

JOSÉ EDUARDO FARIA

**A REFORMA DO
ENSINO JURÍDICO**

Sergio Antonio Fabris Editor



A REFORMA DO
ENSINO JURÍDICO

Leclides Cabalheiro Reis

Daniel Gabrielli
1949/SP 235.505

JOSÉ EDUARDO FARIA

Professor-adjunto do Departamento de Filosofia e
Teoria Geral do Direito da USP

A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO

M. de Siqueira

Sergio Antonio Fabris Editor
Porto Alegre / 1987

© de José Eduardo Faria, 1987

Faria, José Eduardo

A reforma do ensino jurídico. Porto Alegre, Fabris, 1987.
88p. 22 cm.

1. Ensino superior – Brasil – Direito. 2. Direito – Ensino superior – Brasil. I. Título.

CDU 34:378(81)
378(81):34

Índice para catálogo sistemático

1. Direito : Ensino superior : Brasil 34:378(81)
2. Ensino superior : Brasil : Direito 378(81):34

(Elaborada pela equipe da Biblioteca do Tribunal de Justiça do RS)

Reservados todos os direitos de publicação, total ou parcial, a
SERGIO ANTONIO FABRIS EDITOR
Rua Miguel Couto, 745
Caixa Postal 4001 – Telefone (0512)33-2681
90650 Porto Alegre, RS – Brasil

“Calar-se equivale a deixar crer que se não julga e que nada se deseja e, em certos casos, isso equivale, com efeito, a não desejar coisa alguma.”

Albert Camus, *O homem revoltado*.

SUMÁRIO

NOTA EXPLICATIVA	9
I – A FUNÇÃO SOCIAL DO JURISTA E O ENSINO JURÍDICO ..	11
II – A REALIDADE EDUCACIONAL E O ENSINO JURÍDICO ..	17
III – O ENSINO JURÍDICO COMO PROBLEMA	27
Os limites de uma formação profissionalizante	27
O direito como tecnologia de controle	27
O direito como atividade científica	31
O direito em ação	33
IV – O ENSINO JURÍDICO E OS PARADIGMAS CIENTÍFICOS ..	41
Jusnaturalismo x positivismo – um falso dilema	41
V – O ENSINO JURÍDICO FACE A REALIDADE SOCIAL	49
VI – A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO: ALGUMAS PROPOSTAS CONCRETAS	57
a) Estrutura curricular	59
b) Ênfase à formação do aluno	63
– Metodologia do ensino jurídico	65
– História do direito	67
– Metodologia da ciência do direito	72
– Sociologia jurídica	75
c) Sugestões paralelas ao plano metodológico	78
VII – NOTA FINAL	83
ANEXO	84
SOBRE A OBRA E O AUTOR	87

NOTA EXPLICATIVA

Este trabalho começou a ser pensado e estruturado quando, como membro da Comissão de Ensino da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, recebi de seu presidente — Fábio Comparato — o convite para sistematizar idéias e apresentar propostas relativas à reorganização do curso de graduação em direito. Como a acolhida do relatório então apresentado foi bastante positiva, alcançando boa receptividade dentro e fora da velha escola do Largo de São Francisco, decidi reescrevê-lo a partir da sugestão de alguns colegas do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito, dos quais destaco Alaor Caffé Alves, José Reinaldo Lima Lopes, Alberto Amaral Júnior e Celso Campilongo. Embora as observações de todos eles tenham sido valiosas, a responsabilidade pelas opiniões aqui emitidas é inteiramente minha. Para a versão definitiva deste texto, retomei e reformulei conceitos e argumentos originariamente discutidos em dois trabalhos anteriores: "A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira", in *Anales de La Catedra Francisco Suarez*, Granada, nº 20/21, 1980/1981; e *Direito, modernização e autoritarismo: mudança sócio-econômica x liberalismo jurídico*, São Paulo, Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da USP, 1981.

I – A FUNÇÃO SOCIAL DO JURISTA E O ENSINO JURÍDICO

Os exames vestibulares realizados no Rio de Janeiro e em São Paulo têm revelado um fato importante e talvez surpreendente: a grande procura, por parte dos candidatos, pelos cursos de Direito. Estes, em termos de número de inscrições, estão abaixo apenas dos cursos de Medicina. Curiosamente, no entanto, a recuperação tanto do prestígio quanto do interesse pelo ensino jurídico passou a ocorrer na mesma época em que a OAB decidiu atuar em favor da aprovação do projeto de lei de um parlamentar que, preocupado com o que chamou de “proletarização” da profissão, procurou estabelecer uma espécie de salário mínimo para a categoria.

Como explicar ambos os fatos? São eles mera coincidência? Em que medida revelam-se contraditórios? O que fez com que as novas gerações “redescobrissem” o universo do direito justamente num período em que as oportunidades de colocação e ascensão profissional se apresentam restritas e problemáticas? Por que se sentem elas atraídas pelas faculdades de direito quando são conhecidas as informações sobre a frustração e o descontentamento dos atuais estudantes e dos bacharéis recém-formados com relação ao alcance, ao sentido e à qualidade da formação recebida ao longo de cinco anos de graduação? Por fim, em que aspecto a simples enumeração desse conjunto de problemas pode ser útil à discussão sobre a reforma do ensino jurídico?

Embora sejam escassos os estudos para determinar as causas do crescimento de inscrições numa carreira cujo mercado de trabalho se encontra saturado há anos, algumas explicações preliminares podem ser sugeridas. Ao nível do senso comum, por exemplo, é possível invocar-se tanto o fato de que os cursos jurídicos são fáceis, abundantes e baratos, permitindo aos estudantes carentes e/ou pouco confiantes no seu preparo intelectual a conquista de um diploma universitário, quanto a hipótese de um impacto “idealista” e romântico provocado pela convocação da Constituinte sobre os candidatos aos exames vestibulares. A meu ver, ambas explicações são verossímeis e lógicas. Mas, tomadas isoladamente do atual contexto brasileiro, são insuficientes e

pouco esclarecedoras. Subjacentes a elas, em minha opinião, encontra-se um quadro de contradições e incertezas muito mais complexo do que, à primeira vista, poder-se-ia imaginar — e que condiciona, necessariamente, embora nem sempre de forma explícita, o debate sobre a reforma do ensino jurídico.

O objetivo deste trabalho é compreender esse intrincado quadro com a finalidade de abrir caminho para uma discussão mais substantiva, abrangente e reflexiva sobre a inter-relação entre nossas escolas de direito e seu meio ambiente. Embora tais escolas sejam hoje em grande número, e encontrem-se espalhadas pelas mais variadas regiões do país, cada uma delas sendo obrigada a conviver com a realidade específica da área geográfica e social em que está situada, a desempenhar funções distintas entre si — no sentido de formar quadros para a administração pública e não apenas advogados — e a proporcionar formações diferenciadas em termos qualitativos, o que tenho em mente são apenas as faculdades-padrão. Ou seja: aquelas que, pela sua tradição e pela sua inserção nos centros econômicos mais dinâmicos, como a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, funcionam como ponto de referência e inspiração para as demais. Isto posto, para desenvolver essa discussão, será necessário examinar alguns tópicos fundamentais, a saber:

(i) o modo pelo qual os conceitos de educação, sociedade e Estado são definidos, compreendidos e repassados ao corpo discente no âmbito de "faculdades-padrão", como a USP;

(ii) o universo conceitual e as matrizes ideológicas que se encontram por trás desse universo;

(iii) a função social do jurista — como advogado, juiz e promotor, como pensador e como professor — numa sociedade em intensa transformação, como a brasileira;

(iv) as relações entre o fenômeno jurídico e os fenômenos sociais, por um lado, e entre o direito positivo e as construções científicas, por outro, como via para uma retomada do problema das condições do estabelecimento, consolidação e transformação das diferentes teorias do direito;

(v) e a própria possibilidade de um ensino mais moderno, dinâmico e eficiente, no qual os alunos não sejam apenas objeto da relação de educação, mas, também e principalmente, seu sujeito.

O denominador comum de todos esses tópicos é a consciência de que as dificuldades hoje enfrentadas pelos cursos jurídicos nacionais não devem ser vistas exclusivamente como simples desajustes institucionais nem, muito menos, como problemas meramente corporativos. Subjacente a essas dificul-

dades encontra-se uma controvérsia mais ampla sobre uma concepção de direito e de justiça, sobre um modelo de ordem econômica e política e sobre um paradigma de relações sociais e de cultura. Tal controvérsia advém do crescente desgaste dos tradicionais mecanismos jurídicos de ordenação política, de estabilização das relações sociais e de articulação do consenso, em virtude da explosão de litigiosidade decorrente — entre outros fatores — das sucessivas crises recessivas e inflacionárias, da expansão dos direitos sociais e do advento de lutas protagonizadas por grupos até recentemente sem tradição de ação coletiva de confrontação política. Ou seja: um processo de transformação social e institucional que entreabre a necessidade de estratégias teóricas e metodológicas capazes, por um lado, de superar os limites da versão dogmática da Ciência do Direito, e, por outro, de propiciar uma discussão sobre a natureza histórica das teorias de direito e do poder social nelas subjacentes (1).

A compreensão dessa controvérsia exige, por sua vez, a recusa da tese do "saber pelo saber", na medida em que o modo de institucionalização das formas de ensino e de aprendizado de um conhecimento especializado condiciona não apenas sua existência, mas, igualmente sua própria funcionalidade social. O saber, por isso mesmo, não pode ser desconsiderado como elemento de poder. Mas de que maneira relacionar saber com poder, seja ele econômico ou político, autoritário ou democrático? E de que modo tal distinção interfere nas "formas do saber"? Até onde vai o grau de

1 — Contribuições importantes para esse debate podem ser encontradas, entre inúmeros trabalhos, em Robert Gorman, "Legal education at the end of the century: an introduction"; Murray Schwartz, "The reach and limits of Legal Education"; Roderick MacDonald, "Curricular development in the 80s: a perspective"; Duncan Kennedy, "Legal education and the reproduction of hierarchy" e Gordon Gee e Donald Jackson, todos incluídos no volume 12 do *Journal of Legal Education*, Cornell Law School, 1982; Roberto Mangabeira Unger, "The critical legal studies movement"; Cambridge, in *Harvard Law Review*, 1983; Robert Gordon, "New development in legal theory", in *The politics of Law: a progressive critique*, David Kairys organizador, New York, Pantheon Books, 1982; Hubert Rottluehner, "Jurisprudencia y ciencias sociales", in *Anales de la Catedra Francisco Suarez*, Granada, Universidad de Granada, nº 20/21, 1980; Pietro Barcellona *La formación del jurista*, Madrid, Civita, 1977; Enrique Zuleta Puceiro, "Teoría jurídica y crisis de legitimación", in *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1982; Salvatore Senese, "La función del jurista en los países del mundo occidental", in *Política y justicia en el estado capitalista*, Barcelona, Fontanella, 1978; e Luís Alberto Warat e Rosa Maria Cardoso da Cunha, *Ensino e saber jurídico*, RJ, Eldorado, 1977.

identificação entre competência intelectual e eficiência burocrática do conhecimento? Como substituir a mera combinatória de clichês e estereótipos a que foi reduzida a Universidade brasileira no decorrer do regime pós-64, sufocada pelo obscurantismo de uma cultura sem criatividade, eminentemente oficialista, passiva e obediente, por um "sentido de existência" no âmbito da vida universitária, bastante imaginativo e, acima de tudo, inovador?

Quaisquer que sejam as respostas a essas indagações, há que se ter em mente dois pressupostos fundamentais: (i) a educação não é, *apenas* e *exclusivamente*, um problema de caráter educacional — pelo contrário, as diferentes soluções possíveis para a reorganização dos sistemas educacionais brasileiros passam, obrigatoriamente, neste momento de transição institucional, pelo problema da legitimação do poder político e da democratização das estruturas sócio-econômicas; (ii) tais soluções por isso mesmo, vão além de uma simples revisão dos conteúdos, dos métodos e dos conceitos de uma dada ciência, tais quais são tradicionalmente ensinados e praticados ao nível do ensino superior; eles também implicam tanto uma identificação dos condicionamentos pré-científicos dessa ciência e sua funcionalização para fins extracientíficos quanto uma denúncia — ou uma "insurreição", como diz Foucault (2) — dos saberes contra os efeitos de poder centralizadores ligados à instituição e ao funcionamento dos discursos científicos no âmbito de sociedades estratificadas — como a brasileira.

Reorganizar o curso jurídico, portanto, não é rearticular de maneira séptica quer o conhecimento e quer o estudo do direito positivo. É, isto sim, reorientá-lo em direção de novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais (quais serão eles?) e em consonância com as difêrentes — e necessariamente conflitantes e contraditórias — aspirações de uma sociedade bastante estratificada (quais serão elas?). Reorganizar o curso jurídico é, igualmente, ter consciência de que sua deterioração não se deve ao acaso; na verdade, tal processo serviu a interesses sociais específicos, de modo que sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implica reorientar o ensino do direito a uma instância de maior rigor científico e de maior eficácia

2 — Não se trata propriamente de rejeitar os saberes instituídos, mas, isto sim, captar e denunciar as configurações de poder subjacentes a esses saberes, abrindo caminho para novas alternativas para as ciências humanas, mediante uma arqueologia capaz de atender requisitos de cientificidade tão exigentes quanto aos aplicados às ciências tradicionais. Cf. Michel Foucault, "Genealogia e poder", in *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

cia para a consecução de uma sociedade mais livre e igualitária do que a atual. Trata-se, em síntese, de conceber as escolas de direito não apenas como *loci* de progresso cultural e científico, mas, também, como *loci* de transformação e liberação social. Se é certo que a Universidade não deve ser reduzida a um mero campo de batalhas políticas e ideológicas, também é certo que não se deve incorrer no erro oposto — o de se aceitar acriticamente a pretensa objetividade do conhecimento e da aplicação do direito, recusando-se a reconhecer que os sistemas jurídicos são ambíguos, encerrando inúmeras contradições as quais, muitas vezes, propiciam soluções normativas paradoxais e mesmo injustas.

No desdobrar desse debate, por isso, a questão do método — o caminho a ser percorrido e os procedimentos a serem usados no desenvolvimento da atividade cognitiva, em termos de disciplina do trabalho intelectual, de organização racional dos pensamentos e de maior rigor na ordenação das informações — está intrinsecamente conjugada com os problemas da estrutura dos cursos jurídicos num dado contexto histórico-social e da valorização das discussões epistemológicas enquanto pressuposto de toda reflexão científica e de toda pesquisa acadêmica. Não é possível, diante do desafio de apresentar sugestões politicamente legítimas, metodologicamente corretas e operacionalmente exequíveis, dissociar uma coisa da outra. Trocando em miúdos: a questão do "como ensinar?" está organicamente vinculada com as questões "o que ensinar?" e "para quem ensinar?".

II – A REALIDADE EDUCACIONAL E O ENSINO JURÍDICO

Entre as contradições e incertezas relacionadas ao final do item anterior, uma das mais importantes diz respeito à própria superação da atual estrutura universitária do país, cujos sinais característicos são a massificação e a degradação do “ensino superior” – uma expressão hoje desgastada, na medida em que denota “uma variedade extraordinária de coisas, incluindo colégios de modestíssimas pretensões, atividades algo festivas de fim de semana e outros que merecem, alternadamente, a atenção do delegado do MEC e do delegado de polícia” (3).

As origens dessa crise são conhecidas: fruto da insensatez tecnocrática e da intolerância autoritária pós-64, a ampla reforma introduzida pela lei nº 5.540/68 impôs um sistema educacional completamente dissociado do contexto sócio-econômico brasileiro. Ela procurava, ainda que indiretamente, e de modo não confessado, negociar a lealdade e a solidariedade política das novas gerações estudantis ao regime dito “revolucionário” em troca de um diploma desmoralizado – ao menos como símbolo de competência e qualidade em termos de formação acadêmica.

Os desdobramentos dessa reforma também são bastante conhecidos. Seu princípio inspirador descartava a tradição bacharelesca e “humanista” de Universidade, assentada numa concepção de ensino e cultura como meio de realização e plenitude individuais. Ao mesmo tempo, porém, mantinha intactas as estruturas centralizadas e corporativas de controle administrativo estabelecidas desde o tempo do Estado Novo, por meio do Conselho Federal de Educação. Nesse sentido, na lógica dos autores dessa reforma, às insti-

3 – “Foi assim que uma ex-escola de freiras, uma escola de direito decadente ou uma escola de engenharia passaram a formar uma receita típica para fundar uma universidade. Dessas transformações oportunistas, ‘matrimônio de quartos separados’, advogados e médicos não convivem mais próximos do que antes e subsistem padrões acadêmicos diferentes, estilos diferentes e culturas diferentes – o que vale dizer que se nivelou por cima na doutrina e por baixo na prática”. Cf. Cláudio de Moura Castro, ex-diretor geral da Capes e pesquisador do Centro Nacional de Recursos Humanos, em entrevista ao *Jornal da Tarde*, edição de 11 de abril de 1986.

tuições universitárias caberiam um papel eminentemente pragmático e utilitarista: ou seja, elas deveriam concentrar sua atenção na formação dos quadros técnicos e gerenciais necessários à implementação do tipo de desenvolvimento econômico então vigente. Aos idealizadores dessa reforma apenas interessava, em nome dos objetivos "maiores" do regime burocrático-militar pós-64, substituir o conceito "humanista" de formação cultural por uma progressiva racionalização e especialização do ensino superior, sob os requisitos da eficácia econômica e do avanço tecnológico.

Precedida por um espúrio processo de afastamento das lideranças políticas e intelectuais, processo esse responsável pelo esvaziamento da Universidade e pela obstrução de suas formas mais espontâneas de comunicação, tal reforma acabou sendo totalmente manipulada e controlada pelos setores mais conservadores do *establishment* acadêmico. Estes setores, agindo em consonância com os interesses do regime, por sua vez, procuraram integrar as ciências básicas a uma educação exclusivamente profissionalizante, valendo-se dessa estratégia muito mais como instrumento de controle político — ideológico da vida acadêmica do que propriamente como meio de renovação do ensino e da pesquisa.

A educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes — como os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. A ênfase à "rentabilidade" educacional anulou por completo, assim, a função formativa da Universidade brasileira, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas. Como decorrência, as estruturas universitárias se verticalizaram, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersaram entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática.

Ao voltar-se apenas e tão somente à produção de grandes contingentes de diplomados, dos quais a maioria absoluta destacava-se pela discutiável qualidade de sua formação teórica e técnica, a Universidade brasileira progressivamente deixou-se transformar em simples agência cartorial transmissora de idéias pré-concebidas, incapaz de oferecer ao aluno respostas satisfatórias ao entendimento de seu meio ambiente e de prepará-lo em termos de qualifica-

ção profissional. Esse processo de abastardamento do ensino superior tornou-se, no decorrer do regime pós-64, cada vez mais problemático, disfuncional e desagregador. Como isso aconteceu? Quais foram suas conseqüências?

Num primeiro momento, devido à intensidade do ritmo de desenvolvimento do país, especialmente a partir do processo de industrialização acelerada da segunda metade dos anos 60, estimulado por um autoritarismo burocrático-militar que julgava poder legitimar-se pela eficiência de sua gestão administrativa, o parque fabril, o setor de serviços e a própria administração pública — quer a direta que a indireta — passaram a criar novas e crescentes oportunidades de trabalho. Com a expansão econômica, os recém-diplomados conseguiram empregar-se quase que independentemente do que haviam aprendido em seus respectivos cursos de graduação. Isto ocorreu porque um grande número de atividades de "ensino superior" exigia, quando muito, habilidades bastantes genéricas. E estas, na verdade, podiam ser obtidas mais pelo relacionamento social e pelo ambiente então vivido pelos estudantes do que propriamente pelo conteúdo dos programas e dos currículos universitários.

Num segundo momento, já nos anos setenta, a absorção imediata e automática de uma grande massa de bacharéis com má formação acadêmica, dadas as prementes necessidades do mercado de trabalho em fase de crescimento, permitiu que a maioria dos sistemas educacionais se expandisse de maneira dissociada da realidade sócio-econômica nacional, criando sua própria burocracia, definindo com relativa autonomia o teor de seus cursos e diplomando sucessivas turmas de jovens cujo despreparo profissional era comtemplado pelos centros (empresariais ou governamentais) de treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento de recursos humanos. Num terceiro momento, tal círculo vicioso tomou-se ainda mais acentuado com a progressiva tendência à "corporativização" da educação superior, mediante a monopolização das oportunidades de trabalho em nome da formação profissional, estimulando assim a criação de cursos e diplomas sem conteúdo cognitivo e técnico que os justificassem (4).

Com o tempo, afinal, os formados foram capazes de estabelecer e ampliar progressivamente o monopólio profissional para os detentores dos res-

4 — Ver Simon Schwartzman, "Pela reformulação da estrutura corporativa da educação superior brasileira", comunicação apresentada à Comissão de Reforma da Educação Superior, Brasília, agosto de 1985; e José Arthur Giannotti, *A universidade em ritmo de barbárie*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

pectivos diplomas, amealhando força institucional, assegurando privilégios funcionais e impondo critérios mínimos de controle do ensino profissional. Em vez de uma educação mais abrangente e polivalente, adequada às exigências de um mercado de trabalho em rápida transformação, impôs-se uma espécie de "zoneamento" de profissões a partir de diplomas estanques, currículos fechados e formações falsamente especializadas. Em outras palavras: as prerrogativas antes dadas às profissões clássicas — basicamente no âmbito do direito, medicina e engenharia — foram sendo estendidas a uma série de outras profissões até então inexistentes. Paralelamente, inúmeros empregos nos mais variados setores das organizações burocráticas estatais eram transformados em posições cativas para portadores de diploma universitário, uma vez que os privilégios profissionais dos novos "bacharéis", apesar de garantidos por lei, vinham sendo negados pela própria realidade do mercado. No desdobramento desse processo, as funções originárias dos conselhos profissionais, especialmente as de controle do comportamento ético de seus membros, foi sendo progressivamente abandonada em benefício da defesa dos monopólios profissionais de diferentes categorias.

A disputa entre as diversas corporações profissionais por pedaços do mercado de trabalho — afirma um importante analista desse intrincado quadro de distorções — levou à ampliação dos currículos mínimos, transformando-os em muitos casos em currículos plenos, os quais criavam obrigações frequentemente desnecessárias ao mesmo tempo em que negavam flexibilidade às Universidades e aos alunos na organização de seus cursos. "(...) A tentativa dos legisladores de impor a todo o país a mesma qualidade do ensino superior, da forma como foi feita, entrou em choque com as grandes desigualdades que o país apresenta (...). Na prática, o não reconhecimento formal das diferenças reais levou ao abastardamento dos padrões e à transformação dos sistemas de controle em mecanismos cartoriais de registro e autorização" (5). O tão decantado "exame de Ordem", caracterizado por seus critérios eminentemente "estamentais" de avaliação da qualidade do conhecimento especializado dos candidatos, é um bom exemplo para ilustrar esse argumento, seja porque pode permitir à OAB controlar (indiretamente) o fluxo de oferta de advogados no

5 — Cf. Simon Schwartzman, "Pela reformulação da estrutura corporativa da educação superior brasileira", op. cit. Ver, também, José Eduardo Faria, "A reforma constitucional e o problema do ensino superior", in *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília, nº 15, 2º semestre, 1985.

mercado de trabalho (e, por conseguinte, os próprios níveis médios de vencimentos), seja porque abre caminho para um comprometimento da autonomia universitária e para uma perigosa corporativização do ensino do direito, tendo a torná-lo despreparado para atuar como formulador de novas opções de pensamento alternativo com relação tanto às teorias e doutrinas jurídicas quanto às soluções legislativas e decisões judiciais vigentes.

Se é certo que as instituições universitárias incapazes de cumprir sua função social revelam-se sem condições de oferecer aos estudantes as diretrizes necessárias à compreensão dos problemas e dilemas do país, somente a partir da compreensão do alcance e do sentido da crise do ensino do direito é que se pode modificá-lo como centro de reflexão e crítica tanto da prática jurídica atual quanto da formulação teórica de novos padrões e conceitos capazes de avaliar tal experiência e de sugerir novos caminhos — em suma, como um centro gerador de críticas e alternativas de pensamento, seja ao nível de idéias e concepções gerais, seja ao nível de técnicas específicas em consonância com a realidade nacional.

Ao contrário da ampla e conhecida crise de 1968, marco histórico de um processo sem precedentes da convulsão da sociedade brasileira e da cultura nacional, quando se tomou consciência da necessidade de proceder a discussão do problema do conteúdo e da eficácia do ensino pelo debate sobre o lugar social da escola e sobre o possível "sentido moderno" da educação, a crise atual tem feições menos precisas e mais ambíguas. A começar pela ausência de um diagnóstico único capaz de refletir adequadamente a realidade social, econômica, política e cultural inerente ao próprio tipo de ensino jurídico hoje entre nós adotado, em virtude da abordagem epistemológica prevalente: qual seja, o *approach* utilizado nas atividades jurídicas estritamente profissionais, do qual se destacam quer seu tecnicismo formalista, pretensamente objetivo e universalizante, quer sua orientação prático-forense, impondo ao mesmo tempo uma rígida fronteira entre forma e matéria, ser e dever-ser, conhecimento e método. Uma fronteira antes de tudo polêmica e que tem sido abertamente questionada pelos trabalhos mais recentes no âmbito da epistemologia, na medida em que os autores, recusando a existência de saberes desvinculados das relações de poder na sociedade de classes, postulam a impossibilidade da isenção valorativa ou da neutralidade axiológica no âmbito das ciências sociais: afinal, do mesmo modo como a escolha do método influencia e determina o conteúdo, ele também é por este condicio-

nado. Assim, dependendo do tipo de ordenação e racionalidade escolhidos para ordenar o pensamento, dependerá o próprio conhecimento produzido (6).

Na crise de 1968, a ocupação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo pelos alunos, por um lado, e a divisão do corpo docente em posições doutrinárias bem nítidas face ao ocorrido, por outro lado, tiveram importantes desdobramentos. Tanto as reivindicações estudantis quanto as divergências entre os professores estimularam muitos membros da Congregação a refletir de maneira mais aprofundada sobre a grade curricular da graduação e sobre a orientação metodológico-pedagógica dessa tradicional escola, levando-os a cotejá-la, por exemplo, com a estrutura e a orientação adotadas na Columbia University Law School, após uma importante viagem de estudos aos Estados Unidos (7). Ao entreabrir a crise de identidade sofrida pela ideologia da neutralidade/objetividade/cientificidade inerente à dogmática jurídica, gerada pelo progressivo desmascaramento da imagem despolida dos juristas, dos professores e dos magistrados, tal reflexão e tal comparação foram detonadoras de um significativo processo de mudança da estrutura do curso de bacharelado, cujos equívocos e cujas virtudes serão examinados oportunamente.

Por ora, basta apenas recordar que tanto a comparação entre essas duas faculdades de direito quanto às inovações então introduzidas na velha

escola do Largo São Francisco abriram caminho para, uma década depois, a institucionalização de um original mecanismo de auto-avaliação e autocritica entre alunos e professores: o "congresso interno". Embora o teor, o sentido e o alcance das discussões entre os corpos docente e discente venham mudando de ano para ano a cada nova realização desse congresso, seu fio condutor tem sido a consciência de que não existe um método único e "ideal" de produção científica e acadêmica. Na realidade, os métodos são muitos e mudam em função das circunstâncias de cada realidade e de cada momento histórico — variando, por conseguinte, o próprio significado dos conceitos de verdade, justiça e ciência.

Já a crise atual, expressa pela dúvida generalizada quanto ao modelo de jurista a ser consagrado por uma faculdade de direito, tem facetas novas, ambíguas e ainda pouco avaliadas. Entre elas, é importante chamar atenção para (i) o impacto das pressões corporativas da OAB sobre a estrutura do ensino jurídico de todo o país, a pretexto de zelar pela sua qualidade, e (ii) as conhecidas pressões dos estabelecimentos educacionais particulares no sentido de manter os cursos como estão, a ponto de obter das comissões de especialistas do governo federal e da própria OAB projetos limitados e contemporizadores — como se nos coubesse, a alunos e professores, apenas o direito de nos conformar com a espera de novos paradigmas teóricos (mas formulados por quem?) e de uma nova realidade sócio-econômica (mas reformada por quem?).

Por isso mesmo, tendo em vista a possibilidade tanto de compreensão quanto de resolução da crise atual dos cursos jurídicos, face ao amplo espectro de métodos possíveis num período histórico de transição institucional e definições políticas como o que o país ora está vivendo, é necessário ter-se em mente a problemática global do ensino superior (que Universidade?) e a sociedade em que tal ensino se insere (Universidade para quê?). Tudo isso sem descuidar, evidentemente, do perfil emergente não só das novas gerações de estudantes de direito mas, igualmente, das próprias forças sociais emergentes (Universidade para quem?).

A fim de que não frustre alunos e professores, portanto, e para que seja abrangente, inovadora e exequível, a reforma do ensino jurídico tem de começar da análise e da determinação das condições sócio-econômicas e político-culturais em que se processam as relações entre a crise do direito positivo e o ensino jurídico. Uma questão define melhor o problema: neste momento em

6 — "Se é verdade, como salientou Weber, que o real é complexo, não será na arquitetura dos conceitos que se o neutralizará. O método tem um poder específico e, neste aspecto, pode ser 'utilizado', positivamente, na investigação jurídica democrática. Apenas, deve-se evitar a institucionalização do método, pois sua unificação, como toda sistematização, rouba a liberdade da invenção, e, conseqüentemente, gera o autoritarismo da verdade absoluta. (...) Os conflitos de poder de nossas sociedades co-instituíram o imaginário aparentemente único com o qual lutamos ou servimos. Contudo, nada tem um único significado. Os detentores do poder, os guardiões da porta da lei, estabeleceram os policiais da significação verdadeira (os epistemólogos), procurando transformar um discurso geneticamente polifônico num monólogo autoritário. O direito, devido à sua proximidade (e interação) com o poder, tem sido, entre os saberes, o mais prisioneiro. Cabe aos juristas comprometidos com a libertação dos conteúdos democráticos do direito postular o direito de inventar ou recriar, constantemente, mecanismos que lhes possibilitem o diálogo com o social". Cf. Leonel Severo Rocha, *A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1985, p. 32.

7 — Ver Keith Rosenn, "The reform of legal education in Brazil", in *Journal of Legal Education*, Cornell Law School, volume 21; e Oscar Barreto Filho, "Plano de reforma do currículo do curso de graduação em Direito", in *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, nº 67-115-33, 1972.

que os procedimentos jurídicos tradicionais vêm perdendo sua antiga importância como fator hegemônico na resolução dos conflitos sociais, o que é necessário para que as faculdades de direito do país possam redefinir seu papel no âmbito de uma sociedade estigmatizada pela velocidade de seu desenvolvimento e pelas contradições sócio-econômicas e desigualdades setoriais, sociais e regionais dele decorrentes, por um lado conscientizando-se da sua função participante na procura de caminhos institucionais novos e legítimos para a Nação e, por outro, compreendendo "como" e "por que" progressivamente está desaparecendo o tradicional profissional liberal, formado no espírito do positivismo jurídico?

Nos dias de hoje, é notório que o papel precípua das profissões jurídicas e das instituições de direito vem cada vez mais sendo atravessado pela própria natureza coletiva — e classista — dos variados e complexos conflitos emergentes na vida social. O aparecimento de movimentos sociais crescentemente organizados, desafiando a rigidez lógico-formal dos sistemas jurídico e judicial mediante a politização de questões aparentemente técnicas, procurando assim criar novos direitos a partir de fatos políticos, vai abrindo caminho para práticas contraditórias que comprometem o ordenamento vigente a partir da discussão de problemas específicos — entre eles, as relações entre capital e trabalho, locadores e locatários, proprietários e posseiros, produtores e consumidores, etc. Tais práticas, por sua vez, têm exigido respostas mais rápidas e pragmáticas por parte do Estado, respostas essas que dispersam os conflitos sócio-econômicos sem, contudo, resolvê-los. Na medida em que o Estado trata cada problema como uma questão isolada, essa dispersão acarreta a própria ampliação e a posterior fragmentação de suas funções regulatórias.

Com a progressiva concentração oligopolista dos setores produtivos, com a transformação do Estado liberal num Estado simultaneamente provedor, interventor, regulador e planejador, com a crescente atuação das grandes empresas na área de serviços, em virtude da expansão da informática, e com o aparecimento de organizações sindicais — patronais e trabalhistas — eficientemente mobilizadas na defesa dos interesses de seus representados, a maioria dos advogados tende a tornar-se assalariada. Ao mesmo tempo, como decorrência da complexidade sócio-econômica, suas atividades práticas têm exigido novos graus de especialização funcional e técnica em sua formação profissional — graus esses que requerem, entre outras coisas, saberes não apenas

extradogmáticos como, até mesmo, extrajurídicos (8). Entre outras razões porque, ao lado de suas preocupações de natureza profissional, muitos desses advogados também vão assumindo uma postura eminentemente política, engajados em movimentos sindicais, comunitários e populares, valendo-se dos aspectos ambíguos e contraditórios do direito positivo para uma "práxis liberadora" das estruturas normativas, em prol de uma efetiva justiça material.

Diante desse processo de conversão do jurista profissional livre em trabalhador assalariado de empresas, sindicatos, entidades de classe, associações civis ou órgãos governamentais, ao lado da transformação dos tradicionais escritórios de liberais em verdadeiros gabinetes de prestação de serviços e/ou de mobilização política, o fato é que as especializações comuns e unidisciplinares atualmente estão cedendo lugar a novas especializações mais ligadas à moderna produção agrícola, industrial, comercial e de serviços e aos novos conflitos dela decorrentes, requerendo assim um saber crescentemente multidisciplinar e antiformalista. No entanto, qual o eixo central desse saber? Os alunos devem ser orientados exclusivamente numa dimensão prática? Ou, tendo em vista o seu sucesso profissional imediato? Ou, pelo contrário, devem ser preparados com a finalidade de se tornarem capazes de assumir uma postura crítica frente ao direito positivo para adequá-lo à realidade sócio-econômica emergente? Quais as novas responsabilidades e funções do jurista numa sociedade em transformação? Em virtude dessa transformação seria conveniente "tecnologizar" o ensino jurídico numa perspectiva essencialmente dogmática? Como conjugar a reorganização do ensino ju-

8 — Ver, nesse sentido, as importantes pesquisas de Aurélio Wander Bastos, *Os advogados e as modernas empresas*, Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, e "A advocacia e a departamentalização dos serviços jurídicos", in *Revista do Advogado*, nº 10; e Joaquim Falcão, *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*, Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 1985; *Advogados: idéias e práxis*, Recife, Pimes, 1979; *Crise da universidade e crise do ensino jurídico*, Recife, Pimes, 1979; e, em colaboração com Teresa Miralles, *Atitudes dos professores e alunos das faculdades de direito do Rio de Janeiro e São Paulo — capital face ao ensino jurídico e sua reforma*, Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Jurídicas da PUC, 1974. Ver, também, Stewart Macaulay, "Relacionamentos no contractuais em los negócios", in *Sociología del derecho*, Vilhelm Aubert organizador, Caracas, Nuevo Tiempo, 1971 e *An empirical view of contract*, Madison, University of Wisconsin Law School, 1984; Joel Handler, *The discretionary decision: adversarial advocacy — reform or reconstruction*, Madison, University of Wisconsin Law School, 1985; e Boaventura de Sousa Santos "Introdução à sociologia da administração da justiça", in *Revista de Processo*, São Paulo, nº 37, 1985.

rídico com mudanças ultimamente verificadas no próprio direito positivo, entreabrindo uma progressiva erosão da rigidez lógico-formal em razão das exigências de justiça distributiva e, por conseguinte, dos imperativos de racionalidade material? Como proceder face à inclinação das novas gerações de caminhar para uma politização de suas funções profissionais?

III — O ENSINO JURÍDICO COMO PROBLEMA

Os limites de uma formação profissionalizante

Tais questões constituem a problemática metodológica inerente à reformulação dos cursos jurídicos do país. Elas refletem, igualmente, a crise de identidade epistemológica em que hoje se debate a própria reflexão sobre o direito (9). Este se encontra "hamletianamente" martirizado pelo dilema de ser arte ou ciência. Isto é: entre ser "tecnologia de controle, organização e direção social", o que implica um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente; ou ser uma "atividade verdadeiramente científica", eminentemente crítica e especulativa — o que exige um ensino antes de tudo formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações sócio-econômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica.

O direito como tecnologia de controle

No primeiro caso, o direito costuma ser visto como uma ordem coativa emanada da autoridade estatal e constituída por normas de diferentes ní-

9 — Para um exame mais detalhado dessa crise ver Boaventura de Sousa Santos, *On modes of production of social power and law*, Madison, University of Wisconsin Law School, 1984; e "O direito e a comunidade: as transformações recentes de natureza do poder do Estado nos países capitalistas avançados", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 1982, nº 10; Jean-Jacques Gleizal, *Le droit politique de l'Etat*, Paris, Puf, 1980; Luís Alberto Warat, "A produção crítica do saber jurídico", in *Crítica do Direito e do Estado*, Carlos Alberto Plastino organizador, Rio de Janeiro, Graal, 1984; "O grau zero e o grau histórico das significações do direito", in *Contradogmática*, Santa Cruz do Sul, Associação Latino-americana de Metodologia do Ensino do Direito, nº 2-3, 1983; "Um trilema epistemológico: más alla del positivismo jurídico", in *Revista de Ciencia Sociales*, Valparaíso, nº 25, 1984; e *La théorie critique du droit et les conditions de possibilité de la Science du Droit*, Florianópolis, Xerox, s.d.; e Alberto Calsamiglia, "Sobre la dogmática jurídica: presupuestos y funciones del saber jurídico", in *Anales de la Catedra Francisco Suarez*, Granada, nº 22, 1982.

veis, as quais regulamentam o emprego da força nas relações sociais, determinam os limites dos comportamentos dos homens e sancionam as condutas não desejadas segundo a ordem a ser mantida. Enquanto mera técnica destinada a organizar, orientar e induzir as interações sociais, o direito não é encarado como um fim em si, mas apenas como um meio, um simples instrumento. Historicamente, entre nós, a emergência dessa concepção importada da Europa continental e inspirada no positivismo normativista de Kelsen, entre outros, se dá por ocasião dos governos Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, coincidindo com o aparecimento dos primeiros núcleos de planejamento da expansão industrial do país. No decorrer desse processo de modernização sócio-econômica e institucional liderado basicamente pelo Executivo, as preocupações relativas à legitimidade, à moral e à justiça, inerentes ao caráter jusnaturalista da cultura jurídica nacional vigente antes do Plano de Ação e Metas do governo JK, vão cedendo lugar para uma rápida dissociação entre legalidade e legitimidade, passando a importar para o universo do direito — em termos de doutrina e de jurisprudência — somente as questões formais relativas à validade das normas e à sua aplicabilidade.

Esta concepção se caracteriza pelo caráter bastante abstrato de suas elaborações, de suas categorias e de suas construções — abstração essa que a leva não só a um progressivo distanciamento da realidade, mas, igualmente, ao seu próprio abastardamento sob a forma de uma vulgata positivista ingênua e reducionista. De acordo com tal concepção, as normas, ao estabelecer uma relação de imputação entre atos ilícitos e sanções, dão origem a uma sucessão de deveres jurídicos — o elemento primário de toda ordem normativa. Esses deveres, por sua vez, do estrito ponto de vista do ator jurídico profissional, não teriam qualquer significado moral: como as idéias morais estão acima de toda experiência e como seu conteúdo varia ao infinito, ao direito positivo importa apenas o estabelecimento das sanções como conseqüência do descumprimento das prescrições normativas. O fato ilícito não é, em si, um fato necessariamente imoral ou eticamente condenável — é, apenas e tão somente, uma conduta contrária àquela fixada pela norma.

Ao reduzir o direito a um simples sistema de normas, o qual se limita a dar sentido jurídico aos fatos sociais à medida que estes são enquadrados no esquema normativo vigente, esta concepção torna desnecessário o questionamento dos dogmas. Ou seja, despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, valorizando exclusivamente seus aspectos técnicos e

procedimentais. Tanto que uma das principais características dos sistemas jurídicos, nesta visão, é a sua capacidade de regular sua própria criação e aplicação. Tal concepção deixa de lado os aspectos políticos e históricos do fenômeno jurídico, por considerá-los empiricamente contingentes, de um lado desatando o racional-jurídico como universal e necessário e, de outro, reduzindo os comportamentos às estruturas normativas, numa contínua construção e reconstrução das próprias estruturas formais do direito.

O que mais importa, nesse sentido, é a determinação de um conjunto unitário de conceitos relacionados num discurso único e sem ambigüidades internas, de modo que a organização “científica” do saber jurídico extraia seus critérios de “ordem” a partir, basicamente, da racionalidade formal do sistema normativo. Expressas em normas gerais e impessoais, as relações jurídicas facultadas, impostas e proibidas pelos códigos e pelas leis estabelecem quer os parâmetros de coercibilidade — as regras que indicam como a sanção pode ser operacionalizada — quer o controle racional dos cidadãos “livres” — isto é, dos indivíduos *autônomos* e *atomizados*, como *peças privadas* e membros (cidadãos) da comunidade política, mediante uma separação explícita entre o espaço público e a vida privada.

Para a consecução desse intrincado processo de intermediação formalizadora das relações sociais, sempre na perspectiva de forçar uma atomização, autonomização e individualização dos conflitos de interesses, exige-se um conjunto de categorias abstratas capaz de permitir à dogmática situar-se de maneira crescentemente distanciada — e “despolitizada” — dos antagonismos reais. E estes, como disse antes, não são necessariamente inter-individuais, porém cada vez mais intergrupais e interclassistas. Com o fim de ilustrar essa exposição bastante esquemática e simplificada do positivismo normativista, é possível tomar, a título de exemplificação, a tradicional categoria de “sujeito de direito” — conjunto de normas positivas relacionadas a um mesmo âmbito pessoal de validade, fórmula pela qual é possível diluir-se retoricamente as diferenças e especificidades dos homens concretos e socialmente situados.

Graças a essa estratégia de sistematização, abstração, impessoalização e generalização, operacionalizada pelas principais categorias jurídicas forjadas pelo Estado burguês, como as de contrato, legalidade, constitucionalidade, hierarquia das leis, cidadania, etc., essa concepção positivista-normativista de direito atribui às normas a responsabilidade de organizar relações formalmen-

te "igualitárias" entre os "sujeitos de direito", garantindo o valor da segurança jurídica e, ao mesmo tempo, tomando tão previsíveis quanto controláveis os atos de autoridade emanados dos diferentes órgãos decisórios do sistema. Em nome de uma concepção legal-racional de legitimidade, portanto, que despreza as determinações genético-políticas de suas categorias e preceitos, tal sistema é autolimitado para resolver os conflitos jurídicos a partir de decisões estritamente legais — o que faz com que a ordem institucional seja encarada como uma estrutura formalmente homogênea, exclusiva e disciplinadora tanto dos órgãos estatais quanto do comportamento dos cidadãos.

Ao se valer desse articulado sistema de normas abstratas, genéricas e im-pessoais para tratar os conflitos de maneira exclusivamente formal, fragmentando-os, individualizando-os e trivializando-os para poder equacioná-los funcionalmente por meio de decisões judiciais, a dogmática jurídica muitas vezes conta, como contraponto, com uma teoria liberal do poder político — ambas igualmente desenvolvidas a partir de rígidas categorias dicotômicas (10). No plano da dogmática, a partir da distinção entre ser e dever-ser somos levados a falar em validade e efetividade, em valor e fato, em abstração e criação. Já no plano da teoria política, há, por um lado, as dicotomias "externas", as quais contrapõem Estado x sociedade, vida pública x vida privada e direito objetivo x direito subjetivo; e, por outro lado, as dicotomias "internas", que concebem o Estado como dividido em poderes, cuja separação e equilíbrio recíproco garante o livre e espontâneo desenvolvimento da vida social e econômica.

O êxito dessa concepção autárquica e autônoma do direito, como elemento de intermediação formalizadora e legitimadora das relações sociais, depende, entre outros fatores, da própria capacidade da dogmática de regular as condições de produção de suas verdades. Ou seja: de estabelecer o que é jurídico, situando do lado do direito positivo — o universo do dever-ser — as condições de possibilidade da razão, da ordem e do sistema, e o que é meta-jurídico, deixando ao lado da sociedade — o mundo do ser — o irracional, o

10 — Ver Philippe Nonet e Philip Selznick, *Law and Society in transition: towards responsive law*, New York, Harper and Row, 1978; Gianfranco Poggi, *The development of Modern State*, London, Hutchinson, 1978; André-Jean Arnaud, *Les juristes face à la société: du XIXe siècle à nos jours*, Paris, Puf, 1975; Enrique Zuleta Puceiro, "Paradigma dogmático y evolución científica", in *Anales de la Catedra Francisco Suarez*, Granada, n.º 22, 1982; e Joan Tronto, "Law and Modernity", in *Texas Law Review*, vol. 63, novembro de 1984.

caos, a insegurança. Assim, nosso cotidiano, apresentado como o reino do não-sistemático, tornar-se-ia racional a partir da intervenção harmoniosa e uniforme por parte das normas, dos códigos e das leis.

No entanto, até que ponto, especialmente em sociedades complexas e bastante estratificadas, é possível separar-se o direito imaginado como um sistema coerente, abstrato e universal de todas as implicações políticas, econômicas, sociais e culturais inerentes ao seu real funcionamento? Até que ponto o direito, enquanto mecanismo regulador *ad extra* a partir de critérios exclusivamente lógico-formais, não pressupõe, também, uma regulação *ad intra* de natureza política, em virtude da correlação de forças e interesses sociais vigentes que se manifesta não apenas no controle do ato de aplicação das normas, mas, igualmente, nos modos e nas formas de produção?

Veja-se, por exemplo, o problema do alcance e do sentido das expressões "fins sociais" e "bem comum", sempre presentes nas exposições de motivos de nossos legisladores e institucionalizadas como diretrizes básicas dos nossos princípios gerais de direito pelo artigo 5º da Lei de Introdução ao Código Civil. Num contexto sócio-econômico em que os 20% mais pobres do país detêm apenas 2% da riqueza nacional, enquanto os 20% mais ricos ficam com 66%, "sociais" na perspectiva de quem? "Comum" a quem? Longe de possuírem um significado único e evidente, tais conceitos expressam várias representações possíveis e conflitantes entre si; em vez de propiciarem uma visão clara e precisa do sistema jurídico, eles acabam funcionando como verdadeiras barreiras ideológicas, mascarando contradições sociais profundas e antagonismos inconciliáveis. Assim, em que medida todos os grupos e classes têm realmente os mesmos interesses "comuns" e anseios pelos mesmos fins? E até que ponto todos os homens situados numa formação social como a atual, em que a miséria e a extrema pobreza atingem 64% da população brasileira, segundo levantamentos cuja validade é reconhecida pelo próprio governo, podem ser tomados como cidadãos efetivamente iguais entre si em seus direitos, seus deveres e em suas capacidades tanto subjetivas quanto objetivas de fazê-los prevalecer?

O direito como atividade científica

No segundo caso, todo esse quadro é inteiramente invertido e a cultura jurídica passa a ser encarada como um conjunto de diferentes manifestações parciais de uma experiência vivida e, como tal, incorporada à própria percepção da realidade por parte dos juristas. Por isso, a proposta de uma Ciên-

cia do Direito eminentemente reflexiva, amplamente especulativa e conscientemente crítica já não tende a privilegiar a dimensão exclusivamente formalista inerente à dogmática jurídica. Pelo contrário, tal proposta por um lado se recusa a reduzir a análise das leis e dos códigos apenas aos seus aspectos lógico-formais, e, por outro, denuncia as abordagens reducionistas que aprendem o direito tanto como um sistema autônomo quanto como um discurso meramente protetor-repressivo.

A preocupação central é, aqui, (i) a de explicar como as formas jurídicas influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas e políticas, e (ii) a de demonstrar como, a partir da pretensão de objetividade e neutralidade da dogmática, foram sendo ocultados os conflitos sócio-econômico-políticos — conflitos esses apresentados por ela como relações inter-individuais passíveis de harmonização pelo direito positivo. Parte-se, pois, da tese de que as funções de organização, reprodução e consenso cumpridas pelas leis não podem ser concebidas à margem do saber que as constitui. Tal saber deveria ser analisado como integrante do próprio sistema jurídico, considerado como parte de uma formação social determinada. O saber jurídico seria, então, a maneira como se reveste a forma do direito na estrutura das relações sociais.

Como costumam afirmar os defensores de uma abordagem mais abrangente de Ciência do Direito, numa trilha seguida por autores doutrinários e ideologicamente tão distantes entre si, como Miguel Reale, Roberto Lyra Filho, Norberto Bobbio, André-Jean Arnaud, Antoine Jeammaud, Pietro Barcellona, David Trubek, Alan Hunt, Nicolás Calera, Roberto Vernengo, Luís Alberto Warat e Boaventura de Sousa Santos, etc. (11), as doutrinas jurídicas

11 — Ver Miguel Reale, *O direito como experiência*, São Paulo, Saraiva, 1968; Norberto Bobbio, "Derecho y Ciencias Sociales", "El análisis funcional del derecho: tendencias y problemas", "Ser y deber-ser en la ciencia jurídica", in *Contribución a la teoría del derecho*, Valencia, Fernando Torres, 1980; André Jean-Arnaud, "Sobre o uso correto do discurso jurídico" in *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul, Almed, nº 2-3, 1983; Antoine Jeammaud, "Algumas questões a abordar em comum para fazer avançar o conhecimento crítico do direito", in *Crítica do Direito e do Estado*, op. cit.; Pietro Barcellona e Giuseppe Corturi, *El Estado y el juristas*, Barcelona, Fontanella, 1976; David Trubek, "Where the action is: critical legal studies and empiricism", in *Stanford Law Review*, volume 36, 1984; Alan Hunt, "The Ideology of Law: advances and problems in recent applications of the concept of ideology to the analysis of law", in *Middlesex Politicist*, september/83; Nicolás Calera, "La crisis de las Facultades de Derecho: una cuestión ideológica", in *Anales de la Catedra Francisco Suarez*, Granada, nº 20-21, 1981; Luís

de inspiração positivista, ao apresentarem uma concepção universalista das categorias e normas jurídicas como atributo de uma sociedade abstrata, não violam qualquer lei epistemológica fundamental. Na verdade, estão fornecendo as condições de intermediação simbólica que propiciam a representação dos momentos normativos da sociedade, como expressões coerentes, axiomáticas e abstratas. A questão básica com que se defronta essa visão do direito, portanto, é a explicitação do poder social das significações jurídicas, no sentido de esclarecer como os pontos de vista imanentes e formais — que comandam a produção das doutrinas jurídicas prevalentes — expressam funções sociais específicas, enquanto elementos constituídos dos efeitos materiais da lei na sociedade.

O direito em ação

Apenas a título de ilustração, e com o objetivo de mostrar a importância e a atualidade desse tipo de abordagem no universo jurídico brasileiro dos dias de hoje, tomo a liberdade de apresentar alguns exemplos. Embora escolhidos ao acaso, todos eles revelam a tendência à politização tanto do estudo quanto da aplicação do direito positivo, mediante a substituição progressiva da racionalidade formal por critérios e procedimentos com base na racionalidade material. O exemplo inicial, que abre caminho aos demais, foi retirado de um relatório anual de uma das mais prestigiadas agências de pesquisa do governo brasileiro.

(i) "O país atravessa um inusitado processo de revisão de suas instituições sociais, econômicas e políticas. A redefinição democrática da vida social e política do Brasil tem sido liderada por juristas e advogados. Para que esta redefinição seja mais cientificamente fundamentada, torna-se necessária a ação integrada do jurista com os demais cientistas sociais no equacionamento do problema da violência, da concentração urbana, da redistribuição de renda, da representação política, da estrutura sindical, da solução dos conflitos, da independência tecnológica e tantos outros. A importância da área não assurgiu necessariamente seu bom desempenho. Na verdade, a área está muito longe do que dela esperam o mercado de trabalho profissional e a comunidade científica".

Alberto Warat, *El derecho y su lenguaje*, Buenos Aires, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, 1976; e Boaventura de Sousa Santos, *O discurso e o poder*, Coimbra, Faculdade de Direito de Coimbra, 1980.

“A reforma da graduação exige uma reforma da concepção de direito e das doutrinas dominantes, o que eventualmente conduzirá a um maior estímulo à pesquisa. Necessita de pós-graduação mais moderna e inovadora. (...) Ao nível da teoria jurídica, a sociedade brasileira preocupa-se cada vez mais com as questões de legitimidade e da eficácia do Direito Positivo Estatal. Tor-na-se crescente a necessidade de alargar os limites do conhecimento jurídico propriamente dito, e de se vincular a teoria do direito a uma teoria social geral, produzindo-se, prioritariamente, estudos críticos sobre o Direito Positivo Estatal, ao lado de estudos e pesquisas da Dogmática Jurídica concernente a novos ramos do Direito Positivo Estatal.” (Cf. *Avaliação e perspectiva*, relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasília, Seplan, 1982).

(ii) “As Faculdades de Direito (...) funcionam como meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial e não, propriamente, como centros de produção do conhecimento jurídico. Neste sentido, a pesquisa nas Faculdades de Direito está condicionada a reproduzir a “sabedoria” codificada e a conviver “respeitosamente” com as instituições que aplicam (e interpretam) o direito positivo. O professor fala de códigos e o aluno aprende (quanto aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e as suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica porque a pesquisa jurídica nas faculdades de direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica, como exclusivamente bibliográfica e legalista é a jurisprudência de nossos próprios tribunais. Os juízes mais citam a doutrina consagrada que a sua própria jurisprudência (existem tribunais que em Direito Administrativo trabalham com um único doutrinador e, em Direito Comercial, por exemplo, abalizam suas decisões em autores (dois ou três) que, de modo predominante, escreveram seus trabalhos imediatamente após a Segunda Guerra Mundial). E os professores mais falam de sua prática forense do que das doutrinas e da jurisprudência dos tribunais. O casuismo didático é a regra do expediente das salas de aula dos cursos de Direito e o pragmatismo positivista o carimbo do quotidiano das decisões. Os juízes decidem com os que doutrinam, os professores falam de sua convivência casuística com os que decidem, os que doutrinam não reconhecem as decisões. Este é o trágico e paradoxal círculo vicioso da

“pesquisa” jurídica tradicional: alienada dos processos legislativos (debates parlamentares, quando houveram, a outra tragédia do autoritarismo), desconhece o fundamento de interesse das leis; alienada das decisões continuadas dos tribunais, desconhece os resíduos dos problemas e do desespero forense do homem; alienada da verificação empírica, desconhece as inclinações e tendências da sociedade brasileira moderna.” (Cf. *Avaliação e perspectiva*, relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 1986.)

(iii) “(...) todo professor, aluno, juiz, advogado ou autoridade educacional tem uma visão do ensino jurídico. (...) Trata-se de uma visão individualizada. Fruto sobretudo de experiência setorializada, situada e recortada de cada um, professor ou aluno, advogado ou autoridade educacional. É também uma visão instantânea, quer dizer: não é uma visão historicamente seqüencial, onde se perceberia muito mais a dinâmica evolutiva, que o retrato instantâneo. É antes de tudo uma visão circunscrita. Ou seja, percebe-se que a reforma do currículo vincula-se à reforma do curso. Que a reforma do curso vincula-se à reforma universitária. Que a reforma universitária vincula-se às questões do mercado de trabalho profissional. Mas raramente vai-se mais além. O social acaba aí. Ora, dificilmente pode-se dizer que uma visão individualizada, com base em experiência setorializada, a-histórica e circunscrita é uma visão verdadeira, quer dizer, factualmente explicativa de qualquer fenómeno social (...). Não é uma visão cientificamente fundamentada. E por não sê-lo, as propostas param mais no ar do que na realidade social. (...) A imensa maioria dos que se ocupam com a reforma tem um desprezo quase que olímpico com qualquer diagnóstico mais cientificamente controlado sobre a realidade atual do ensino e, sobretudo sobre as causas econômicas, políticas, sociais e culturais que produzem este ensino. (...) A maioria dos profissionais do Direito trata a reforma do ensino do mesmo modo como a Dogmática Jurídica os ensinou a tratar o direito positivo estatal. (...) Estruturar a reforma a partir de um conhecimento sobre o ensino calcado no método lógico-formal que apreende o dever-ser só faz contribuir para que as legítimas e necessárias propostas de reforma desaguem ou na utopia ingênua ou na frustração renovada.” (Cf. o depoimento de um ex-diretor da FD-PUC/RJ no XII Encontro de Faculdades de Direito, Natal, 1983.)

(iv) "Em um dos painéis da Semana do Ensino Jurídico, realizada em setembro deste ano na Faculdade, o professor Miguel Reale, afirmou que 'não é a escola que faz o aluno, mas o aluno que faz a escola'. Trata-se de uma idéia passível de forte controvérsia: em sociedades autoritárias, como as atuais, a função das escolas parece ser exatamente a de repassar conteúdos ideológicos, moldando a própria atitude dos estudantes com relação à vida, às coisas, à realidade; numa palavra, é que a escola que faz a cabeça do aluno. Só poderemos imaginar uma situação em que a escola será feita pelo aluno (e pela comunidade universitária) se mantivermos em nossos horizontes a perspectiva de uma nova sociedade, livre e crítica. Se hoje, de fato, é 'a escola que faz o aluno', cabe a nós, estudantes, compreender as especificidades dessa relação de educação e nela intervir. Se essa intervenção não se der, no entanto, de modo organizado, permanente e crítico, suas possibilidades de sucesso (já em si reduzidas) estarão simplesmente suprimidas." (Cf. Isabella N. Rocha e Silva, Maria Alice A. de Souza Camargo, Otávio Farias Filho e Silvio Cioffi, comunicação apresentada no 19 Congresso Interno da FD-USP, em setembro de 1979.)

(v) "... ao lado do estágio supervisionado, decidimos oferecer um curso aos estudantes de direito, com o intuito de contribuir para a sua conscientização social e estimular o surgimento de novos profissionais, o mais possível voltados para trabalho nos sindicatos, associações de bairros e demais organizações populares. Além do objetivo apontado principal, o curso buscou também fornecer elementos aos estudantes para que eles aprofundassem o estudo do direito sob uma perspectiva crítica, refletindo sobre o desempenho de nossas leis e do aparelho judiciário diante da realidade social. O esforço dispendido neste sentido deve-se, sobretudo, às deficiências do ensino tradicional, que não tivemos, obviamente, a pretensão de substituir, mas complementá-lo. Na verdade, durante o aprendizado nas faculdades de direito somos levados a assumir uma atitude meramente passiva quanto ao mundo que nos cerca. O nosso papel enquanto futuros advogados, (...), enquanto futuros profissionais do direito sequer é mencionado, resumindo-se nossos cursos na interpretação e absorção pura e simples das normas vigentes. É a priorização da dogmática que impede uma maior conscientização do estudante quanto à sua missão social, na medida em que a pesquisa científica voltada para temas jurídicos não recebe qualquer estímulo." (Cf. relatório nº do Gabinete de As-

essoria Jurídica às Organizações Populares, Recife, junho de 1985, a respeito da criação de um curso de especialização em direito sob responsabilidade de pesquisadores da Fundação Joaquim Nabuco e da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco).

(vi) "O ensino do direito tal como está posto favorece o imobilismo de alunos e professores. No esforço de renovação uns atingem o grau de doutorados e o prestígio da cadeira universitária. Os outros, além do místico título de 'doutor', obtêm a habilitação profissional que lhes permite viver de um trabalho não-brasão (white collar). A tarefa do ensino para o aluno é cumprir nestes termos: aprender o 'abc' do processo e do direito civil, já está ele habilitado a viver de inventários e cobranças sem maior indagação. Ora, o jurista formado para esta função perde combatividade, sua crítica, sua consciência do papel social do direito. É claro que este operário anônimo do direito é necessário, mas por que deve ser inconsciente? A perda deste raciocínio jurídico aliena o advogado dos centros de decisão política. Sua atividade passa a ser meramente formal, sem influência no processo de tomada de decisão e planejamento. O jurista formado por escolas, convém lembrar, não será apenas advogado: será também o Juiz que fará parte, afinal de contas, de um dos poderes políticos do Estado, o Judiciário. Assim, o jurista ocupará a posição de juiz, mas sua preocupação política não terá subido muito mais que a do homem comum, em contraste com a do homem de governo. A alienação do jurista, deste modo, colabora também na supressão das garantias de direitos. É que o centro de equilíbrio social (ou de legitimação) é colocado na eficiência, não no bem do homem. Começa-se a falar num bem comum que só existe nas estatísticas dos planejadores, mas que a pobreza dos centros urbanos desmente. E, em nome desse bem-comum, alcançável pela eficiência, sacrificam-se alguns valores que talvez não fosse inútil preservar." (Cf. o trabalho de um aluno do curso de pós-graduação na FD-USP, dezembro de 1981.)

(vii) "Para bem interpretar a lei, o juiz não pode ser formalista, dogmático, apegado a fórmulas legais. O direito transcende o texto da norma, que é estático, e está ligado à realidade social, que é dinâmica. Interpretar, antes de mais nada, significa sensibilidade social e postura crítica, além do saber jurídico, dos conhecimentos científicos e das verdades naturais de que o julgador necessita. Através da visão dialética, eminentemente crítica,

o juiz coloca-se dentro da realidade social e identifica as forças que produzem o direito, para estabelecer a relação entre o direito e a sociedade. Nessa postura, o juiz pode e deve questionar a própria legitimidade da norma, para adequá-la à realidade social. Assumindo-a, pode chegar a decisões mais justas e renovadoras, utilizando-se dos processos tradicionais da Hermenêutica. Só uma visão do direito voltada para a realidade social pode salvar o país e impedir a desagregação de seu povo.” (Cf. Shelmia Lombardi de Kato, desembargadora do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, in *Revista dos Tribunais* n.º 589, novembro de 1984.)

(viii) “Comprovado que o direito não é neutro; que a norma legal nem sempre é o ponto de equilíbrio entre interesses conflitantes; que o poder muitas vezes atua em benefício de uns e em detrimento de muitos; que, no Brasil, a maioria constituída das classes trabalhadoras está marginalizada e não tem acesso aos bens da produção — em suma, que a ordem legal é injusta e opressora —, em que consiste a prática libertadora do advogado em função de seu compromisso político? (...) O compromisso político refere-se aos atos da vida pública e particular, e não à atividade política e profissional em si (...). A missão profética do advogado está a nos assegurar que ele é um agente transformador da sociedade, porque a ele é dado denunciar o erro, a injustiça e a opressão; bem como a anunciar a verdade, a justiça e a liberdade (...) Tal postura implica o rompimento com a justiça formal, positivista, baseada no sistema fechado do universo normativo e que ignora as pungentes contradições da vida.” (Idem, *ibidem*.)

Todas as afirmações acima são, evidentemente, polémicas. Pode-se delas discordar, é certo, mas é impossível negá-las como um fato cada vez mais presente em nossa experiência jurídica. Independentemente de suas implicações ideológicas, esses exemplos nos revelam a necessidade de se retornar em novos termos o dilema “hamletiano” do direito, no sentido de ser arte e ciência ao mesmo tempo. Ou seja: eles nos mostram que não mais se deve confinar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo.

Como solução alternativa ao atual curso de graduação, tal conciliação exige uma reflexão multidisciplinar capaz de desvendar as relações sociais subjacentes às normas e às relações jurídicas, e de fornecer aos estudantes não apenas novos métodos de trabalho (ensino ativo e participante, seminários, experiências de trabalho em equipe, pesquisas aplicadas, valorização dos centros acadêmicos no que se refere à prestação de assistência judiciária aos necessitados e despossuídos) mas, igualmente, disciplinas novas e/ou reformuladas: a saber, a inserção do estudo do direito nas ciências sociais, uma ênfase maior à História do Direito, a introdução de Metodologia do Ensino Jurídico e Metodologia da Ciência do Direito como matérias obrigatórias, a valorização da Filosofia do Direito, especialmente na parte relativa à hermenêutica jurídica, e a análise adensada das relações de natureza complexa (conflitos do tipo “capital X trabalho”; “governo X comunidade”; “produtores X consumidores”). Não se trata, é óbvio, de agregar de maneira assistemática novas disciplinas a uma grade curricular já sobrecarregada, porém, isto sim, de resgatar a própria organicidade do curso. Entre outras razões porque o desafio de um ensino formativo e interdisciplinar não se limita ao mero relacionamento do direito com a economia e com a sociologia, sendo indispensável valorizar o estudo do direito num marco teórico em condições de oferecer uma perspectiva histórica e crítica dos institutos jurídicos e das relações que lhes deram origem e função.

Todavia, como efetuar tais mudanças? Como evitar os erros do passado recente, cometidos pelas tão decantadas comissões de especialistas do MEC e da OAB nos anos 70, em cujo âmbito muito se falou a respeito da necessidade de uma nova abordagem do direito, limitando as inovações, contudo, a pequenas alterações de carga horária, a desdobramentos de matérias dogmáticas em disciplinas muito técnicas e de interesse muitas vezes restrito (exemplo: direito civil = direito do autor, direito das águas e direito registral imobiliário) e ao aumento de informações muito setorializadas e específicas (como é o caso de um curso sobre o estatuto do servidor municipal da capital, sobre a legislação esportiva, sobre o direito educacional, etc.)? Como impedir que o curso jurídico se limite somente a informar o corpo discente sobre o estado atual da jurisprudência, a partir de uma base comparativo-disciplinar, de comportamentos estanques, desestimulando-o de compreender e discutir os diferentes modos por meio dos quais vão surgindo esquemas inéditos para problemas não previstos nem pela doutrina nem pelos tribunais?

A meu ver, tais mudanças somente poderão ser efetuadas com um mínimo de rigor metodológico se, mediante uma reflexão mais cuidadosa em torno do tipo de direito ensinado em nossas escolas jurídicas, formos capazes de discutir — sem preconceitos ideológicos e suspeições recíprocas — a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico. Para tanto, será necessário desmascarar as resistências conservadoras cujos argumentos sibilinos e maniqueístas em prol do “amor ao direito” combatem todas as propostas abrangentes e multidisciplinares de reforma, sob o pretexto de que elas conduzem à “dessacralização”, ao “desencantamento” e à “secularização” do direito. Para eles, que cultivam os princípios da “cientificidade, pureza e neutralidade” sobre o direito positivo vigente, reduzindo-os assim ao exame exclusivamente formal das regras de um dado sistema, os esforços críticos, as preocupações metodológicas e as disciplinas formativas fariam dos alunos apenas “clínicos gerais”, sem dotá-los de habilitação técnica para execução de “cirurgias”.

IV — O ENSINO JURÍDICO E OS PARADIGMAS CIENTÍFICOS

Jusnaturalismo x positivismo — um falso dilema

Nesse sentido, façamos um rápido exame das diretrizes do atual curso de bacharelado em nosso país, tomando como ponto de referência as “faculdades-padrão”, como a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Minha primeira tese, para efeito de argumentação, é a de que a Ciência do Direito hoje aceita como válida na maioria absoluta de nossos cursos jurídicos não constitui um discurso homogêneo. Pelo contrário, ela reflete a utilização simultânea de vários paradigmas de ciência, os quais são ensinados aos alunos sob o vago e ambíguo rótulo de “humanismo”. A idéia de paradigma tem aqui um significado bastante preciso e específico (12), implicando uma teoria básica, uma matriz disciplinar e algumas aplicações exemplares, aceitas pelos cientistas ao ponto de suspenderem o esforço crítico de discussão de seus pressupostos e de suas possíveis alternativas substitutivas.

Deste modo, como os paradigmas acabam estabelecendo o sentido do limite e o limite do sentido das atividades científicas, o interesse da ciência se voltaria tanto à resolução dos problemas e à eliminação das incongruências segundo os esquemas teóricos e metodológicos aceitos quanto a uma extensão a questões originariamente não tematizadas no âmbito da aplicação do paradigma. Como tais esquemas teóricos e metodológicos acabam por impor quer a definição dos problemas quer a organização das estratégias de resolução, as discussões no âmbito das ciências “desenvolvidas” e “maduras” correm o risco de se transformarem em *puzzles* — isto é, enigmas com um número limitado de peças que o cientista, à imagem de um jogador de xadrez, vai movendo até encontrar a solução final.

12 — Cf. Thomas Kuhn, *The structures of scientific revolutions*, Chicago, Chicago University Press, 1970; Boaventura de Sousa Santos, “Da sociologia da ciência à política científica”, Coimbra, *Boletim da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, 1977; Leonel Severo Rocha, *A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar*, op. cit.; e José Eduardo Faria, *Eficácia jurídica e violência simbólica*, Rio de Janeiro, Forense, 1987.

Tal solução, como ocorre nos enigmas, muitas vezes é conhecida antecipadamente — o que se desconhece, na verdade, são apenas e tão somente os pormenores de seu conteúdo e do processo para a atingir. Isto significa, conseqüentemente, que o paradigma adquirido pelo cientista, no decorrer de sua formação profissional, fornece-lhe as “regras do jogo”, descreve-lhe as “peças” com que deve jogar e, por fim, indica-lhe a natureza do resultado a se chegar. Portanto, caso o cientista venha a fracassar nas primeiras tentativas, seus equívocos e dificuldades poderão ser seguramente imputados apenas ao seu despreparo ou a sua inabilidade. As regras fornecidas pelo paradigma já mais são postas em causa — mesmo porque na ausência delas não existiria sequer o próprio enigma.

Alguns dos paradigmas hoje prevalecentes em nossos cursos jurídicos são decorrentes de uma cultura tradicional que iniciou seu processo de decadência a partir da expansão industrial dos anos 50. Eles estão ainda associados a um positivismo transcendente, de acordo com o qual o direito positivo é postulado como um direito natural inerente ao homem, integrante de sua personalidade e imutável e universal em seus primeiros princípios, motivo pelo qual a lei e a ordem passam a ser os valores naturais básicos que se deveria preservar. Todas as vezes em que o direito positivo não se fundamenta naqueles princípios e nesses valores, ele corre o risco de se transformar em arbítrio. Por isso, compreendendo o direito como um objeto ético, algo que o indivíduo encontra na sociedade e por ele pauta seu comportamento social, e dando ao ensino um enfoque basicamente generalista e liberal, tais paradigmas privilegiavam questões relativas a uma concepção bastante abstrata de justiça, a uma noção altamente idealista de legitimidade e ao problema dos vínculos entre direito e moral.

Outros paradigmas, estes forjados e consolidados no decorrer da modernização sócio-econômica do país, entre os anos 60 e 80, estão vinculados ao caráter normativista do positivismo de inspiração kelseniana (13). Tais para-

13 — Na aula inaugural do ano letivo de 1955, na Faculdade Nacional de Direito, Santiago Dantas escolheu como tema a reforma do ensino jurídico no Brasil, enfatizando a necessidade de adequá-lo à realidade política do país e indicando os “case systems” como uma possível idéia a ser adotada pelos docentes brasileiros. Cf. “A educação jurídica e a crise brasileira”, in *Revista Forense*, Rio de Janeiro, vol. 159, 1955. Intelectual de formação humanística e multidisciplinar, adversário declarado da “forma indiferente da velha “aula-douta Coimbra”, Santiago não incurreu no equívoco de canonizar a dogmática jurídica e desprezar tudo o que fosse “metajurídico” — equívoco esse come-

digmas consideram o Estado como fonte central de todo o direito e a lei como sua única expressão, formando um sistema fechado e formalmente coerente, cuja pretensão de “completude” despreza — como “metajurídicas” — todas as indagações de natureza social, política e econômica. Esta abordagem implica, de acordo com o que foi dito antes, a concepção da cultura jurídica como um simples repertório fixo e imóvel de dogmas, propiciando a concepção da “dogmática jurídica” como um mero conjunto de normas. No âmbito da dogmática, em síntese, a preocupação central é a subsunção do fato à previsão legal (tipicidade), valorizando-se os aspectos lógico-formais do direito positivo e enfatizando-se as questões da legalidade, da validade da norma, da determinação do significado das regras, da integração das lacunas, da eliminação de antinomias, etc.

Embora ambos os paradigmas sejam encontrados em nossas faculdades de direito, eles não se situam numa posição de igualdade — o que nem sempre à primeira vista é percebido pelos alunos e pelos próprios professores, face a permanente ambigüidade das relações do saber jurídico com o social, ambigüidade essa obscurecida pelo ideal monolítico de uma ciência do direito hegemônica. No conflito histórico entre esses dois paradigmas, cada vez mais o positivismo normativista vai invadindo o espaço ocupado pelo positivismo transcendente, incorporando-o apenas com o objetivo de utilizá-lo de maneira estereotipada como justificativa retórica da legitimidade de seus pressupostos lógicos e de suas prescrições formais. Em outras palavras, à medida que o positivismo normativista avança tanto em nossas faculdades de direito quanto no próprio universo profissional dos juristas, no limite ele se vale de uma vulgata jusnaturalista — expressa sob a forma da defesa de um vago e ambíguo “humanismo” — para invocar a validade de sua função social.

Esse processo de “apropriação” de um paradigma pelo outro é bastante sutil. Ele decorre do progressivo consenso dos juristas brasileiros em tor-

tido por muitos juristas que o sucederam na defesa e análise do tema, especialmente aqueles que se organizaram em torno do Ceped (Centro de Estudos sobre Pesquisa e Ensino do Direito) — uma entidade voltada ao treinamento e à especialização de bacharéis numa linha exclusivamente dogmática, financiada por recursos canalizados pelas agências norte-americanas de fomento à pesquisa no Terceiro Mundo e inspirada no movimento de “modernização do direito” (isto é, de adaptação do direito brasileiro aos níveis tidos como “modernos” do direito americano. Para exame crítico do Ceped, ver José Eduardo Faria, *Eficácia jurídica e violência simbólica*, op. cit., especialmente o cap. 50.

no não propriamente de uma mesma teoria geral do direito, mas sim da vontade de se eliminar o debate relativo a certas questões básicas sobre o objeto e o saber jurídico, como via para maior concentração das atividades ditas "científicas" na sua tarefa específica de construção sistemática. Ao estabelecer o consenso em torno do monopólio da força assumida pelo Estado e ao condicionar os modos de pensar dos juristas, o positivismo normativista tende assim a se constituir no que Kuhn chama de "ciência madura": o momento em que um único paradigma atinge sua plenitude e seu apogeu, impedindo os cientistas de tomar parte de discussões intermináveis acerca dos pressupostos fundamentais, enfrentando problemas "improdutivos" ou "insolúveis" e polemizando com os "dissidentes" ou "contestadores".

Nesse sentido, a "ciência madura redefine os problemas e as incongruências até então sem resposta, fornecendo-lhes uma solução convincente e estabelecendo as condições de cientificidade do conhecimento produzido no seu âmbito. Enquanto as "ciências imaturas" são as não consolidadas, coexistindo com diferentes modos de entendimento do trabalho científico, todos eles sem condições de reivindicar para si, de maneira excludente, o monopólio do tipo de saber dotado de autoridade própria e capaz de servir como base para o progresso da ciência, as "ciências maduras" são aquelas cujos princípios e regras em hipótese alguma são postas em causa, exprimindo uma profunda adesão dos cientistas ao paradigma. Por isso, como a crença é a de que os problemas fundamentais foram definitivamente resolvidos pelo paradigma, as "ciências maduras" inexoravelmente tendem a cristalizar-se sobre si mesmas, privilegiando a investigação rotineira e burocratizada e entreabrindo uma situação tanto de resistência às mudanças ou às críticas quanto de isolamento disciplinar. No limite, pois, a "maturidade" da ciência se converte em sinônimo de recusa ao avanço, às inovações, à criatividade e mesmo às críticas.

Entre as consequências fundamentais da progressiva hegemonia do positivismo normativista, enquanto princípio paradigmático constitutivo dos cursos jurídicos do país, está a de que o direito pode ser ensinado se forem transmitidas as premissas básicas do sistema. As funções criativas e especulativas são relegadas à categoria de matérias introdutórias, cuja função é menos a de "formar" os alunos e mais de informá-los de maneira estereotipada e padronizada sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática. A Teoria do Estado, por exemplo, caberia a responsabilidade de fornecer os "topoi" do Direito Público; à Economia, os "topoi" do Direito Comercial;

ao Direito Romano, os "topoi" do Direito Privado, etc. Na medida em que as matérias "introdutórias" revelam-se incapazes de dar organicidade no curso, o elenco de disciplinas assim estudado faz com que o direito apareça para o estudante como uma série de dados sem vinculação. Não bastasse isso, os institutos jurídicos não são apresentados aos estudantes com referência aos problemas concretos que os geraram, mas sim como soluções definitivas em conformidade com as leis vigentes.

Trata-se, em suma, apenas de transmitir uma informação de caráter meramente instrumental — o conjunto dos dogmas do direito, que abrirá as portas de todas as câmaras do "kafkiano" castelo legal. Mas uma informação truncada e descontínua, uma vez que o ordenamento jurídico é apreendido somente em suas partes constitutivas, sem uma visão orgânica do conjunto e sem que a maioria dos alunos tenha uma concepção global do que ocorre. Com o passar do tempo, portanto, a ausência de raciocínio crítico e problematizante termina por cristalizar, congelar, burocratizar, enrijecer e esclerosar um conhecimento jurídico crescentemente setorializado em múltiplas áreas de especialização, impedindo por completo sua adaptação às novas situações sociais.

"Como saber de autoridade", afirma um importante analista do positivismo normativista, "a ciência jurídica reproduz em sua estrutura interna as exigências próprias de sua função na sociedade. Sua dimensão essencialmente prática, dirigida ao controle social, à integração dos conflitos que à distribuição de autoridades, reflete-se internamente num fortalecimento da função autoritária de seu paradigma e matrizes disciplinares. Os resultados da ciência jurídica são, além de produtos da comunidade científica, instâncias portadoras de uma pretensão de *vinculatividade* com relação à comunidade política (...). Na medida em que a teoria positivista do ordenamento supõe os postulados da plenitude herméutica, produz-se uma redução à unidade de todas as autoridades possíveis, com a conseqüente determinação de uma via também única de indicação e prescrição. A função social do direito condiciona, assim, a natureza e as funções do paradigma científico hegemônico" (14).

14 — "O que outorga à moderna ciência do direito o caráter da dogmática é precisamente o estabelecimento de certos pressupostos de índole diversa, afirmados com uma pretensão de validade prévia a toda justificação estritamente científica (...). Esta afirmação dogmática acompanha e fortalece o processo de institucionalização da ciência e seu conteúdo principal é não tanto o que resulta de seu aspecto afirmativo — a proposta

Decorre daí inflexibilidade e a imobilidade da estrutura atual dos cursos jurídicos, em nome da segurança da lei, condenando os estudantes a uma (in)formação burocrática e algo subserviente, incapaz de perceber e captar os novos pontos de conflitos e tensão social, mas capaz de versar o bacharel em retórica e prolixidades. Até porque as obras de base da dogmática jurídica começaram a ser produzidas a partir da segunda metade do século XIX, na transição do historicismo para o positivismo, estimulada por meio da obra de Savigny e Ihering, no caso do direito privado, e de Jellinek e Kelsen, no âmbito do direito público — portanto, antes da crise dos anos 30, a qual, como é sabido, deflagra um processo de “publicização” do direito privado e de “administrativização” do direito público, face ao papel crescentemente regulador do Executivo no âmbito das atividades de produção, esvaziando princípios tradicionais e gerando institutos jurídicos novos e originais.

Desta maneira, nossas faculdades de direito foram limitadas a simples “escolas de legalidade”, por meio das quais são reproduzidas soluções pré-elaboradas a partir de casos exemplares, mediante conceitos e categorias nascidos e consolidados no século XIX. Isso permite, por um lado, que se resguarde acriticamente determinadas opiniões tidas como “juízos científicos”, e, por outro lado, graças a um saber pretensamente “humanista” e supostamente não-ideológico, com a falsa aparência de um conhecimento sistemático e coerente, que se transmita as crenças que sustentam a dogmática jurídica. Ao forjar uma mentalidade estritamente legalista em progressiva contradição com uma realidade crescentemente não-legalista, em cujo âmbito a “racionalidade material” cada vez mais se sobrepõe à “racionalidade formal”, no sentido que Max Weber dá aos dois termos, esse tipo de “ciência” praticado em nossos cursos de direito leva ao que um importante e engenhoso autor preocupado com a reforma do ensino jurídico chamou de “senso comum teórico dos juristas de ofício” (15). O que significa essa expressão?

teórica e metodológica da ciência jurídica cultivada pelo historicismo e consolidada pelo positivismo — como seu aspecto negativo — referido no que se exclui do âmbito legítimo da investigação científica”. Cf. Enrique Zuleta Puceiro, *Teoría jurídica y crisis de legitimación*, op. cit., p. 294-296; e *Paradigma dogmático y ciencia del derecho*, Madrid, Editoriales de Derecho Reunidos, 1981.

15 — Cf. Luis Alberto Warat, “El sentido común teórico”, in *Contradogmáticas*, Florianópolis, Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino Jurídico, n.º 1, 1981.

Ela traz um complexo mas contraditório conjunto de crenças, juízos éticos, posições científicas, pontos de vista hegemônicos, justificações e saberes acumulados, expresso por meio de disciplinas específicas legitimadas mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais e cristalizadas pelas práticas jurídicas inerentes a esses órgãos. Ao consolidar um conhecimento tendo em vista sua finalidade prática e imediata, instaurando uma racionalidade meramente formal e abrindo espaço para um discurso mítico, o senso comum teórico implica uma saturação ideológica no conhecimento do direito, um fechamento na possibilidade de discussões epistemológicas, uma inércia reflexiva, a falta de interesse na reforma social, o conformismo dos salisfeitos, a ausência de crítica por parte tanto de alunos quanto de professores e um impedimento para a mudança da, própria problemática jurídica. O senso comum teórico não tem, assim, a pretensão de construir um objeto de conhecimento sobre a realidade social; ele visa, apenas, a normatizá-la e justificá-la por meio de um conhecimento padronizado.

Um ensino ao nível do senso comum teórico, tal como hoje se pratica entre nós, termina deste modo por atribuir significações discutíveis e arbitrárias da realidade social, projetando-as imaginariamente como possíveis e desejáveis, ainda que nem sempre factíveis, plasmando-as em discursos reificantes, a-históricos e com pretensões de generalidade e universalidade. Em vez de apresentar institutos jurídicos como formas de soluções de conflitos com raízes no processo das relações sociais, valoriza-se quase que exclusivamente uma abordagem sistemática e lógico-dedutiva, privilegiando-se o princípio da autoridade — isto é, a opinião dos “preclaros mestres”, dos “insígnis doutores”, dos “notáveis educadores”, dos “doutos colegas”, todos muitas vezes citados aos borbotões e usados como pretexto para demonstração de uma erudição sem peso teórico, recheando manuais e livros — isto quando não servindo para engrossar teses acadêmicas de professores pouco criativos e sem inspiração, abrindo caminho para que o “pedantismo da ligeireza” sirva de critério para o prevalecimento, no âmbito do corpo docente, de um tipo modal de mestre acrítico, burocrático e subserviente aos clichês e estereótipos predominantes entre os juristas de ofício.

Mediante tal senso comum teórico produz-se, então, um “*circular reasoning*”, ou seja: conjunto de discursos aparentemente unitários, porém de cientificidade duvidosa. Estes, provocando certos efeitos de realidade e coerência, conseguem configurar a história de maneira idealizada, com a finalidade de

reproduzir formas sociais hegemônicas. Ao buscar a conciliação aparente e retórica das contradições sociais, como vimos no caso da expressão tópica "sujeito de direito", o senso comum teórico projeta-as numa dimensão harmoniosa de relações e esquemas ideais e práticos, homogeneizando valores sociais e jurídicos, silenciando o papel social e histórico do direito, proporcionando os lugares-comuns para o raciocínio jurídico, etc. O problema, no entanto, é que a realidade social, tal como se nos apresenta, está longe de ser harmoniosa, linear e progressiva; e na verdade, ela é articulada e conformada significativamente por diferenças dialéticas.

V – O ENSINO JURÍDICO FACE A REALIDADE SOCIAL

Minha segunda tese é a de que os novos objetivos e as eventuais reformas que porventura vierem a ser definidas – seja por inspiração do MEC ou da corporação dos advogados, seja por pressão dos próprios estudantes – não podem ser limitadas a uma simples instância didática. De um lado porque, pela sua própria natureza, o ensino do direito jamais deve ser reduzido a um mero elenco de disciplinas de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante. De outro porque, como afirmam Passeron e Bourdieu, é preciso ter em mente que todo ato pedagógico é um processo de violência simbólica em que se impõe um arbitrário cultural voltado à reprodução de uma determinada estrutura das relações de classe. Conforme suas palavras,

“Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (...) Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. (...) Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição). São necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de uma arbitrária cultura da qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)” (16).

16 – Cf. Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, São Paulo, Francisco Alves, 1975, p. 19-20 e 24.

Em termos objetivos, isso significa que ensinar o direito é, também, uma forma de se ensinar a *encarar* e *acatar* o direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e justificação ideológica, os valores, os conceitos, as categorias, etc., que correspondem a uma formação social e política específica. "A neutralidade proclamada relativamente aos credos éticos e políticos, ou mesmo a hostilidade apregoada para com os poderes", escrevem os autores acima mencionados a respeito da universidade laica e liberal, em cujo âmbito a dogmática jurídica encontrou uma acolhida privilegiada, "torna menos suspeitável a contribuição que o sistema de ensino é o único capaz de prestar à manutenção da ordem estabelecida". A ilusão de um ensino neutro, concluem os dois, "é tanto mais perniciosa pelo fato de que a recusa ostensiva da função de doutrinação ou, pelo menos, das formas mais declaradas da propaganda política e a instrução cívica pode preencher... uma função ideológica ao dissimular a função da legitimação da ordem social" (17).

Decorre daí a necessidade de, quaisquer que sejam as recomendações quanto às reformulações possíveis na área propriamente dogmática dos cursos jurídicos, fortalecer-se as disciplinas destinadas a propiciar uma análise abrangente e crítica de suas relações com o sistema social existente. Com que objetivo? Com a finalidade de permitir tanto aos alunos quanto aos próprios professores um controle metodológico e epistemológico mais rigoroso do que a faculdade de direito produzem ao pretender ensinar um saber simultaneamente "humanístico" e "profissionalizante", a fim de que os corpos docentes e discente possam recusar o papel de objetos passivos a que têm sido condenados por um conservadorismo pedagógico cujo objetivo maior é o de manter-se intocado ao lado do conservadorismo sócio-econômico e político-jurídico.

Com o fortalecimento dessas disciplinas não se pretende, portanto, racionalizar a transmissão de conteúdos dogmáticos, nem de criar ilusoriamente a aparência de problematização no âmbito do ensino jurídico, reduzindo o *cases system* ao que chamamos, linhas atrás, de *puzzles*. Pretende-se, isto sim, estimular os estudantes à discussão das questões determinantes das interpretações jurídicas e das decisões judiciais e de prepará-los à investigação, à reflexão, à pesquisa e à dúvida metodológica. Mesmo porque, como já foi

17 - Idem, *ibidem*, p. 214-218.

dito antes, se é certo que toda atividade acadêmica e científica pressupõe uma teoria que estabeleça seus parâmetros básicos, e se é correto que tanto as teorias quanto as técnicas de investigação e de ensino a elas correspondentes vinculam-se às perspectivas sócio-econômicas e político-culturais dos vários grupos sociais, refletindo assim (embora de maneira indireta) seus interesses específicos e extracientíficos, jamais haverá educação nem pesquisa que possam ser consideradas "neutras". Daí, conforme sugestões a serem detalhadas adiante, a importância de uma permanente vigilância epistemológica e de uma crítica metodológica capaz de propiciar "contraleituras ideológicas" tanto das normas jurídicas quanto das próprias doutrinas sobre o direito positivo.

Sem esse tipo de preparação, a meu ver, os estudantes estarão condenados a viver frustrados e perdidos no universo político-jurídico — independentemente de sua natural inquietude, impassividade e inconformismo nos demais universos de sua vida social. Em outras palavras, continuarão enfrentando dificuldades para identificar e compreender as crescentes relações sociais que não se submetem aos rígidos e esquemáticos padrões pseudo-analíticos do "senso comum teórico". O risco é o de que, a exemplo dos juízes, promotores, procuradores, advogados e assessores técnico-legislativos hoje matriculados nos cursos de pós-graduação, eles também terminem por receber somente informações a respeito de institutos jurídicos vinculados a situações e contextos desaparecidos ou em fase de desaparecimento. Conseqüentemente, ao deixarem a faculdade com o diploma nas mãos, terão a amargura de descobrir o descompasso entre a (in)formação profissional recebida e o universo de conflitos reais, não contando assim com preparo teórico e prático suficientes para reordenar seus conceitos e ajustar-se a uma realidade nova e responsável por inúmeras transformações nas funções do direito. No caso específico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, o corpo discente — ao menos os seus segmentos mais dinâmicos — já começa a se mobilizar para a reivindicação de aulas destinadas a habilitá-los na compreensão das razões pelas quais, por exemplo:

(i) as funções do direito têm sido alteradas na mesma proporção em que as relações sociais se tornam mais complexas, evoluindo de simples instrumento de controle social para agir como instrumento de direção social, valendo-se de estratégias de socialização, integração, atomização, neutralização, repressão e exclusão para dispersar as contradições sociais e os conflitos que elas suscitam, mantendo-os em níveis de tensão funcionalmente combatíveis com a ordem político-administrativa vigente;

(ii) o Judiciário, na medida em que se encontrava despreparado para resolver conflitos de natureza coletiva e classista, aos poucos vai substituindo a relação formal entre o homem abstrato (o "sujeito de direito"), a lei geral e quando não dialética — entre os homens concretos, a "lei do processo de concretização" e o magistrado criador, participante e consciente de que a credibilidade da instituição por ele representada depende do reconhecimento da justiça material e da permanente atualização histórica e sociológica do direito positivo;

(iii) o direito civil, enquanto pilar do direito privado, não conseguiu desapegar-se da noção de propriedade estática e personalíssima;

(iv) o direito público se mostra desorientado em matéria de controle monetário, financeiro, fiscal, ao mesmo tempo em que a reiterada afirmação das liberdades públicas e dos direitos individuais, por parte de nossas Constituições, não tem sido garantia de sua efetividade na vida da Nação;

(v) a segurança jurídica continua atrelada à concepção de indivíduo enlaçado por outro indivíduo ou pelo Estado (mas visto como pessoa), ignorando a existência tanto do Estado burocratizado, despersonalizado e onipotente quanto da grande empresa e dos grupos econômicos, etc.;

(vi) as sucessivas invasões de terras urbanas ou rurais vão crescentemente desafiando os tribunais, bem como comprometendo a coerência das decisões judiciais e administrativas, com os ocupantes socorrendo-se do próprio direito que lhes nega a propriedade para, "politizando" a questão, tentar legalizar uma situação de fato e assim criar novos direitos; e

(vii) os debates sobre a reforma do Judiciário têm aberto caminho para a elaboração de alternativas ao modelo formal e profissionalizado que, a partir do movimento codificador do século XIX, vem dominando a administração da justiça processual — alternativas essas relativas à criação de procedimentos, instâncias e instituições relativamente descentralizadas, quando não informais e mesmo desprofissionalizadas, em condições de oferecer soluções mais rápidas, baratas e acessíveis ao processamento de litígios.

Nesse sentido, oito ordens de questões podem ser levantadas para ilustrar a falta de operacionalidade da dogmática jurídica num contexto como o atual. São elas:

(i) o problema dos contratos e do princípio *rebus sic stantibus* numa sociedade caracterizada pela rapidez das transformações e pela intensidade das contradições e seu impacto na estrutura econômica do país;

(ii) o rompimento de vários princípios básicos do direito constitucional historicamente consolidados, como os da legalidade, da constitucionalidade das leis e da anualidade dos tributos, sem o acompanhamento da eficiência e da coordenação governamental sempre invocada para justificar o sacrifício daqueles dogmas;

(iii) a não abrangência das classes desfavorecidas pelas instituições de direito, na medida em que a marginalização sócio-econômica também produz a marginalização jurídica;

(iv) a emergência de formas novas e mais eficazes de controle e ordenação social, com a gradativa substituição dos mecanismos normativos de repressão por mecanismos de prevenção, mediante uma progressiva combinação entre técnicas de estímulo e desencorajamento, de natureza persuasiva, com normas tradicionais, de caráter protetor-repressivo. Tal processo de mudança vem abrindo caminho para o que certos autores — como Norberto Bobbio, entre outros — têm chamado de "controles antecipados", ampliando a níveis imaginados pelo liberalismo jurídico as possibilidades de intervenção do poder estatal no domínio privado e rompendo com uma ortodoxia conceitual baseada em distinções dicotômicas do tipo público/privado, Estado/sociedade civil, política/economia, etc.

(v) a crescente incapacidade de adaptação da racionalidade formal a uma engenharia social baseada numa regulação cada vez mais particularística flexível e fragmentária, cujo caráter "neocorporativo" reflete o modo pelo qual classes e frações de classes dominantes vão compondo soluções institucionais negociadas nos diferentes "anéis burocráticos" do aparelho estatal;

(vi) a crescente percepção de que, no lado do monopólio da violência legítima por parte do Estado, aspecto esse tão valorizados pela concepção liberal do poder jurídico-político, há também um poder difuso, sem centro, atomizado, móvel, múltiplo — o poder inerente às relações e às interações sociais, presente na família, na fábrica, na escola, na igreja, etc., burocratizando a vida social, aprisionando o cotidiano, contendo os desejos, calibrando as expectativas, disciplinando reações, estabelecendo interditos e cultivando a "alquimia" do dever, isto é, da conduta "responsável";

(vii) as novas lutas sociais desenvolvidas a partir de reivindicações de caráter legal evidenciam, de modo cada vez mais intenso, as funções regulamentares do Estado; elas demonstram como o direito, ao ordenar as relações sociais e dar ao sistema social um mínimo de segurança, ao mesmo tempo em

que tenta trivializar conflitos e dispersar tensões, também acaba provocando problemas inéditos para os quais não há respostas possíveis dentro da ordem jurídica, entreabrindo a necessidade de negociações políticas; e estas, por sua vez, não apenas tendem a disseminar a disfuncionalidade dos princípios gerais do direito, como, ainda a abrir novos espaços para ação política dos grupos interessados numa reformulação estrutural das instituições de direito; e (viii) o advento de experiências jurídicas alternativas, decorrentes da progressiva substituição da "racionalidade formal" pela "racionalidade material" e do esvaziamento do poder estatal por outras formas de controle social, propiciando a "informalização da justiça", os esforços de "justiças comunitárias" e mesmo por inúmeras campanhas em favor da "deslegalização" de certos comportamentos hoje excessivamente regulados pelo direito positivo.

Todas essas questões são intrincadas demais para serem aqui aprofundadas (18). Elas constituem aspectos específicos das transformações do papel do direito e do Estado numa sociedade tão cambiante como a nossa, exigindo assim um modelo analítico capaz de integrá-las a um quadro conceitual em condições de superar os obstáculos epistemológicos ao progresso do conhecimento jurídico, basicamente decorrentes das distinções entre Estado/sociedade de civil, político/econômico, público/privado, formal/material — o que não pode ser objeto deste artigo. Por ora, o que importa, a partir dessas questões, é chamar atenção para a complexa articulação estrutural das formas explícitas e difusas de controle e direção social em sociedades bastante estratificadas, como a brasileira.

Nessas sociedades, as tensões e os conflitos sociais obrigam o Estado a constantes ajustamentos e mudanças no processo de organização sócio-econômica e dominação política sem, no entanto, superar as contradições em que tal organização e tal dominação assentam. Esse processo de ajustamento e mudança tem ampliado a diversificação interna das formas jurídicas e das estruturas normativas e institucionais em que elas operam, entreabrindo deste modo o caráter assimétrico, heterogêneo e fragmentário dos padrões de socialidade, controle e direção inerentes ao funcionamento das sociedades de classes. No entanto, a teoria política e jurídica liberal, da qual o positivismo normativista é sua grande expressão, recusa-se a reconhecer esse caráter, re-

18 — Essas questões encontram-se examinadas de maneira mais aprofundadas nos textos citados nas notas 9, 10 e 11. Ver, também, José Eduardo Faria, *Eficácia jurídica e violência simbólica*, op. cit., especialmente os caps. 1.º e 2.º.

duzindo a questão do direito e da dominação a um bloco monolítico constituído pelo poder jurídico-político do Estado. "Nesta redução, afirma Boaventura de Sousa Santos, reside o fundamento da distinção entre o Estado e a sociedade civil, nos termos da qual o Estado é o domínio do poder enquanto a sociedade civil é o domínio da liberdade" (19).

"A crise profunda que esta teoria atravessa, diz ele, está relacionada com as transformações recentes no processo de acumulação capitalista. A elas se ligam as reformas que temos vindo a analisar, as quais, por sua vez, se ligam a outras reformas de perfil semelhante noutras áreas da vida social. A proliferação destas reformas poderá acarretar mudanças na natureza do poder estatal (cósmico) e, particularmente, no âmbito das suas relações com o poder cósmico emergente das relações sociais da sociedade civil. Na medida em que o Estado, ao informalizar a justiça, tenta cooptar o poder coercitivo produzido no desenrolar das 'relações sociais continuadas', está a articular explicitamente o seu poder 'cósmico' com o poder 'cósmico' que até agora fora mantido fora do seu alcance. Na medida em que o Estado consegue, por esta via, controlar acções e relações sociais dificilmente reguláveis por processos jurídicos formais e integrar todo o universo social dos litígios decorrentes dessas acções e relações no processamento informal, o Estado está de facto a expandir-se. E expande-se através de um processo que na superfície da estrutura social surge como um processo de retração. O que parece ser deslegalização é na verdade relegalização. Por outras palavras, o Estado está-se a expandir sob forma de sociedade civil. E se assim for, a dicotomia Estado/sociedade civil deixa de ter utilidade teórica, se é que alguma vez teve. E porque o Estado se expande na forma de sociedade civil, o controle social pode ser executado sob a forma de participação social, a violência, sob a forma de consenso, a dominação de classe, sob a forma de acção comunitária. Em suma, o poder do Estado expande-se através de um 'governo indirecto'. Desta maneira, os processos 'nativos' da sociedade civil, as interações, os contextos e ambiências que constituem o tecido da acção social são integrados na estratégia global da dominação política capitalista. A superfície das reformas no domínio da informalização da justiça tal integração é negada (escondida pela subcodificação possibilitada pelo uso extensivo da retórica jurídica, a qual, como é sabido, mobiliza o conhecimento do senso comum e a linguagem ordinária."

19 — Cf. Boaventura de Sousa Santos, *O direito e a comunidade: as transformações recentes da natureza do poder do Estado nos países capitalistas avançados*, op. cit., p. 27-29.

Em síntese, a ausência de uma efetiva discussão de problemas como esses, no âmbito de nossas faculdades de direito, mostra que elas, infelizmente, não têm dado aos seus alunos o instrumental teórico e analítico para a compreensão de seu mundo circundante. Revela, também, que a formação "humanística" sempre invocada pela maioria dos professores ainda permanece presa a uma retórica tradicional, a qual, por sua vez, não explica nem as condições nem os antagonismos da sociedade urbanizada e de massas em que todos vivemos. Tal formação tende a transformar-se num simples "verniz", isto é, brilhante mas superficial, não habilitando os juristas de amanhã a agirem realmente em função dos imperativos sociais inerentes a uma realidade em permanente transformação.

VI — A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO: ALGUMAS PROPOSTAS CONCRETAS

Diante de todas essas considerações, portanto, é preciso evitar que o ensino da dogmática continue desligado de seu caráter problemático no que se refere à inserção do direito na realidade sócio-econômica brasileira. Em outras palavras: se é certo — como diz o professor Fábio Comparato (20) — que não deve existir "antagonismo entre a formação generalizadora e desvinculada de compromissos profissionais, de um lado, e o ensino profissionalizante de outro", se é correto que "o ensino jurídico não pode buscar, exclusivamente, uma ou outra dessas finalidades, mas, ao contrário, procurar ambas"; e se é verdade que "sendo o diploma de bacharel em direito o requisito legal para o exercício de várias atividades, ofícios ou profissões, as faculdades de direito não podem dar-se ao luxo de organizar o seu ensino unicamente no sentido da formação de "especialistas em generalidades", o grande desafio que temos pela frente é o de evitar que o adestramento técnico se dê de maneira descompromissada com o alcance social de sua aplicação e com a própria natureza do trabalho científico.

No que concerne à questão no método de ensino e de ciência no âmbito dos cursos jurídicos, pois, é chegada a hora de se resgatar a historicidade do direito — ele é forma, porque é objeto da mesma lógica que criou o mercado, a moeda, a mercadoria, etc. A historicidade da forma aparece, assim, condicionada pela sociedade em que se desenvolve o pensamento jurídico. É importante somar esforços, igualmente, para se tentar recuperar uma postura verdadeiramente acadêmica, capaz de estimular alunos e professor a perder o pudor de reconhecer — e de afirmar publicamente — que a manutenção do direito, tal qual o conhecemos e tal qual o ensinamos, não visa, necessariamente, à prestação da justiça ou à conservação do "bem comum", mas à consolidação das condições materiais das quais ele deriva — condições essas

20 — Cf. Fábio Konder Comparato, "Reflexões sobre o método do ensino jurídico", in *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, volume LXXIV, 1979.

que refletem interesses específicos e que, pela própria natureza do processo de desenvolvimento social, político e econômico do país, estão em permanente mutação.

As propostas abaixo apresentadas, incompletas mas factíveis, certamente causarão polémica, mas não podem ser desconsideradas — ao menos como um ponto de partida metodológico para discussões mais substantivas sobre a reforma do ensino jurídico. Afinal, como disse antes, toda revisão de uma estrutura curricular e toda redefinição de uma concepção de ensino são, inexoravelmente, pelas suas múltiplas implicações, um processo lento e sujeito a desgastes e resistências. Resistências decorrentes dos velhos guardiões de um sistema de ensino empedernido e anacrônico, para quem a percepção do deslocamento das funções do direito positivo, do poder legislativo e do poder judicial para outros setores não-estatais, como o das centrais sindicais, das entidades de classes, dos movimentos populares, etc., seria apenas sintoma da degradação universitária. Ameaçando com a insegurança social e jurídica que poderia ser gerada ao se aceitar o caráter ideológico-político do direito positivo e da dogmática jurídica, tais guardiões recusam toda e qualquer mudança de natureza estrutural, prendendo-se assim ao falso dilema “ordem da lei” X “anarquia da vontade” e defendendo de maneira muitas vezes intolerante e antidemocrática o formalismo “objetivista” e “cientificista” dos positivismos jurídicos dominantes.

Por isso, minhas sugestões são de caráter experimental — ou seja, visam apenas ao estabelecimento de algumas medidas destinadas a permitir que, na dinâmica da reforma da graduação em direito, não percamos a flexibilidade necessária para fazer correções, reconhecer erros e valorizar acertos, num clima de colaboração entre as diferentes categorias do corpo docente e o corpo discente, de diálogo aberto entre todos e de permanente autocrítica. Dito de outro modo: se a necessidade dessa reforma é evidente, isso não significa que haja um roteiro único é inexorável. Longe disso, ela pode ser executada a partir de opções muito diversas e, inclusive, contraditórias — o que exige de nós muito cuidado na tentativa de recuperar as faculdades de direito como centros de cultura superior.

Consciente de que toda reforma educacional implica, obrigatoriamente modificações de mentalidade e comportamento, estou certo de que, em termos gerais, a maioria dos alunos e professores hoje partilha de uma opinião comum, no sentido de estimular:

(i) a expansão de trabalhos multidisciplinares e de maior intercâmbio entre as faculdades de direito e as demais faculdades no âmbito das Ciências Humanas;

(ii) a multiplicação das atividades de pesquisa, hoje praticamente inexistentes em níveis institucionais, somando esforços para mantê-las em equilíbrio com as funções precípuas de formação e informação dos estudantes;

(iii) a incorporação de métodos novos e originais de ensino, com a valorização dos seminários, o aproveitamento dos alunos da pós-graduação que já encerraram seus respectivos créditos e foram aprovados nos exames de qualificação, a utilização dos departamentos jurídicos dos centros acadêmicos como *loci* de treinamento, o uso de modernas técnicas pedagógicas e a maximização dos instrumentos de informática recentemente postos à nossa disposição pela reitoria;

(iv) e a eliminação da capacidade ociosa das escolas, principalmente no período vespertino e aos sábados.

Em termos mais específicos, e ainda que não totalmente detalhados, minhas sugestões são as seguintes:

a) Estrutura curricular

a.1 — Reorientação dos currículos, com a finalidade de torná-los mais orgânicos, flexíveis e interdisciplinares, buscando maior produtividade do ciclo básico, valorizando as “teorias gerais” e permitindo — ao nível das áreas de especialização — a discussão de alguns temas básicos do direito. Do modo como o bacharelado hoje se encontra estruturado, tanto a interdisciplinaridade simplesmente inexiste, dada a falta de integração das disciplinas formativas com as disciplinas informativas, quanto a especialização se vem revelando problemática, na medida em que tem setorializado excessivamente o conhecimento dos alunos, comprometendo sua visão global do direito e da própria experiência jurídica. O risco do conhecimento específico e minucioso é o da perda da dimensão do todo — isto é, o da alienação subjacente à “técnica pela técnica”.

Nesse sentido, é importante verificar se as atuais áreas do ciclo de especialização cumprem efetivamente a função a que se propõem. As avaliações já feitas têm revelado que isso não ocorre. Qual, então, o problema do ciclo de especialização?

A meu ver, eles nem são cursos eminentemente profissionalizantes, na medida em que não buscam a "especialização" no sentido técnico do termo, nem são cursos organicamente integrados com as disciplinas formativas e informativas dos anos anteriores. Os alunos têm consciência disso e não é por outra razão que, ao final do 4.º ano, a maioria se revela indecisa e hesitante no momento de escolher esta ou aquela área. Por quê? Porque trata-se, fundamentalmente, de uma justaposição de matérias sem qualquer caráter interdisciplinar, ministradas de forma muitas vezes estanque, vistas em si mesmas, sem preocupação em transcender seus limites além das fronteiras de suas "co-irmãs" da área de especialização ou de outras áreas que com elas se relacionam.

Embora vários professores já venham tentando contornar esse problema, muitas vezes substituindo o programa oficial por programas oficiosos, mais abrangentes e mais atualizados em termos interdisciplinares, a estrutura curricular das faculdades de direito mais tradicionais do país ainda carece de uma flexibilidade capaz de permitir uma permanente e constante atualização de todos os programas, em condições de incorporar não apenas os novos textos legais, mas, igualmente, os próprios conflitos sócio-econômicos, políticos e culturais que eles procuram solucionar. Essa camisa-de-força em que se constitui a estrutura do curso atual, organizado sob influência do processo de codificação do século XIX e inspirado pelas generalizações de uma teoria social formulada com base na experiência das sociedades avançadas européias, decorre da tendência formalista do positivismo em atrelar a disposição das disciplinas informativas à sistematização tradicional do direito positivo — sistematização essa que, como foi dito antes, está cada vez mais em descompasso com a realidade nacional.

Uma abordagem orgânica, flexível e interdisciplinar deve ser entendida como sendo oposta à existência de matérias exclusivamente jurídica, com programas formulados a partir das leis vigentes e a partir das ramificações ortodoxas de vetustas instituições de direito. O que se propõe, em outras palavras, é:

- (i) o aperfeiçoamento do ciclo básico, nos dois primeiros semestres, conforme idéias a serem abaixo detalhadas;
- (ii) a valorização das teorias gerais no direito público, no direito privado (civil e comercial), no direito econômico, no direito penal e no direito processual, nos terceiro e quarto semestres;

(iii) o aprofundamento dessas disciplinas, ao nível informativo, entre o quinto e o oitavo semestre;

(iv) e, por fim, a conjugação do ciclo de especialização com a criação de disciplinas optativas voltadas à discussão de temas centrais do direito positivo — temas esses que poderiam ser ensinados por professores de diferentes departamentos.

Exemplo: do mesmo modo como um tema de direito urbanístico envolve desde o direito civil e o direito tributário até o direito constitucional e o direito administrativo, um tema relativo aos contratos em matéria civil ou comercial poderia ser ensinado não só por civilistas e comercialistas, mas, também, por sociólogos do direito (a partir, a título de sugestão, de uma ampla leitura das interpretações de Sumner Maine, Ferdinand Tönnies e Émile Durkheim sobre o processo de diferenciação social e evolução das relações de *status* para as relações contratuais; das contribuições de Max Weber à análise do desenvolvimento da racionalidade no mundo moderno; e das hipóteses de Marx sobre o impacto das contradições do desenvolvimento capitalista, especialmente dos processos de concentração e centralização do capital, sobre a economia de mercado e sobre as empresas jurídicas). Como se pode ver, os temas centrais do direito positivo não seriam de responsabilidade de um único professor, mas de dois ou três, como já ocorre, em caráter experimental, no curso de pós-graduação (especialmente no âmbito dos Departamentos de Direito Comercial e Direito do Trabalho).

Note-se bem: não proponho a extinção das áreas de especialização, nem acho que seja função deste trabalho apontar todas as suas falhas. O que me parece importante é enfatizar a necessidade de matérias optativas alternativas ou complementares às áreas de especialização, oferecidas a partir de temas e problemas básicos do direito positivo e da experiência jurídica contemporânea. Imagino, como "núcleos fundamentais", o estudo dos problemas jurídicos do "meio ambiente" (reunindo matérias do direito penal, tendo em vista suas implicações no que se refere à proteção do equilíbrio ecológico, do direito processual, especialmente a chamada "tutela dos interesses difusos", do direito civil, particularmente a responsabilidade do fabricante de substâncias tóxicas e poluidoras, do direito econômico e do direito administrativo, face ao alcance do fiscalizador do Estado sobre a autonomia das empresas); da "reorganização constitucional de nossas instituições políticas" (onde, simultaneamente, poderiam ser analisadas questões do direito constitucional, admi-

nistrativo, econômico e trabalhista conjugados com discussões de ciência política — características do Estado brasileiro e formas de dominação, por exemplo — e de sociologia — processo social, classes sociais, estratificação social, movimentos sociais, etc.); do “planejamento econômico-financeiro num período de hiper-inflação e reivindicações empresariais e sindicais” (direito econômico, tributário e administrativo conjugado com a ciência política, especialmente em função de suas recentes pesquisas em torno da crise fiscal do Estado intervencionista); das “implicações jurídicas do setor externo da economia brasileira” (direito internacional público e privado, direito econômico, direito comercial) — e assim por diante.

Esses ‘núcleos fundamentais’, cujo caráter interdisciplinar tem a função de integrar o 5º ano com os demais anos da graduação, conjugando o ensino formativo com o ensino informativo e profissionalizante, não precisariam ser oferecidos regularmente. Eles poderiam variar conforme os desejos dos alunos e os projetos didático-acadêmicos tanto dos departamentos quanto da comissão de ensino das faculdades de direito. Além do mais, como são optativos, sua frequência poderia ser autorizada aos estudantes do terceiro e quarto anos (respeitando-se os pré-requisitos das teorias gerais). Eles teriam, assim, uma efetiva possibilidade de ir compondo seu currículo em consonância com suas respectivas aspirações pessoais.

a.2 — Talvez não haja originalidade alguma nessa distinção entre ciclo básico, teorias gerais, aprofundamento informativo e ciclo de especialização. A maior dificuldade, contudo, consiste na implementação de uma estrutura curricular de um lado orgânica e, de outro, flexível. Um dos grandes desafios, a meu ver, está na falta de um diálogo mais substantivo entre os departamentos, por razões que não cabem ser aqui comentadas — falta essa responsável pela ausência de plasticidade e operacionalidade na atualização dos programas. Por isso, seria interessante que as comissões de ensino encarregadas da estrutura da graduação de cada escola pudessem coordenar a tarefa de resgatar da qualidade do ciclo básico e organizar as matérias interdisciplinares dos dois últimos semestres — notadamente a definição dos ‘núcleos fundamentais’.

As atividades dessa comissão de ensino seriam meramente programáticas, ou seja, voltadas à conquista de maior organicidade curricular, metodológica e pedagógica do curso de bacharelado, harmonizando os programas, definindo os pontos de intersecção multidisciplinar, valorizando os princípios,

institutos e conceitos fundamentais, enfatizando a flexibilidade da estrutura curricular e, por fim, assegurando a exposição de todos os pontos de cada programa. Agindo nas duas extremidades — a da formação e a da especialização — ela poderia abrir caminho para a integração das disciplinas informativas (concentradas entre o terceiro e o oitavo semestre) com as disciplinas formativas (concentradas nos dois primeiros semestres). Subjacente a essa integração está o fato de que não mais seria possível aceitar-se, como pressuposto de nova concepção de ensino, a rígida distinção entre racionalidade formal e material, ou seja, entre o conteúdo social, econômico e político do direito e sua forma jurídica, ficando claro, então, que o conteúdo de uma norma determina sua forma, do mesmo modo como esta também condiciona o conteúdo.

b) Ênfase à formação do aluno

b.1 — A integração do ciclo básico com as teorias gerais e a conjugação destas com as matérias informativas entre o 4º e o 8º semestre seriam possíveis, a meu ver, pela intermediação dos Departamentos de Filosofia e Teoria Geral do Direito, cujas disciplinas, além de distribuídas de maneira discutível e com programas não revistos há décadas, parecem-me insuficientes. De modo mais acentuado do que nos outros departamentos das faculdades de direito, voltados a campos temáticos bastante especializados, tem faltado aos Departamentos de Filosofia e Teoria Geral um projeto acadêmico em condições de fornecer ao curso jurídico, como um todo, (a) um sentido de organicidade em seus aspectos formativos, (b) um padrão de excelência em seus aspectos informativos e (c) uma visão global da teoria do direito e da práxis jurídica, na perspectiva de uma compreensão alargada dos fenômenos sociais e jurídicos em seus diferentes níveis, e capaz de propiciar tanto um real e fecundo intercâmbio de informações e problemas quanto uma autêntica convergência cognoscitiva de caráter científico.

Não cabe aqui detalhar esse projeto — até porque a própria definição de seus objetivos exigiria um outro trabalho tão extenso ou mesmo mais longo do que este. De qualquer modo, o que tenho em mente é algo na linha da rica experiência acumulada pela Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito; ela, após anos de discussões sobre as prioridades de um programa mais abrangente de sociologia, teoria e filosofia do direito, vem enfatizando, por exemplo, a necessidade de se

1) "rever o conceito tradicional da ciência do direito, demonstrando como, a partir de um discurso organizado em nome da verdade e da objetividade, desvirtuam-se os conflitos sócio-políticos, que se apresentam como relações individuais harmonizáveis pelo direito";

2) "questionar as concepções juridicistas sobre a lei e a coerção, através das quais são apresentadas as formas jurídicas e estatais como instrumentos de caráter técnico e as relações jurídicas com um sentido específico *a priori*, que afasta a compreensão de sua fundamentação nas relações sociais";

3) "negar a visão reductionista que apreende o direito como um discurso punitivo, moralmente comandado, negligenciando, assim a explicação de como as formas jurídicas influenciam na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas, políticas e ideológicas. O discurso crítico é, portanto, uma denúncia da impossibilidade de aceitar na cultura jurídica fetichizada o desconhecimento da realidade do direito, como forma jurídica que organiza e possibilita as relações sociais que o condicionam. Ou seja, o discurso crítico sobre o direito, centrando principalmente sua análise na instância cognitiva, tenta mostrar, na totalidade das condições sociais, a incidência da forma jurídica na produção de uma formação social. O saber crítico sobre o direito tenta produzir, desta forma, uma teoria das relações e da forma jurídica";

4) "denunciar as funções políticas e ideológicas das concepções juridicistas sobre o Estado, que implicam a separação da sociedade civil e política, a partir falácia da separação do interesse particular e geral; da separação do direito e da política e do estabelecimento da primazia da lei como garantia dos indivíduos";

5) "repor uma inversão da razão jurídica dominante, que estabelece uma análise juridicista e não política do Estado, para situar-nos, substitutivamente, frente a um discurso que pretende falar politicamente do direito";

6) "tentar estudar (recolocar) os efeitos sociais do dito, do calado, do reprimido, do que somos forçados a dizer ou interpretar a partir da cultura juridicista (que inclusive extrapola as atividades específicas dos juristas de ofício)";

7) "criar uma consciência participativa que permita aos diferentes juristas de ofício engajarem-se competentemente nos múltiplos processos decisórios, como fatores de intermediação das demandas da sociedade e não como agentes do Estado; ou seja, tentar refletir sobre as condições para uma nova relação entre a técnica jurídica e a prática política";

8) modificar as práticas tradicionais da pesquisa jurídica a partir, de uma crítica epistemológica das teorias dominantes, de suas contradições internas e de seus efeitos ideológicos, com relação aos fenômenos que pretendem organizar e explicar. Desta forma, destruindo antigas concepções, pretende-se definir o objeto e o método de um conhecimento que se realizaria na procura da quebra da unidade ideológico-político-conceitual dos diferentes discursos do direito; o que permitirá formular problemáticas cada vez mais rigorosas sobre as condições de possibilidade e funcionamento do direito como forma social específica. Nesta perspectiva, a pesquisa científica revelar-se-ia bastante fecunda se mostrasse, ainda que de forma fragmentária, o complexo campo de articulação das representações simbólicas e os diferentes domínios quando se manifestam materialmente as relações sociais" (21).

Esses objetivos são polémicos, é certo, mas sua importância não pode ser desconsiderada quando se trata de discutir a reforma e a função de um curso jurídico num contexto como o brasileiro. Sua incorporação — sob a forma de um projeto acadêmico — pelos Departamentos de Filosofia e Teoria do Direito teria a vantagem de integrar os professores de disciplinas formativas com os professores das disciplinas informativas. E estes, assim, poderiam cumprir de modo mais eficaz suas obrigações funcionais de propiciar uma visão alargada tanto da arte do direito quanto da ciência do direito, superando as tradicionais antíteses — ser/dever ser, validade/efetividade, valor/fato, abstração/concreção, etc. — mediante uma concepção metodológica formada pela concatenação de lógica e história e voltada a uma integração do conhecimento jurídico nos processos sociais a partir dos quais se origina o próprio direito positivo. Para que tal integração seja possível, pois, é preciso reivindicar a criação de novas matérias de natureza eminentemente teórica. Ao terem como responsabilidade a "amarração" das informações técnicas e profissionalizantes recebidas pelos estudantes, elas funcionariam como fio condutor de todo o curso de graduação, valorizando o próprio estudo da dogmática jurídica. As novas disciplinas, a meu ver, seriam as seguintes:

— Metodologia do ensino jurídico

Essa matéria, que hoje já faz parte do curso de pós-graduação da FD-USP, poderia propiciar um *legal reasoning* exercitado pelos próprios alunos,

21 — Cf. Luís Alberto Warat, *A produção crítica do saber jurídico*, op. cit.

a fim de que todos possam debater os problemas gerais de sua formação como tema de estudo e, o que é fundamental, de maneira sistemática. Os atuais métodos de ensino, como foi dito antes, caracterizam-se pelo predomínio de técnicas que impedem o desenvolvimento de um espírito crítico por parte do aluno, procurando torná-lo objeto de uma educação "domesticadora" e "bancária".

Como afirma Nicolás Calera, "os estudantes não creem nos atuais métodos de ensino por serem eles ineficazes ou acrílicos e passivos, o que os leva a desertar das aulas. Quer dizer, por um lado eles consideram que os métodos de caráter passivo (aulas magistrais e exames parciais e finais) não lhes proporcionam nada de especialmente relevante para o que constitui a finalidade dominante numa grande maioria: aprovar e obter o título. Eles também entendem, conseqüentemente, que para essa finalidade e com esses métodos basta-lhes, muitas vezes, o estudo de um manual. Estes métodos passivos são os mais generalizados, porque são, seguramente, os mais aptos para uma função de mera formação de especialistas e de reprodução ideológica. A situação se agrava caso se leve em conta o caráter preponderantemente memorístico dos exames e o escasso caráter prático dos ensinamentos (...). A permanência destes métodos colabora à manutenção dessa situação de ineficácia das faculdades de direito e do seu funcionamento como aparato ideológico do sistema".

No entanto, como reconhece esse próprio autor, a necessidade e a possibilidade de um método ativo, participante, crítico e não memorístico, como os propostos por este trabalho, não estão isentos de graves dificuldades. "A dificuldade maior, afirma ele, reside na força do sistema social para evitar atitudes de aprendizagem distintas, força essa que se baseia na escassa rentabilidade que teria outra didática para a obtenção do título ou para uma ocupação profissional inédita! E os alunos também colaboram para dificultar a implantação de novos métodos, pois o oportunismo estudantil tem feito fracassar muitos projetos de renovação nesse sentido, buscando o que é mais fácil e mais cômodo" (22). A introdução de uma disciplina como a de metodologia do ensino jurídico tem, assim, a preocupação de estabelecer um compromisso entre alunos e professores em torno de um ensino mais dinâmico e atuante.

22 - Cf. Nicolás María Lopes Calera, *La crisis de las facultades de derecho: una cuestión ideológica*, op. cit., p. 37-38.

Em termos de conteúdo, e atuando de maneira complementar à cadeia de Introdução ao Estudo do Direito, essa matéria teria de lidar, por exemplo, com o seguinte campo temático:

(i) "Formação histórica da metodologia do ensino e da ciência do Direito"

- a) o método jurisprudencial romano, exegética medieval e o ensino jurídico nas primeiras universidades européias;
- b) o racionalismo jusnaturalista e a compreensão da ciência como sistema;
- c) codificação e dogmática jurídica no século XIX;
- d) o ensino jurídico nas sociedades complexas: as aporias do século XX;

(ii) "Ensino jurídico e realidade social"

- a) o ensino como ato de conhecimento;
- b) o ensino como fenômeno de comunicação;
- c) o ensino como atividade metódica;
- d) o ensino como mecanismo de socialização;
- e) o ensino como um exercício crítico;

(iii) "Evolução do ensino jurídico no Brasil"

- a) objetivos das FDs: cultura e profissionalização;
- b) o problema dos currículos mínimos x currículos plenos;
- c) a formação dos docentes e as reformas efetuadas;
- d) estruturação e função das aulas expositivas e seminários;
- e) pesquisa jurídica: especificidade e interdisciplinariedade.

Em minha opinião, a Metodologia do Ensino do Direito poderia ser incluída no 2º semestre do bacharelado, tendo como requisito básico a cadeia de introdução à sociologia, lecionada no 1º semestre. A Sociologia Jurídica, por sua vez, seria deslocada para os terceiro e quarto semestres, como será visto adiante.

- *História do Direito*

Na estrutura curricular atual do curso de bacharelado, entre nós, pres-supõe-se que os especialistas das diferentes áreas dogmáticas forneçam as

informações históricas básicas a respeito de cada instituição de direito. Presupõe-se, igualmente, que a Filosofia do Direito ofereça um panorama de evolução do pensamento jurídico. No entanto, nem sempre isso ocorre, seja porque as informações são esparsas, propiciando assim uma visão excessivamente fragmentária da origem de tais instituições, seja porque (i) falta à maioria dos professores uma reflexão conjunta e articulada em torno de uma concepção metodológica do que venha a ser história, aceitando-se — quando muito — uma concepção extremamente linear de evolução social, (ii) seja porque o idealismo positivista reduziu a Ciência do Direito a uma simples organização sistemática dos conceitos, a uma exposição ordenada dos princípios gerais e a um mero exercício de lógica-formal, restrito às manifestações do poder estatal, dissociando o exercício do poder político e a produção ideológica da “imparcialidade” da lei, da “neutralidade do Estado” e do “bem comum” do ordenamento jurídico.

Desta maneira, apesar de toda sua boa vontade, cada mestre acaba por transmitir informações “funcionalizadas” em sua respectiva área de especialização técnica, privilegiando apenas os aspectos de seu interesse pessoal e/ou profissional, desprezando a análise sistemática das raízes sociais, políticas, econômicas e culturais do desenvolvimento jurídico, e, por outro lado, somando uma adequada visão da formação dos institutos jurídicos em função das necessidades e aspirações próprias de cada povo e cada época, na busca de um padrão de sociabilidade, convivência e justiça. O estudo da História do Direito, contudo, não é uma simples cronologia da evolução dos aspectos formais e estruturais das instituições jurídicas. É, isto sim, o estudo da vinculação das normas, códigos e leis com a realidade social que lhes deu origem, que lhes definiu seu sentido e que lhes estabeleceu suas funções.

A introdução dessa disciplina no curso de graduação teria a vantagem, a meu ver, de revitalizar e recolocar em novas bases toda uma preocupação bastante cara aos publicistas e privatistas — as discussões relativas ao Direito Comparado. A mim me parece inequívoca a vinculação dessas discussões com o estudo da História do Direito na perspectiva acima apontada — especialmente em razão daquilo que os juristas chamam de “recepção”, isto é: o conjunto dos fenômenos de transplante de um sistema jurídico para outro. Ao aceitar a tese de que esse processo de transplante permite reorganizar e modernizar um sistema jurídico segundo modelos já testados, os comparatistas e os historiadores do direito reconhecem a existência de pelo menos quatro formas de recepção: (i) a recepção por ressurreição de um direito antigo; (ii) a recep-

ção por importação voluntária de um direito estrangeiro contemporâneo; (iii) a recepção por simples transplante consecutivo ao deslocamento de um grupo social que traz seu direito e o coloca em vigor na região desta nova instalação; (iv) a recepção por imposição de seu direito por parte de um poder colonizador no país colonizado (o que, praticamente, se combina com a modalidade precedente)” (23).

Os antigos historiadores do direito e os comparatistas de formação tradicional costumam enfatizar como base da recepção, a coerência lógica das regras entre um sistema jurídico considerado mais “moderno” e outro tido como mais “atrasado”, reduzindo a questão a uma simples interação entre experiências bem sucedidas em matéria de técnica legislativa e esforços “modernizadores” — como se o desenvolvimento das instituições de direito de um país como o Brasil dependesse, exclusivamente, da vontade de seus juristas e legisladores de seguir o exemplo das nações avançadas no caminho “inexorável” do progresso, independentemente da desigualdade econômica e das especificidades históricas entre suas respectivas sociedades. Já os teóricos de formação mais moderna, valorizada neste trabalho, afirmam que a base da recepção de forma alguma pode ser limitada somente à eventual coerência lógica das normas entre dois sistemas. Para eles importa, também e principalmente, captar e compreender as relações sociais expressas por essas mesmas normas. Tais relações confundem-se em certa medida com as relações de produção, tornando-se assim necessárias e independentes da vontade dos que delas participam. Isto não significa, contudo, a existência de uma relação causal e mecânica entre relações sociais e normas jurídicas: se, como disse antes, as relações sociais são contraditórias e ambíguas, é evidente que essas contradições e ambigüidades também são refletidas pelo direito, razão pela qual as normas jurídicas não são apenas o espelho das relações existentes. Nesse sentido, eles também incorporam em certa medida os valores, as aspirações e mesmo os “pensamentos utópicos” produzidos pelas diferentes classes sociais. Na medida em que a utopia — o ideal de uma nova ordem — funciona como um “horizonte de sentido”, as leis e os códigos também podem traduzir este horizonte, de modo que o direito não expressa apenas aquilo que é, mas tam-

23 — Cf. Antoine Jeammaud, *Algumas questões a abordar em comum para fazer avançar o conhecimento crítico do Direito*, op. cit., p. 84.

bém, aquilo que se deseja e aquilo por que se luta (24). Decorre daí, pois, a importância de se examinar com maior cuidado os fenômenos da recepção jurídica com o objetivo de identificar a especificidade, as modalidades e as funções do direito numa sociedade como a brasileira, evitando limitar a questão a uma discussão acrítica sobre a importação e o transplante das formas e técnicas jurídicas forjadas nas sociedades avançadas.

Em suma: ao suscitar este tipo de reflexão e de crítica num momento em que as relações sócio-econômicas emergentes abrem para nós "um espaço ampliado onde os poucos conhecimentos que chamamos de nossos centros correm o risco de serem maltratados pelo forte vento soprado pelas histórias e dados próprios de nossas sociedades respectivas" (25), a introdução da História do Direito no curso de graduação permitira discutir com maior lucidez e precisão as diferentes teses sobre a origem das instituições que hoje compõem o sistema jurídico vigente. Nesse sentido, a História do Direito não se

24 - Como diz Dahrendorf, o propósito das utopias "tem sido a crítica, e até a deminuição, de sociedades existentes. A história das utopias é a história de um setor intensamente moral e polêmico do pensamento humano; e ainda que de um ponto de vista realista e político os escritores utópicos possam ter escolhido meios duvidosos de expressar seus valores, eles certamente obtiveram êxito em transmitir a suas épocas uma forte preocupação com as deficiências práticas e éticas das instituições e crenças existentes". Cf. Ralf Dahrendorf, *Ensaio de teoria da sociedade*, Rio/São Paulo, Zahar-Edusp, 1974, p.139. Quem me chamou a atenção para esta discussão sobre o papel do pensamento utópico foi José Reinaldo de Lima Lopes, em trabalho ainda inédito e incompleto. Para ele, a utopia "domina a proposta política dos grupos transformadores. De um certo modo ela é capaz de generalizar-se e surgir em forma de regras constitucionais, ou de direito em geral. Uma vez generalizada, a utopia continua a dar sentido à prática lentamente construída, embora seja sempre utopia (não existente no lugar). Transformar a utopia em "topia" é o objetivo da luta política. Ocorre que a utopia é sempre crítica do real, razão pela qual para toda "topia" existente produz-se uma "utopia" contrária por assim dizer. A tensão entre as forças determinantes constringendo a reprodução do existente e as forças propondo a transformação do real reflete-se justamente nas contradições embutidas no próprio direito. No entanto, elas aparecem de modos diversos no direito da sociedade industrial, conforme se analise o âmbito do chamado direito público ou aquele do direito privado. Exatamente porque no primeiro há a explicitação de propostas, enquanto, no seguinte, esta explicitação não é feita claramente em um sistema articulado de proposições discursivas, senão em uma pulverizada prática contratual (que inclui a barganha trabalhista, as greves, as comissões de fábrica, grupos de interesses de direitos difusos) justamente porque a troca de vantagens e benefícios (por meio de *imposição* de condições, e não apenas por *acordo* livremente aceito) se dá essencialmente pela mediação conceitual do contrato.

25 - Cf. Antoine Jeammaud, *Algumas questões a abordar em comum para fazer avançar o conhecimento crítico do direito*, op. cit., p.89.

justapõe de forma alguma à cadeira de Direito Romano, a qual continuaria com a responsabilidade de mostrar, a partir da distinção entre o saber dos juristas e a arte dos advogados, como a ciência jurídica sempre foi uma ciência de problemas singulares, jamais redutíveis a esquemas axiomático-dedutivos, e com suas respectivas soluções a exigir um esforço criativo casuístico, prudencial e tópico. Já a História do Direito, que poderia ser incluída no primeiro e no segundo semestre da graduação (este último voltado especificamente à evolução do direito brasileiro), poderia obedecer a uma outra diretriz metodológica, na linha, por exemplo, das investigações de um Tullio Ascarelli ou de um Karl Renner.

O primeiro, preocupado com a desvinculação dos estudos de direito comparado das condições sócio-econômicas que geraram cada instituto em contextos específicos, afirma: "o estudo do direito comparado acaba, ademais, por mostrar, como talvez nenhum outro, o jogo contínuo das relações entre as premissas econômicas, sociais, históricas, morais, de um lado, e a solução jurídica, de outro. O estudo do direito comparado proporciona a possibilidade de colher ao vivo, numa experiência concreta, o direito no seu ambiente social e de verificar todas as influências recíprocas entre o direito e meio, de vê-las, por assim dizer, em ação; de acompanhar a tradução em termos jurídicos do problema econômico e social, e colher o real alcance econômico e social do problema jurídico". Portanto, "mesmo antes de proceder ao estudo das várias soluções jurídicas no direito comparado, isto é, mesmo antes de proceder à colheita e à elaboração do material jurídico, é necessário estabelecer uma exata identificação do problema que se pretende estudar comparativamente. Esse problema deve ser, antes de tudo, identificado. Mas seus dados, como problema social, prescindindo, num primeiro momento, das suas várias soluções. Poderia observar-se que, na realidade, se proceda sempre assim, porque inevitavelmente, ao procurar as soluções oferecidas pelos vários direitos estrangeiros, se tem presente determinada questão. Mas, às vezes, essa questão é, direta e tão somente, encarada de conformidade com a maneira por que é juridicamente colocada no direito do investigador. É natural, então, correr-se o risco de não entender bem o alcance da solução dada nos direitos estrangeiros e, por isso, de ir ao encontro de erros no domínio do direito comparado, visto como, quase naturalmente, somos levados a olvidar a possibilidade de que o problema social seja diverso ou de importância diversa. O mesmo problema poderá, por seu turno, ser, juridicamente, formulado de

modo diverso; será diversa a sua formulação consoante a diversidade do ambiente, os precedentes históricos, o fato de ser, o respectivo direito, codificado ou não codificado, a diversa organização jurisdicional e a diversa importância da jurisprudência, a diversidade da constituição social e política, e assim por diante. Por isso, se torna necessário colocar, de início, qual ponto de partida da investigação, um problema social, para passar depois a examinar quais sejam os diversos caminhos jurídicos eventualmente percorridos, para a sua solução, nos vários direitos" (26).

Já o segundo, apesar da distância ideológica que o separa do primeiro, é ainda muito mais enfático ao chamar atenção para a necessidade de se identificar e compreender "the relation between law and economics in the evolution of history, observed and examined here from the aspect of legal institutions; regarded with the eye of the jurist who, with a vision extending beyond his native field of legal rules, recognises that everywhere the law is as much bound up with economics as economics is bound up with the law. The legal expert who has accompanied us in our observations will have made the surprising discovery that law and economics, though appearing to be indissolubly bound together, if considered as static at any given moment, yet undergo unequal development in the course of history. Contradictions and contrasts emerge, and their mutual relations are not seldom reversed. Thorough examination of the vast field presented by civil law for inductive investigation soon leads to the discovery of common characteristics within this dialectical development. It thus becomes possible to read its laws from these facts" (27).

- Metodologia da Ciência do Direito

A fim de que os cursos de graduação sempre contem, ao longo de todos os cinco anos, com uma disciplina teórica capaz de dar aos alunos o suporte teórico necessário para o aprendizado sistemático das cadeiras informativas, esta disciplina teria uma dupla finalidade: por um lado, a de propiciar uma

26 - Cf. Tullio Ascarelli, "Premissas ao estudo do direito comparado", in *Problemas de sociedades anônimas e direito comparado*, São Paulo, Saraiva, 1969.
27 - Cf. Karl Renner, *The Institutions of Private Law and Their Social Functions*, London, Routledge and Kegan Paul, 1949.

síntese do ciclo básico no âmbito da Ciência do Direito, justamente no momento em que os alunos atravessam a ponte entre as teorias gerais e o aprofundamento das disciplinas dogmáticas; por outro lado, a de preparar os estudantes para a cadeira de Filosofia do Direito, cujo grau de complexidade colide com a atual tendência do corpo docente de desprezar as reflexões mais profundas e as discussões mais abstratas, considerando-as, ingenuamente, como "perfumaria".

Também aqui reconheço que minha sugestão não é original — o professor Fábio Comparato, por exemplo, já há algum tempo vem defendendo na Faculdade de Direito da USP a introdução de cursos de lógica e hermenêutica no âmbito da graduação. Pois bem: a Metodologia da Ciência do Direito, podendo ser ministrada no quinto e sexto semestres, de certo modo incorpora essa tese. O programa dessa nova disciplina teria de ser elaborado em consonância com a reformulação do programa de Filosofia do Direito. Ao valorizar temas que hoje encontram-se excessivamente concentrados — e, por conseguinte, não ensinados — no primeiro semestre desta última cadeira, como as questões relativas ao objeto, conhecimento e método à diferenciação entre lógica formal e lógica material, ao apriorismo, ao indutivismo e à dialética, à valorização do exame das técnicas de argumentação e à identificação da pluralização dos conceitos jurídicos, às distinções entre ciência e filosofia, às implicações ontogenesológicas e axiológicas da reflexão jurídica, etc., a introdução da Metodologia da Ciência do Direito desafogaria o atual programa de Filosofia do Direito.

Em outras palavras, ela propiciaria aos responsáveis por esta última disciplina melhores condições e maiores oportunidades de tempo para um curso sobre Hermenêutica Jurídica, seja enfatizando a interpretação como uma atividade gnoseológica, mostrando como seu caráter necessariamente valorativo exige que se assuma conscientemente a responsabilidade derivada de sua função ideológica e política; seja enfatizado o papel da crítica ao conhecimento jurídico como pedra-de-toque para a convergência das diferentes áreas de especialização do saber normativo, seja denunciando as limitações da dogmática como um sistema (axio)lógico-dedutivo, uma vez que o jurista não deve preocupar-se só com o sentido formal das normas, mas, igualmente, da justiça das normas; seja recusando uma linguagem idealista que mitifica a historicidade do processo de conhecimento do direito positivo, explorando-se então as relações entre o intérprete e a realidade social; seja abrindo caminho para no-

vos esquemas teóricos e analíticos capazes de questionar as concepções jurisdicistas sobre lei e sistema jurídico, por meio das quais as formas normativas são apresentadas como instrumentos de caráter técnico e as relações jurídicas como um sentido específico *a priori*, o que inibe a compreensão de sua fundamentação nas relações sociais.

Destinada a estabelecer os marcos teóricos que em torno dos quais se dão as atividades judiciais, as teorias da interpretação constituem um fator de tensão para as demais disciplinas jurídicas, isto é, para o conjunto da Ciência do Direito no seu sentido mais amplo — e é natural que o seja, como diz o professor Fábio Comparato em suas “reflexões sobre o método do ensino jurídico”, pois “a extraordinária aceleração da descoberta científica e da acumulação de fatos históricos” tem levado “o cientista e o pensador a criticar, sistematicamente, o próprio quadro geral de referências dentro do qual se realiza a sua investigação ou a sua análise”. Daí, afirma ele, a necessidade de abordagens mais ricas e rigorosas capazes de habilitar os alunos a criticar e classificar “a abundância de informações comuns às sociedades de massas, segundo um plano racional — abordagens essas que se tornam condições *sine qua* da própria sobrevivência da razão”.

A Hermenêutica Jurídica, enquanto uma das espinhas dorsais da Filosofia do Direito, deve pois ser orientada à identificação e avaliação tanto das práticas tradicionais das atividades legislativas e judiciais quanto da própria pesquisa jurídica a partir de uma crítica epistemológica das doutrinas existentes. Ou seja: uma crítica de suas contradições internas e de seus efeitos ideológicos, com relação aos fenômenos normativos que pretendem organizar e explicar, o que certamente ajudaria o desenvolvimento de análises mais vigorosas sobre as próprias condições da possibilidade e funcionamento do direito como forma social específica. Análises essas capazes de mostrar como as diferentes categorias do discurso jurídico não obedecem às pretensões positivas de cientificidade, caracterizando-se, ao contrário, por sua pseudo-objetividade e neutralidade ideológica. Análises essas capazes, igualmente, de explicar como as práticas constituintes da materialidade institucional do Estado fornecem parte do conteúdo das normas, razão pela qual não se pode relegar a segundo plano quer o papel do complexo de órgãos estatais como uma espécie de “emissor institucional”, quer a existência, dentro desse complexo, de diferentes tendências associadas a diferentes práticas sociais e políticas — o que suscita a questão da hegemonia significativa dos discursos jurídicos. Afinal, é a imbr-

cação desses discursos com aquelas práticas que, entreabrindo uma dada correlação de forças, influi decisivamente sobre o saber jurídico dominante, o qual passa assim a ser constituído por toda uma série de representações — e estas, por sua vez, “condicionam o tipo de evocações conotativas nas quais os juristas se baseiam no momento de apontar o sentido das palavras da lei” (28).

— Sociologia Jurídica

Deslocada do primeiro ano, para ceder lugar à Metodologia do Ensino Jurídico, a Sociologia do Direito encontraria seu espaço natural nos terceiro e quarto semestres. Hoje, essa disciplina vem sendo dada em apenas um semestre — o que é insuficiente. Seu desdobramento em dois semestres se faz necessário por uma razão importante: ao lado da análise do direito positivo como fato social, da qual se destaca o exame não só da ordem jurídica estatal, mas, igualmente, da pluralidade de ordenamentos concomitantes — paralegais ou mesmo antilegais — em virtude das diferentes correlações de forças de uma dada sociedade, também não se pode descartar o estudo do conhecimento jurídico como sendo — ele próprio — um fato sociológico. Dito de outro modo: se o direito positivo tem um papel instrumental, voltado à estabilização das relações de um dado sistema e à consecução de um mínimo de segurança e

28 — A noção abstrata “de emissor institucional” é invocada por Warat e Severo para afirmar, por um lado, que a produção dos sentidos normativos não se realiza num único lugar, a partir de um só emissor, e, por outro, que nenhum desses lugares estatais de emissão detém, por si, o sentido, dada a existência de uma espécie de “relação de solidariedade” entre eles. “São relações que encontram-se condicionadas pelos sentidos acrescentados à norma no ato de sua produção (ou em sucessivas interpretações). Assim, existiria uma dupla implicação — a dos textos legais e a das práticas institucionais — na produção do sentido das normas”. Além do mais, face a erosão das distinções entre Estado X sociedade civil e público X privado, as significações jurídicas não provêm somente do Estado — como se este fosse seu único emissor. “As relações de poder/sentido atravessam o Estado e, portanto, as normas jurídicas podem ter suas significações determinadas por conotações extra-estatais. Entretanto, o Estado, na determinação do sentido das normas jurídicas, é seu topos logotécnico dominante, o que justifica amplamente a utilização da categoria de emissor institucional numa análise preocupada com a apropriação do discurso jurídico da soberania do Estado”. Cf. Luís Alberto Warat, *Considerações epistemológicas sobre o princípio da pureza metódica*, Florianópolis, UFSC, 1980, e Leonel Severo Rocha, *A problemática jurídica: uma introdução disciplinar*, op. cit., p. 62-63.

certeza nas expectativas de seus integrantes, a importância do conhecimento da experiência jurídica vem aumentando proporcionalmente na medida em que se descobre o caráter crescentemente complexo da especificidade, das modalidades e das próprias funções do direito nos diferentes tipos de formação social.

Como o jurista está inserido nessas formações sociais, sendo simultaneamente ator e observador, criador e planejador de padrões de convivência e sociabilidade e, ao mesmo tempo, objeto dos modelos de comportamento e das estruturas normativas por ele próprio criados, tornar-se necessário analisar desde as condições reais e as circunstâncias de seu trabalho teórico, analítico e aplicado até o reflexo delas na Ciência do Direito — uma tarefa que cabe à Sociologia do Conhecimento, cuja preocupação central é “compreender o pensamento dentro da moldura concreta de uma situação histórico-social, de que o pensamento individualmente diferenciado emerge mui gradualmente”. Mesmo porque, como diz Mannheim, “não são os homens em geral que pensam, nem mesmo os indivíduos isolados, mas os homens dentro de certos grupos que elaboram um estilo peculiar de pensamento graças a uma série interminável de reações a certas situações típicas, características de sua posição comum” (29).

A Sociologia do Conhecimento afirma a existência de modos de pensamento incapazes de serem adequadamente compreendidos enquanto permanecerem obscuras suas origens sociais. Ao ocupar-se da questão do conhecimento jurídico como um fato constitutivo da realidade, enfatizando a discussão do problema da função social do jurista e a distinção entre ciência e ideologia, evitando as construções arbitrárias e/ou ingênuas e considerando a multiplicidade das espécies, das formas e dos sistemas de conhecimento numa sociedade crescentemente complexa e diferenciada, a sociologia do conhecimento jurídico põe à prova o conteúdo tanto das idéias dos legisladores e dos intérpretes da lei quanto das doutrinas sobre o direito, revelando os fatores determinantes sociais da verdade e do erro, da validade e do mito — o que pode ser de extrema valia no momento em que os alunos iniciam seus estudos de direito propriamente dito, a partir das teorias gerais. Entre outras razões por que a sociologia do conhecimento jurídico abre caminho para uma saudável “vigilância epistemológica” do discurso jurídico e para o controle epistemo-

29 — Cf. Karl Mannheim, *Ideologia e utopia*, Rio de Janeiro, Zahar, 1972, p. 29-80.

lógico da prática dos próprios juristas. Em suma, trata-se de manter o programa atual, valorizando o direito como um objeto teórico específico quer em relação à dogmática jurídica quer em relação à filosofia do direito, e complementando-o com mais um núcleo de informações capaz de estimular os alunos a transformar o conhecimento da realidade numa questão de auto-reflexão.

b.2 — Para se evitar desde já as objeções formais mais óbvias, no sentido de que o curso de graduação encontra-se atualmente com sua carga horária saturada, é importante reconhecer que ainda há condições de se introduzir as disciplinas acima sugeridas. Poder-se-ia, a título de exemplo, reduzir os intervalos de uma aula para outra, conjugando essa medida com a prorrogação das últimas aulas para as 13 horas (curso matutino) e para as 23 horas (curso noturno). Neste último caso, a experiência da Sociologia Jurídica, no curso noturno, tem-se revelado altamente produtiva, com os alunos compreendendo as razões pelas quais muitas vezes meus assistentes e eu os retemos até as 23h45min. Teríamos, então, pelo menos mais uma aula diária entre segunda e sexta-feira, totalizando cinco novas aulas semanais — o suficiente, a meu ver, para a incorporação daquelas matérias.

Tudo isso sem contar com a possibilidade de mais quatro a cinco aulas aos sábados, a serem destinadas preferencialmente para os cursos optativos dos núcleos básicos e para a realização das respectivas provas: sendo eles eletivos, teriam a obrigatoriedade de comparecer aos sábados apenas os alunos que, por livre escolha, inscrever-se nas disciplinas oferecidas nesse dia. O que certamente valorizaria a qualidade e o próprio desempenho desses núcleos básicos, uma vez que os professores estariam lidando apenas com turmas pequenas e interessadas, e não mais com um contingente heterogêneo de estudantes.

Além disso, também poder-se-ia extinguir, pura e simplesmente, o atual curso de Problemas Brasileiros, tal seu desprestígio tanto entre o corpo docente quanto entre o próprio corpo docente. No caso de haver exigência legal de se mantê-lo, não descartaria a estratégia de se substituir o programa vigente pelo programa de Metodologia do Ensino Jurídico ou mesmo de História do Direito. Por fim, poderíamos remanejar a carga horária das atuais disciplinas do Departamento de Filosofia do Direito, certamente sobrecarregado com a responsabilidade de fornecer o “ponto do doce” de um curso mais orgânico e competente.

c) Sugestões Paralelas ao Plano Metodológico

c.1 — Os seminários parecem-me um tanto quanto subestimados entre nós — até porque, em função da tradição coimbrã da FD-USP, todas as atividades de ensino giram em torno das aulas magnas, de caráter estritamente monográfico, onde o aluno é mero expectador passivo ou, como disse antes, objeto da educação e não seu sujeito. A meu ver, tal disfunção pode ser corrigida, a fim de que as discussões entre estudantes e professores deixem de ser dispersas, fragmentárias e individuais, passando a ser sistemáticas, orgânicas e capazes não só envolver, mas também de empolgar, todas as classes.

O ideal seria que os seminários fossem melhor valorizados, constituindo-se em verdadeiros cursos autônomos — como hoje ocorre nas universidades norte-americanas, por exemplo, ou nos cursos de administração pública e administração de empresas da Fundação Getúlio Vargas. O professor Goffredo Telles Jr. foi pioneiro nessa experiência, nos anos 70, promovendo seminários com grupos de até 30 alunos, realizados em horários vespertinos — e esses alunos é que criaram o Congresso Interno da USP, em 1979. Estou consciente de que a retomada dessa experiência entre as 13 e as 17 horas, quando se iniciam as atividades dos cursos de especialização e pós-graduação, é problemática. Sei, igualmente, que a escola não dispõe de salas para seminários autônomos nos horários matutinos e noturnos, nem de condições físicas para reduzir as turmas a um número compatível com um ensino eficaz e produtivo — e não massificado, como hoje ocorre. Mas acho que não poderíamos deixar de re-fletir mais detalhadamente sobre isso.

c.2 — De qualquer modo, há medidas que podem ser adotadas desde já. A principal delas seria a exigência de apresentação, por parte dos alunos matriculados no ciclo de especialização, de um trabalho de conclusão de curso — uma espécie de *paper*, com um mínimo de páginas e com sua respectiva nota condicionando a aprovação definitiva e, por conseguinte, a própria obtenção do diploma. Como a carga de trabalho dos professores seria aumentada de maneira significativa, em termos de fixação de temas para cada estudante, sobrecarregado com a responsabilidade de fornecer o “ponto do doce” de um curso mais orgânico e competente no decorrer da redação e de uma leitura final, poderíamos aproveitar o pessoal da pós-graduação que já concluiu os créditos e que já fez o exame de qualificação com a finalidade de ampliar os quadros docen-

tes atuais, especialmente nas categorias iniciais (auxiliares de ensino e professores-assistentes).

Teríamos, então, tripla vantagem. Por um lado, os professores poderiam distribuir parte de sua carga adicional de trabalho, na medida em que as atividades de orientação e correção seriam executadas, sob sua fiscalização direta, pelos alunos da pós-graduação. Estes, por outro lado, estariam sendo progressivamente treinados e incorporados nas atividades de pesquisa teórica e/ou aplicada, amalhando currículo e tendo assim a possibilidade de iniciar, com um mínimo de objetividade e experiência, suas respectivas carreiras docentes. Desde o advento do curso de especialização, o número de mestrandos e doutorandos diminuiu sensivelmente, de modo que não seria difícil aos professores responsáveis pelas disciplinas da pós-graduação selecionar e indicar seus orientados mais competentes aos seus respectivos departamentos.

Quanto aos estudantes, por fim, eles certamente teriam a vantagem de contar com uma orientação mais direta, produtiva e personalizada — algo absolutamente impossível, atualmente, dado o altíssimo número de alunos por classe, comprometendo a eficiência pedagógica do corpo docente. Nesse sentido, aliás, a relação aluno-professor no âmbito da Faculdade de Direito em termos numéricos, é a mais alta dentre todas as faculdades e institutos que compõem a USP: segundo dados de 1980, ela é da ordem 1/68, contra 1/54 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1/32 na Escola Politécnica, 1/20 na Faculdade de Medicina e 1/16 na Faculdade de Odontologia, revelando assim a dificuldade — e mesmo a inviabilidade — de um trabalho de acompanhamento pessoal de cada estudante pelos seus respectivos mestres.

c.3 — Uma vez iniciada essa integração entre a graduação e a pós-graduação, e sendo seus resultados considerados satisfatórios, nada impediria a possibilidade de se estender progressivamente essa exigência de “trabalho de conclusão de curso” aos demais anos — pelo menos entre o terceiro e o quarto ano. Evidentemente, esta é uma hipótese a ser considerada no devido tempo. De qualquer modo, é importante ressaltar a necessidade de provas mais criativas a partir de questões problemáticas e não meramente dissertativas, como já ocorre no âmbito da Sociologia Jurídica, com o objetivo de incentivar a capacidade de análise, reflexão e raciocínio dos estudantes e de estimular a “educação bancária” — isto é, meramente acumulativa, casuís-

tica, exegética, dogmática e acrítica — inerente a uma concepção de ensino meramente tecnicista e falsamente isenta em termos valorativos. Por isso, dever-se-ia recusar não só os decantados testes de múltipla escolha como, igualmente, as provas que exigem dos alunos respostas escritas no prazo de apenas três minutos para cada questão, em nome de uma falaciosa objetividade e de um pretensão profissionalismo.

c.4 — Muito se tem falado sobre a necessidade de aulas práticas e de um laboratório jurídico, mas pouco se tem feito de concreto para operacionalizar essas idéias. Que elas são importantes não há dúvida. Entre outras razões porque, se concretizados, com toda certeza abririam caminho para a institucionalização de pesquisas empíria jurídica e de sistematização e indexação de decisões legais no âmbito do conhecimento jurídico. Tais pesquisas, como afirma o relatório de 1986 do CNPq, devem desempenhar o papel de “ciência crítica das instituições políticas e da ordem jurídica consolidada. A sociedade que não desenvolve mecanismos institucionais que permitam o questionamento de suas próprias instituições, inclusive como forma viável de se resguardá-los, ou de transformá-los, se fossiliza — e o habitat natural para o desenvolvimento de pesquisa jurídica se esclerosa” (30).

Pois bem, a existência do Departamento Jurídico do XI de Agosto da Faculdade de Direito da USP vem sendo subestimada pelo corpo docente, não

tendo a maioria de seus integrantes valorizado ainda a importância dessa entidade como centro de treinamento do corpo docente e como fonte para pesquisas. Isto decorre, como se afirmou antes, da tendência dos paradigmas positivistas em reduzir as pesquisas a simples superposições bibliográficas, meras coletâneas e prosaicas comparações hermenêuticas, na medida em que os juristas tradicionais desconhecem que o objeto de seu conhecimento pode ser “constitutivo” por meio de diferentes técnicas a partir de fontes que não sejam exclusivamente bibliográficas e discursivas.

Em princípio, os estágios poderiam contar crédito. Mesmo alguns seminários poderiam ter, como objeto de discussão, os processos sob responsabilidade do Departamento Jurídico do XI de Agosto. A escola teria de arcar com as despesas de custeio dessa entidade; os alunos da graduação teriam de geri-lo administrativamente e, para efeitos de coordenação geral, não descartaria a possibilidade de criação de um Conselho Consultivo formado por professores e alunos da graduação e da pós-graduação.

Nesse sentido, proponho que a Comissão de Ensino indique dois membros — o representante dos estudantes e um professor — para apresentar um parecer sobre a matéria, avaliando a possibilidade de um convênio com a OAB, para conceder eventuais vantagens ou pontos adicionais no “exame de ordem” aos alunos que tiverem estagiado no Departamento Jurídico do XI de Agosto, e de acordos operacionais com a Procuradoria de Assistência Judiciária e com a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso, para um trabalho mais orgânico e voltado às necessidades da própria comunidade. A sugestão encontra, como precedente, um acordo recentemente assinado entre esta última instituição e três faculdades de odontologia de São Paulo, por meio do qual os estudantes dessas escolas podem fazer um produtivo estágio no sistema penitenciário paulista, prestando assim serviços odontológicos à carente população carcerária.

c.5 — Como o que se propõe, especialmente para o ciclo de especialização, é uma maior oferta de disciplinas optativas e de caráter interdisciplinar, oferta essa em condições de implantar definitivamente a semestralização e uma estrutura eletiva no âmbito do curso de graduação da Faculdade de Direito, seria interessante estimular uma crescente *exposure* da escola às demais faculdades, institutos e departamentos da USP, fixando uma carga de créditos e de horas-aula para que os alunos possam, se quiserem, cursar disciplinas

30 — Cf. “Avaliação e perspectivas — área de Direito”, relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 1986, Brasília, cuja conclusão é a de que “o desenvolvimento da pesquisa jurídica exige uma profunda reforma do ensino jurídico e a reforma do ensino jurídico só é possível com a reforma do Poder Judiciário. Reformar o ensino jurídico significa necessariamente desenvolver padrões associativos de ensino e pesquisa, absorvendo técnicas e métodos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento, reformar o Poder Judiciário significa integrá-lo no processo de democratização da sociedade. A produção do conhecimento jurídico (nas Faculdades) está intimamente associada à viabilização institucional da democracia no Brasil. A reconstrução constitucional é a base de assentamento da pesquisa jurídica. O incipiente desenvolvimento da pesquisa jurídica até os nossos dias deve-se à vocação autoritária de nossas instituições, inclusive com a esclerose institucional. Os programas de pesquisa jurídica no momento atual da sociedade brasileira, devem estar voltados para a identificação de nossas instituições políticas e para a consolidação constitucional. Para que as instituições cresçam sem riscos de fragilização devem-se incentivar programas de pesquisas que não apenas recuperem o quadro imaginoso das idéias, mas, especialmente, intensifiquem e extraiam das fontes do Direito a ordem jurídica democrática e das resistências à inovação tecnológica, os parâmetros normativos que devem orientá-la”.

complementares no âmbito dos Departamentos de História, Administração, Economia, Política, Filosofia, Ciências Sociais, etc. Isto já é possível, do ponto de vista legal. Mas, infelizmente, as tradicionais barreiras burocráticas e os conhecidos obstáculos decorrentes da falta de flexibilidade de nosso curso de bacharelado vêm impedindo, na prática, sua concretização. Creio que todos nós, alunos e professores, muito teríamos a ganhar com essa maior *exposure*.

c.6 — Uma última sugestão: como a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior concentrou toda sua atenção na proposta de mecanismos mais abertos, legítimos e efetivos de avaliação de desempenho das instituições universitárias, poderíamos tentar efetuar alguma experiência no gênero. Em outras palavras, tendo em vista a possibilidade de se implantar um sistema de auto-avaliação no âmbito da Faculdade de Direito, mediante um diálogo franco, construtivo e conseqüente entre os corpos docente e discente, seria interessante estudar a conveniência de se pedir aos próprios alunos um relatório individual sobre seus respectivos pontos de vista quanto à qualidade das aulas, dos programas, da bibliografia, dos trabalhos de pesquisa, etc. Esta sugestão vai ao encontro a uma antiga queixa dos estudantes, no sentido de que não têm sido ouvidos quanto à sua opinião sobre a qualidade do corpo docente. Nunca é demais lembrar que as reformas educacionais dificilmente são eficazes quando todos os atores envolvidos no processo de mudança — principalmente o corpo discente — não se dispõem conscientemente a em prestar seu apoio e colaboração.

Pois bem: ao criar condições para que as avaliações, opiniões e sugestões do corpo discente seja canalizado de modo responsável para uma permanente auto-avaliação do aproveitamento do curso e da própria eficiência da instituição, esses relatórios seriam tabulados por cada departamento e interpretados pela Comissão de Ensino, fornecendo as informações necessárias para a correção dos equívocos, para a eliminação das tensões e para a valorização dos acertos. A meu ver, poderiam ser formulados à imagem e semelhança daquele hoje utilizado pela University of Wisconsin Law School, uma das mais respeitadas nos Estados Unidos, conforme o modelo anexo. A título experimental, eu o adotei no âmbito da Metodologia do Ensino do Direito e da Sociologia Jurídica, a nível de pós-graduação, e as respostas têm sido de grande valia na formulação de meus programas.

VII — NOTA FINAL

Todas essas sugestões são, evidentemente, parciais e limitadas. Mais do que sua imediata execução, elas visam estimular o debate sobre a atual crise de funcionalidade e operatividade teórico-prática das faculdades de direito. Como disse no início deste trabalho, não existe um modelo ideal de ensino jurídico — na verdade, as faculdades de direito devem responder às coordenadas sociais, econômicas, políticas e culturais inerentes às suas respectivas áreas de atuação. Mas essas respostas, por mais que se desenvolvam dentro da amplitude ideológica comum às sociedades altamente estratificadas e estruturalmente diferenciadas, como a brasileira, não podem desconsiderar nem o rigor metodológico intrínseco às atividades científicas nem a heterogeneidade dos saberes jurídicos, cujos paradigmas doutrinários encontram-se em crise.

Essa dupla advertência é necessária seja para não se supervalorizar as sugestões vindas das entidades representativas dos profissionais do direito, cujo viés estamental e corporativo compromete a liberdade acadêmica e impede a revisão dos estatutos epistemológicos da Ciência do Direito bem como a reflexão em torno de suas implicações ideológicas, seja para se recusar as propostas "idealistas", que confundem a crise do ensino jurídico com uma simples crise pedagógica, insistindo na continuidade de uma formação exclusivamente dogmática, objetiva e neutra. Em suma: o sucesso de uma boa reforma do ensino jurídico não está na formulação do *melhor* modelo, porém na percepção, por parte dos reformadores, de que todo direito é produto e condição da existência e da reprodução de uma sociedade historicamente determinada.

ANEXO

University of Wisconsin Law School
Faculty and Course Evaluation Questionnaire

Name of Professor _____ Name of Course _____

TO THE STUDENT: Evaluations are an important tool in the development of the University of Wisconsin Law School. The statistical results are made available to the library, and these results and the written comments are made by the professor *after* grades have been submitted. The results and comments are used in formulating decisions on retention, promotion, tenure, salary, and teaching assignments. Therefore, we urge you to take time to analyze each question carefully and constructively with the purpose of aiding in positive improvement of the faculty and courses. Please pay particular thought and attention in your comments on the back of this questionnaire, and please try to be objective and sincere. Thank you for your cooperation.

KEY

5 (Excellent) 4 (Very Good) 3 (Average) 2 (Below Average) 1 (Poor)

I. PROFESSOR'S KNOWLEDGE OF MATERIAL

1. Knowledge and command of the subject matter of the course. 5 4 3 2 1
2. Ability to respond to questions with answers which are to the point. 5 4 3 2 1
3. Integration of current developments into the course coverage. 5 4 3 2 1

II. PROFESSOR'S TEACHING ABILITY/SKILL

4. Ability to ask effective questions. 5 4 3 2 1
5. Ability to stimulate your interest in the subject matter. 5 4 3 2 1
6. Enthusiasm for teaching the course. 5 4 3 2 1

III. PROFESSOR'S CONTROL OF CLASSROOM DISCOURSE

7. Ability to encourage and evoke a high quality of participation in classroom dialogue, where appropriate. 5 4 3 2 1
8. Contribution which classroom attendance has made to your knowledge of the subject matter of this course. 5 4 3 2 1

IV. PROFESSOR'S PREPARATION AND ORGANIZATION

9. Organization of entire course. 5 4 3 2 1
10. Preparation for each day's class. 5 4 3 2 1
11. Quality of assigned text and materials. 5 4 3 2 1
12. Ability to present course material with clarity. 5 4 3 2 1
13. Ability to elicit diligent preparation for class. 5 4 3 2 1

V. PROFESSOR'S PERSONAL RECEPTIVENESS TO STUDENTS

14. Willingness to consider divergent points of view. 5 4 3 2 1
15. Respect for students in class. 5 4 3 2 1
16. Availability and receptiveness for consultation with students outside of class. 5 4 3 2 1

VI. GENERAL QUESTIONS

17. Your level of interest in the subject matter of this course. 5 4 3 2 1
18. Professor's overall effectiveness 5 4 3 2 1

VII. PLEASE ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS ON A SCALE OF 1-5, WITH 5 = YES, AND 1 = NO.

19. Knowing what you know now, would you take this same class from this professor? 5 4 3 2 1
20. Knowing what you know now, would take another course from this professor? 5 4 3 2 1
21. If you were in a position to make the decision (based on teaching ability) would you rehire this professor? 5 4 3 2 1

VIII. ADDITIONAL REMARKS AND QUESTIONS

22. You perceived the mix of teaching methodology used in this course as: (5 is all discussion; 1 is all lecture). 5 4 3 2 1
23. You would prefer: (5 is a great deal more discussion; 1 is a great deal more lecture). 5 4 3 2 1
24. Compared to most other courses you have taken at Wisconsin Law School, this course requires (5 = more; 3 = the same; 1 = less) preparation time that you are accustomed to. 5 4 3 2 1
25. Did you have this instructor in a previous course? If "Yes", the instructor's teaching ability has: 5 = improved very much; 4 = Improved somewhat; 3 = Remained about the same; 2 = Worsened somewhat; 1 = Worsened quite a bit.
26. Compared with all the instructors I have had in Law School, this instructor was: 5 = Among the very best; 4 = Above average; 3 = Average; 2 = Below average; 1 = Far below average.

27. What did you like about the course or instructor or materials?

28. What did you dislike about the course or instructor or materials? If there were problems with the course, were they attributable to the subject matter, the instructor, or the students (or any combination of the above)?

29. Do you have any practical suggestions for improving the course or changing its place in the curriculum?

Este livro é um convite a uma reflexão sobre a situação atual do ensino jurídico brasileiro, considerado pelo autor como excessivamente dogmático, formalista e exegético, encontrando-se hoje totalmente distanciado da realidade sócio-econômica. Valorizando a função do ator jurídico neste momento de reorganização do ordenamento constitucional e das instituições de direito, ele mostra como a reforma do ensino jurídico se insere no amplo rol de contrivências sobre as novas concepções de legalidade, de legitimidade e de justiça.

Consciente do desgaste dos tradicionais mecanismos jurídicos de ordenação política, de estabilização das relações sociais e de articulação do consenso, em virtude da explosão de litigiosidade decorrente da transformação dos direitos sociais e do advento de lutas protagonizadas por grupos até recentemente sem tradição de ação coletiva de confrontação política, ele chama a atenção para a necessidade de estratégias teóricas e metodológicas capazes, por um lado, de superar os estreitos limites da verdade dogmática da Ciência do Direito e, por outro, de propiciar uma discussão sobre a natureza histórica das teorias do direito e do poder social nelas subjacentes.

Reorganizar o ensino jurídico brasileiro, afirma ele, não é rearticular de modo asséptico quer o conhecimento quer o estudo do direito positivo. É, isto sim, reorientá-lo em direção a novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Reorganizar os cursos jurídicos, conclui, é também ter consciência de que sua deterioração não se deve ao acaso — “na verdade, diz o autor, tal processo serviu a interesses sociais específicos, razão pela qual sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implica reorientar o ensino do direito a uma instância de maior rigor científico e de maior eficácia para a consecução de uma sociedade mais livre e igualitária do que a atual”.

Escrito originariamente sob a forma de um projeto apresentado à Comissão de Ensino da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, e

que na época alcançou boa receptividade nos círculos acadêmicos e nos círculos jurídicos do país, este trabalho também apresenta algumas sugestões concretas para o início de uma revisão conseqüente e responsável tanto na estrutura quanto nos métodos do ensino jurídico brasileiro.

O autor é professor-adjunto da Faculdade de Direito da USP, onde obteve seu doutorado e sua livre-docência na área de Filosofia e Teoria Geral do Direito. Ex-professor-visitante da Universidade de Brasília e *ex-visitingscholar* da University of Wisconsin Law School, ele é o atual coordenador do Grupo de Trabalho sobre Direito e Sociedade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais, co-coordenador da área de estudos constitucionais do Instituto de Estudos Avançados da USP, consultor externo da FAPESP, da CAPES e do CNPq – além de responsável pelas disciplinas de Sociologia Jurídica e Metodologia do Ensino Jurídico, a nível de pós-graduação, na Faculdade de Direito da USP. É autor, também, de *Poder e legitimidade* (SP, Perspectiva, 1978), *Retórica política e ideologia democrática* (RJ, Graal, 1984), *Crise do direito e práxis política* (RJ, Forense, 1984), *A crise constitucional e a restauração da legitimidade* (Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1985) e *Eficácia jurídica e violência simbólica* (a ser publicado pela Forense).

OUTROS LIVROS DE NOSSA EDIÇÃO

Marc Ancel (do Institut de France)
UTILIDADE E MÉTODOS DO DIREITO COMPARADO
Tradução de Sérgio José Porto

Vandyck Nóbrega de Araújo (Prof. da Universidade Federal de Pernambuco)
IDÉIA DE SISTEMA E DE ORDENAMENTO NO DIREITO

Plauto Faraco de Azevedo (Prof. da Universidade Federal do RS)
JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E APLICAÇÃO DO DIREITO

Eduardo Couture (Prof. da Universidade de Montevidéu)
OS MANDAMENTOS DO ADVOGADO
Tradução de Ovídio A. Baptista da Silva

José Eduardo Faria (Prof. da Universidade de São Paulo)
A CRISE CONSTITUCIONAL E A RESTAURAÇÃO
DA LEGITIMIDADE

Lon. L. Fuller (Prof. da Harvard Law School)
O CASO DOS EXPLORADORES DE CAVERNAS
Tradução de Plauto Faraco de Azevedo

Hans Kelsen
A TEORIA GERAL DAS NORMAS
Tradução do Prof. José Fiorentino Duarte

Eduardo de O. Leite (Prof. do Pós-Graduação da Universidade Federal do PR)
A MONOGRAFIA JURÍDICA

Roberto Lyra Filho
PARA UM DIREITO SEM DOGMAS

Leonel Severo da Rocha (Prof. da Universidade Federal de SC)
A PROBLEMÁTICA JURÍDICA:
UMA INTRODUÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Jan Schapp (Prof. da Universidade de Giessen, Alemanha)
PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DA METODOLOGIA JURÍDICA
Tradução do Prof. Ernildo Stein

José Geraldo Souza Júnior (Prof. da Universidade do DF)
PARA UMA CRÍTICA DA EFICÁCIA DO DIREITO

Cláudio Souto (Prof. da Universidade Federal de Pernambuco)
TEORIA SOCIOLOGICA DO DIREITO E PRÁTICA FORENSE