorre fora dele, embora se refira a ele.

A realidade da maioria do corpo discente, particularmente de aqueles provenientes do ensino privado reforça essas colocações. Na sua grande maioria, o discente é obrigado a trabalhar para estudar, não tendo, por conseguinte, tempo para dedicar-se ao curso. Nesta situação ele não pressiona a instituição, visando uma melhor qualidade de ensino, mas pelo contrário cobra desta uma maior facilitação em termos de exigência e avaliação, se acomodando a uma situação de mediocridade.

Por isso a enorme pressão para diminuir a carga horária total do curso, diminuindo sua duração e a luta contra a exigência de monografia final de curso como requisito de aprovação. Isto contrasta com a opinião de autores como Grinover (1977), para quem se quisermos melhorar o nível do ensino jurídico, não só dos professores, mas também dos estudantes, “tempo maior deve ser exigido (...), assim como ocorre em outras faculdades, para uma ação mais intensa nas atividades curriculares e a completa formação universitária”.⁹⁰

Como conseqüência dessa realidade o que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em que um não exige muito do outro. O aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra do aluno nas provas e exames. Esta, inclusive, é a crítica que José Arthur Gianotti (1985) faz a todo o sistema educacional brasileiro, sob o nome de populismo universitário. Alguns preferem denominá-lo de pacto de mediocridade.

Villela chama de diletantismo essa tradição de facilidade que se criou a respeito dos cursos de Direito. Salienta ele que dentro dessa crença generalizada:

“... o pior é o pouco tempo que alunos e mestre voltam às tarefas acadêmicas, o caráter altamente secundário destas (...), a incrível facilidade de aprovação, que se reflete, em termos desastrosos, no baixo nível cultural dos egressos.” (Villela:1974:16)

⁹⁰ GRINOVER. Op.cit.p.231.

A isto se deve, em parte, a proliferação desenfreada dos cursos jurídicos por todo o país, a má preparação do quadro docente - há a visão de que qualquer um que porte o diploma de bacharel em Direito está habilitado a lecionar - e o tipo de clientela que procura esses cursos, muitas vezes a sobra dos vestibulares das áreas médicas e tecnológicas e estudantes/trabalhadores que não dispõem de muito tempo para estudar e lotam os cursos de direito oferecidos em horários alternativos.⁹¹

No que se refere à relação professor-aluno, pode-se dizer que, em muitos casos, a postura do docente da área jurídica é um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. Essa situação gera uma relação autoritária e vertical - um verdadeiro monólogo - que logo é assimilada também pelo corpo discente. E não é apenas em relação aos estudantes. A mesma postura é também assumido com referência aos seus colegas de magistério, principalmente o mais jovem. Nos cursos jurídicos onde mais se encontra propagado o individualismo - fruto da formação pretensamente liberal. Na realidade, parece ser esta uma postura tradicional dos diversos operadores jurídicos, não restritos apenas à instância educacional.

A meta para a superação destes entraves seria uma relação aberta, franca, honesta, necessariamente democrática e não populista, que permita a todos crescerem, professores e alunos, não apenas em conhecimento, mas como pessoas. Mas para essa questão a solução não está positivada em texto ou formula legal. É preciso toda uma mudança de mentalidade que deve acompanhar as demais alterações que urgem ocorrer no universo do Direito. Devemos reconhecer, nesse sentido, os avanços conseguidos a partir da portaria 1886/94 que de alguma forma marca um momento de tentativa de ruptura com os modelos históricos de ensino.⁹²

⁹¹ Extremamente oportuno pelo seu título e conteúdo cabe destacar de JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?* Rio de Janeiro: Letra Capital, 1999.

⁹² Para uma aprofundada análise normativa sugerimos a leitura de FRAGALE FILHO, Roberto. A *Portaria MEC 1886/94 e os Novos Dilemas do Ensino Jurídico*. In: Plúrima. Revista de Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. Porto Alegre, No.4, pgs.199-210, 2000. e RANIERE, Nina Beatriz. *Educação Superior, direito e Estado na lei de Diretrizes e Bases (lei No 9394/96)*. São Paulo: Edusp;Fapes,2000.

Hoje, a docência se pratica, na maioria dos casos, segundo Warat, (1988) e (1990) como um ato de alienação do aluno. Não demasiado exigências e solenidades. Exercita-se, nessa perspectiva, uma espécie de didática angustiada - cheia de medos, carregada de defesas e atitudes rígidas, fortemente ancorada em uma vaidade que vai contra o dever ser da humildade do aprendiz. Para ele o discurso docente é, em certa medida, sempre um discurso exaltado, dito desde o lugar de um deus vaidoso.

Segundo esse mesmo autor, na atualidade, as aulas de Direito não são, em geral, um lugar propício para que estudantes e professores busquem, junto com a informação, melhores condições de existência. Nos cursos jurídicos, a vida é atenuada e a eficiência técnica exaltada. O medo e a coerção substituem o prazer e os afetos. Afogam o impulso à autonomia para ajustar todos ao trinômio lei-saber-poder, onde desaparecem os desejos e se perde o impulso pela vida.

Entende Warat que a função do professor deve ser a de trabalhar com os alunos de tal modo que estes e ele possam produzir discursos de singularidade, criar anticorpos, atitudes de resistência frente à força alienante do discurso institucional. Entende ainda que o estado atual do ensino jurídico é uma forma de neurose comunicacional. E ela não pode ser eliminada se não se desfizer também a imaginação totalitária que organiza personalidades alienadas. Não é possível, no entanto, formar um imaginário democrático se a psicose narcisista dos professores continua. O poder sempre se relaciona com o saber. Isso determina, por parte dos docentes, uma patológica relação com este - a posse narcisista do saber - que leva à morte da criatividade.

No jogo de poder travado nos espaços das Faculdades de Direito, segundo Warat (1980), as retificações das posições defendidas resultam difíceis, porque nesses locais o poder que cada um adquire depende dele ocupar o lugar do eu ideal do saber - aquele que não se equivoca nem necessita aprender dos outros. O resultado

disso é a existência de docentes que se consideram e conduzem como verdadeiros donos da verdade porque como muito apropriadamente intitulou Faoro (1985) eles se sabem donos do poder. Isto faz com que os professores jovens, na maioria das vezes, fiquem presos aos estreitos limites do que lhes é permitido pensar, temerosos de serem excluídos.

Entende esse autor que se não se modificar este estado de coisas será muito difícil qualquer renovação, pois os momentos criativos continuarão a ser devorados por um sistema que manterá suas características mais autoritárias e dogmáticas. E isso não muda com a implantação de novas técnicas de ensino. Seguindo na estera da noção de desvio pregada por Arnaud (1980) para Warat (1995) apenas se aprende cultivando a imaginação material e praticando um obstinado exercício de perda de respeito ao lugar sagrado em que as verdades são colocadas nas aulas universitárias. Sempre se aprende desaprendendo um culto. O que se deve buscar é mostrar aos alunos as possibilidades de um raciocínio que não reproduza exclusivamente um saber sonhado como uma cópia do mundo. É importante despertar nos estudantes uma imaginação que produza o novo. O professor deve ser um transgressor total do saber acadêmico, questionador do saber institucionalizado.⁹³

O docente deve ter consciência e humildade para perceber que “ensinando, aprendemos”. Ele deve equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir possíveis pistas e opções.

Outros elementos que devem ser considerados são a cultura, a experiência, a maturidade do professor. Mas estes de nada valem, se

⁹³ WARAT, Luis Alberto. *A Ciência jurídica e seus Dois Maridos*. Santa Cruz do Sul : FISC, 1985.

não podem sintonizar, nas perguntas do aluno, a necessidade de entender seu próprio contexto social.⁹⁴

4.4

As invariáveis características do discurso docente e sua razão de ser

O processo ensino-aprendizagem carrega consigo não somente o objeto que se pretende seja aprendido/apreendido, traz também implicitamente em seu âmago, todas as nuances da sociedade que o conforma. O professor, autoridade pedagógica legítima, de forma intuída ou não, de modo geral desconhecendo, ou não querendo conhecer, é um instrumento fundamental na contaminação dos integrantes do sistema com as concepções ideológicas - doxa – que instrumentam o sistema de dominação instituído.

WARAT reconhece o processo descrito como a semiologia do poder, que procura estudar a regularidade dos discursos, o caráter lingüístico dos mesmos, como jogos de efeitos, de estratégias e normas de ação, de dominação e luta que, quando aplicada ao direito, objetiva analisar as funções sociais, e os eleitos políticos e ideológicos dos diferentes discursos jurídicos⁹⁵.

As considerações sobre autonomia e auto-suficiência do discurso jurídico apresentadas pelo normativismo dogmático exclui por meio da pureza metódica todas as significações não pertencentes à norma.

⁹⁴ Essa abordagem do ensino do direito foi tratada com propriedade por LYRA FILHO, Roberto. *Por Que Estudar Direito, Hoje?* Brasília: NAIR, 1984.

⁹⁵ WARAT, Luis Alberto. *Introdução Geral ao Direito II: a Epistemologia Jurídica da Modernidade*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1995.

O discurso docente é influenciando diretamente por esta concepção, sendo o discurso formador/conformado da consciência do operador jurídico.⁹⁶

A partir de uma perspectiva semiológica do poder, torna-se possível revelar o caráter não acidental do discurso do professor de direito na formação do senso comum teórico dos juristas e as condições de sobrevivência deste como arsenal de lugares tópicos, mediante os quais se organiza os discursos decisórios, se legitima o poder do estado, se organiza o consenso em torno dele, se disciplina os indivíduos e se ressegura a reprodução de uni estrutura econômica específica.

Resultando, pois, na conclusão de que um dos arquétipos mais presentes em todas as elucubrações jurídicas orbita em torno da matriz positivista que, hegemonicamente estrutura as atuais relações teórico-jurídicas; sendo, portanto, esta a matriz que reproduz símbolos e signos que lotam a linguagem jurídica e que, conseqüentemente, permeiam o discurso docente dentro da sala de aula.

Implica redução da ciência jurídica ao direito positivo, além da estruturação de tal sob dogmas que excluem o conteúdo do Direito do conhecimento jurídico, produzem uma classe altamente alienada, do ponto de vista do instrumental que detém para transformação das condições que se apresentam - realidade comprovada, na observação dos egressos da academia, nos exames de admissão ao quadro da OAB, no vazio profissional dos novos ramos jurídicos, nos resultados de provas em concursos públicos, na postura discreta do Ministério Público em relação aos direitos sociais, nas sentenças judiciais absurdamente desligadas de qualquer comprometimento coletivo, dentre outros atestados.

⁹⁶ Cf. MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Práxis dialógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico*. In: Revista da Faculdade de Direito da UFPR. Nº34. Curitiba: Editora Síntese, 2000.

Esses lugares comuns no sentido aristotélico de noções ou teses com as quais se argumenta, mas sobre as quais não se argumenta ou, por outras palavras, esses pressupostos da discussão que permanecem indiscutidos, devem sua força de convicção ao fato de que circulando de colóquios universitários para livros de sucesso e são sustentados e intermediados de uma forma poderosa por esses espaços pretensamente neutros como são os espaços universitários.

Os lugares comuns apresentam-se como preocupação permanente dos críticos do ensino jurídico trabalhado no discurso docente, ou seja, partindo-se de determinadas fórmulas, o discurso docente apresenta-se fetichizado impedindo os sujeitos do processo de ensino de entender sua verdadeira função, como antes já referido.

Estes tópicos apresentam-se duplamente divididos, a tópica material - elementos, repertórios que tornam a ação docente digna de crédito - integra o pensamento jurídico clássico como exemplos, o bem comum, bons costumes, além dos específicos da ação do professor como, sabedoria, neutralidade, fonação do ensino, amor à docência.

A tópica formal e ficção que garantem a produção dos discursos jurídicos do judiciário, sendo o principal, a idéia tópica que vincula a problemática da verdade ao ritual do processo, reproduzidos também pelo docente, baseada em critérios pseudo-científicos vinculados ao processo de comunicação multiplicidade de aspectos tópicos permite a produção de um discurso docente fetichizado, que impede aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem compreender as funções sociais das informações propostas e também as verdadeiras funções que a escola de direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder.

Não obstante às críticas construídas, o ensino jurídico convive muito bem sem estas considerações - poder-se-ia mesmo considerá-las não verdadeiras por muitos, patéticas por outros. Os eleitos observados, dentre outros, são a constituição de um mecanismo sutil

de dominação e de subjugamento do operador jurídico ao modelo estabelecido.

A alienação não é somente perniciosa do ponto de vista subjetivo, implica também prejuízo social, já que o mecanismo prepara constantemente elementos aptos para trabalhar pela sustentação da estrutura danosa, ao mesmo tempo que fornece a estes, todo o instrumental retórico, exegético, hermenêutica para persuadir os demais da necessidade e importância da observação dos mitos que, em última análise, são o sustentáculo de um sistema sólido que facilmente poderia ser dissolvido no ar.

Ocasionalmente acredita-se na consciência da dominação, ou seja, muitos leriam um esclarecimento acerca do processo de opressão que ocorre como elas, Como destaca BOURDIEU não se pode esquecer que isto é outro "mito"; a tomada de consciência, ao contrário do que se acredita, não implica libertação.

Algumas respostas são apresentadas, como a questão da autoridade pedagógica detentora da verdade; os tópicos criados em torno em determinados aspectos; a sutil utilização simbólica no núcleo do discurso; a inserção dentro de um sistema de produção que é reproduzido em todos os âmbitos sociais, do qual os sujeitos cognoscentes fazem parte; a inculcação do "saber" hegemônico, dentre outras.

Para explicar a eficácia desse saber hegemônico BOURDIEU, utiliza a idéia de doxa, que considera a naturalização da violência simbólica sofrida quotidianamente - habitus -, acredita que a simples consciência não soluciona o problema da dominação, já que os mecanismos de violência simbólica e de dominação tendem, a assumir meios mais eficazes, uma vez que internalizados, que normalmente ultrapassam a capacidade de autopolicimento do docente que os repete pensando estar inovando.

O docente honestamente pode achar que se afastou de seu próprio modelo de formação, mas as marcas da violência simbólica

sofrida o levarão a implementar ações que podem dissimular mecanismos de controle e imposição do conhecimento transmitido. Conhecimento este formalmente diferenciado, mas igualmente imposto ao aluno.⁹⁷

Nas sociedades modernas, a violência tornou-se natural e o habitus da dominação transmite a calma da ordem, a tranqüilidade do previsível, ele está tão diluído na sua extensão que não é percebido como violência. Esta situação termina gerando uma sensação de comodidade, de adequação ao sempre presente e inevitável.

O questionamento e o debate são considerados inférteis, desconfortáveis, enquanto dolorosos, gerando processos de grave sofrimento silencioso, patologias, que podem alojar-se em uma expressão corporal de ódio a si mesmo e em uma autopunição.

Nos cursos de direito, não poderia deixar de ser diferente: o perfil da maioria deles se caracteriza por apresentar uma identificação quase total com um poder representativo das classes dirigentes. Qualquer docente sabe que ao perguntar a seus alunos sobre o futuro profissional a maioria absoluta responderá que seu objetivo é fazer concurso público em função da estabilidade econômica e do prestígio social inerente ao cargo ocupado. Entendendo esse prestígio como um fator de poder, garantia de privilégios.

A sala de aula se torna um local estratégico para a perpetuação desses valores, já que parte daí a formação do futuro profissional de direito (assim como de outras áreas), ainda mais se verificar que a metodologia tradicionalmente utilizada, não favorece o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o ponto central da teoria do sistema de ensino se revela nas relações existentes entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, BOURDIEU e PASSERON colocam que ocorre uma reprodução da

⁹⁷ Cf. CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. Campinas; 2001.

cultura dominante nas escolas, que é vista como sendo legítima, ou seja, as relações de força são reproduzidas através de uma proposital e relativa autonomia da ação pedagógica e, portanto, para ser concebida como perfeitamente "natural", caracterizando assim, a violência simbólica, reforçando ainda mais o poder dominante⁹⁸. Cabe refletir em que medida a resistência encontrada nos cursos de direito para incluir disciplinas sobre métodos alternativos ou extrajudiciais de solução de conflitos não espelha a reprodução da cultura do contencioso enraizada na cultura docente. Isto se potencializa quando se considera o alto número de docentes provenientes do poder público, inseridos no seu cotidiano e sem a suficiente isenção para enxergar verdadeiras soluções aos conflitos fora de seu condicionamento funcional no serviço público.

A ação pedagógica visa a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes para reproduzir as relações de força existentes entre esses grupos ou classes sociais. Trata-se de uma violência simbólica, pois os dominados reconhecem como sendo legítimo essa dominação cultural e social, não a compreendendo, contudo, como formas de perpetuação do poder, pois desconhecem essas relações como relações de força. Nesse sentido, o sistema de ensino é capaz de dissimular sua função social de legitimação das diferenças de classe sob sua função técnica de formador de qualificações ou habilidades específicas. BOURDIEU afirma que cada agente, sabendo ou não, querendo ou não, é reprodutor de ações que são produto de uma rotina operacional cuja autoria não lhe pertence e da qual não tem o domínio consciente. Ele simplesmente, ainda que pretenda uma ruptura com o modelo de sua própria formação original, estará fadado a herdar um condicionamento cultural que condicionará em maior ou menor medida seu agir pedagógico.

Há de se considerar ainda que a relação de poder inerente entre os principais sujeitos do processo de comunicação que existe no ambiente de ensino certamente não se restringe à relação

⁹⁸ Cf Bourdieu e Passeron (1982).

professor-aluno / mestre-discípulo. Não se trata simplesmente de um saber/poder que perpassa unicamente entre um sujeito que sabe, finge ou aparenta saber e um que passivamente recebe e assimila esse conhecimento.

O que se pretende dizer é que a relação de poder/dominação entre o professor e o aluno, emissor-receptor, é muito mais complexa do que aparenta ser: a questão do ensino/educação não é uma questão professor-aluno, é uma questão institucional. Negar, por exemplo, o papel dos responsáveis pela administração das instituições, gestores educacionais e funcionários administrativos, é negar a força do discurso embutido nos procedimentos por eles aplicados e de forte impacto na vida acadêmica do aluno.

Dessa forma, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem se encontram em nível institucional: as instituições político-sociais são as que efetivamente conduzem o processo, através da reprodução de mitos, arquétipos, que representam o conjunto de idéias/valores que querem que sejam devidamente reconhecidos e seguidos.

Nesse sentido, a fim de se poder analisar adequadamente a reprodução do discurso jurídico entabulado em sala de aula, o instrumental que deve ser utilizado, segundo WARAT, e a semiologia política ou semiologia do poder: "pode-se afirmar, juntamente com Barthes, que a semiologia política deve se ocupar da linguagem que se produz e se espalha sob a proteção do poder. Este tipo de linguagem tem uma instituição como interlocutor privilegiado. As instituições sociais são, por sua vez, instituições que oficializam as linguagens, expropriando e reduzindo as significações enunciadas.

Sendo assim, analisar a relação de poder que se opera, na sala de aula unicamente, tendo em vista o emissor isoladamente considerado (o docente), não considerará a problemática em todos os seus aspectos. De lato, o professor, conscientemente ou não, estará reproduzindo, na maioria das vezes, um discurso que representa as instituições políticas vigentes; portanto, o primeiro passo para se

poder analisar o discurso de poder-dominância que se passa em sala de aula é considerá-lo como complexo, lendo-se de considerar um conjunto de fatores, que são interdependentes.

Como já colocávamos o modelo de ensino jurídico prevalecente é o que poderíamos denominar dogmático-legalista-liberal. Suas pretensas virtudes de objetividade e neutralidade científica, o colocam por cima do bem e do mal, negando sua natureza ideológica e afirmando ser o único direito real, aquele que é legítimo porque está na lei e pelo tanto representação unívoca dos valores sociais em vigor. Outras alternativas são combatidas por ideologizantes e tecnicamente inapropriadas.

De acordo com José Eduardo Faria, a dogmática jurídica cultiva a idéia de neutralidade da ciência e a falta de política do intérprete, apresentando como descrição o que, na verdade, é prescrição, limitando seu campo de ação a um corpo de regras determinado que não pode ser modificado, defendendo a separação entre teoria e prática, e a conseqüente afirmação de um modelo de saber jurídico como atividade prioritariamente teórica, não valorativa e descritiva. A dogmática jurídica deve ser entendida também como resposta a certos imperativos institucionais que permeiam a própria cultura jurídica de natureza positivista e de inspiração liberal⁹⁹.

Poderíamos acrescentar que a vertente praxista da dogmática faz prevalecer o discurso da chamada técnica jurídica, do conhecimento processual levado ao extremo.

Para Antonio Carlos WOLKMER, o direito moderno liberal-individualista se assenta numa abstração que oculta as condições sociais concretas. Tem a pretensão de ser um Direito igual, supondo a igualdade dos homens sem tomar em conta os condicionamentos sociais concretos, produzindo uma lei abstrata, geral e impessoal, “(...l Certamente que tais princípios de abstração, generalidade e

⁹⁹ Cf. FARIA, José Eduardo. *O Ensino Jurídico e a Função Social da Dogmática*. In: Encontros da UnB: Ensino Jurídico. Brasília: Unb, 1979.pgs.108-118.

impessoalidade tem no modelo liberal-individualista um significado ideológico, o de ocultar a desigualdade real dos agentes econômicos, para desse modo se conseguir a aparência de uma igualdade formal, a igualdade perante a lei. Tal ordenação privatista equipara, com uma mesma medida, as desigualdades e as diferenças, situa os indivíduos num mesmo patamar, sem questionar as distinções que fazem da organização social uma pirâmide.”¹⁰⁰

O predomínio desse modelo pode ser observado diariamente nas salas de aula das faculdades de direito. Como o moderno paradigma jurídico se caracteriza por defender os institutos da propriedade privada, liberdade de contratar e autonomia da vontade, por exemplo, o enfoque geral no ensino jurídico é de cunho privatista, com a predominância de disciplinas de direito civil e comercial. Basta observar o número de disciplinas que a grade reserva a elas e o quantitativo de carga horária adjudicada.

O direito à propriedade, na maioria das vezes, é visto como mais importante que os direitos humanos; os estudos dos direitos individuais são a tônica, pouco se referindo aos direitos coletivos. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a incorporação de novos direitos e garantias fundamentais, não se tem dado a devida atenção à função social da propriedade, aos conflitos coletivos e aos direitos humanos de terceira e quarta gerações.

A questão do ensino jurídico não pode ser colocada ou resolvida sem a percepção de que ela está ligada à visão do Direito.

Trata-se, na verdade, de um conceito como muitos outros que aparentemente todos sabem o que significa, de tal forma, é de domínio público. Por isso, muitas vezes, se recorre ao senso comum, ou então se repetem algumas definições clássicas que o exercício de repetição e memória para efeitos de avaliação tem conseguido instalar na mente do alunado que quando indagado responde

¹⁰⁰ WOLKMER, Antonio Carlos. *Sociedade Liberal e a Tradição do Bacharelismo Jurídico*. BORGES FILHO, Nilson (Org). In: *Direito, Estado, Política e Sociedade em Transformação*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1995.

automaticamente convencido de sua absoluta veracidade, que são ensinadas e reiteradas ad nauseam por docentes e manuais desde o início do curso de direito até sua finalização.

As disciplinas introdutórias, espaço contextualizador e interdisciplinar por excelência, são fundamentais para desenvolver as habilidades cognitivas do aluno, mas normalmente são entendidas como o espaço pouco prático, que rapidamente deve ser esgotado e do qual devemos guardar um decálogo de definições clássicas e eternas que atendem ao mínimo necessário para justificar a relação do direito com outras realidades ainda que sempre secundárias e alheias à realidade forense. Sua menor ou maior extensão, seu papel no projeto didático pedagógico em definitiva e o perfil de seus docentes proporcionarão uma dimensão da linha ideológica que permeia a estrutura do curso e sua proposta pedagógica.

Normalmente, em virtude dessas considerações, o estudante apresenta uma visão simplificada e parcial do direito, como conjunto de normas, sem ter uma visão mais ampla e interligada com outros campos, ou seja, como um verdadeiro processo complexo e interdependente com a realidade social.

Os próprios exemplos utilizados em sala de aula ou em determinadas obras jurídicas estão desconectados do que acontece no cotidiano da sociedade trabalham com problemas idealistas/idealizados/objetificantes, com conflitos atomizados, desindexados do mundo da vida, e dizer, descontextualizados das relações sociais. Tudo isto serve para demonstrar/ilustrar a histórica dificuldade da dogmática jurídica em lidar com os fenômenos sociais.

Diante desse quadro, outras alternativas vem, então, surgindo: as faculdades de direito (re)produzem senso comum, técnica e filosofia cimentadoras de vários níveis de reprodução da violência política do estado vigente. Delas saem os magistrados, os promotores, os advogados burgueses. Mas a instância jurídica também é atravessada pela luta de classes. Os direitos da grande maioria da população - direito dos trabalhadores - não são

efetivados, quando previstos nas leis vigentes, ou são simplesmente negados, quando se bloqueiam os canais institucionais para a legalização dos mesmos. Muitos operadores jurídicos percebem essas contradições, não se ideologizam pela representação legada e reproduzida pelos aparelhos de estado, juntando-se as lutas populares, procurando instrumentos teóricos críticos que possibilitem uma leitura mais aprofundada, não alienada (seja pelo dogmatismo, seja pelo pedantismo acadêmico da produção epistêmica ornamental) podendo dar, efetivamente, sua contribuição no processo de integração das lutas na instância jurídica e tora dela pela construção de um novo bloco histórico. O ensino jurídico tem também seu papel nesse processo.

O ensino jurídico no Brasil se caracteriza principalmente por defender o dogmatismo explícito ou simulado, utilizando uma metodologia de ensino tradicional, sem imaginação e desinteressante, completamente dissociada de novas formas de linguagem.

Quando o docente pretende fugir desse continuísmo encontra a barreira da falta de meios e do facilismo e acomodação dos alunos que resistem o desafio de tentar assumir o risco da participação e da autonomia criativa.

O sistema ainda se consolida mais quando se “renova“ incorporando tecnologias que permitem alegar uma modernização do método nada mais é do que um instrumental sofisticado para redobrar a violência simbólica. Avaliações de múltipla escolha e trabalhos monográficos com pesquisa na internet têm se mostrado pouco transformadores dessa realidade.

Trata-se de um sistema de ensino que se encontra tão hermeticamente fechado, que se verifica poucas possibilidades de se romper com o círculo vicioso e quando se tentam opções estas são rapidamente atacadas e desqualificadas para defender o argumento de que há realmente uma concordância geral em torno deste paradigma. Somos convencidos disso, sem saber, através de um discurso persuasivo extremamente eficiente, que justamente consiste em

considerar os pressupostos do paradigma em questão como "naturalmente" existentes, científicos, e, portanto, inquestionáveis.

A consequência será a formação de operadores do direito que somente reproduzirão esse estado de coisas, formando um círculo vicioso, já que uma das características desse paradigma é dificultar a consciência crítico-reflexiva e os questionamentos em relação aos seus próprios dogmas.

Na realidade, não se quer propor um modelo diametralmente oposto, mas sim complementar, mais rico em possibilidades e percursos, sem restrições a priori, onde exista uma valorização da subjetividade, onde a dúvida tenha seu papel promovendo trilhar os caminhos da investigação teórica e empírica. Trata-se de confrontar a norma com a realidade, avaliar seus contrastes e efeitos e acreditar na possibilidade inovadora de um conhecimento construtivista.