

O ENSINO JURÍDICO E O RECONHECIMENTO DE SUA CRISE

RITA DE ARAUJO NEVES*

Atualmente, são muitos os autores que se dedicam ao estudo do Ensino Jurídico. Em que pese a quantidade – e qualidade – desses autores, o fato é que este tema, *Ensino Jurídico*, está ainda em construção, sendo, na verdade, um tema futuro. Por essa razão, nenhum desses teóricos apresenta, de forma categórica, soluções para os problemas detectados nessa área, oferecendo apenas hipóteses possíveis de superação daquilo que é identificado como a *Crise do Ensino Jurídico*. Nas palavras de André-Jean Arnauld (ARNAULD, apud OLIVEIRA, 2004, p.21):

[...] é difícil ser categórico quando cuidamos de pensar o futuro. Podemos sempre, sem muito nos aventurar, levantar hipóteses; tais hipóteses se reportam tanto à constatação de fatos contemporâneos quanto a lições do passado. [...] *A lacuna entre o ensino do direito e a vida jurídica é tamanha que os jovens advogados só vêm a aprender de fato a atividade advocatícia na sua experiência prática.* (grifo nosso)

Para esse autor, o ambiente jurídico *real* foge, cada vez mais, das tradicionais regras do Direito. É possível perceber que muitos desses autores reconhecem a existência dessa crise, a qual não é um problema apenas enfrentado hoje, mas, sim, uma situação que já persiste há um bom tempo. Em referência feita por Sérgio Rodrigo Martínez¹, sabe-se que já em 1907, o jurista Aurelino Leal publicou a obra intitulada *A reforma do Ensino Jurídico no Brasil*, a qual *colocava com grande precisão a importância do ensino voltado para as realidades práticas, contra o terrorismo e o verbalismo excessivos* (VENÂNCIO FILHO, 2003 apud MARTÍNEZ, 2004)². Nessa mesma linha, Osvaldo Alonso Rays (2002) afirma que [...] *teoria é, portanto, um conhecimento que funciona como um 'guia' para a ação. A prática é a ação, a produção.* Dessa ação é que se ressentem a ausência nos cursos de formação jurídica.

No intuito de tentar compreender as raízes da Crise do Ensino Jurídico passamos a fazer algumas breves considerações sobre a especificidade do conhecimento jurídico e a história do Ensino Jurídico no Brasil.

* Graduada em Direito pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Professora de Direito Processual Penal do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Curso de Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

¹ no sítio: <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

² no sítio <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

1 – A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Impossível querer falar em Ensino Jurídico sem levar em consideração algumas especificidades do conhecimento jurídico e, entre elas, o fato de que o mesmo é encarado como um conhecimento, de regra, positivado e escrito, portanto, eminentemente teórico. Em razão disso, pode-se pensar que para ser ensinado basta que seja, simplesmente, transmitido aos alunos, ou através da leitura de uma grande quantidade de informações, armazenadas nos manuais jurídicos ou através da simples submissão a uma aula meramente transmissiva de conteúdos, no estilo de uma conferência na qual o papel do aluno é o de apenas ouvir aquilo que o professor tem a dizer. No entanto, assim como outros autores, entendemos que o conhecimento jurídico não é pura e simplesmente aquilo que está positivado nas normas jurídicas ou nos manuais dos ilustres doutrinadores do Direito ou, ainda, nas construções jurisprudenciais daqueles que operam com essa norma. Ele não é um conhecimento meramente enciclopédico, mas, sim, um conhecimento vivo e dinâmico o qual, mesmo positivado, nunca consegue acompanhar, no mesmo ritmo, a evolução social. Por isso é que as próprias regras de interpretação das normas jurídicas, estabelecidas pela Hermenêutica, vão admitir uma adaptação às situações impostas pelo caso concreto. Na nossa opinião, portanto, a origem da crise do Ensino Jurídico está aí: em continuar acreditando que esse conhecimento é tão somente aquele positivado e, por isso, perpetuar a prática de mera transmissão do mesmo aos alunos. Fazendo isso, não se permite que os aprendizes entendam que o Direito está vivo e interfere diretamente na vida de todos aqueles que a ele se submetem e que, em razão disso, seu ensino não pode apartar a teoria da prática.

Considerando o conhecimento jurídico como algo vivo e datado, que não pode ser meramente transmitido, mas construído ao longo do tempo e através da própria evolução social, Roberto Lyra Filho (1982, p. 86) dispõe que devemos:

[...] reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então, há de ser visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as próprias conquistas.

A proposta de Lyra é a de que o Direito é dialético, não sendo fixo, parado e definitivo, mas um processo de libertação permanente. A proposta do autor é atual, uma vez que ele mesmo propõe a constante atualização do Direito dentro do processo histórico, já que é dialético. Assim, sob essa inspiração, André Macedo de Oliveira (2004) afirma que não se pode dizer que Direito é apenas o que está nos Códigos. Direito não é apenas texto. A visão dialética alarga o campo de compreensão do fenômeno jurídico, deslocando-o para além

dos restritos limites do Direito positivado, até alcançar a realidade dos ordenamentos plurais conflitantes.

Para Oliveira (2004), seguindo as idéias de Lyra Filho, não há como reformar o ensino com uma visão positivista do Direito que o reduz ao que parte apenas do Estado, ou seja, à lei positivada. Nas palavras do autor (2004, p.35):

Há um único paradigma seguido e aceito no ensino jurídico, não pensando em outras perspectivas. Esse paradigma é neutro e objetivo. Não há modelos novos e que não sejam lineares. Revela-se no formato do dogmatismo e do modelo legalista. O dogmatismo revela uma idéia de neutralidade, havendo uma clara separação entre a teoria e a prática. É uma atividade, em grande parte, teórica. O positivismo está vinculado ao direito positivo estatal, não observando, por imposição epistemológica, os anseios e interesses sociais.

Pensamos que na breve abordagem da história do Ensino Jurídico no Brasil e do reconhecimento da sua crise, apresentada a seguir, será possível perceber que, em determinado momento dessa evolução histórica, quando alguns juristas foram indagados acerca dos fatores causadores dessa crise muitos deles apontaram que ela não está no ensino do Direito, mas no Direito que é ensinado, criticando, assim, a própria estrutura positivista do conhecimento jurídico. Entretanto, não podemos deixar de considerar, conforme referido anteriormente, que o fato de entender o conhecimento jurídico como somente aquilo que está positivado nas normas leva a um ensino meramente transmissivo dos conteúdos teóricos, o que também é parte dessa crise reconhecida no Ensino Jurídico.

Entendemos, assim, que é importante tratar-se o conhecimento jurídico como algo além daquilo que está positivado nas leis, ou seja, como verdadeiro fenômeno jurídico, que engloba todos os interesses que o circundam. A reforma proposta por esses juristas consultados pressupõe uma revisão do conjunto (conhecimento jurídico e ensino jurídico), partindo de uma revisão global, sociológica e filosófica do que representa o Direito.

2 – BREVISSIMO HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

No Brasil, os cursos jurídicos foram criados no dia 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda³ e tiveram como objetivo a formação de quadros para a administração pública e para a atividade política do Império.

No período de 1827 a 1883, o estudo sociológico de Adorno (1998, *apud* LEITE, 2003) sobre a profissionalização dos bacharéis em São Paulo, indicou que as origens dos cursos jurídicos no Brasil estavam atreladas à intenção de constituir uma elite política coesa e disciplinada, fiel aos interesses do Estado. Segundo Maria Cecília Lorea Leite (2003), algumas interpretações citadas pelo referido autor traduzem a idéia de que o controle executado pelo Estado sobre o currículo, o método de ensino, os programas, os livros e a nomeação de professores inviabilizaram um trabalho de conscientização crítica, uma prática educativa libertadora, um projeto pedagógico comprometido com a sociedade

³ Posteriormente transferida, em 1854, para Recife (LEITE, 2003).

brasileira. Pelo contrário, o Ensino Jurídico no Império desenvolveu-se na perspectiva da perpetuação das estruturas de poder vigentes, com características conservadoras, situando as Faculdades de Direito como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do liberalismo (FARIA; MENGE, 1979 *apud* LEITE, 2003). Essa situação só começou a ser alterada a partir dos anos finais do Império, quando o debate sobre o ensino livre e a liberdade de ensinar tomou corpo. No Rio Grande do Sul, em 1900, foi fundada a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, atendendo aos dispositivos específicos que regulamentavam a criação dos cursos livres⁴ (LEITE, 2003).

Em 1869, veio a reforma do ensino livre, na qual o aluno não era obrigado a comparecer às aulas, prestando apenas os exames. O estágio supervisionado caracterizava-se como prática do processo, adotado pelas leis do Império, junto com a teoria. Em 1891, passou-se a chamar Prática Forense, seguindo com essa denominação até 1962 (OLIVEIRA, 2004).

No ano de 1927, quando do centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, segundo Venâncio Filho (1977, p. 31), ainda permanecia o divórcio entre teoria e prática no ensino do Direito:

Tratando do método de ensino as conclusões do Congresso de 1927 eram de uma atualidade espantosa: *O Direito é uma ciência eminentemente prática quanto ao fim; mas nem por isso deixa de ser teórica quanto ao modo de estudar e de saber. E, pois, no ensino dessa ciência, como não há vantagem de usar um método exclusivamente prático, também não há vantagem de usar um método predominantemente teórico.* Cumpre, ao contrário, sempre que possível, ministrar, a respeito das diversas disciplinas, o ensino teórico com o prático. [...] O que nos convém é o método misto teórico e ao mesmo tempo prático, estático e ao mesmo tempo dinâmico, o método analítico sintético, o qual ensina não só o fundamento das idéias, como a sua aplicação aos fatos, e o modo de formar e realizar as relações de direito, quer no foro extrajudicial, quer no judicial. (grifos nossos)

Assim, é possível perceber que, já nessa época, a associação teoria/prática aparecia como uma solução ao problema – já constatado – do ensino jurídico que as apartava.

A partir de 1930, o bacharel passou a perder espaços cativos na burocracia estatal para outros profissionais. Perdeu o jurista sua identidade social e iniciou-se aquilo que é denominado de *Crise do Ensino Jurídico*⁵. Com a reforma de 1931⁵, os cursos jurídicos passaram a ser divididos em doutorado e bacharelado. O doutorado era exclusivamente teórico e voltava-se a uma formação mais acadêmica. Já o bacharelado era destinado à profissionalização. Com essa reforma, e, de forma mais acentuada em 1934, as discussões sobre a liberdade de ensinar tornam-se mais visíveis, com exceção dos períodos autoritários.

⁴ Especialmente o Decreto 1232, de 02 de janeiro de 1891, e o Decreto 1159, de 03 de dezembro de 1892.

⁵ Chamada reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931

Assim, até a década de 50, apenas os juristas tinham importância social. No entanto, com a crise do Ensino Jurídico, começaram a perder espaço na burocracia estatal. Nessa fase, San Tiago Dantas assumiu um papel fundamental, ao propor um novo meio de ensinar o Direito, partindo da distinção entre a didática tradicional e a nova didática (OLIVEIRA, 2004). No ano de 1955, ele proferiu a aula inaugural dos cursos da, então, Faculdade Nacional de Direito, na qual analisou a crise da sociedade brasileira e a sua relação com a Universidade (DANTAS, 1978-1979, p. 52-53):

Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, *em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais*, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. (grifo meu)

Conforme se observa nesse trecho da sua fala, o autor já apontou como uma das possíveis causas dessa crise do Ensino Jurídico o uso de um ensino meramente transmissivo de conteúdos, no qual não é estimulada a crítica e o debate entre os alunos e o professor.

A Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e a Reforma Universitária de 1968 reconheciam a autoridade e a capacidade do professor para preparar seus próprios programas de conteúdos e implementar seus métodos didáticos. No entanto, é preciso excetuar o período pós 64, pelas limitações impingidas à prática docente e à autonomia das universidades brasileiras, decorrente da ingerência autoritária, até mesmo nos seus quadros. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶, ao estabelecer entre os seus princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, pareceu traduzir de forma mais sólida uma antiga aspiração daqueles que lutam por uma educação pública brasileira de qualidade (LEITE, 2003). A Lei 10.172⁷, que aprovou o Plano Nacional de Educação, também expressava que:

As Universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o *principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade*. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do país e da sociedade brasileira. A Universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos. (grifo meu)

⁶ Lei 9.394/96.

⁷ De 9 de janeiro de 2001, publicada no DOU de 10 de janeiro de 2001.

Em 1972, a partir de uma resolução do Conselho Federal de Educação⁸, surgiram os chamados currículos mínimos, nos Cursos de Direito. Tais currículos fizeram com que os cursos adotassem um enfoque totalmente técnico e o Direito passa a ser compartimentado, não existindo discussão sobre os aspectos epistemológicos. Não havia uma visão crítica acerca do fenômeno jurídico. A autonomia dada por essa resolução não fez com que os cursos se dedicassem a um currículo que atendessem às necessidades de uma visão interdisciplinar do Direito. Os cursos não incorporaram a reforma proposta, qual seja a de ter autonomia para criar seus próprios currículos atendendo às demandas locais de cada curso, fazendo com que cada um pudesse estar adaptado à realidade na qual estava inserido. Assim, o currículo mínimo acabou sendo transformado em currículo pleno, sendo, por exemplo, o estágio, equivocadamente, transformado em prática de fórum, dentro da sala de aula.

Essa trajetória histórica do Ensino Jurídico no Brasil revela a constante tentativa de buscar uma conciliação entre a teoria e a prática jurídicas, com resultados concretos ainda infrutíferos (OLIVEIRA, 2004).

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), na década de noventa, elaborou um diagnóstico da situação dos Cursos de Direito no país, sob a supervisão da Comissão de Ensino Jurídico, a qual se dedicou à avaliação desse ensino e à busca de soluções concretas comprometidas com a elevação da sua qualidade. O objetivo dessa comissão era estabelecer uma visão da crise e uma perspectiva de futuro sobre a função do Direito, do papel do jurista e dos operadores do Direito. Constatou, essa comissão, que o Ensino Jurídico não permitia o desenvolvimento de padrões de qualidade que direcionassem o estudante a pensar juridicamente a sociedade, em dimensão totalizadora. Para essa comissão, a crise só tinha sentido como objeto de reflexão, quando possibilitaria o engendramento de uma consciência coletiva de superação. Assim, a comissão formulou uma série de questões aos professores colaboradores das diversas áreas, tais como: Há uma crise hoje na formação do jurista e na ciência do Direito? Se tivesse de modificar a estrutura curricular mínima dos cursos jurídicos, que sugestão teria a dar? Que outras sugestões poderiam ser formuladas para a melhoria da educação jurídica? Entre as diversas respostas (*soluções*) apresentadas pelos juristas consultados, destacamos a de Álvaro Villaça Azevedo (OAB, 1992, p. 68). Ele ressaltou que: *a falha não está em ser o curso teórico ou prático, mas na falta de conjugação da teoria e da prática que devem estar presentes* (grifo meu).

Os debates nacionais sobre a qualidade do Ensino Jurídico prosseguiram e foi criada, com a Portaria nº 15⁹, uma comissão de especialistas que objetivava prestar assessoria na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior. Inicialmente, essa comissão organizou quatro grandes seminários, em 1993, os quais resultaram no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos:

⁸ Resolução nº 3/72 do Conselho Federal de Educação.

⁹ Em 29 de janeiro de 1993, pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto – CE – ED/SESu/MEC.

Elevação de Qualidade e Avaliação¹⁰. Nesse seminário nacional, houve o condensamento das propostas dos encontros regionais anteriores e se buscou obter parâmetros gerais para a elevação da qualidade e avaliação dos cursos jurídicos. A partir desses parâmetros, a comissão decidiu elaborar uma proposta de alteração nos currículos dos cursos jurídicos, a qual foi encaminhada ao, então, Conselho Federal de Educação, culminando com a edição da Portaria 1886/94, que revogou a Resolução nº 3/72, anteriormente referida.

Com essa nova reforma, várias mudanças ocorreram. Para Oliveira (2004), a mais visível e, talvez, a mais importante, foi aquela relativa ao estágio de prática jurídica, que passou a integralizar o currículo e a ser essencial para a obtenção do grau de Bacharel em Direito. As atividades práticas, antes abarcadas pela disciplina de Prática Forense, passaram a ser desenvolvidas pelos alunos, de forma simulada ou real, com supervisão e orientação do Núcleo de Prática Jurídica de cada Faculdade. Outra mudança no currículo foi aquela relativa às disciplinas de Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Profissional, Sociologia Geral e Jurídica, Economia e Ciência Política, que passaram a ser obrigatórias, sendo consideradas disciplinas de caráter formativo. Em muitas Faculdades de Direito, essas disciplinas eram optativas, não sendo necessário o estudante cursá-las para obter o grau de Bacharel em Direito. Por fim, a monografia final de curso passou a ser obrigatória e defendida perante uma banca examinadora.

Essa comissão foi a fundo nos principais problemas apontados na crise do Ensino Jurídico: a visão positivista dos fenômenos jurídicos, a aula magistral ou estilo coimbrã¹¹ – sem uma visão crítica – apontando, a partir da análise dessa crise, os parâmetros para a formação do Bacharel em Direito, que passam a ter uma nova roupagem com ênfase na capacidade de reflexão crítica e numa formação humanística. Outro ponto destacado pela comissão de especialistas do MEC foi o conjunto de habilidades a serem atingidas pelo bacharel. Entretanto, com o passar do tempo, o que foi possível observar é que, na verdade, esse perfil e habilidades foi definido pela comissão com o intuito de definir a abrangência, os objetivos e outras especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no Exame Nacional de Cursos, do Direito (*provão*) em 1998¹². Esse perfil sofreu algumas alterações e, com o decurso do tempo, foi editada a Portaria do MEC 3161¹³ que trouxe como principais novidades o fato de a comissão dividir as habilidades em *competências e*

¹⁰ Realizado em Brasília, em dezembro de 1993, com o patrocínio da UNESCO e do Conselho Federal da OAB.

¹¹ Na década de oitenta, as aulas dos cursos jurídicos consistiam em conferências, como na Universidade de Coimbra, no século XVII (por isso denominadas coimbrãs), tratando da descrição de uma lei ou capítulo de um código. Seminários, debates, estudos de caso e análise sistemática da jurisprudência eram raros. As aulas eram fundamentadas em textos de manuais e os professores que tinham prática profissional jurídica fora da faculdade, cresciam, à exposição do manual, observações não sistematizadas (FALCÃO, 1984).

¹² Nomeada pela Portaria 2112 de 14 de novembro de 1997.

¹³ De 13 de novembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 14 de novembro de 2002.

habilidades gerais e habilidades específicas e, ainda, os conteúdos das provas: a disciplina de Introdução à Economia deixou de ser obrigatória, sendo retirada do *provão* de 2002, enquanto foram acrescidos os conteúdos de Sociologia Jurídica e Filosofia do Direito – no lugar de Sociologia Geral e Jurídica e Filosofia Geral e do Direito –, Direito do Consumidor, Direito Tributário e os chamados *temas transversais*, como Direitos Humanos e Direito Ambiental.

Dando prosseguimento ao primeiro livro¹⁴, no qual a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal traçou uma cartografia de problemas, em 1993, a OAB lançou um novo livro: OAB Ensino Jurídico: Parâmetros para Elevação da Qualidade e Avaliação. Essa obra permitiu à comissão, com a colaboração de especialistas, estabelecer uma estratégia metodológica e um esquema de compreensão acerca do tema oferecendo ao debate elementos para a implementação de um sistema de avaliação e de classificação dos cursos jurídicos do país. Já em 1996, a Comissão de Ensino Jurídico lançou o livro *OAB Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares*, no qual fez um balanço das contribuições da entidade, do Ministério da Educação e de outros atores que se dedicaram ao Ensino Jurídico no Brasil, com ênfase nas diretrizes curriculares apontadas na Portaria do MEC¹⁵, anteriormente mencionada.

O Parecer nº 146/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, instituiu novas diretrizes curriculares para 11 cursos de graduação – entre eles o de Direito – aprovando as minutas de resolução que o acompanhavam e, conseqüentemente, revogando a Portaria 1886/94. Dessa forma, foi facultado às instituições de ensino superior exigir a monografia de final de curso. Segundo Oliveira (2004, p. 61), pelas novas diretrizes curriculares os Cursos de Graduação em Direito deviam contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos eixos interligados de:

[...] (i) formação fundamental, que tem como objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional; (ii) Conteúdos de formação profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais; e (iii) conteúdos de formação prática, *que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos*, especialmente nas atividades relacionadas com estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas. (grifo meu)

¹⁴ OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas, de 1992.

¹⁵ Portaria MEC nº 1886, de 1994.

Já é possível perceber, de maneira formal, um interesse por parte do próprio Conselho Nacional de Educação, que apresentou como nova diretriz curricular para o Curso de Direito a integração entre a prática e os conteúdos teóricos. Mesmo que isso ainda seja feito no âmbito das atividades relacionadas ao estágio curricular obrigatório, já há um forte indício de que essa associação possa ser uma solução viável à crise do ensino jurídico.

Atualmente, um indicador contundente da mencionada Crise no Ensino Jurídico é o alto índice de reprovação dos alunos egressos dos Cursos de Direito no Exame de Ordem¹⁶. Entretanto, para Oliveira (2004, p.67), é preciso que se façam algumas considerações:

As razões para um alto índice de reprovação podem caracterizar a má qualidade do ensino jurídico. Por outro lado, pode-se indagar também: quem elabora os exames de curso nos estados? Esses examinadores têm qualificação acadêmica para esse fim? O que é cobrado nos exames condiz com as novas diretrizes curriculares ou trata-se apenas de questões que envolvam memorização? São provocações pertinentes para que se possa realmente verificar onde está o cerne do problema. No mesmo sentido, Maria Cecília Lorea Leite (2003, p. 61) dispõe que:

[...] no tocante à natureza, este é o caso dos cursos com enfoque positivista, cujo conteúdo é centrado no Direito Positivo, isto é, em conhecimentos sancionados pelo Estado. Relativamente a tendências padronizadoras, podem-se citar as decorrentes de programas de avaliação atualmente em vigor, que, por sua sistemática de avaliar produtos, passam a pautar, de forma acentuada, as definições de conteúdos nos Cursos de Direito.

Pensamos que a autora tem toda a razão quando afirma que, a pretexto de avaliar a qualidade do Ensino Jurídico, através de uma forma de avaliação padronizada, é possível que apenas se tente, mais uma vez, também padronizar essa forma de ensino, deixando de considerar as especificidades de cada contexto social onde está inserido o curso específico de Direito que se está a avaliar. Creio que essa atitude, em vez de trazer benefícios para a solução da crise do Ensino Jurídico, só agrava essa situação. Por fim, a mesma autora, analisando os aspectos históricos do Ensino Jurídico no Brasil, escreve que (LEITE, 2003, p. 60) :

Os argumentos apresentados permitem afirmar que as origens da Universidade e dos cursos de Direito evidenciam, regra geral, o caráter elitista da instituição e do curso jurídico como característica reiterada. As estreitas relações da universidade e de seus profissionais com o Estado e com os grupos privilegiados da sociedade influíram nas definições da missão da universidade, dos objetivos de seu curso e da seleção dos conteúdos de seus currículos, refletindo-se este fato nos processos de produção e de transmissão de conhecimentos, no disciplinamento e

¹⁶ O Exame de Ordem é promovido pela OAB e consiste na avaliação que permite ao Bacharel de Direito o exercício da advocacia. Diferente de outras épocas, hoje, as Faculdades de Direito formam Bacharéis em Direito e não advogados. Assim, para que o bacharel possa exercer a advocacia precisa submeter-se e ser aprovado no referido exame.

no acesso seletivo. De certa forma, os recorrentes reclamos públicos de necessidade de um maior comprometimento da universidade com a sociedade, e, no caso do Curso de Direito, a necessidade expressa de uma maior articulação com a realidade social, traduzem reflexos de práticas históricas de caráter excludente.

Dessa forma, o que percebemos ao analisar o Ensino Jurídico ao longo dos tempos e, ainda hoje, é que se tem, por um lado, um Direito distante da realidade, que não participa da vida, e, de outro, uma sociedade que passa por uma evolução paradigmática de valores. O novo paradigma concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas e o Direito, sendo parte desse mundo, deve estar atrelado a ele e não dele dissociado (CAPRA, 1996). No sistema de Ensino Jurídico atual, o conhecimento ainda é tratado como mercadoria ou moeda de barganha, simplesmente *transferível* de um pólo a outro; o ensino é baseado na *transmissão de conteúdos*, prática denominada por Paulo Freire de *educação bancária* (1997). Corroborando essa idéia, Sérgio Rodrigo Martínez¹⁷ (2004, p. 3) diz que:

[...] o ciclo de opressão social secular se mantém e se retroalimenta, porquanto os futuros operadores de normas jurídicas são forjados, pouco a pouco pelo ensino jurídico 'bancário', a serem seguidores complacentes das ideologias de controle impostas.

É sabido que esse sistema de mera transmissão de conteúdos não consegue promover, no estudo do Direito, a devida associação da teoria com a prática, sendo evidente a dificuldade em estabelecer conexões entre a lei escrita e a lei aplicada. Dessa forma, no trato de questões como essa, uma postura crítica do educador é essencial, especialmente no sentido de despertar nos alunos também essa criticidade. Fazer com que os próprios estudantes concluam acerca dessa questão teórica destoante da realidade é imprescindível para o aprendizado. Para isso, o professor de Direito precisa possibilitar a emancipação dos alunos, através de atividades práticas que lhes permitam construir o conhecimento acerca da discrepância entre a lei positivada e sua aplicação prática. Nesse sentido, a professora Miracy Barbosa de Souza Gustin (2002, p. 19) escreve que:

[...] percebeu-se, no ensino superior, que não basta apenas apropriar-se do conhecimento produzido e transmiti-lo aos alunos. É necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só em relação ao que é ensinado, não só em relação ao conteúdo das disciplinas como em relação à sua prática profissional cotidiana.
[...] o cientista do direito tem um papel de reflexão sobre o objeto de suas investigações, para que possa transformar e redefinir o papel do direito na sociedade.

¹⁷ No sítio: <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

Assim, acreditamos que as crises e mudanças de paradigmas são necessárias ao aprimoramento e à adaptação do Direito à realidade social contemporânea. Durante séculos, e ainda hoje, a quase totalidade dos cursos jurídicos preocupou-se apenas com a transmissão dos postulados teóricos de suas disciplinas. A grande maioria dos professores e alunos contenta-se somente com o fato de ver cumprido o programa do conteúdo, mesmo que esse esteja completamente apartado do mundo real. Mudar essa postura, há tanto sedimentada, é tarefa árdua, mas não impossível. Não se admite, no mundo globalizado de hoje, que as disciplinas jurídicas sejam estanques e dissociadas umas das outras e, pior, do mundo, da realidade fática. Em função disso tudo, se faz premente a necessidade de buscar metodologia de ensino que possa ser estabelecida em sala de aula visando a trabalhar esse descompasso entre a vontade da lei posta e a sua efetiva concretização prática. No entanto, reconhecendo-se que não há soluções *mágicas* para o problema do Ensino Jurídico, é importante que se analise as soluções reais, apresentadas pelos professores do Direito, no seu dia-a-dia da sala de aula, para tentar superar a distância entre o direito da norma e o direito da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996;
- DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978-1979;
- FALCÃO, Joaquim de Arruda. *Os Advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 1984;
- FERRAZ Jr, Tércio Sampaio. Ensino Jurídico. In: *“Encontros da UnB”. Ensino Jurídico*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978-1979;
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997;
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002;
- LEITE, Maria Cecília Lorea. *Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico*. 2003. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre;
- LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980;
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982;
- MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Práxis Dialógica e Cooperação: Proposições de um novo paradigma para o Ensino Jurídico*. *JUSSapiens – Juristas e Educadores Associados* s.d. [on line]. Disponível em <http://www.ensinojuridico.pro.br>. 19 de janeiro de 2004;
- OAB. *Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas*. Conselho Federal, Brasília: OAB, 1992.
- OAB. *Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares*. Conselho Federal, Brasília: OAB, 1996

OAB. *Ensino Jurídico: Balanço de Uma Experiência*. Conselho Federal, Brasília: OAB, 2000

OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino Jurídico. Diálogo entre Teoria e Prática*. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2004;

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. In: FACHIN, Luis Edson (Coord.) *Repensando os Fundamentos do Direito Civil Moderno*. São Paulo: Saraiva, 2002;

RAYS, Osvaldo Alonso. A unidade da teoria e da prática na didática escolar. in *CADERNOS DIDÁTICOS* do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. N. 21, 2002;

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977;

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil In: MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Práxis Dialógica e Cooperação: Proposições de um novo paradigma para o Ensino Jurídico*. *JUSsapiens - Juristas e Educadores Associados* s.d. [online]. Disponível em <http://www.ensinojuridico.pro.br>. 19 de janeiro de 2004;