

ENSINO JURÍDICO, CRÍTICAS E NOVAS PROPOSTAS: PAISAGEM NO HORIZONTE?¹

Fauzi Hassan Choukr²

Maria Fernanda Loureiro³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo abordar o Ensino Jurídico em seu contexto mais amplo, que é o da Educação, buscando assim a sua melhor compreensão. A proposta do presente estudo é tecer novas relações e correlações entre os referidos temas, tomados em sentido estrito e lato, buscando-se assim possíveis imbricações e críticas. Do mesmo modo, os modelos de Ensino Jurídico são analisados em comparação com os modelos de Universidade existentes no mundo. Trata-se, também, da questão da Avaliação no Ensino Jurídico, igualmente compreendida na sua acepção mais abrangente, sem que se adentre ainda ao problema da Avaliação Insitucional dos Cursos de Direito. Por derradeiro, delinea-se uma proposta brasileira e duas propostas anglo-saxônicas para o Ensino Jurídico, indagando-se até que ponto estas duas últimas podem ser úteis ao caso brasileiro.

¹ Artigo publicado nos Anais do XXII Encontro Nacional do CONPE-DI/UNICURITIBA - Curitiba-PR (LOUREIRO, M. F. ; CHOUKR, F. H. . Ensino jurídico, críticas e novas propostas: paisagem no horizonte?. In: Horácio Wanderlei Rodrigues; Orides Mezzaroba; Ivan Dias da Motta. (Org.). *Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos*. 1ed. Florianópolis: FUNJAB, 2013, v. , p. 266-290).

² Pós-Doutor pela Universidade de Coimbra. Doutor e Mestre em Direito Processual Penal pela Universidade de São Paulo. Especializado em Direitos Humanos pela Universidade de Oxford e em Direito Processual Penal pela Universidade Castilla la Mancha. Professor permanente dos Programas de Mestrado e Doutorado da Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo - Fadisp.

³ Mestre em Direito Empresarial e Cidadania pelo UNICURITIBA. Especialista em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes. Professora de Direito Penal e Prática Penal do Centro Universitário Campos Andrade - Uniandrade.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico – Educação – Modelos – Currículo – Projeto Pedagógico – Avaliação - Críticas – Tendências – Propostas.

LEGAL EDUCATION, CRITICS AND NEW PROPOSALS: LANDSCAPE ON THE HORIZON?

Abstract: This article aims an approach to Legal Teaching in its broader context, which is Education, searching for its better comprehension. The proposal of this study is to stablish new relationships and correlations amid such themes, considered in their broader sense, searching for possible imbrications and criticism. In the same way, the models of Legal Teaching are analized in comparison to the models of University existing in the world. It also deals with the questions of Legal Teaching Evaluation, comprehended as well in its broader sense, without boarding the problem of Intitucional Evaluation of Law Courses. At last, it outlines a brazilian proposal and two algo-saxon proposals for Legal Teaching, asking until what point the two latter can be useful to brazilian case.

Keywords: Legal Teaching - Education - Models - Curriculum - Pedagogical Project - Evaluation - Criticism - Tendencies - Proposals.

1 ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO MAIOR DA EDUCAÇÃO



Para iniciarmos a reflexão a que nos propomos sobre o Ensino Jurídico, cabe considerar, primeiramente, que a temática não deve ser tomada de modo estanque e isolado; mas deve, isto sim, ser considerada no contexto maior da Educação, no qual se insere.

Educação, todavia, não é somente aquilo que se faz na Escola. Há um conceito mais lato de Educação, que inclui a sociedade e a própria vida do indivíduo e dos grupos, por assim dizer, posto que Educação é algo permanente. O indivíduo está em constante aprendizado e a sociedade, por seu turno, está em constantes transformações.

Aí se insere o Ensino Jurídico que, perene enquanto Ensino, é dinâmico enquanto processo social, devendo refletir esse dinamismo em seus conceitos e práticas, revelando, desta forma, não apenas o compromisso formal de aculturar (juridicamente), mas aquele mais amplo, o de ser capaz de inserir-se e contribuir para a construção de um verdadeiro programa de civilização.

A tarefa civilizatória, muito mais ampla que é que a construção de uma sociedade – posto que contempla marcos que podem variar historicamente, mas sem que se alcance sua supressão – conferida à Educação, não é, contudo, indene às mudanças sociais e científicas que acarretam o surgimento do conceito de “modernidade” com o que se altera profundamente a compreensão do que venha a ser racionalidade, sociedade e Estado e, portanto, do que venha a ser a própria Educação.

O desafio educacional contemporâneo – do processo e dos seus atores - parece ser, prioritariamente, a conciliação do eixo formador dos direitos inerentes à pessoa humana identificados em larga parte com a promulgação da Declaração dos Direitos da ONU e, por outro lado, com a crescente e competitiva economia de mercado (*lex mercatoria*), tendências auto-destrutivas no interior dos diferentes agrupamentos sociais, pois, ao mesmo tempo em que têm que assegurar as suas necessidades básicas de sobrevivência, vêm postas em perigo essas mesmas bases.⁴

⁴ PEUKERT, Helmut. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. In: *Educación*, Volumen 49/50, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal da Alemanha, 1994, p. 25. Para esse Autor, as teorias pedagógicas clássicas de Rousseau, Kant e Schiller, entre outras, podem ser entendi-

A esse desafio conciliador agrega-se uma recorrente discussão inerente ao primeiro eixo mencionado, que aponta para a divisão entre o universalismo de seus conceitos, em contraposição ao relativismo dessas mesmas conceituações, que se reflete na construção do saber pedagógico com a busca de matrizes da Etnometodologia – entendida esta como “o paradigma normativo e sociológico existente em cada cultura”⁵ – que perfaz o contexto integrativo entre os aspectos micro e macro específicos de cada povo, nação ou região.

Assim, destaca-se que, mais que cultura, existem *culturas*, posto que em cada meio social há valores e normas autôctones que constroem seus nichos culturais e que devem ser levadas em consideração quando se trata de compreender o contexto Educacional como bojo mais amplo, em cujo seio são constituídas as relações sócio-normativas e sócio-valorativas.

O relativismo apresentado ganha relevo em sua análise a partir do quanto afirmado por Alain Coulon que, citando Wittgenstein, ressalta que a interação entre tais modelos pode ser considerada uma espécie de “etnografia semiológica”⁶ – uma gramática – que perpassa a descrição e a explicação das relações humanas em cada uma das diferentes culturas existentes.

Entendemos que a Etnologia aplicada à Educação – a dizer, compreender a Educação como fenômeno ínsito a cada cultura respeitados seus paradigmas normativo e sociológico – não há de ser o mero registro frio e desprovido de valores que

das como uma resposta ao acelerado desenvolvimento científico e tecnológico que caracterizou o período referido e, em muitos aspectos, condicionou a pós-modernidade e observa que as teorias de Rousseau, v.g., retratam o desgarramento do homem de um possível “conforto” imaginado nos períodos históricos precedentes, presididos pelo ideário escolástico do medievo e, antes disto, pela belíssima – mas possivelmente utópica – concepção grega da paidéia e da politéia⁴, que tanto influenciou a cultura ocidental.

⁵ COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. (Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira), Petrópolis: Vozes, 1995, p. 44.

⁶ *Idem, ibidem*, p.50.

caracteriza as análises documentais, mas, ao contrário, justamente por se referir à Educação, há de conter um componente retrospectivo, mas também prescritivo, no sentido de (re)fundar as bases civilizatórias em seus fundamentos mínimos e criar, por meio da propagação destas, a sustentabilidade da vida social nas gerações futuras.

Com efeito, a busca nas origens, na fonte – no caso, de cada cultura – pode revelar achados porventura mascarados, dissimulados ou simplesmente encobertos pelo decurso do tempo, mesmo porque, conforme assevera Moacir Gadotti, a história das idéias (e também das pedagógicas) é descontínua, portanto, não se apresenta de modo uniforme, isolado ou estanque, mas sim na configuração de um emaranhado disforme:

*A história das idéias é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as ideais filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As idéias dos clássicos da filosofia continuam atuais. É por isso que a história da filosofia se distingue da história das ciências. As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional.*⁷

Sendo as ideias descontínuas e não havendo um conceito de superação a elas inato, não se pode dar a elas o manto do envelhecimento em nome – ou pela mera utilização - de recentíssimas tecnologias aplicadas à Educação. Apenas pelo uso tecnológico não se recomenda descurar das lições legadas por clássicos pedagogos, da inspiração vocacionada, como, por exemplo, de Comenius⁸, mesmo porque, na Educação, muitas são as vezes em que vemos os mesmos problemas reiterarem-

⁷ GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993, p.17. Itálico no original.

⁸ Veja-se, para ilustrar: GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus, 1994; e também: COVELLO, Sergio Carlos. *Comenius – A construção da Pedagogia*. São Paulo: Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1991.

se incontáveis vezes, diante de nossos olhos e da nossa percepção.

Desta forma, cremos que a Etnometodologia em Educação se afigura hábil a conferir, desde a origem, um possível contributo eficaz de “verdade” às indagações e à crítica a respeito da Educação em geral e do Ensino Jurídico em especial, cabendo destacar que é imprescindível buscar, no contexto descrito nos parágrafos *supra*, o que é “verdadeiro” – e não falácia – no âmbito educacional, visando, antes de tudo, identificar quais são os reais problemas e dificuldades. Nesse desiderato, oportuna a observação de Henri Atlan, quando diz, com propriedade:

A estratégia de pesquisa do verdadeiro deve, então, esforçar-se para determinar o *verídico* a partir do *verossímil* (o qual depende, por sua vez, de critérios variáveis segundo os espíritos). É preciso fazer a crítica dos testemunhos. Mas uma crítica que desqualifica um testemunho por ele conter alguns erros deve ser criticada também. Isso parece provocar uma desintegração em cadeia, que finalmente reduz a migalhas todos os dados. Mas não é o que acontece: a crítica, que põe em dúvida todo testemunho, torna-se hipercrítica e é a hipercrítica que deve ser criticada. Mas se a crítica da hipercrítica desemboca numa subcrítica, então ela deve ser criticada por sua vez. Temos, de fato, tendência para ser hipercríticos em relação aos testemunhos que nos desagradam porque contradizem nossa própria visão da realidade e temos tendência para ser subcríticos com tudo aquilo com que concordamos.⁹ (grifos nossos).

Mas o ensino jurídico é, em si, marcado por particularidades e uma das mais destacadas é sua inafastável institucionalização, tornando, desta forma, obrigatório observar, antes de tudo, alguns modelos de institucionalização.

1.1 ENSINO JURÍDICO E MODELOS

⁹ ATLAN, Henri. *Tudo, não, talvez* – Educação e verdade. (Trad. de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar), Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 31.

Conforme se expôs no tópico precedente, este artigo propõe-se a analisar o Ensino Jurídico no contexto mais amplo da Educação, no qual se inclui. Assim sendo, antes de examinarmos os modelos de Ensino Jurídico, vejamos quais são os modelos de Universidades existentes, considerando-se que aqueles são um corolário natural destes e que, de muitos modos, estão interrelacionados e fortemente imbricados.

Na história das Universidades, são indicados basicamente quatro modelos distintos, a saber:¹⁰

- a) A Universidade como santuário do saber;
- b) A Universidade como campo de treinamento para as profissões liberais;
- c) A Universidade como agência de prestação de serviço; e
- d) A Universidade como linha de montagem para o homem do sistema.

Ora, naturalmente que esses quatro modelos de Universidade têm sido alvo de acirrados debates e veementes críticas por parte dos acadêmicos, em nível mundial, de modo a fazer surgir, por exemplo, a idéia de “Multiversidade” em lugar de “Universidade”¹¹, visando assim abarcar modelos plurais e ambientes dinâmicos na referida Instituição.

Tais debates são de todo oportunos, ao nosso ver, haja vista a afirmação, no item anterior deste escrito, que as transformações sociais e científicas vêm sendo decisivas para as transformações na seara da Educação. No caso específico do Ensino Jurídico, a discussão sobre os modelos de Universidade parece ser ainda mais pujante, pois, nos primórdios, especialmente durante o período Medieval, a essas Instituições – em especial aos grêmios estudantis – eram delegadas também fun-

¹⁰ WOLFF, Robert Paul. *O ideal da Universidade*. (Trad. de Sonia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima), São Paulo: Editora da UNESP, 1993, p.27.

¹¹ KERR, Clarck. *Os usos da Universidade – Com Post Scriptum*. (Trad. de Débora Cândida Dias Soares), Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

ções legislativas, de modo que as Universidades eram, em si mesmas, verdadeiros centros de estudos jurídicos, em particular em decorrência das invasões dos bárbaros, que provocaram uma enorme confusão em matéria de leis.¹² A Universidade de Bolonha, nesse contexto, desempenhou relevante papel, conforme se vê:

Bolonha transformou-se, então, na Idade Média, em metrópole do Direito. Já nos primórdios da era medieval, a escola jurídica bolonhesa era considerada a mais antiga da Europa, tendo prosperado com rapidez, tanto assim que o número de estudantes ascendi a 20.000, enquanto a população da cidade não passava de 10.000 habitantes. Justificava-se, pois, a vocação da cidade pelo ensino, vocação esta proclamada nas moedas: “*Bononia mater studiorum, Bononia docet*”. De fato, em 1067, já existiam em Bolonha escolas locais de Direito, ao lado da escola episcopal de artes liberais. Em 1080, o “*doctor legis*” Pepone aí iniciou “*autoritate sua legere in legibus*”. Corria o ano de 1088, quando procedeu-se, em Bolonha, a tentativa da formação da primeira Universidade do mundo, com a agregação de outras faculdades à de Direito. (Grifo nosso; itálicos e aspas no original).¹³

Assim, depois do surgimento da Universidade de Bolonha, que foi a primeira do mundo, foram aos poucos se constituindo as demais Universidades europeias medievais, a respeito das quais os historiadores vêm-se às voltas com aspectos cronológicos e classificatórios, pois, no mais das vezes, os textos oficiais e jurídicos referentes à fundação de tais Instituições só apareciam tardiamente, vindo a homologar situações existentes de fato, empiricamente, sob a pressão das necessidades práticas¹⁴.

Com o descobrimento da América, passaram-se a instalar delegações das Universidades Portuguesas e hispânicas tam-

¹² LOUREIRO, Maria Amélia Salgado (Coord). *História das Universidades*. São Paulo: Estrela Alfa Editora, 1994, p. 39.

¹³ *Idem, ibidem*, p. 39-40.

¹⁴ VERGER, Jacques. *As Universidades na Idade Média*. (Trad. de Fúlvia M. L. Moretto), São Paulo: Editora da UNESP, 1990, p.19.

bém em nosso Continente, com a característica de que as Universidades na América Latina desenvolveram-se, no início, sob o comando central – para o qual eram decisivos os *principia generalia* instituídos – das respectivas Coroas (a única exceção foi a Universidade Autônoma do México, que foi sempre autônoma, desde o princípio), e tinham uma visão precipuamente agrária e rural.¹⁵

No Brasil, a princípio, as Universidades desenvolveram-se segundo os modelos europeus, entre dilemas e falácias e em meio a uma civilização emergente. Considera-se que, somente a partir da década de 70, com o intenso debate sobre a Reforma Universitária e a autonomia institucional, que a estruturação tripartida em ensino, pesquisa e extensão e a busca pela integração entre os diversos complexos educacionais começou a proporcionar feições próprias – em desenvolvimento constante – à Universidade brasileira.¹⁶

É Darcy Ribeiro que diz que “todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de sequências históricas singulares”.¹⁷

Não obstante, a despeito das características individuais – e mesmo etnológicas, conforme se mencionou anteriormente – é possível delinear anseios e fios condutores comuns a todas as Universidades do mundo, como por exemplo:¹⁸

- a) Todas as Universidades são centros educacionais;
- b) São uma comunidade de pesquisadores;
- c) São um núcleo de progresso;
- d) Apresentam simbiose entre ensino e pesquisa;

¹⁵ STEGER, Hanns-Albert. *As Universidades no desenvolvimento social da América Latina*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

¹⁶ RIBEIRO, Darcy. *A Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

¹⁷ *Idem, ibidem*, p.31.

¹⁸ DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções da Universidade*. (Trad. de Francisco de Assis Garcia; Prefácio de Paul Ricoeur), Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

- e) Preconizam a liberalidade acadêmica;
- f) São dependentes do Poder;
- g) Obedecem a princípios de estruturação e funcionamento, etc.

Essas características comuns a todas as Universidades foram por nós hauridas a partir da leitura da obra de Dreze e Debelles¹⁹, ao tratar das concepções de Universidade, que são: i) a Universidade do espírito (um centro de educação, uma comunidade de pesquisadores, um núcleo de progresso; e ii) a Universidade do poder (um modelo intelectual; um fator de produção).

Aliás, o problema da disparidade entre as Universidades existentes no mundo foi muito bem percebido também em termos políticos – e não apenas pelos acadêmicos – de modo que, em Paris, a 09 de outubro de 1998, a UNESCO, como fecho da *Conferência Mundial de Educação Superior*, publicou o documento intitulado “La Educación Superior em el Siglo Veintiuno: Visión y Acción”, que tem no resumo o sub-título “De la declaración mundial sobre la Educación superior para el siglo veintiuno”. O referido documento, válido em termos globais, apresenta diretrizes exaradas em forma de artigos (obedece, portanto, à tendência legiferante) a serem atendidas por todas as Universidades, tais como as missões e funções do ensino superior, de educar e ensinar; o rol ético antecipatório; os estudantes como principais protagonistas do cenário universitário; o avanço do conhecimento e da ciência por meio da pesquisa, *et cetera*.²⁰

Sobre a questão específica do desenvolvimento e da adoção dos modelos de Ensino Jurídico no Brasil, devemos considerar antes que a crise do mundo contemporâneo atinge também o Direito, aí incluídas as suas estruturas de ensino. Há

¹⁹ *Idem, ibidem.*

²⁰ UNESCO. *Educación superior em el siglo veinteuno: visión y acción*. Conferencia mundial sobre educación superior, ED-98/CONF.202/7 (versión preliminar), Paris, 5 a 9 de outubro de 1998.

certa instabilidade no Direito, que decorre das transformações sociais e repercute em uma dinâmica legiferante, onde surgem constantemente novas leis, algumas vezes contraditórias e revogando-se umas às outras. Ora, isto repercute na relação ensino/aprendizagem do Direito, pois é pela educação jurídica que a vida social se ordena e os valores se hierarquizam, de modo a embasar a tomada de decisões e referenciar os comportamentos individuais e dos grupos sociais.

Para entendermos esse contexto, temos que voltar os olhos ao início dos cursos de Direito em nosso país. Para José Eduardo Faria, “a criação dos cursos jurídicos no Brasil reflete uma mentalidade dominante na primeira metade do século XIX, constituída pelo individualismo político e pelo liberalismo econômico”²¹.

Para o referido autor, a decisão de fundar duas faculdades de Direito, uma em Recife e outra em São Paulo, não se desvincula do contexto político da época onde se tinha um Estado que precisava afirmar-se de modo independente e, para tanto, necessitava de elites jurídico-políticas que controlassem os seus interesses e atendessem às suas próprias necessidades.

Conforme José Eduardo Faria, na obra mencionada, as elites forneceram o fundamento ideológico dos cursos jurídicos no Brasil, embora esse fundamento ideológico não fosse de todo uniforme, pois havia também segmentos emergentes da sociedade civil, em especial os proprietários de engenho e os coronéis que se opunham à elite de herança cultural imperial. Assim, com a fundação dos cursos jurídicos no Brasil, o Absolutismo vai sendo, paulatinamente, substituído pelo Liberalismo.

Entretanto, *pari passu* ao Liberalismo que se instalava, o governo controlava os recursos, o currículo, o método de ensi-

²¹ FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura brasileira. In: *Sociologia Jurídica*. Crise do Direito e Práxis Política. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 157.

no, a nomeação dos professores, os programas e os livros²². Desse modo, eram formados operadores do Direito conservadores e tradicionalistas, que tendiam a perpetuar e reproduzir os interesses da elite, com raras exceções. Era o modelo do ensino dogmático. O ensino jurídico vai se tornando cada vez mais técnico e separado da realidade social, constatando-se a ruptura entre a teoria e a prática.

Cria-se, assim, um grande abismo entre os valores professados nas faculdades de Direito e os professados na sociedade. Deste modo, “o Direito é visto como estrutura imutável, ao invés de ser encarado como um processo de adaptações entre fatos e valores em modelos normativos relacionados às necessidades de mudança da sociedade”²³. A formação do bacharel em Direito era, então, dogmática, uniforme, elitista e conservadora.

A tônica dogmática sobre os Positivismo Jurídico faz com que disciplinas como Sociologia e Filosofia sejam apenas propedêuticas e a hermenêutica e os métodos críticos de pensamento não sejam contemplados nos currículos. Vale dizer que, nesse caso, os cursos jurídicos não são muito mais do que o mero estudo das leis e dos institutos jurídicos, sem indagações críticas e quase sempre desvinculados da prática. O conhecimento adquirido pelos alunos é, sobretudo, descritivo e linear. Desse modo, fica assegurada a reprodução das estruturas sociais vigentes.

O Professor Doutor José Sebastião Oliveira, em seu artigo intitulado “O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI”²⁴, faz uma análise detalhada e minuciosa da história e dos modelos de ensino jurídico, lecionando que são basi-

²² *Idem, Ibidem*, p. 161

²³ *Idem, Ibidem*, p. 168

²⁴ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 8, n. 208, 30 jan. 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4745>>. Acesso em: 07 de maio de 2010.

camente três tipos de modelos, quais sejam:

- *Modelo cultural ou humanístico*: Dotado de grande cultura humanista, mas não resolve problemas e casos, ou seja, questões jurídicas. Trata-se de um modelo que ensina a pensar e criar o Direito, mas não guarda relação estreita com o direito processual, pois não busca a solução de casos e problemas.

- *Modelo profissionalizante ou técnico informativo*: Trata-se de um modelo informativo, visando à formação do jurista como mero operador do Direito, ou seja, totalmente dirigido à prática forense. Apresenta uma postura positivista.

- *Modelo misto-normativo ou de formação integral*: Visa à formação de um jurista integral, tendo como característica peculiar a forte formação humanística no início do curso e forte formação profissional no final do curso. É considerado o modelo ideal de ensino jurídico.

Todavia, em consonância com o “acordo semântico” proposto por Maria Francisca Carneiro²⁵, criticamos o emprego do vocábulo “modelo” para os cursos jurídicos, por sugerir rigidez estanque e acabada; enquanto que a palavra “padrão”, por seu turno, remonta a patamares plurais e flexíveis, hábeis a comportar certa amplitude, revelando-se, assim, consentâneo com a complexidade dos dias atuais.

Tais padrões exigem um determinado grau de demonstração de domínio do saber – ao menos formalmente – transmitido e, em certa medida, dessa demonstração deriva a própria manutenção desse padrão, conferindo, desta forma, circularidade à sua existência.

1.2 ENSINO JURÍDICO E AVALIAÇÃO

Tendo como ponto de partida que, neste ensaio, não se pretende analisar o Ensino Jurídico senão de forma contextua-

²⁵ CARNEIRO, Maria Francisca. Ensino Jurídico: modelo e padrão. In: *Revista Cesumar Mestrado*, v.10, número 1, Maringá: Cesumar, 2010, p. 125-131.

lizada e correlacionada, tomemos como pressuposto que os modelos de Ensino Jurídico decorrem das concepções não somente de Universidade e de Educação, mas também de Currículo e de Projeto Pedagógico e que, desse conjunto, deriva a Avaliação que se faz dos Cursos de Direito, dos programas, das disciplinas e, finalmente, do desempenho individual de cada estudante, como em uma reação em cadeia.

Portanto, quando falamos em Avaliação do Ensino Jurídico, sobre o que mesmo estamos falando, ainda que de modo subliminar ou subjacente? O que é, enfim, Avaliar?

Grosso modo, pode-se dizer que avaliar é atribuir valor a algo ou a alguém. Assim, não foi por acaso que se consolidou no Brasil, na década de 70, a distinção entre “Verificação de Aprendizagem” e “Avaliação”²⁶; por se considerar que esta é mais ampla do que aquela e por implicar também em valoração, e não apenas à mensuração do conteúdo programático ministrado.

Muito se tem falado sobre Avaliação em Educação, mas pouco sobre Avaliação no Ensino Jurídico, mormente no Brasil. Avaliar é também uma forma de poder, que, no caso, é transferida para a Instituição. José Wilson Ferreira Sobrinho bem observa que “tal concepção de poder – preponderância de uma parte sobre a outra (...) oscila entre a barganha e a vingança que pode ser feita, efetivamente”²⁷, até por meio da força bruta.

Assim, o ato de avaliar, por implicar valores e por ser, portanto, de índole qualitativa²⁸ – e não meramente quantitativa – pode conter subjacências e subliminaridades nem sempre

²⁶ NÉRICI, Imídeo Giuseppe *Didática geral dinâmica*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973, p. 271 *et passim*.

²⁷ FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. *Metodologia do Ensino Jurídico e Avaliação em Direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997, p. 88.

²⁸ Cite-se, para ilustrar: DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987; CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007; LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986; dentre outros.

compatíveis com o ideal ético que deveria sempre presidir a Educação. A Avaliação transita fluidamente entre os critérios objetivo e subjetivo da relação ensino / aprendizagem e, por essa razão, requer especial atenção.

Por tais motivos, propomos que a Avaliação, no Ensino Jurídico, seja realizada sempre em consonância com o desenvolvimento dos programas educacionais inerentes ao currículo, de modo sistemático,²⁹ e não isoladamente; e que apareça como obrigatoriedade na formação do professor de Direito ter cursado a disciplina científica de “Avaliação”, visando assim a capacitar o profissional do Ensino Jurídico a responder melhor a essa questão.

Desta feita, a Avaliação, além de aferir o conhecimento adquirido pelos alunos, exerceria também uma função equilibradora (e “calibradora”, se nos permite o leitor a expressão) do currículo.

Importa, sobretudo, alçar um patamar mais amplo do conceito de Avaliação, em sua acepção dialética, posto que, de uma maneira geral, a avaliação escolar foi tradicionalmente entendida como uma função de controle³⁰ e, por conseguinte, de policiamento, quando, na verdade, poderia também contribuir para com a revisão do currículo e dos planos de ensino, bem como facilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades suplementares, tanto do corpo discente, quanto do docente.

Cumprе observar também que, quem diz “Avaliação”, diz “objetivos”, conforme a concepção de Ralph W. Tyler,³¹ de sorte que o planejamento da Avaliação, que é anterior à sua

²⁹ LEWY, Arieh (Org.) *Avaliação de Currículo*. (Trad. de Sandra Maria Carvalho de Paoli e Letícia Rita Bonato), São Paulo: EPU / Editora da Universidade de São Paulo, 1979, p. 3-5.

³⁰ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

³¹ *Apud* SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1988, p.29.

consecução, deve levar em conta as finalidades propostas.³² Assim, há sempre um quê de “teleológico” no ato de avaliar, que acaba sendo influenciado por diversos fatores. Avaliação é qualidade política, e não mera formalidade.

Por ora, atemo-nos à Avaliação da relação ensino / aprendizado nos cursos jurídicos, pois a Avaliação Institucional do Ensino Jurídico, do modo como vem sendo feita no Brasil, pela CAPES, demandaria um estudo específico³³, lembrando apenas que, consoante nossa proposta, o Ensino Jurídico não pode ser avaliado senão no contexto da Avaliação mesma da Universidade, no qual se insere e com o qual guarda intrínsecas trocas.

É claro que tal proposta quedaria, em princípio, algo prejudicada no caso específico das Faculdades de Direito isoladas, merecendo adequações, que virão a seu tempo oportuno. De momento, está-se apenas noticiando a idéia, quiçá a ser desenvolvida futuramente, por equipes especializadas no *metier*.

1.3 UMA TENDÊNCIA BRASILEIRA E DUAS ANGL-SAXÔNICAS PARA O ENSINO JURÍDICO ATUAL

Nos últimos anos, várias tendências para o Ensino Jurídico têm sido apontadas no Brasil, com os mais diversos matizes políticos³⁴. Dentre elas, há uma que nos colhe particularmente

³² DAVIES, Ivor Kevin. *O planejamento de currículo e seus objetivos*. (Trad. de Marília Lins e Nélio Parra). São Paulo: Saraiva, 1979, p. 32.

³³ Veja-se, para ilustrar: SANTOS FILHO, José Camilo (Editor). *Pro-Posições – Avaliação Institucional da Universidade*. Campinas: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, vol. 6, número 1 (16), março de 1995; AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1992; DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Org). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992; GREEN, Diana (Editor). *What is quality in higher education?* Bristol, 1994, entre outros.

³⁴ Veja-se, para ilustrar: FARIA, José Eduardo. *A reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987, entre vários outros autores, muitos deles imbuídos de ideologias políticas de viés mais (ou bem mais) à esquerda, contribuindo, desse modo, para um debate diversificado e plural, consentâneo com a redemo-

a atenção, que é a formulação da lavra de Álvaro Melo Filho, como proposta para o Ensino Jurídico no século XXI, qual seja:

a) determinar o que será exigível dos profissionais jurídicos na primeira parte do próximo milênio e, ao mesmo tempo, propiciar aos formandos conciliar o saber prático com o saber fático, de modo a romper com a dicotomia entre teoria e prática, utilizando o conhecimento jurídico para interferir e modificar essa prática;

b) identificar e catalogar as habilidades necessárias às funções que os alunos irão desempenhar num mundo em permanente ebulição em que as referências às idéias e aos valores se esbatem e são substituídas com inusitada velocidade;

c) congregar as informações e habilidades indispensáveis em unidades disciplinares, para ministração intra e extra sala de aula, bem como para ensejar uma “educação jurídica continuada”;

d) ultrapassar os limites estreitos do texto legal, repudiando só ensino dogmático de posições doutrinárias e não ficar adstrito à jurisprudência, sumulada ou não;

e) mobilizar e dotar os docentes do preparo e proficiência requeridas para a “tarefa sem fim” de ensino do Direito numa sociedade onde a globalização exige conduta de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, a par de um tratamento metodológico interdisciplinar e contextualizado dos temas que sejam juridicamente relevantes.

35

É o próprio Álvaro Melo Filho quem afirma, lembrando Calamandrei, “que é um dos remédios para reordenar o ensino jurídico que se substitua a velha lição de cátedra por um método de ensino mais vivo e moderno, fundado na colaboração

cratização do País, à época.

³⁵ MELO FILHO, A. Repensando o ensino para o século XXI. In: *Revista Cearense Independente do Ministério Público*, Ano I, nº 01, Abril/99, Fortaleza: ABC, p. 27.

continua dos estudantes com o professor³⁶.

Depois de examinarmos a tendência proposta pelo jurista brasileiro e professor de Direito Álvaro Melo Filho, vejamos a seguir duas tendências sobre o mesmo assunto, verificadas uma nos Estados Unidos da América e outra no Reino Unido, conjecturando, ao final, até que ponto tais anotações podem ser de alguma valia para o caso brasileiro.

Antes, porém, cumpre lembrar que várias das propostas apresentadas e concretizadas na história mais recente do Brasil, mormente após a Reforma Universitária (anos 70) e após a promulgação da Constituição da República, em 1988 (como por exemplo, a limitada participação da intervenção federal aos currículos; o delineamento da missão e da função institucional de cada Universidade; o papel da Educação em face das necessidades sociais, etc.), já vêm sendo exaustivamente tratadas, implementadas e consolidadas por países anglicanos há, pelos menos, quatro décadas.³⁷

Das duas propostas anglo-saxônicas que abordamos neste breve escrito, a primeira, que nos chama particularmente a atenção, provém dos Estados Unidos da América e se refere especificamente ao ensino do Direito Penal, tendo sido formulada por E. J. Williams e Matthew Robinson.³⁸

Estes autores criaram um modelo pedagógico para o ensino das ciências criminais que se fundamenta na exploração da *ideologia* estabelecida, entendida esta em seus aportes filosóficos, como “ciência das idéias”, de modo a viabilizar, dessa forma, uma compreensão mais profunda da natureza dessas mesmas ideologias, sobre as quais se assenta todo o Direito

³⁶ *Idem. Metodologia do Ensino Jurídico*. 3. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 111

³⁷ Veja-se, para ilustrar: ROSENBLOOM, Paul. (Editor). *Modern viewpoints in the curriculum*: National conference on curriculum experimentation. New York: McGraw-Hill Book Company, 1961.

³⁸ WILLIAMS, E. J.; ROBINSON, Matthew. Ideology and Criminal Justice: Suggestions for a pedagogical model. In: *Journal of Criminal Justice Education*. (Academy of Criminal Justice Sciences), vol. 15, N. 2, Fall 2004, p.374-392.

Penal constituído. Ora, tal proposta é realmente inusitada enquanto modelo pedagógico, pois o que se tem buscado é uma (im)possível “neutralidade científica” do Direito, para cuja Epistemologia imagina-se possível uma suposta “desideologização” que toma emprestado o modelo da Ciência, formulado principalmente sob o viés racionalista-cartesiano do século XVIII, referendado por Kelsen, como de conhecimento cediço.

Portanto, adotar a ideologia como modelo pedagógico é uma brava atitude que, a buscar a verdadeira natureza das Ciências Criminais em sua origem mais fundante, assume corajosamente a verve da “verdade”, sobre a qual nos referimos no início deste ensaio. Ao nosso ver, a adoção do estudo da ideologia, aliada à Etnometodologia do Direito, pode revelar ângulos inusitados dos saberes sobre os quais nos debruçamos, com evidentes repercussões sobre o Ensino Jurídico.

A segunda proposta anglicista abordada aqui provém da Inglaterra e é apresentada por Avrom Sherr. Ao contrário da anterior, esta proposta é ampla e genérica, referindo-se ao Ensino Jurídico como um todo e não apenas a uma disciplina específica do Direito. Consoante suas críticas aos efeitos da Globalização sobre o Judiciário inglês (efeitos esses até mesmo de dissimulação, segundo o referido autor),³⁹ Avrom Sherr desenvolve uma instigante reflexão sobre o Ensino Jurídico na atualidade, considerando que as categorias tradicionalmente adotadas mostram-se cristalizadas e endurecidas, de modo a gerar inclusive o que ele chama de “desprofissionalização das profissões jurídicas”, pois em um contexto globalizado e, portanto, modificado, no qual surgem novos afazeres ao mesmo tempo em que declinam os antigos, é de se perguntar efetivamente sobre a correlação entre o ensino, o emprego, a prática profissional e o mercado; e se o abismo entre a empregabilidade dos bacharéis em Direito e a teorias e práticas do Ensino Jurídico

³⁹ SHERR, Avrom. *Globalisation and the English Judiciary*. London: Institute of Advanced Legal Studies / University of London, 2010.

não nos levam a pensar criticamente sobre a criação de novas competências e habilidades.⁴⁰ Afinal, quem estamos formando e para quê?

Somos do parecer que, com efeito, ambas as propostas anglo-saxônicas aqui abordadas podem somar-se às reflexões sobre o Ensino Jurídico no Brasil, servindo até mesmo como um fio unificador, em tempos globais, ao mesmo tempo em que a Etnometodologia assegura o caráter autóctone do Ensino Jurídico em cada localidade.

Assim, unindo o todo às partes, exercitaríamos o paradoxo do “um e do múltiplo” simultâneos, o que parece compatível com a concepção de uma sociedade complexa e plural.

A questão que está mais ao fundo e que, na verdade, subjaz a todas estas reflexões, é como aproveitar toda a experiência histórica das práticas, das teorias e das “teorias praticadas”, quer dizer, como fazer a “coisa certa”⁴¹, pois o que está em jogo é a prioridade da Justiça e, mais além, o que se entende por liberdade humana e o que a partir daí se pretende.

2 CRÍTICAS AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Desde a década de 1980 do século passado, para ficarmos nos momentos imediatamente anteriores à reestruturação formal do Estado de Direito no Brasil, existe toda uma construção crítica à maneira de produzir e reproduzir o saber jurídico no Brasil⁴² que se assenta em aspectos como, por exemplo, a dis-

⁴⁰ *Idem*, *Legal Education – Where do we begin? Starting again... again*. (Australasian Law Teachers Association – ALTA – Conference, July 2005, The University of Waikato, Hamilton, New Zealand). London: Institute of Advanced Legal Studies, School of Advanced Study / University of London, 2010.

⁴¹ SANDEL, Michael J. *Justiça – O que é fazer a coisa certa*. (Trad. de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo), 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

⁴² Assim, WARAT, Luís Alberto et al. *O poder do discurso docente das escolas de Direito*. Sequência, Florianópolis, UFSC, a. I, n.2, p. 146-52, 1980 ; LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do direito. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v.72, ano 18, p.365-380, out./dez. 1981

sonância entre o saber formal e a realidade social e a incapacidade reflexiva do sistema institucionalizado em perceber e superar esse descompasso.

A essas análises devem ser somadas outras tantas que, em parte, são repercussões daquelas mencionadas como a necessidade de aperfeiçoar a grade formal curricular, a inserção de abordagens multi e transdisciplinares e a forma de avaliação discente, docente e da própria instituição de ensino.

No entanto, pelas limitações próprias do presente texto, será forçoso limitar o espaço de análise, deixando de adentrar em algumas searas que, malgrado a importância estrutural para a maturação do tema, não podem ser aqui exauridas, tais como a necessária interdependência política dos modelos de ensino institucionalizados com o poder político instituído e, mais ainda, como se comporta essa institucionalização do saber quando se estabelece um estado de exceção aos primados do Estado de Direito. Esse último aspecto, por sinal, já é merecedor de preocupações há pelo menos seis décadas.⁴³

Assim, observando-se mais a conjuntura que o contexto, três situações podem ser merecedoras de especial relevância crítica: a forte expansão horizontal das instituições de saber sem o necessário acompanhamento na construção de um saber “relevante”; a mercantilização do Direito como decorrência dessa expansão de base com seus consequentes subprodutos e, por fim, o emprego da tecnologia como propulsora dessas inconsistências, dado que se trata de fator singular em relação aos momentos históricos anteriores.

2.1 EXPANSÃO HORIZONTAL E SUPERFICIALIDADE VERTICAL

A expansão horizontal do ensino formal de Direito – aqui

⁴³ DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

entendido o aumento do número de instituições oficialmente habilitadas para tanto – é fruto de uma realidade complexa que foi apresentada, ao longo dos anos 1990⁴⁴ como, de um lado, a necessidade de aumentar-se o acesso da população brasileira ao ensino⁴⁵ de terceiro grau⁴⁶ e, de outro, a implementação de um modelo econômico que visualizava com naturalidade o incremento da iniciativa privada no modelo de ensino, *“particularmente da educação superior. Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.”*⁴⁷

As consequências imediatas foram o aumento exponencial da oferta de cursos jurídicos com a massificação do “fome-

⁴⁴ E se insere numa abordagem mais ampla que redundava, em âmbito internacional, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em março 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien na Tailândia, sob os auspícios da UNESCO e participação de Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID) além da presença de 155 países.

⁴⁵ De uma forma mais ampla: “Somente nos anos 1990 é que, realmente, tem lugar a grande revolução no ensino básico. Em meados dos anos 1980, 86% da coorte de 7 a 12 anos já estava na escola. Na segunda metade da década, 97% da coorte estavam freqüentando a escola fundamental. Ao mesmo tempo, um enorme contingente de alunos que tradicionalmente estava represado dentro do ciclo fundamental vai progressivamente sendo capaz de concluir seus cursos. Programas de correção de fluxo, como a criação do ciclo básico de alfabetização, aumentaram a taxa de crescimento nas conclusões em torno de 2% ao ano (a.a.)

⁴⁶ Inclusive por conta da compreensão que o progresso individual economicamente compreendido está intimamente atrelado ao progresso da escolaridade e que o “investimento” na educação se traduz em ascensão econômica e social.

⁴⁷ LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Rev. Katálysis*, vol.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011. ISSN 1414-4980 (versão impressa).

cimento do produto”, fenômeno facilmente visualizável em salas de aula abarrotadas e em quantidades astronômicas numa mesma instituição de ensino e, somado a isso, um baixo grau de titulação acadêmica do corpo docente, posto que a forma abrupta como o modelo foi introduzido tornou inviável que, naquele momento, houvesse uma quantidade de doutores e mesmo de mestres que fosse suficiente para, minimamente, fazer frente às novas ofertas.

Outros desdobramentos nítidos foram as deficiências administrativas para fazer cumprir as incipientes regulações e, sobretudo, a fragilidade do sistema avaliador discente, distorção essa que acabaria, em pouco tempo, inflando o mercado de trabalho e tensionando o relacionamento da “academia” com segmentos profissionalizantes, em particular a Ordem dos Advogados do Brasil, pelo papel que viria a assumir no refreamento do exercício da advocacia, empregando para tanto o recrudescimento do exame de ingresso naquela profissão.

Mas, para além das questões de mercado de trabalho às quais se voltará em outro momento do texto, impõe ser destacado o efetivo grau de contribuição da massificação do ensino jurídico na produção do saber jurídico, restrita a abordagem para o quanto se verifica de acréscimo na experiência do saber pelos cursos de graduação.

Quase trinta anos passados da incorporação desse novo padrão institucionalizado e sua vocação para ser mais um objeto no mercado de consumo, sujeita-se agora a institucionalização desse ensino a uma teia razoavelmente complexa de competências, seja no plano institucional, no discente e, igualmente, no docente.

Compreende-se que não há atitude administrativa que careça de repercussão na vida acadêmica e que, por seu turno, não há movimento acadêmico que possa prescindir do correspondente apoio administrativo. Sendo correta tal premissa, impõe considerar, pelo modelo aprovativo instituído para con-

clusão de curso, qual a efetiva contribuição ao pensamento jurídico que daí advém.

Certo que, pelos níveis e etapas percorridos na formação individual e construção do saber amplamente considerado, a contribuição ofertada em âmbito institucional e individual deve ser aquilatada na medida de sua adequada dimensão. Nada obstante, não sendo possível entendê-la como um saber amadurecido, também não pode ser relegada essa etapa a um mero compromisso formal como o tem sido.

Mais ainda, se observadas as premissas lançadas, pode-se constatar que o ideal civilizatório se encontra absolutamente ausente da produção desse “saber”, tampouco ai se apresentando o resultado do ensino mesmo como um fator de construção social, nada obstante o discurso predominante seja o da valorização humana no ensino jurídico.

Aliás, nesse particular, o ensino segue sendo – e cada vez – tecnicista, burocratizante⁴⁸, infenso às diversidades culturais e, por isso, alheio às modulações da Etnometodologia. Segue sendo, também por isso, em larga medida carente de motivação, fator indispensável que é ao ato de aprender em qualquer circunstância, segundo João Baptista Herkenhoff. Assevera o referido tratadista que “o móvel da aprendizagem é a motivação. Ninguém aprende bem alguma coisa se não estiver motivado para aprender”⁴⁹. A seguir, esclarece:

Segundo os psicólogos, a motivação mais eficaz não é a motivação negativa – aprender por medo de ficar reprovado, aprender por medo de ser malsucedido etc. A motivação de maior eficiência é a motivação positiva – aprender por gosto, aprender prazerosamente etc. Por esse motivo, uma cadeira introdutória ao estudo do Direito deve ser, segundo penso,

48 Que se insere razoavelmente na perspectiva da “educação bancária” tal como entendida por Freire. FREIRE, Paulo. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 67.

49 HERKENHOFF, João Baptista. *Para gostar do Direito – Carta de iniciação para gostar do Direito*. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 9.

uma *iniciação para gostar do Direito*” (itálicos no original).⁵⁰

Para além da expansão horizontal e da superficialidade vertical, o Direito e seu ensino transformaram-se num mercado vertiginoso, regido pela lógica própria da *Lex mercatoria*, como adiante se verá.

2.2 O DIREITO COMO BEM DE CONSUMO

Há um mercado específico que tem como produto principal de comercialização o “fenômeno jurídico”. Esse “marché du droit” se apresenta em todas as etapas, as quais têm seu início na própria arregimentação dos candidatos a protagonistas desse enredo, perpassa todas as cenas do ato encenado e é capaz de crescer cerca 20% ao ano, sendo certo que “*O segmento já movimenta mais de R\$ de 3 bilhões por ano no Brasil. O país tem cerca de 700 mil advogados e 20 mil escritórios de advocacia. As perspectivas futuras também são animadoras: outros 600 mil jovens brasileiros estão nos bancos universitários desvendando os códigos jurídicos*”⁵¹

Não se trata exatamente de algo novo em sua essência, mas é inédito quando se constata que ele não se exaure nos bancos iniciais de estudo jurídico, mas se projeta para algo que se situa fora da formação institucionalizada tradicional.

Refere-se aqui à mercantilização póstuma do saber que não foi minimamente construído no ciclo institucional, prometendo-se suprir as deficiências estruturais para atender nichos mercadológicos com seus interesses específicos. Desta forma, o “marché” ganha uma sobrevida que atende padrões de expectativa para além da formação e mesmo da informação jurídica.

Tais padrões se caracterizam pela inexistência de qualquer reflexão do fenômeno jurídico e atende essencialmente a

⁵⁰ *Idem, ibidem.*

⁵¹ Disponível em: <<http://ultimainstancia.uol.com.br/gestao/fenalaw-cresce-no-mesmo-ritmo-do-mercado-juridico>>. Acessado em 31 de janeiro de 2013.

enfoques tecnicistas em sua mais ortodoxa essência ou, como já enfatizou FERRAZ Jr em outro contexto histórico, mas com a mesma preocupação: “Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem”⁵².

Para dar azo a esse papel, o docente se transforma num hermeneuta superficial e defende essa característica por meio de rituais de comunicação que se assemelham – não poucas e não por acaso – àquele religioso fundamentalista valendo-se, inclusive, de uma ferramenta inédita nesse processo: a tecnologia.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO: A TECNOLOGIA PROPULSORA DO EXPANSIONISMO E DO CONSUMISMO

Algo de novo em todo esse contexto é a influência da tecnologia em todo o processo do ensino jurídico, sentida que é desde sua presença na administração institucionalizada até sua colocação no patamar de formação e fomento de construções de “saber”.

Como sabido, tecnologia em si é um instrumento e, de muito, concebe-se que o mero progresso tecnológico não se confunde nem alimenta, obrigatoriamente, o progresso humanizado que é muitas vezes por ele corrompido⁵³.

Para o ensino do direito em particular, contudo, a tecnologia tem efeito exponencial no distanciamento que o tecnicismo (muitas vezes confundido com a adjetivação superficial de “positivismo”) produz no pensamento e na prática jurídicas. O

⁵² FERRAZ Jr, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: *Encontros da UNB: ensino jurídico*. Brasília: UNB 1978-79, p. 70. (ISBN: 5765)

⁵³ ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Coleção os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

“Homo Juridicus”,⁵⁴ substitui suas crenças divinas na ilusão da técnica esterilizada e, por tal razão, não consegue conceber a vocação humanizante do Direito que, em suma, acarretará na compreensão da plena valorização do ser humano como verdadeira “racionalização da razão de Estado”, no dizer de Delmas-Marty.⁵⁵

Também por essa razão não consegue compreender o Direito como instrumento civilizatório na sua compreensão mais ampla e que verdadeiramente se insira numa “teoria da cultura, capaz de dar conta da nossa realidade, em que o saber erudito é tantas vezes espúrio e o não-saber popular alcança, contrastantemente, atitudes críticas, mobilizando consciências para movimentos profundos de reordenação social.”⁵⁶



4 Referências

- ALAIN Supiot . *Homo Juridicus - ensaio sobre a função antropológica do Direito*. SP: WMF Editora, 2007.
- AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ATLAN, Henri. *Tudo, não, talvez – Educação e verdade*. (Trad. de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar), Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- CARNEIRO, Maria Francisca. *Ensino Jurídico: modelo e padrão*. In: *Revista Cesumar Mestrado*, v.10, número 1,

⁵⁴ ALAIN Supiot . *Homo Juridicus - ensaio sobre a função antropológica do Direito*. SP: WMF Editora, 2007.

⁵⁵ MIREILLE, Delmas-Marty. *Três desafios para um direito mundial*. Tradução e posfácio de Fauzi Hassan Choukr. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2003, passim.

⁵⁶ RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2º ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 16.

- Maringá: Cesumar, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.
- COULON, Alain. Etnometodologia e Educação. (Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira), Petrópolis: Vozes, 1995.
- COVELLO, Sergio Carlos. Comenius – A construção da Pedagogia. São Paulo: Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1991.
- DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.
- DAVIES, Ivor Kevin. O planejamento de currículo e seus objetivos. (Trad. de Marília Lins e Nélio Parra). São Paulo: Saraiva, 1979.
- Delmas-Marty Mireille. Três desafios para um direito mundial /; tradução e posfácio de Fauzi Hassan Choukr. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2003.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.
- DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. Concepções da Universidade. (Trad. de Francisco de Assis Garcia; Prefácio de Paul Ricoeur), Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Org). Avaliação do ensino superior. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura brasileira. In: *Sociologia Jurídica. Crise do Direito e Práxis Política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 157.
- FERRAZ Jr, Tércio Sampaio . O ensino jurídico. In: *Encontros da UNB: ensino jurídico*. Brasília: UNB 1978-79 p . 70 .
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. Metodologia do Ensino

- Jurídico e Avaliação em Direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
- _____. A reforma do Ensino Jurídico. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987.
- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
- GASPARIN, João Luiz. Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos. Campinas: Papirus, 1994.
- GREEN, Diana (Editor). What is quality in higher education? Bristol, 1994.
- HERKENHOFF, João Baptista. Para gostar do Direito – Carta de iniciação para gostar do Direito. 6. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- JAEGER, Werner. Paidéia – A formação do homem grego. (Trad. de Artur M. Parreira), 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KERR, Clarck. Os usos da Universidade – Com *Post Scriptum*. (Trad. de Débora Cândida Dias Soares), Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.
- LEWY, Arie (Org.) Avaliação de Currículo. (Trad. de Sandra Maria Carvalho de Paoli e Letícia Rita Bonato), São Paulo: EPU / Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Rev. katálysis vol.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011. ISSN 1414-4980 (versão
- LOUREIRO, Maria Amélia Salgado (Coord). História das Universidades. São Paulo: Estrela Alfa Editora, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MELO FILHO, A. Repensando o ensino para o século XXI. In: Revista Cearense Independente do Ministério Público, Ano I, nº 01, Abril/99, Fortaleza: ABC.

- _____. Metodologia do Ensino Jurídico. 3. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1984.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe Didática geral dinâmica. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cutura, 1973.
- OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI . Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 208, 30 jan. 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4745>>. Acesso em: 07 maio 2010.
- PEUKERT, Helmut. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. In: Educación, Volumen 49/50, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal da Alemanha, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. A Universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- ROSENBLOOM, Paul. (Editor). Modern viewpoints in the curriculum: National conference on curriculum experimentation. New York: McGraw-Hill Book Company, 1961.
- ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre as ciências e as artes. Coleção os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SANDEL, Michael J. Justiça – O que é fazer a coisa certa. (Trad. de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo), 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- SANTOS FILHO, José Camilo (Editor). Pro-Posições – Avaliação Institucional da Universidade. Campinas: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, vol. 6, número 1 (16), março de 1995.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1988.
- SHERR, Avrom. Globalisation and the English Judiciary. London: Institute of Advanced Legal Studies / University of

London, 2010.

- _____. Legal Education – Where do we begin? Starting again... again. (Australasian Law Teachers Association – ALTA – Conference, July 2005, The University of Waikato, Hamilton, New Zealand). London: Institute of Advanced Legal Studies, School of Advanced Study / University of London, 2010.
- STEGER, Hanns-Albert. As Universidades no desenvolvimento social da América Latina. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- UNESCO. Educación superior em el siglo veinteuno: visión y accion. Conferencia mundial sobre educación superior, ED-98/CONF.202/7 (versión preliminar), Paris, 5 a 9 de outubro de 1998.
- VERGER, Jacques. As Universidades na Idade Média. (Trad. de Fúlvia M. L. Moretto), São Paulo: Editora da UNESP, 1990.
- WILLIAMS, E. J.; ROBINSON, Matthew. Ideology and Criminal Justice: Suggestions for a pedagogical model. In: Journal of Criminal Justice Education. (Academy of Criminal Justice Sciences), vol. 15, No. 2, Fall 2004.
- MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/8020>. Acesso em: 26 fev. 3913.