

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

REFLECTIONS ON LEGAL TEACHING IN BRAZIL

João Pereira Júnior*

RESUMO: Geralmente, quando o tema do ensino jurídico vem à baila, os aspectos destacados pelos críticos giram em torno dos seguintes aspectos: ensino, pesquisa, extensão, grade curricular, vestibulares sem filtragem efetiva, proliferação de cursos de Graduação em Direito e técnicas de ensino. Nada obstante, o presente artigo buscou um viés diferente, fazendo uma abordagem sobre o próprio docente e a sua autoconsciência acerca do seu papel de mediador, bem como a necessária preparação formal do docente para o magistério como questão antecedente a qualquer outra, levando-se em conta que os cursos de mestrado e doutorado não são suficientes para formar professores, mas, sim, pesquisadores. Procuramos demonstrar que os problemas enfrentados pelas primeiras faculdades de Direito do Brasil, fundadas sob o pálio do liberalismo, são os mesmos enfrentados atualmente, deixando claro que o ensino jurídico, no Brasil, sempre foi problemático, afastando a ideia de crise.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico no Brasil, preparação formal para o magistério, insuficiência da especialização lato sensu, liberalismo, primeiros cursos de Direito em solo brasileiro.

ABSTRACT: Generally, when the subject of legal education comes to the fore, the aspects highlighted by critics revolve around the following aspects: teaching, research, extension, curriculum, vestibulares without effective filtering, proliferation of Law Undergraduate courses and teaching. Nevertheless, the present article sought a different bias by approaching the teacher himself and his self-awareness about his / her role of mediator, as well as the necessary formal preparation of the teacher for the teaching profession as an antecedent to any other, Taking into account that masters and doctoral courses are not enough to train teachers, but rather researchers. We tried to demonstrate that the problems faced by the first law schools of Brazil, founded under the pallium of liberalism, are the same ones faced today, making it clear that legal education in Brazil has always been problematic, removing the idea of crisis.

KEYWORDS: Legal education in Brazil, formal preparation for the teaching profession, insufficiency of the lato sensu specialization, liberalism, first courses of law in Brazilian soil.

SUMÁRIO: Introdução; 1 Docente: auto-consciência do papel de mediador; 2 Postura adotada em sala de aula; 3 Postura adotada fora da sala de aula; 4 As raízes do problema; 5 desarmonia entre valor proclamado e valor real: um parêntese necessário; 6 “Apologia do professor oprimido”; Conclusão; Referências.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado que o ensino jurídico no Brasil passa, atualmente, por uma crise. Embora esta seja uma assertiva persuasiva porquanto não é preciso ser muito observador para constatar que há deficiências sérias no magistério das ciências jurídicas, discordamos da expressão *crise*. Discordamos porque crise pressupõe uma perturbação no curso ordinário de algo ou de alguém, o que nos levaria a crer que o nosso ensino jurídico já esteve andando bem em algum tempo, hipótese inverídica, infelizmente, pois o que se tem constatado ao longo de sua história é que o magistério tem sido, em grande parte, anacrônico e amador, consoante se mostrará adiante. Criamos um hábito arrogante de aceitarmos como verdade, por exemplo, a colocação de um profissional do Direito, tais como um promotor de justiça ou de um juiz de direito numa sala de aula, ou mesmo de um exímio advogado, como sinônimo de que o magistério ali estará sendo exaltado. Parece não nos incomodar o fato de que o conhecimento, apenas, não basta para que alguém se torne docente; parece não nos incomodar que o magistério em Direito não é e nem pode ser diferente do magistério em Letras, ontologicamente falando. Somos arrogantes e nessa arrogância, muitas vezes, a sala de aula nada mais é do que o repositório de vaidades e de um conhecimento inútil que se esvanece após a aplicação da primeira “prova”. Não raro, vemos professores ditando ou copiando o que já existe no livro-texto, ou criando verdadeira operação de guerra com pinceladas de terrorismo para a aplicação de uma avaliação, sem falar em atitudes reprováveis como receber com certo aborrecimento ou ironia uma intervenção considerada por ele como “tola” feita por um aluno considerado “desinteressado”, ao tempo em que promove a desigualdade ao receber, “com tapete vermelho”, os questionamentos dos “melhores alunos”, ainda que sejam questionamentos “tolos”.

Sendo esta a realidade, não nos causa estranheza a tendência recente consubstanciada na profissionalização do docente do Direito. (ROESLER, 2006, p.89-90) Também não nos causa estranheza a grande produção de artigos e estudos mais aprofundados acerca do ensino jurídico no Brasil, uma vez que a situação merece uma reflexão percuciente que venha a revolucionar o estado atual das coisas, sobretudo, num momento em que a mercantilização do ensino parece ser um câncer em metástase se espalhando pela anatomia do nosso sistema educacional.

A presente problemática - que se frise de antemão - não está circunscrita às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, como se poderia pensar, pois na verdade, parece ser mais complexa do que a simples questão de titulação-docente e qualificação-discente, bem como da implementação de pesquisa e extensão no âmbito de nossas instituições, pois mesmo que o tema se resumisse a tais assuntos, ainda seria discutível a forma como essas partes estão integradas ao todo, se é certo que não adianta termos as peças necessárias se as mesmas não estão dirigidas a formar uma engrenagem funcional capaz de cumprir os seus objetivos.

Conversando com colegas e lendo artigos aqui e acolá, várias mazelas têm sido apontadas dentro da estrutura em que está assentado o ensino jurídico brasileiro. Desde a adoção descomprometida de projetos pedagógicos copiados de outras IES, olvidando-se as peculiaridades da sua própria instituição e da região na qual está inserida, até a adoção de certame vestibular apenas como cumprimento de procedimento exigido por lei, uma vez que muitas instituições convocam mesmo aqueles que não demonstraram ter condições mínimas para ingressarem na graduação. Há, ainda, os que atacam a falta de interdisciplinaridade, outros, a sobrecarga na grade curricular, e ainda os que culpam a supremacia de aulas expositivas em detrimento do aprender fazendo, mencionando-se, inclusive, a metodologia do *problem based learning* (aprendizagem a partir de problemas), enfim.

Em que pesem os argumentos acerca dos fatores acima descritos, tais como projeto pedagógico, interdisciplinaridade, vestibular austero, etc., o fato é que estas variantes não podem ser discutidas à revelia de uma outra questão que passa, literalmente, pela sala de aula, açambarcando alguns aspectos relativos ao docente do

Direito, tais como a auto-consciência do seu papel na sala de aula, a falta de treinamentos em técnicas de ensino, a forma de avaliação dos resultados obtidos, dentre outros, pois de nada adiantará construir um grande projeto pedagógico, adotar um vestibular seletivo, promover a interdisciplinariedade, etc., se o comportamento do docente não estiver em consonância com o perfil de educador que deve assumir, e isto tem se revelado um grande desafio para o magistério jurídico que, permeado por profissionais liberais, juízes, delegados, promotores de justiça, procuradores, tabeliães e serventuários da Justiça, não consegue estabelecer, em seu âmbito, uma atitude mais comprometida por parte de seus atores. Vejamos, a seguir, alguns aspectos que, entendo, merecem uma atenção especial.

1 DOCENTE: AUTO-CONSCIÊNCIA DO PAPEL DE MEDIADOR

Antes de mais nada, há uma grande barreira a ser transposta em nossas faculdades de Direito. A arrogância muitas vezes inconsciente de nossos docentes, os quais, sem que percebam, trazem consigo o cargo que ocupam na administração da justiça, é um fator que obnubila a visão que se deve ter em sala de aula, ou seja, o se ver como mediador de um processo de aprendizagem, abandonando qualquer situação de fastígio e, portanto, assumindo o papel de principal condutor e promotor de debates, trazendo o aluno da inércia e integrando-o ao processo de descobertas. Isso implica em aceitar ser questionado, aliás, isso implica em fomentar o questionamento. Lembremos que é preciso termos legitimidade moral para avaliarmos nossos alunos, e esta legitimidade se consegue se permitindo ser igualmente avaliado. Se isso é difícil em outros cursos de graduação, imagine numa sala de aula em que o “mediador” está de terno e gravata, com um broche do seguimento a que está vinculado preso na lapela, “palestrando” sem olhar nos olhos de seus alunos e, justamente no meio de seu “indefectível monólogo”, alguém, destemidamente, resolve questionar uma de suas assertivas. Como irá receber tal comportamento o “nobre” docente? Como um desafio de um aluno “perigoso” cuja pretensão é a glória momentânea causadora de sua

desmoralização pública? Ou como uma oportunidade de se contrapor idéias, respeitá-las e promover o ensino através do pensar e não do receber? Ora, para se aderir a esta última opção não é necessário ser humilde apenas, mas, ter consciência de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a primeira pergunta que o docente do Direito precisa se fazer é a seguinte: por que eu estou lecionando? Para aqueles cuja resposta for: por vaidade; por título; para ganhar uma “grana extra”; para, apenas, exercer alguma atividade além da minha principal; ou porque quero conhecer pessoas; ou, simplesmente porque “adoro ensinar”, por certo este “professor” dificilmente deixará de ser juiz, promotor, delegado, etc., dentro da sala de aula que continuará a ser para ele um palco onde ele irá contar as suas atuações e impor suas convicções, aproveitando-se da “quilometragem” de leitura e de atividade profissional que tem de vantagem em relação aos seus pobres alunos. Será, por fim, mais um aderente ao famoso e enfadonho pacto da mediocridade. Pensando consigo, diz o “professor” no alto de sua consciência tranqüila: “dei uma ótima aula... se não aprenderam foi porque não quiseram... paciência.” E se retira da sala de aula crente de que ensinar é despejar informações e colhê-las no dia da prova. Quanto engano. Entretanto, se a resposta for: leciono, **principalmente**, porque quero dar minha contribuição ao desenvolvimento do ensino jurídico ao tempo em que quero aprender mais, seja pesquisando, seja no debate com os meus alunos, certamente este Professor entenderá o seu papel no enredo educacional. Isto não quer dizer, absolutamente, que o interesse financeiro não exista, existe, só que **é tão importante quanto o outro objetivo acima descrito.**

Como a docência, para a maioria dos aplicadores do Direito, não corresponde a atividade que lhes mantêm, não causa estranheza, portanto, flagrar um companheiro de magistério se identificar a alguém apenas como advogado, juiz, promotor, enfim, omitindo a sua outra atividade que é a docência. Ou seja, o indivíduo não se enxerga como professor e, curiosamente, em regra, são esses mesmos colegas que se mostram refratários à idéia de se submeterem a cursos que os preparem pedagogicamente para a sala de aula, achando isso dispensável. Afirmam equivocadamente que *ensinar é um dom*, sentenciando que “ou se tem, ou não se tem”, de sorte que talento e vocação são

as palavras mais usadas por eles na tentativa de justificar o desprezo pelo preparo formal para o exercício de uma profissão que, pelo jeito, não sabem nem se é deles. Ou seja, apesar de acharem que têm talento para o magistério, não se identificam com o mesmo a ponto de omitirem acerca de sua atividade docente. Na verdade, há um reducionismo (vazado na ignorância) por parte dessas pessoas acerca do que seja formação pedagógica. Nos dizeres da pedagoga Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos:

Na realidade, o que se constata é um total desconhecimento da verdadeira abrangência do termo “formação pedagógica”, identificando como o simples domínio de técnicas voltadas ao ensino. A correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, pelo domínio de questões do ensino (avaliação, currículo, estrutura do sistema educacional, etc.), além de muitos outros aspectos complementares. Esta simplificação, ocasionada pelo desconhecimento, empobrece o exercício de uma profissão que, afinal, **também pertence aos profissionais liberais enquanto docentes de 3º grau**. (1996, p. 44) (Grifo nosso).

Todavia, a despeito da defesa que se faz no presente artigo acerca da preparação formal dos professores de cursos jurídicos no tocante ao próprio exercício do magistério, é curial deixarmos claro, desde logo, de que esta preocupação não significa uma obsessão tecnicista, meramente instrumental, voltada para o simples domínio de técnicas metodológicas, mas sim, uma preocupação com a questão da auto-consciência do indivíduo enquanto educador, questão primordial para começar a se discutir o ensino jurídico no Brasil.

2 POSTURA ADOTADA EM SALA DE AULA

Falar e ser entendido, mas, não ser compreendido é pura tentativa frustrada de comunicação, em outras palavras, ensinar e não fazer com que seu interlocutor aprenda é malograr, em termos pedagógicos. Essa frustração em sala de aula pode vir de dois lados: do primeiro, por uma falta de metodologia na organização do que se vai expor, deixando de seguir uma ordem lógica, não concatenando os degraus a serem

galgados durante a exposição; e do segundo, ao se optar por um modelo de exposição totalmente contrário ao aprendizado. Vejamos os dois.

Quanto ao primeiro lado, isso é fruto do amadorismo com que o ensino jurídico é encarado por grande parte dos professores. Como lecionar não é a sua atividade principal, muitos elaboram planos de aula ao sabor do improvisado, esperando contar com a “presença de espírito” ou a “enrolação” caso surja qualquer apuro, sendo que o seu cargo ou sua atividade profissional principal é mais que suficiente para manter incólume a sua reputação. Curiosamente, esses professores têm uma péssima relação com os diários de classe e com o cumprimento do conteúdo programático, sem falar que se posicionam em dois extremos no que concerne a avaliação: ou têm uma avidez por fazer avaliações que geralmente estão além do nível das aulas ministradas, ou, opostamente, não têm qualquer compromisso com a avaliação, seja porque subestimam a capacidade de seus alunos, seja porque quer assumir uma conduta diferenciada, criando um modelo revolucionário de lecionar, pois ao tempo em que, com sua originalidade, desbancam qualquer teoria pedagógica séria, ainda ganham popularidade com os alunos, defendendo a sua opção com a frase lapidar: “o mercado que dê a nota”. Nada mais descomprometido. No afã de não se tornarem *reprovacionistas* (o que também é um erro), acabam se tornando *irresponsabilistas*.

Quanto ao segundo, é preciso termos em mente que apesar de o aluno estar ali para aprender, pagando, inclusive, para tal quando se trata de ensino privado, é preciso lhe fazer um convite para que juntos enveredemos através dos tópicos a serem abordados na aula. Ora, ninguém dirige um convite a outra pessoa de modo plangente, lamurioso, a não ser que seja para acompanhar um cortejo fúnebre. Da mesma forma, não se pode adotar uma postura em sala de aula de tal forma que pareça estarmos indo oferecer nosso dorso para ser fustigado numa sessão de tortura. Por incrível que possa parecer, há, em nossos dias, professores que entram na sala de aula, sentam ao birô, abrem um código e começam a explicar artigo por artigo, criando uma verdadeira modalidade de tortura que se Torquemada tivesse vislumbrado, por certo teria adotado no trato com os “infiéis” no Tribunal do “Santo Ofício”. Outros, falam, da “brilhante” técnica de exigir trabalhos escritos manualmente e defendem essa técnica com a

catequética frase: *pelo menos eles são forçados a ler o assunto*. Dois equívocos se comete aí: primeiramente, porque oficializa a cópia do conhecimento, e o segundo porque desconhece que para se escrever um trabalho, ainda que tentando mudar algumas palavras do texto copiado, não é necessário entendê-lo. Aliás, a cópia do texto, muitas vezes *ipse literis*, nada mais é que uma forma de o aluno se vingar do professor que nada produz, apenas estuda assuntos para, em suas aulas expositivas, apresentá-los com ar professoral, ou seja, o dador de aula se empavoa todo apenas para reproduzir conhecimento.

Há, ainda, outras situações engraçadas. Ora, se sabemos que fazer da avaliação uma prova não é a melhor maneira de avaliar, quanto mais quando se faz da avaliação não só uma prova para exclusão, mas, adiciona a ela requinte de crueldade. O professor dita a questão a ser respondida e dá três minutos para o aluno respondê-la. Se isso não for síndrome de prazos peremptórios adquiridos no dia a dia forense, é tortura e violência gratuita que em nada engrandece o magistério. Quando do da nossa graduação, fomos surpreendidos por uma destas provas, contudo, não bastasse a violência da “técnica” adotada, ficamos surpreso com a correção de uma das questões-relâmpago que nos foi proposta. A pergunta era: pode o administrador público fazer gastos fora do orçamento (Lei Orçamentária)? A resposta que oferecemos começou pela regra e, portanto, começamos dizendo que **não**, para depois irmos para a exceção (calamidade pública, por exemplo) e aí, então, responder que **sim**. A resposta, embora tivesse enfrentado a indagação, foi desconsiderada por meu professor ao argumento de que eu deveria ter começado a resposta pela exceção (**sim**), e não pela regra (**não**), afinal de contas, parafraseando-o, ele havia sido o pior e o melhor aluno de direito da Bahia e era obvio que nós havíamos “colado”. Curiosamente ele era juiz e, no entanto, prejudgou enquanto professor, ao tempo que cometeu um “ilícito” pedagógico. A justificativa dada para esse tipo de aplicação é que assim o aluno não cola. Quanta contradição. Na verdade, o professor-auleiro que vive de copiar desconhece que o aluno se vinga na cola que é a perfeição da cópia. (DEMO, 2002)

Por fim, para não sermos exaustivos, podemos citar os colegas que nunca permitem consulta à legislação da disciplina ministrada quando da avaliação. Ora, o

aluno tem que treinar a capacidade de interpretar e de fazer a subsunção do fato à norma, de modo que esconder do aluno o seu objeto de pesquisa é um despropósito. Infelizmente isso ocorre porque o docente não quer elaborar a avaliação com mais esmero, quer, apenas, fazer indagações diretas que com um simples manuseio da lei extrai-se a resposta sem qualquer dificuldade, desnudando a preguiça do professor. Sem dúvida, são métodos contraproducentes que não servem para avaliar.

Ora, aprender tem de ser, antes de tudo, um prazer, e não um exercício de resistência. Contudo, o fato é que isso, até certo ponto, é comum em cursos de Direito, máxime no eixo das disciplinas profissionalizantes, onde o positivismo, muitas vezes, é levado ao extremo de tal forma que o aluno tem mais uma aula de código do que mesmo numa disciplina que tem de ser compreendida como parte de um sistema cujos valores que lhe dão feição não podem ser sonogados sob pena de se ministrar um curso “técnico de Direito”, deixando o aluno de perceber este ramo do conhecimento como uma ciência social. Outros há que preferem o monólogo, e que os holofotes lhes estejam atentos, deixando a coadjuvação para os livros “que podem ensinar alguma coisa”, enfim, há um amadorismo no ensino jurídico cujos frutos são verdadeiros monstros, uma vez que a docência, para boa parte dos professores de cursos de Direito, é apenas uma atividade secundária, não se constituindo na principal fonte de renda deles. Não à toa, quando se sentem ameaçados ou desgostosos com alguma situação dentro da IES, não perdem a oportunidade de, arrogantemente, alertar que “não dependem disso para viver”. Ou seja, a contribuição que esses professores dão à academia mais parece soar como esmola e, como nós sabemos, esmola não gera compromisso.

Como se não bastasse todo o quadro de ineficiência do binômio ensino-aprendizagem em que se encontra a docência do Direito no Brasil, ainda assombram o cotidiano das faculdades situações estupefacientes que poderiam ser cômicas se não fossem traumáticas, tal como a ocorrida na PUC/SP nos idos de 1990 em que um professor - que era promotor de justiça - ao perceber que um aluno havia respondido a chamada por um outro colega, quis levá-lo à Delegacia de Polícia mais próxima a fim de efetivar a prisão em flagrante pelo crime de falsidade ideológica, o que só não

ocorreu por força da intervenção do Diretor da Faculdade. Nos dizeres de RIZZATTO NUNES

Esse episódio ilustra bem a confusão de papéis que atinge os “professores de Direito que ostentam outras profissões jurídicas. Sem uma formação pedagógica adequada, eles ingressam na sala de aula, muitas vezes, como se estivessem na outra profissão que exercem. Por isso ocorre de o juiz “condenar o aluno a ser reprovado ou “absolvê-lo” para que ele passe, o que não tem, evidentemente, nenhuma relação com avaliação. (2006, p. 17)

É lamentável.

3 POSTURA ADOTADA FORA DA SALA DE AULA

É absolutamente desnecessário fazermos incursões sobre a importância da pesquisa dentro de uma IES. Em interessante artigo, a professora Cláudia Rosane Roesler afirma a necessidade de se assimilar o enfoque dogmático e o enfoque zetético não como conceitos excludentes, mas sim, como complementares um do outro. Concordamos com a professora, pois enquanto o dogmático é estático, encerrando uma opinião formada, o zetético é a busca incessante pela dissolução das opiniões, tendo como pressuposto básico a dúvida. Ou seja, não se pode ser somente dogmático ou somente zetético, pois é preciso sentenciar sobre os temas estudados, contudo, é preciso que não se faça coisa julgada material da “sentença proferida”, sob pena de castrarmos a possibilidade de criar e recriar tão necessária a academia. (ROESLER, 2006, p. 96/97)

Nesse sentido, vemos que a atividade docente não se exaure na sala de aula. É preciso que se disponibilize tempo para preparar aula, selecionar textos, elaborar e corrigir provas, atender o aluno para esclarecimento de dúvidas e, principalmente, não podemos olvidar acerca da postura do docente a ser adotada perante a IES, demonstrando interesse não apenas em repetir o que já está posto, mas de usar a pesquisa como forma de ensinar o novo, vindo não só a desenvolver as suas pesquisas, mas, também, a se engajar em grupos de estudos, fomentando a

curiosidade científica junto ao seu alunado. Isso tudo é possível mesmo não sendo a docência sua atividade exclusiva. Nas palavras de DEMO (2002):

Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar. (...) Deverá desaparecer aquele que se imagina especialista em dar aulas, se fizer apenas isso. Universidade que apenas ensina está na ordem da sucata. Não tem condição de conduzir a modernidade, até porque é estritamente arcaica. Ademais, esta atividade de mero repasse copiado será, cada vez mais, substituída pelos míos eletrônicos disponíveis.

A obsolescência do nosso magistério parece, sem dúvida, patente, máxime, ao sabermos que grande parte dos docentes, sobretudo os de faculdades privadas, não têm o hábito da pesquisa, ao passo que sem pesquisar é impossível ser professor. “Auleiro” ou “dador” de aula não são sinônimos de professor. O professor inova, produz e ensina a produzir. Os argumentos dos que defendem as aulas expositivas de código em punho, sucumbem ante a realidade, basta verificar em seu discípulo o que ficou de seu curso após o término do semestre. As ponderações de DEMO valem a pena serem transcritas:

Muitos auleiros defendem a aula porque socializam o conhecimento da matéria, pelo menos informação básica sobre ela. Há vários equívocos aí:

- a) O aluno que apenas escuta exposições do professor, no máximo se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender;
- b) O professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois, esta mesma;
- c) É absurdo aceitar que, no percurso de um professor que lê outros autores e repassa para alunos, que, por sua vez, também apenas escutam e copiam, aconteça qualquer coisa de relevante, sobretudo informação ativa;
- d) Reduzida a vida acadêmica a apenas isto, não acontece o essencial, seja na linha da qualidade formal (instrumentalização técnica da auto-suficiência), seja na linha da qualidade política (fundamentação da cidadania);
- e) Quem permanece no mero aprender, não sai da mediocridade, fazendo parte da sucata. (2002, p. 137)

O problema é que quando o assunto é pesquisa, geralmente encontramos três perfis de professores:

a) aquele que é grande conhecedor da disciplina que ministra, entretanto não consegue transportá-la para fora dos muros da faculdade, malogrando no objetivo de estabelecer a relação entre prática e teoria. Encastela-se em seus livros, contudo,

assim o faz para se manter atualizado em relação ao conteúdo da disciplina, ministrando a cada semestre uma reprodução do conhecimento, deixando de criar e de incentivar seus alunos à pesquisa. Ou seja, não usa a pesquisa como estratégia para a sala de aula. É o chamado dador de aula;

b) aquele que preocupado em não ser alienado, comporta-se como um verdadeiro crítico do ambiente sócio-político e cultural ao seu redor, aproveitando-se de que é um formador de opinião para querer impor as suas idéias ao seu alunado, deixando de formar e de informar, pois não é tão comprometido tanto com o conteúdo da disciplina, quanto com a pesquisa;

c) e, por fim, encontramos aquele que podemos chamar de pesquisador de carteirinha. Dedicava praticamente todo o seu tempo em pesquisa, realizando, geralmente, trabalhos interessantes e que engrandecem o meio acadêmico, entretanto, resumem a sua atividade docente a um número pequeno de aulas, privando seu alunado de adquirir o gosto pela curiosidade científica (VASCONCELOS, 1996).

Como solucionar a presente situação do ensino jurídico brasileiro levando-se em consideração todas as variantes aqui abordadas? A solução é complexa, porém não é difícil, contudo, ao que parece, a questão do preparo formal para o magistério é algo que deve anteceder outras questões, tais como grade curricular, conteúdo programático, vestibular, etc. Além do que, como iremos abordar mais adiante, há uma total incompatibilidade entre o pensamento filosófico que dá a forma do sistema de Educação atual e os valores cultivados por nossa sociedade, o que ratifica o caos pedagógico do ensino jurídico. E, para agravar ainda mais a situação, deparamo-nos com a enorme dificuldade existente entre os mandatários das IES privadas no sentido de fazê-los entender a diferença entre despesa e investimento. Pouco se investe no docente e não raro percebe-se uma busca desenfreada por professores titulados ou aposentados de universidades públicas que bancaram a sua titulação, como se isso fosse sinônimo de se obter bons professores; isto em relação às IES privadas. Quanto às públicas, estas, quando investem no docente o fazem para titulá-los em mestres ou doutores, havendo, portanto, pouca preocupação com o aspecto pedagógico do

assunto. Parece que a palavra mestre ou doutor é uma varinha mágica que dispensa qualquer discussão. Engano total.

Nesse sentido, não se pense que as deficiências pedagógicas são observadas em professores que só têm a graduação. Muitos mestres e doutores apresentam as mesmas deficiências e isto se dá em decorrência da ilusão criada pela LDBEN ao prescrever em seu art. 66 que *“a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”* Ora, os programas de mestrado e doutorado destinam pouco tempo à preparação formal do docente, geralmente são em média 45 horas, apenas. Em outras palavras, mestre e doutor não são, necessariamente, sinônimos de professor, mas, sim, de pesquisador.

Parece-nos, portanto, que o preparo formal para o exercício do magistério entre os profissionais liberais é algo urgente e que precede, mesmo, muitas das discussões que se têm travado acerca do ensino do Direito no Brasil.

4 AS RAÍZES DO PROBLEMA

Não há dúvida de que foi a idéia de “atividade acessória” que fez com que no decorrer da história a preocupação com o docente se resumisse, apenas, ao seu êxito profissional, o que nada mais é do que a expressão do Liberalismo então em voga. Vejamos o que nos diz Sérgio Rodrigo Martinez (2006, p. 4) em interessante artigo acerca deste assunto:

Enquanto processo de mera transmissão do conhecimento, o uso da pedagogia ou “tendência liberal tradicional” resulta, segundo LUCKESI (1994), numa definição sintética, no processo comunicativo básico de transferência de informações. Assim, ao limitar-se a função do professor ao ato de exposição oral de conteúdos, o resultado maior possível será a reprodução do conhecimento existente. Nesse aspecto, a pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito, na formação direcionada dos bacharéis.

A ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito favoreceu a lei do mercado do “ensino livre”, permitindo a fácil expansão quantitativa do ensino jurídico no aspecto da oferta de mão-de-obra docente. A

escolha dos lentes, tendo por critério seu sucesso profissional como operador jurídico, resultou no modelo de “nivelamento pedagógico”, baseado em levar para as salas de aula os melhores práticos.

E mais:

As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do Ensino Jurídico. Os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas faculdades criadas foi a da Bahia, em 1891. (MARTINEZ, 2006, p. 4).

Assim, o lema agitado está consubstanciado nas palavras abaixo:

Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de ‘fiscalizar’ a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado. (MARTINEZ, 2006, p. 4).

Acontece que o discurso liberal estava equivocado em apostar nos melhores práticos, mais ainda quando não vislumbrou a pouca importância que o operador do Direito daria ao magistério (profissão assessoria) também em face da proliferação de cursos, o que fez com que fossem despejados nas faculdades práticos não tão comprometidos com o ensino:

Em resumo, até 1870, aproximadamente, as Faculdades de Direito não foram centros de debates. A vida cultural jurídica dava-se no foro ou na Corte. Quando o debate se acende, trata-se já de uma geração que virá, finalmente, fazer a república. As queixas contra os cursos foram muitas, como a falta de frequência dos professores, as fraudes nas listas de presença dos alunos, o dogmatismo e o tradicionalismo nas disciplinas. (LIMA LOPES, 2002, p. 343).

Qualquer semelhança com o que nós encontramos hoje não é mera coincidência, mas, a constatação de que, de fato, essencialmente, o nosso ensino jurídico não mudou. Na verdade, traz em seu bojo os mesmos nacos decrépitos de um ensino que nasceu sob a penumbra crepuscular do entendimento acerca do tema magistério jurídico e que, portanto, ainda não conheceu as forças diáfanas de um amanhecer pedagógico e construtivo. Ao revés, enquanto no liberalismo vimos surgir uma fábrica de bacharéis forjados para atender a burocracia e as estruturas de poder

do novo Brasil então independente, vemos, hoje, no neo-liberalismo, não mais o “bacharelismo” que alimentava a aludida estrutura burocrática, mas testemunhamos uma “bacharelite aguda” fruto da sanha materialista e inescrupulosa de quem quer fazer da educação uma mercadoria que se vende, muitas vezes, numa liquidação permanente, aproveitando-se do mote dos concursos públicos ou da própria advocacia que, a despeito de sua vulgarização, ainda exerce algum fascínio sobre a população, seja porque é uma profissão prevista na Constituição Federal, onde se faz parte da administração da justiça, gerando a idéia de *status*, seja porque o causídico é protagonista de debates cujas performances, certamente, ainda ocupam o imaginário das pessoas.

Vê-se, assim, que os problemas aqui apontados têm origem em toda uma estrutura arcaica que remonta a criação das primeiras faculdades de Direito no Brasil, as quais nasceram sob os influxos do pensamento liberal, pensamento este que, praticamente, projetou o seu ideário para além de sua vigência no que concerne ao ensino jurídico, haja vista os cursos de Direito terem permanecido incólumes durante o estado intervencionista. Nada de impactante surgiu durante o Estado Social. Somente após a década de 80, e depois já sob a égide do neo-liberalismo, ironicamente, o ensino do Direito veio a sofrer alguma regulamentação, já com a famosa Portaria 1.886/94 do MEC que, embora tenha trazido algumas mudanças, não teve o condão de propor a presente discussão, permanecendo um vácuo quanto ao aspecto pedagógico do ensino do Direito em nosso País.

5 DESARMONIA ENTRE VALOR PROCLAMADO E VALOR REAL: UM PARÊNTESE NECESSÁRIO

A Pedagogia é o estudo sistemático da Educação, das doutrinas a ela ligadas, bem como dos sistemas educacionais existentes. A Educação, portanto, é o objeto da Pedagogia, sendo a Didática, por sua vez, um ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo é o ensino. Ora, nisso tudo está o homem como alvo, como finalidade de todo

esse processo, de modo que é a concepção de vida e de mundo vigente em determinada época quem irá decidir como a Pedagogia e a didática irão atuar. (CAZAUX HAIDT, 2000, p. 13).

Conforme ensina a professora acima citada:

Todo sistema de educação está baseado numa concepção do homem e do mundo. São os aspectos filosóficos que dão à educação seu sentido e seus fins. A Filosofia, sendo a reflexão sistemática sobre a concepção da vida, exerce influência direta e está em estreita conexão com a Pedagogia, que é a reflexão sistemática sobre o ideal da educação e da formação humana. Uma doutrina pedagógica, sendo um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a ação educativa, fundamenta-se numa teoria filosófica. Dessa forma, toda pedagogia supõe uma filosofia. (2006, p. 13-14)

Ora, se não há Educação neutra, todas as sociedades tiveram os seus valores educacionais, nas palavras de CAZAUX HAIDT:

(...) assim sendo, na Grécia de Péricles, o ideal era a formação do cidadão consciente e participante da administração de sua cidade-estado; na Roma dos cézares, almejava-se formar o político loquaz e o bravo guerreiro; durante a Idade Média, a meta era a formação do homem moralmente íntegro e do cristão temente a Deus (...) e assim foi ao longo dos séculos. (2006, p. 24-25).

Diante de tal constatação, indaga-se: qual é, finalmente, a nossa atual concepção de homem e de mundo? Quais são os valores reais e atuais de nossa sociedade? É óbvio que após se encontrar quais são esses valores, a Pedagogia a ser adotada não poderá se desvencilhar do que propõe esse conteúdo axiológico, sob pena de malograr em seu objetivo.

De acordo com o que se observa, há uma verdadeira contradição entre os valores propugnados e os valores cultivados em nossa sociedade. Parece, portanto, haver uma indecisão acerca do ideal de homem que o século XXI quer testemunhar, contudo, tal questão parece ser fundamental porquanto a exigência de professores formalmente preparados para a sala de aula será corolário dos valores cultivados por nossa sociedade. Ora, se o que se quer formar ainda estiver jungido ao que pregava o liberalismo, é evidente que as faculdades continuarão a adotar a prática de se colocar em sala de aula o operador jurídico bem sucedido, e as aulas continuarão a ter como objetivo o êxito no exame da OAB e nos concursos públicos, dando-se azo à vanglória

dos que bradam orgulhosamente que as questões de suas “avaliações” são tiradas todas de provas de concurso. Quanta bobagem! Contudo, se o que se quer formar estiver comprometido com uma formação humanística, a preocupação no que tange ao preparo formal do docente passa a se fazer presente na ordem do dia. O problema é que se faz bravata deste humanismo nos projetos pedagógicos quando, na verdade, os valores de nossa sociedade parecem ser o do ter (exaltado no liberalismo) somente, de modo que o Curso de Graduação em Ciências Jurídicas passou a ser visto como um atalho para uma estabilidade financeira. A própria sala dos professores se transformou na sala dos “concurseiros”, pois não raro flagramos colegas lamentando o concurso cujo edital ainda não saiu, ou a prova que deveria anular esta ou aquela questão, ou o concurso que foi deflagrado no Estado tal, enfim, lamentam o fato de ainda não poderem abrir mão daquele salário que a faculdade lhes paga.

Esta crise de contradição é nociva e causadora da despreocupação acerca do preparo formal do docente. Isto fica evidente quando se pergunta acerca da contratação de determinado professor e se tem como resposta: *mas ele é Procurador da República!* Ou então: *mas ele é doutor!* Não tenho dúvida que bons aplicadores do direito podem ser ótimos palestrantes, como também mestre e doutores, mas, daí a serem ótimos professores, é temerária a ilação.

6 “APOLOGIA DO PROFESSOR OPRIMIDO”

O quadro que se vislumbra no contexto do ensino jurídico no Brasil é de uma batalha dentro das salas de aula, cujo armistício só se fará quando o aplicador do Direito se conscientizar acerca do seu papel de educador, pois somente assim se poderá transpor as trincheiras que pulverizam a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a batalha aqui mencionada é assim exposta por STANFORD:

Diz-se que o corpo discente é: *despreparado* porque “não sabem ler, nem escrever”, sequer sabem identificar a idéia central de um parágrafo”; *desinteressado* porque “só se dirigem ao professor pedindo para retirar faltas e acrescentar pontos”, “não querem raciocinar, mas reproduzir os conteúdos das anotações em sala de aula”,

“querem diploma e não conhecimento”; e *mediócras* porque “não querem pensar”, “querem tudo já mastigado, prontinho, “só querem estudar por manuais, resumos e cadernos”, “querem passar sem estudar.”

Do lado dos alunos, o discurso se converte em acusações da mesma espécie: os professores são *despreparados* porque “não preparam as aulas”, “não dão o conteúdo e sim contam histórias de sua vida”, “ficam sentados lendo o código, para ler, leio em casa”; *desinteressados* porque “querem evitar concorrência futura”, “não ensinam o que sabem, escondem o jogo”; *donos da verdade* pois “se negam a ouvir e discutir, eles querem impor seu ponto de vista e exigem de nós a reprodução da sua concepção através do estudo do caderno ou de manuais de baixa categoria”.

Esse trecho nos mostra que a situação não é só caótica quanto ao docente, mas, também, quanto ao discente e é aqui que pedimos vênias para fazer uma “apologia do professor oprimido”. Ora, se já é fundamental o preparo formal do professor para o exercício do magistério diante de alunos que se esmeraram para ingressar na graduação, máxime quando se tem diante de si alunos desprovidos de subsídios básicos à graduação e mesmo do hábito de estudo. É neste panorama que o caos se instala. Isto porque muitas IES se comportam como prostitutas que vendem os seus serviços sem qualquer critério. São refratárias à idéia de reprovação e mesmo diante de casos extremos procuram instilar em suas coordenações pedagógicas a idéia do “aprovisionismo”.

Parece algo surreal, mas, já tivemos um aluno que não possuía higiene mental e, no entanto, lá estava ele na primeira cadeira da sala de aula disparando perguntas que não guardavam pertinência com o assunto em pauta. Como ele logrou êxito no ensino básico e médio é algo que desconhecemos, embora tenham me informado que contou com a convivência dos educandários por onde passou. Também nunca conseguimos esquecer da aluna que numa aula de História do Direito, quando trabalhávamos um texto de “A Cidade Antiga” de Fustel de Coulanges, perguntou-me quem era o “deus Vela”. Intrigados com aquela pergunta que nos fez pensar em alguma deidade da parafina, pedimos a aluna que nos trouxesse o texto onde estava mencionado o tal deus e, para a nossa estupefação, assim li: *O deus vela por ele e dá-se-lhe assim o epíteto de érkheios*. De fato, a aluna não sabia a diferença entre um verbo e um substantivo. São alunos assim que, ao serem reprovados, arrancam o descontentamento de certas faculdades, pois tais IES enxergam neste indivíduo não um ser humano que precisa se preparar para ingressar num curso superior, mas um

maço de cédulas (correspondente ao valor da mensalidade) que, descontente com a reprovação, irá abandonar o Curso. É uma lástima, sobretudo, quando temos conhecimento de colegas que já foram abordados e aconselhados a mudar a nota de um aluno reprovado ou mesmo consignar presença para aquele que perdeu por falta. Tudo isso gera um ambiente de “faz de conta”, pois o professor não sente seriedade nesta profissão, primeiramente quando percebe o despreparo do aluno que ingressa na graduação e, depois, quando entende que certas faculdades não estão comprometidas com o ensino jurídico, mas com o ganho financeiro advindo do arremedo deste ensino.

Parece-nos que falar sobre teorias pedagógicas em situações como esta, é como discutir qual a melhor tática de futebol com o garoto que ainda está no fundamento do passe. Contudo, é nesse panorama que ouvimos alguns mandatários das IES com palavras de ordem do tipo: *trabalhar com o aluno da federal é fácil, o verdadeiro desafio é com o nosso*. Isso me faz lembrar da história de uma senhora analfabeta que gostava de ir à missa fazendo de conta que estava lendo o jornalzinho da liturgia, pois tinha vergonha de não saber ler. Certa feita, ela foi surpreendida por um rapaz que a advertiu que o seu jornalzinho estava de cabeça-para-baixo, ao que ela respondeu espirituosamente: *ler de cabeça para cima todo mundo sabe, meu filho, quero ver é de cabeça-para-baixo!* Moral da história: em ambos os casos, nem certas IES, nem aquela senhora estão conseguindo fazer a leitura devida, ou seja, há um fingimento, um jogo de cena: a senhora segurando o seu jornalzinho, as IES sustentando esse discursozinho.

CONCLUSÃO

A situação do ensino jurídico no Brasil precisa passar por toda uma reformulação, mormente no que tange ao preparo formal do profissional do Direito para o magistério, em face de todo um quadro de vícios pedagógicos acarretado pelo amorismo com que esse magistério é encarado por aqueles que deveriam ser os condutores do processo ensino-aprendizagem.

A situação não é nova, ao contrário, o ensino jurídico no Brasil nunca foi profissional. Nascido que foi no seio do liberalismo, a única preocupação com o professor era que enquanto operador do direito tivesse sido bem sucedido, fosse na advocacia, fosse por ser profissional concursado.

Mesmo em face do Estado intervencionista o ensino do direito continuou com as mesmas feições adquiridas no liberalismo, e isso fez com que até os nossos dias o conceito de professor se confundisse ainda com o de bom promotor, bom juiz, bom advogado, enfim, pois nem mesmo com as regulamentações ultimamente efetivadas, a discussão chegou a apreciar o papel do operador do direito enquanto professor, pois são esses atores que, invariável e naturalmente, acabam indo para as salas de aula. Dessa forma, defendemos que nunca houve crise no ensino jurídico brasileiro, pois este magistério nunca andou bem em toda a sua trajetória. Que a situação é ainda pior quando convivemos com faculdades cujo único interesse é o lucro a qualquer preço, potencializando ainda mais o quadro caótico já explicado, na medida em que, somado ao despreparo formal dos professores de Direito, há um total despreparo dos discentes no sentido de enfrentar uma graduação, deixando ainda mais atônitos os docentes que não sabem lidar com tais situações. Que as faculdades propugnam valores fictícios que estão em contradição com os valores externados por nossa sociedade, gerando uma crise de identidade que nada resolve, ao contrário, atrapalha. Que a conduta de certas faculdades no sentido de coagir o docente a aprovar um aluno reprovado cria a idéia de falta de seriedade no magistério, dando margem ao descomprometimento e do uso da docência (que passa a ser algo bem transitório) apenas para aplacar anseios financeiros atuais. Por fim, conclui-se que precisamos não de advogados, juízes, promotores, etc. em nossas salas de aula, mas, sim, de todos esses profissionais que também se sintam e ajam, verdadeiramente, como Professores que pesquisam e produzem, tendo, portanto, algo a ensinar, não se comportando, apenas como meros “dadores” de aula que copiam o que já existe, e que, por fim, esta seja uma discussão preliminar a qualquer outra sobre o tema ensino do Direito no Brasil.

REFERÊNCIAS

CAZAUX HAIDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 12.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LIMA LOPES, José Reinaldo. **O Direito na História, Lições Introdutórias**. 2.ed, São Paulo: Max Limonad, 2002.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**. Teresina, PI, a. 10, n. 969, 26 de fev. 2006. Disponível em: <HTTP://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020> Acesso em: 23 mai. 2006.

RIZZATTO NUNES. **Introdução ao Estudo do Direito**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

ROESLER, Claudia Rosane. Formação para a Pesquisa e o Ensino e Profissionalização do Magistério no Ensino Jurídico: Notas para Pensar esta Realidade a Partir da Distinção Entre o Enfoque Dogmático e o Enfoque Zetético. **Anuário ABEDi**. Florianópolis, SC, ano 2, n. 2, p. 89-98, 2004.

STAMFORD DA SILVA, Artur. Relação Professor/Aluno. Projeto Pedagógico como Indício de Superação do Pacto da Mediocridade. **Anuário ABEDi**. Florianópolis, SC, ano 2, n. 2, p. 23-42, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

João Pereira Júnior*

Advogado e professor, com especialização em Direito Civil.

Artigo recebido em: 04/05/2017

Artigo aprovado em: 14/07/2017