

# A (DES)ILUSÃO NA FORMAÇÃO JURÍDICA

*\*Stefania Becattini Vaccaro*

Advogada formada pela PUC/MG; especialista em Bioética pela PUC/MG; mestre em Política Social pela UFES e Professora de ensino superior.

*\*\*Bruno de Oliveira Cardoso*

Advogado militante na área tributária e societária, pós-graduado em Direito Tributário pela Faculdade Cândido Mendes, especialista em Direito Societário e Mercado de Capitais pela FGV, mestrando em Planejamento Tributário pela FUCAPE e Professor de ensino superior.

**Resumo:** Este trabalho discute criticamente a expansão do ensino superior, em especial, a conformação dos cursos jurídicos no Brasil. A premissa é que a educação é o elemento chave tanto para a transformação, quanto para a manutenção do sistema social. O objetivo é investigar para qual das duas direções caminha a democratização do ensino superior no Brasil no último decênio. Para tanto, utiliza-se como aporte teórico o conceito de educação como ato político e de liberdade de Freire (1978) e a formação do pensamento complexo de Morin (1990).

**Palavras Chave:** Educação; Ensino Jurídico; Formação do Conhecimento

## The (Dis)illusion in the Schools of Law

**Abstract:** This paper critically discusses the expansion of the education, in particular, the conformation of the legal courses in Brazil. The premise is that education is the key for processing and for maintaining of the social system. The goal is to investigate which of two directions moving the democratization of education in the Brazilian universities in the last decade. For both, is used as theoretical support the concept of education as a political and freedom act, by Freire (1978), and formation of the complex thought, by Morin (1990).

**Key words:** Education, Legal Education, Construction of Knowledge

---

*“A tarefa do educador consistiria em facilitar a escolha e não em substituí-la por alguma ‘verdade’ própria”*

*Paul Feyerabend – Contra o método*

## 1. Introdução

A educação é bandeira comum hasteada por diversos setores da sociedade. É dos raros temas que colocado abstratamente não costuma produzir divergências. Ao se realizar no concreto, entretanto, muitas são suas nuances. Sob uma névoa de opiniões concordantes produz-se o consenso de que é necessário investir em educação para transformar a realidade socioeconômica brasileira. Mas, é preciso cuidado!

As políticas de consenso eludem as diferenças e divisões de opinião (WILLIAMS, 2007) ocultam os sentidos distintos de viver e permitem a reprodução de uma hegemonia dominante que asfixia, ao aprisionar a criatividade, a liberdade de ser.

A educação pode ser tanto o espaço que condiciona e permite que se mantenham determinações da vida social, como pode ser o espaço que articula as mudanças e impulsiona o processo civilizacional. Principalmente, pode ser o elemento que permita aos sujeitos compreender que não há determinações, mas sim construções e que ao fazerem a história os homens vão também se fazendo. Para se caminhar nesse sentido, contudo, é preciso afastar o consenso e construir uma coalizão, no sentido de crescer junto, para que assim floresça a unidade do diverso.

## 2. O Papel da Educação

A educação como prática de liberdade está sedimentada no encontro de idéias, no enfrentamento de pontos de vistas distintos. Seu objetivo é permitir aos sujeitos políticos o retorno constante a posições anteriormente defendidas para, então, admirá-las sobre outros ângulos e, assim, reafirmá-las com maior apreensão ou recusá-las por uma nova forma de compreender a *realidade*. É, portanto, ato de liberdade capaz de permitir aos sujeitos compreender melhor as relações homem-mundo.

Sendo ato de liberdade será também ato político, porquanto será mediado por interesses e sentidos distintos frente à vida. Assim, quanto mais democrático for esse debate, no sentido de inclusão do outro, mais rica será a cultura que irá formar em razão do encontro do diverso (GORZ, 2005).

Como ato político, a educação, requer sujeitos conscientes do legítimo exercício do direito de criticar. Mas requer mais. Requer a observância do dever de não mentir (FREIRE, 1978) sob as vestes de uma neutralidade inexistente. É preciso, ao ensinar, revelar as razões de determinada *verdade*; é preciso dizer que existem tantas outras *verdades* distintas daquela que está a se defender; é preciso reconhecer a historicidade do conhecimento, que faz com que as *verdades* sejam transitórias no processo civilizacional.

Esse movimento pode permitir aos sujeitos compreender melhor as relações seres humanos-mundo para percebê-las como uma dinâmica em construção (e não como uma realidade dada e definida). Isso **pode** levar os homens a eleger outros valores a pautar suas ações na busca de novos objetivos e escolhas existenciais. Já que o conhecimento, como ato criador, pode permitir aos sujeitos **conscientemente** re-criar o mundo, refazendo a sociedade e a si próprios.

A prática, no entanto, do sistema educacional brasileiro, tem sido a de mutilar seres que podem ser mais para que sejam menos. Com o objetivo de transmitir, de forma bancária, as informações já digeridas não se permite aos educandos o questionamento, a dúvida, o despertar da curiosidade (FREIRE, 1987). Congela-se a *realidade* sem qualquer estímulo à busca pela origem, pelos postulados e princípios que fundamentaram a teoria. Constroem-se castelos de areia sobre a ilusão da verdade absoluta.

O conhecimento é inseparável do seu contexto histórico social (como diz Freire (1993), é preciso ler o mundo antes de ler a letra) e sua *realidade* é multidimensional. Os ideários positivistas herdados do Séc. XVIII sedimentaram, no entanto, a superespecialização e a fragmentação dos saberes como fundamentos do ato de conhecer. Parece tratar-se de caminhos irreconciliáveis, contudo, não o são.

Trata-se de um desafio. Recortar a *realidade* para apreendê-la e ao apreendê-la retornar ao todo da *realidade* na posição de uma busca permanente pelo conhecimento inconcluso. Isso, entretanto, denota um pensamento complexo<sup>1</sup> (MORIN, 1990) capaz de questionar o que se apresenta à percepção e buscar seus movimentos submersos, para com eles construir uma nova *realidade* logo adiante.

A educação, portanto, deveria ser um espaço crescente de construção da esfera da autonomia. Tem, entretanto, desconsiderado praticamente a condição humana do indivíduo em formação, vez que tem restringido seu objetivo à formação de autômatos preparados para trabalhar, gerar riquezas, consumir e, assim, tornarem-se mais uma pequena engrenagem na

grande máquina<sup>2</sup>. E isso torna-se ainda mais evidente no ensino superior, que cumpre a etapa final dessa preparação.

Numa sociedade como a brasileira, fundada na dominação patrimonialista de fundo estamental (FAORO, 1973), a educação, especificamente a superior, é difundida como a possibilidade de escalada na pirâmide social em sua vertente econômica<sup>3</sup>. Para alimentar essa expectativa o último decênio foi marcado por uma proliferação em larga escala de instituições de ensino, público e privado, sem o questionamento das funções sociais a serem desempenhadas pelos egressos desses cursos<sup>4</sup>.

A regra tem sido a de aumentar os anos de estudo, mediado por um pensamento *ingênuo*(?) que prega que quanto mais horas numa sala de aula mais o aluno será capaz de apreender. Uma ilusão. A maior parte dos educandos está presa num círculo vicioso germinado em outros níveis educacionais precários<sup>5</sup> e alimentado por professores<sup>6</sup> que desconhecem a essência do ato de educar; que muitas vezes são carentes de formação pedagógica; e que, também, sentem-se desestimulados pelas infrutíferas tentativas de trabalhar com teorias profundas.

Em nome de uma *democratização do ensino* superior tem se dado uma aproximação formativa entre o 2º e 3º grau que estilhaça o pensamento crítico e os questionamentos necessários ao ato de conhecer. Ao converter todo o processo na escolaridade pela escolaridade produz-se uma crise no ensino.

A educação se vê dilacerada, quase ao cansaço, entre a necessidade de conteúdo e as mudanças sociais produzidas, especialmente advindas da revolução tecnocientífica que molda uma geração mais acostumada à linguagem áudio visual do que à linguagem escrita (MALAGUTI, 2005) e que produz um sentimento de aceleração do tempo capaz de dessacralizar valores antigos. É, pois, momento de reconhecer a natureza ambivalente em que está inserido o processo educacional.

Não que a educação esteja destruída, mas é preciso reencontrar o sabor do conhecer<sup>7</sup>. É preciso afastar-se do modelo opressivo de métodos discursivos portadores de enunciados, para construir a possibilidade de enunciações (BARTHES, 1978) para que a *realidade* vá se abrindo, pelas chaves do conhecimento, aos olhos dos sujeitos.

### 3. O Ensino Jurídico

As armadilhas do caminho também capturaram, e talvez em maior escala, o ensino jurídico. Em grande parte ele tem sido incapaz de formar profissionais em qualquer das vertentes, seja para atuar no exercício da advocacia, seja para o desempenho de funções públicas<sup>8</sup> e, quanto mais, para repensar as instituições e os caminhos nacionais como ocorreu em outros períodos da história. Os males que lhe acometem são dos mais diversos.

A demanda pelo ensino jurídico está sedimentada, em boa parte, no desejo de ingresso nos concursos públicos. Quase nunca pelo desejo do exercício da profissão em si, mas pela realidade do desemprego ou de empregos precários que assolam parte significativa da população brasileira. Esse elemento transforma a própria *realidade* da sala de aula e reduz as discussões no **estudo do direito pelo e para o direito**, desvinculando-o das demais áreas do conhecimento humano.

O problema, no entanto, vai mais além. O ensino jurídico atual está fundado na dogmática jurídica em que se cultua a idéia de neutralidade da ciência e apoliticidade do intérprete. Apresenta como descrição o que na verdade é prescrição; limita o campo de ação a um corpo de regras determinado que parece não poder ser modificado; separa a teoria da prática graças a um formalismo doutrinário (que é incapaz de despertar o conhecimento ao serem os conceitos apenas efemeramente decorados) e produz um modelo de conhecimento jurídico prioritariamente teórico, avalorativo e descritivo (FARIA, 1988). Esse elemento ainda ganha, no atual quadro, dimensões mais preocupantes. Em regra, é sustentado por professores que muito pouco conhecem das teorias que repetem como fórmulas doutrinárias vazias em que nem mesmo eles se aventuraram no sabor de conhecer. Mas não só!

O ensino que se desenvolve ainda anda com os pés no passado e considera pouco o impacto da globalização sobre os contornos do Direito. Parece ignorar que os processos de integração econômica, de migrações de pessoas, as diversidades políticas e jurídicas colocam advogados, governos e empresas de diversos países em interseção permanente e, exigem profissionais capazes de um pensar complexo, que transite em mais de uma forma de existir do Direito.

Tais práticas contribuem para a manutenção e exacerbação do paradigma dominante no ensino jurídico brasileiro, pautado no positivismo jurídico<sup>9</sup>, em que não há qualquer estímulo ao desenvolvimento do senso crítico do estudante. O modelo é o da repetição que, ao

se enraizar nas instituições de ensino (e não só no Brasil), mantém a reprodução do sistema. A pergunta, portanto, é: se quer seguir por outro caminho?

Ihering (2005), ao perscrutar se o *Direito é uma ciência*, afirma que o verdadeiro conhecimento exige a unificação das tarefas de historiador, de filósofo e de jurista, pois sendo o direito o estudo das normas e princípios que regem uma sociedade, não poderá ele ser desvinculado (sem que ocasione deformações) das demais áreas do conhecimento humano.

Seu objeto é, essencialmente, a regulamentação dos comportamentos humanos e suas interações. Visa a normatizar e organizar as relações desenvolvidas entre indivíduos, entre indivíduos e sociedade, entre indivíduo e Estado etc. Será, portanto, manifestação da cultura de um povo materializada em instituições; sua gênese está no próprio homem e nos contextos sócio-históricos que o circundam. Curiosamente, no entanto, esses elementos são desconhecidos por muito daqueles que materializam o Direito.

Não se ignora que também na ciência funciona a lei de divisão do trabalho, sobretudo, em uma sociedade de crescente complexidade e que foi, justamente, essa limitação capaz de ampliar o conhecimento humano. Essa contradição, entretanto, precisa ser vencida para que o trabalho crítico, que impulsiona o processo civilizacional, avance. O caminho contrário, como adverte Ihering (2005), é o caminho da loucura.

Quanto mais distante da vida estiver o ponto em que eles permanecem e trabalham, tanto mais facilmente cairão na loucura, como se isso fosse, por antonomásia, a oficina da ciência. Como se a vida e a ciência se opusessem entre si! (IHERING, 2005, p. 78)

Como em todas as ciências, também no Direito, a prática deve ser o ponto de partida, a base, que sedimenta as teorias, pois “[...] os conceitos existem pela vida e devem legitimar as condições que a vida, para o seu uso, encontrou.” (IHERING, 2005, p. 81). De modo que, a ruptura que hoje assola o ensino jurídico deverá ser suplantada para que se possa avançar como sociedade.

Há, todavia, uma oposição entre o jurista teórico e prático que não pode ser desconsiderada na formação dos profissionais, pois requerem o desenvolvimento de habilidades distintas no trato do Direito, já que a ocupação do jurista prático

[...] está voltada para o caso individual e a dos teóricos, para o geral, para o conceito. A diferença das duas ocupações conforma neles distintas habilidades; no jurista prático, a habilidade da diagnose, o que quer dizer, a facilidade e segurança na compreensão da natureza do caso concreto; no teórico, a capacidade de abstração. (IHERING, 2005, p. 84)

Ocorre que da forma como o ensino jurídico está sendo desenvolvido no Brasil não se produz mais nem o conhecimento prático, nem o teórico. Alterar esse quadro exige uma decisão política de qual caminho se quer seguir. Mas, cabe uma advertência: só pelo pensamento complexo, capaz de unir os campos separados e compreender as articulações, os homens podem refletir sobre suas ações e escolhas e, por conseguinte, sobre a sociedade a que se quer pertencer. Trata-se, portanto, da possibilidade de construir uma nova síntese, na qual pode ser resgatado o papel social do operador de Direito.

#### **4. Considerações Finais**

A metodologia de ensino que vem sendo germinada no seio jurídico atrofia sua capacidade de análise. Ao disseminar a disjunção e a redução mutila-se a *realidade* e conduz-se a uma falsa racionalidade, que tem levado à perda substancial da relevância social do Direito.

A construção de conhecimento, que permite o avanço civilizacional, não pode prescindir do cultivo de pensamentos críticos e questionamentos à própria *realidade*. Não se trata de tarefa das mais simples, até pelo próprio enraizamento do sistema e pela inculcação já produzida nos agentes da atividade educacional. Além disso, a manutenção do modelo há longa data, aprisiona a criatividade e cria vícios que inibem a busca pelo conhecimento pertinente. Mas é preciso ousar se se quer avançar. Contrariamente, a continuidade coloca em risco o próprio processo civilizacional. Num futuro próximo pode, inclusive, acarretar a regressão do regime democrático, que pelos seus próprios princípios, necessita ser alimentado constantemente pelo debate de idéias.

A complexidade do sistema social faz com que não seja facilmente perceptível a teia que liga a todos. Trata-se de uma dinâmica reticular em que a sociedade molda o indivíduo e por ela é moldado (ELIAS, 1994). As atividades são inter-relacionadas e mutuamente condicionadas, de modo que uma ação que coloque em risco o equilíbrio do sistema, certamente afetará a todos, já que inevitavelmente estão inseridos no corpo social.

O ensino que se quer não deve tolher o desenvolvimento de grandes mentes que impulsionam o caminhar da humanidade. Ao contrário, deve dar a todos, sem distinção, a possibilidade de desenvolver suas inteligências múltiplas (GARDNER, 1995) para que, assim, possam apreender a condição humana e a identidade terrena.

Só a (re)descoberta do sabor de conhecer pode permitir a compreensão das individualidades para que se busque a união do diverso, numa tentativa de harmonizar as inclinações pessoais com as necessidades sociais. Só assim, as pessoas *verdadeiramente* compreenderão a construção do conhecimento e, principalmente, a construção de si e não mais se perderão na desilusão do caminho.

## 5. Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 de fev. 2009.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FARIA, José Eduardo. *Eficácia Jurídica e Violência Simbólica*. São Paulo: USP Ed., 1988.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Vol. 1 e 2, 10 ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILE, Rogério. Procuram-se juízes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 de jan. de 2009. Caderno Opinião, A2.

GORZ, André. *O imaterial*. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.



IHERING, Rudolf Von. *É o Direito uma ciência?* Tradução Hiltomar Martins Oliveira. São Paulo: Rideel, 2005.

ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz, 1985.

INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional / Brasil, 2007. Disponível em: <<http://arquivo.portaldovoluntario.org.br/press/uploadArquivos/122088926283.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2009.

MALAGUTI, Manoel. *O fim do ensino?* 2005. Disponível em <<http://www.andes.org.br/Clipping/Andes/contatoview.asp?key=3592>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vansconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

---

<sup>1</sup> Morin (1990) explica que o pensamento complexo não é o da completude do conhecimento, mas o da sua incompletude. É o pensamento que tenta afastar a simplificação mutilante por intermédio das articulações.

<sup>2</sup> Dada a complexidade crescente da sociedade do conhecimento não tem sido alcançado, em muitas vezes, nem mesmo a formação técnica necessária. Para aprofundar na discussão sugere-se a leitura de Gorz (2005).

<sup>3</sup> É bem verdade que a inculcação deste objetivo se dá na fase antecedente do processo educacional, em que os benefícios econômicos são exaltados aos educandos, em detrimento de valores mais humanistas.

<sup>4</sup> A atual efervescência do ensino fez surgir cursos superiores dos mais diversos (de estética a cozinheiro) que nada mais fazem do que sistematizar conhecimentos implícitos difusos na sociedade (MALAGUTI, 2005).

<sup>5</sup> Dados do INAF (indicador de analfabetismo funcional) de 2007 apontam que 35% da população brasileira mostra-se incapaz de ler e compreender um texto (INAF..., 2007). Na onda da escolaridade pela escolaridade o governo Fernando Henrique Cardoso, para cumprir a agenda do milênio e alcançar os índices de formação educacional, promulgou a Lei n. 9.394/96 que autoriza a conclusão do 1º e 2º grau em surpreendentes 60 dias (BRASIL, 1996).

<sup>6</sup> Não obstante a louvação em torno da necessidade de educação o professor é um profissional de baixa relevância na representação social da sociedade contemporânea (em parte – e não só - em razão das condições salariais). Isso acaba sendo fator de desestímulo para que a área seja capaz de atrair os melhores talentos, requisito imprescindível se se quer produzir conhecimento criativo.

<sup>7</sup> Iván Illich na busca da construção do conhecimento criativo sugere a formação de redes de discussão que aproximem pessoas em torno de interesses compartilhados, como por exemplo, o debate sobre um livro determinado. Para aprofundar no tema consultar *La sociedad desescolarizada* (1985).

<sup>8</sup> Reportagem da Folha de São Paulo intitulada **procuram-se juízes** denuncia que o Judiciário brasileiro tem centenas de vagas a serem preenchidas que não o são, simplesmente porque os candidatos não conseguem passar. Esse é, por exemplo, o caso do TJ/SP que colocou 183 cargos em disputa para 5.459 candidatos, mas com apenas 76 aprovações, ou do TJ/RJ que colocou 50 cargos em disputa para 2.019 candidatos, com apenas 3 aprovações (GENTILE, Rogério. 2009).

<sup>9</sup> Até mesmo pela exacerbada positividade do direito brasileiro, regulado por milhares de textos legais.