

Cadernos **FGV** DIRETORIO

Educação e Direito – v. 3 – Rio de Janeiro – Fevereiro de 2009

A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE BRASILEIRA

Francisco Clementino de San Tiago Dantas

CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO – UMA RELEITURA DE SANTIAGO DANTAS

Joaquim Falcão

MELHORES PRÁTICAS DE ENSINO NÃO EXPERIMENTAIS DIÁLOGO SOCRÁTICO E MÉTODO DO CASO, DISCUSSÃO E AULA EXPOSITIVA

Roy Stuckey e outros

 FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS



DIREITO RIO

ISBN: 978-85-63265-05-0

Direitos desta edição reservados à
EDIÇÃO FGV DIREITO RIO
Praia de Botafogo 190 13º andar – Botafogo
22250-900 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil
e-mail: direitorio@fgv.br
www.direitorio.fgv.br

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição – 2010

Supervisão e Acompanhamento: Rogério Barcelos Alves

Diagramação: Avallone Comunicações

Revisão: Rogério Barcelos Alves e Sérgio Branco

Capa: Coordenação de Marketing

**Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen / FGV**

A educação jurídica e a crise brasileira / Francisco Clementino de San Tiago Dantas. Classe dirigente e ensino jurídico : uma releitura de San Tiago Dantas / Joaquim Falcão. Melhores práticas de ensino não experimentais : diálogo socrático e método do caso, discussão e aula expositiva / Roy Stuckey...[et al.]. - Rio de Janeiro : Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas, 2010.

124 p. – (Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito; 3)

Inclui bibliografia.

1. Direito – Estudo e ensino. I. Dantas, San Tiago, 1911-1964. II. Falcão, Joaquim, 1943-. III. Stuckey, Roy. IV. Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas. V. Título. VI. Título: Classe dirigente e ensino jurídico : uma releitura de San Tiago Dantas. VII. Título: Melhores práticas de ensino não experimentais : diálogo socrático e método do caso, discussão e aula expositiva. VIII. Série.

CDD – 340.07

- 3 APRESENTAÇÃO**
- 9 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE BRASILEIRA**
Francisco Clementino de San Tiago Dantas
- 39 CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO**
Joaquim Falcão
- 81 MELHORES PRÁTICAS PARA MÉTODOS
DE ENSINO NÃO-EXPERIMENTAIS**
Roy Stuckey e outros

APRESENTAÇÃO

Os Cadernos FGV Direito Rio são publicados pela Escola de Direito do Rio do Janeiro da Fundação Getúlio Vargas e têm como objetivo fomentar o debate sobre o ensino jurídico. Os textos apresentados têm o propósito de colaborar na consolidação da comunidade acadêmica da Escola, com referências comuns na teorização e na aplicação da metodologia de ensino, e de (re)apresentar idéias para o aprimoramento do ensino no país. Neste Caderno, são reeditados dois textos de períodos históricos distintos, anos 50 e anos 70, que são complementares e inauguram questões que nos são atuais. O terceiro artigo desta edição é específico sobre técnicas de sala de aula, não abordadas diretamente pelos anteriores.

A expansão do ensino jurídico, ocorrida no Brasil a partir dos anos 90, trouxe para o ensino um grande número de profissionais, em grande parte sem preparação prévia e sem reflexão sobre a própria prática. A mera reprodução da tradição de ensino formal transforma o direito em algo estante e morto, porque ausente dos problemas vivos, cujo enfrentamento é crucial para a sociedade e para a legitimação do próprio direito. SAN TIAGO DANTAS e JOAQUIM FALCÃO representam uma tradição de pensamento, inserido na prática educativa, que atribui ao ensino jurídico a tarefa de vivificar o direito.

‘A Educação Jurídica e a crise brasileira’¹, de FRANCISCO CLEMENTINO DE SAN TIAGO DANTAS, de 1955, e ‘Classe Dirigente e Ensino Jurídico – uma releitura de San Tiago Dantas’², de JOAQUIM DE ARRUDA FALCÃO NETO, de 1976, são propostas que partem de uma teoria da sociedade e descem ao grau de detalhamento de currículos, seleção dos temas de disciplinas e postura do professor. Obviamente, as propostas são pontos de

1. Publicado originalmente na Revista Forense nº 159, p. 453, 1955.

2. Publicado na Revista da Ordem dos Advogados do Brasil, em 1977.

partida, assim reconhecidas pelos próprios autores, e foram retomadas³ e reelaboradas⁴ em outras oportunidades.

O texto de SAN TIAGO DANTAS apresenta a função social do Direito como técnica de controle social, ao lado da moral e da religião, em contraponto ao desenvolvimento desenfreado das técnicas de controle da natureza. O descrédito social do Direito decorreria de sua incapacidade de lidar com os problemas reais da sociedade brasileira. Para recuperar espaço, a universidade deveria reformular o ensino jurídico para adequá-lo às demandas sociais. Antes de qualquer proposta de implantação de reforma, San Tiago lança a idéia de que é possível reformar o ensino jurídico e de que essa alteração na cultura jurídica teria importante função, seja na ascensão de uma nova classe dominante, seja nas reformas necessárias para a manutenção dos dirigentes.

O ensino jurídico da década de 50 era restrito às universidades públicas e às poucas universidades confessionais. Os diretores dessas escolas caberiam em um auditório. Neste contexto, a proposta de reforma apresentada por SAN TIAGO foi delimitada a uma reforma curricular e a uma nova didática. Reformar o ensino jurídico era reformar a Escola Nacional de Direito. Reformar seu currículo e possibilitar que professores utilizassem o método do caso em sessões de trabalho com seus alunos para que estes desenvolvessem as habilidades necessárias para o enfrentamento de problemas.

A expansão do ensino superior no Brasil, a partir da década de 90, mudou radicalmente o contexto de qualquer reforma do ensino jurídico. Com o número de faculdades acima de mil, o número de professores acima de quarenta mil e o número de alunos acima de quinhentos mil, o ensino jurídico brasileiro está acima de qualquer reforma orquestrada. A aula inaugural de SAN TIAGO DANTAS é uma proposta do que hoje cha-

-
3. Por exemplo: San Tiago Dantas, F. C. *Em Defesa do Direito* – discurso proferido a 21 de dezembro de 1957, na cerimônia de colação de grau dos bacharéis da Faculdade Nacional de Direito. In: San Tiago Dantas. **Palavras de um professor**. – Rio de Janeiro: Editora Forense, 2001. páginas 35-50.
 4. De Joaquim Falcão, ver: *A transformação dos partidos e da lei*, in: Rosiska Darcy de Oliveira; Carmen Lent (Org.) **Transformação**. Rio de Janeiro: Editora Diferença, 1993. p. 65-79. ; *A Reforma do Ensino Jurídico: Sugestões Táticas*. In: Marcelo Francisco Fragoso de Castro (Org.) **A Crise do Ensino Jurídico: Diagnóstico e Perspectiva**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. Páginas 29-34. Ver também, com Caio Farah Rodriguez, *O projeto pedagógico da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV*, publicado nos **Cadernos FGV Direito Rio**, nº 1, disponível em <http://www.direitorio.fgv.br/>

maríamos Projeto Político Pedagógico de Curso e está dentro do espectro do que pode ser alterado por um grupo de pessoas dedicadas à vivificação do ensino jurídico.

Ao revisarmos nossos Projetos Pedagógicos, fazemos releituras de SAN TIAGO DANTAS com o intuito de concretizar a idéia de que a mudança no ensino do direito pode alterar substancialmente a cultura jurídica brasileira e, para isso, revisitamos a educação jurídica, o currículo flexível, o ensino de habilidades e o método do caso. Os mesmos objetivos da aula inaugural estão listados no artigo 4 da Resolução nº9 do Conselho Nacional de Educação no perfil de egresso de todo o estudante de direito. O currículo flexível também foi cristalizado em regra. O desafio que permanece é o da concretização desses objetivos por meio de uma prática pedagógica efetiva.

SAN TIAGO tem o mérito de valorizar o *case system*, contrapondo-o ao *text system*, a resolução de problemas em contraposição à exposição sistemática. Mas, em qual extensão? Essa é uma pergunta que se mantém viva. No corpo do texto, o autor não dá resposta direta, apenas afirma que o *case system* demanda sessões de trabalho não inferiores a três horas e que as preleções são indispensáveis para apresentar as instituições. No final, nas propostas de currículo, temos a delimitação das disciplinas que deveriam ser desenvolvidas somente com preleções, e outras com preleções e sessões de trabalho.

O diálogo de JOAQUIM FALCÃO com SAN TIAGO DANTAS começa pela crítica ao conceito de classe dirigente e passa à elaboração da nova didática. Tal conceito, assim como aplicado na aula inaugural, é artificialmente homogeneizante e deixa de considerar tensões e distinções internas à própria classe dirigente. A dificuldade de circunscrever a classe dirigente permanece atual. Independente, porém, da conformação que possa ser dada à classe dirigente, o direito permanece como técnica de enfrentamento dos problemas sociais.

A proposta de elaboração da nova didática, feita por JOAQUIM FALCÃO, acrescenta o conteúdo das atitudes ao ensino do direito. Sob influência de PAULO FREIRE, propõe que todas as disciplinas sejam tratadas a partir de fatos pedagógicos que vinculem o aluno ao tema a ser aprendido. Os casos passam a ter uma proposta pedagógica brasileira e devem ser escolhidos para possibilitar uma discussão corajosa dos problemas a serem enfrentados pela sociedade, sem conformismo e sem alienação. Para

além de qualquer conteúdo dogmático, de qualquer habilidade ou competência, os casos devem “estar a serviço da participação, do conflito e da vivificação, por oposição ao serviço de alienação, da sistematização e da formalização”. Essa atitude, com certo grau de rebeldia, é a alteração de conteúdo proposta por JOAQUIM FALCÃO, inspirada em PAULO FREIRE, para a vivificação do ensino jurídico.

Essa vinculação do aluno ao conteúdo a ser estudado a partir da problematização de sua realidade é fundamental para possibilitar uma aprendizagem significativa. O conhecimento deixa de ser algo a ser adquirido e passa a ser produção do sujeito cognoscente, tomando como substrato sua própria realidade. A partir do momento em que o aluno passa a ser sujeito da construção do conhecimento é que se pode exigir que ele o elabore e eventualmente o entregue. Só nestes casos, a maiêutica é genuinamente uma forma de ensino – um auxílio na gestação e na exposição de determinado conhecimento pelo aluno.

JOAQUIM FALCÃO radicaliza a proposta de resolução de conflitos como cerne do curso de direito e propõe que as disciplinas sejam desenvolvidas pela utilização de casos vinculados aos temas importantes do programa. A postura aberta do professor, disposto ao diálogo franco e à participação dos alunos, é incentivada por várias perguntas como esta: “– Na prática educativa, o conhecimento do professor está a serviço de um ensino de reprodução cultural, ou a serviço de um ensino que exercite nos estudantes os mecanismos de sua independência? Há que se optar.” E se a resposta à pergunta anterior for pela reprodução: “O processo didático transformou-se em processo de alienação. Alienação que atinge tanto o alienado como o alienante”.

Debatendo a partir da parcela de responsabilidade da classe dirigente até a parcela de responsabilidade de cada professor, esses textos são diagnóstico e propostas de intervenção na prática do ensino do direito, aproximando-se de Projetos Pedagógicos. Como projetos, são sonhos de revalorização da cultura jurídica pela educação, são sonhos que passamos a compartilhar. E, como disse Paulo Freire, *o educador que se preza fala de um sonho que é substantivamente político e adjetivamente pedagógico*⁵.

5. Freire, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 175.

A reapresentação deste tipo de discurso, contaminado pelo tom profético de Paulo Freire, pode parecer uma antiga bandeira política mas é exatamente o que se espera de um estudante de direito, segundo o artigo 3º da Resolução nº 9 do CNE. Um indivíduo com “uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.” As atitudes diante do conhecimento e da realidade são o conteúdo a ser desenvolvido pelas faculdades de direito. Para passarmos do formal da regra à prática do ensino é necessária a mudança de postura dos professores, e os textos de SAN TIAGO DANTAS e JOAQUIM FALCÃO atualizaram a questão. Ao retomá-la, não temos mais a preocupação que tinham os autores – argumentar a favor do ensino de habilidades e atitudes – mas temos que lidar com o descompasso entre a prática docente da massificação e da alienação e o perfil libertário que é exigido pelas Diretrizes Curriculares.

O texto que completa esta edição é parte do livro *Best Practices in Legal Education*, publicado pela *Clinical Legal Education Association*⁶. Sua proposta é a apresentação crítica de técnicas de ensino do direito, concebidas como não-experimentais: o método socrático, a discussão e a aula expositiva. Cada técnica foi sintetizada a partir de um texto original, com anuência dos autores. O diálogo socrático e método do caso foi elaborado a partir do artigo de PEGGY COOPER DAVIS e ELIZABETH EHRENFEST STEINGLASS, *A Dialogue About Socratic Teaching*⁷. As práticas de discussão e de aula expositiva são mais sucintas e concentram-se efetivamente nas técnicas.

A questão que salta aos olhos é o fato do método socrático, combinado com casos, ser a primeira técnica de ensino não-experimental. Para a nossa cultura jurídica, essa técnica de ensino ainda é vista como experimental e temos críticas teóricas quanto a sua adequação e a sua implantação, mas colhemos poucas experiências concretas que possam servir para aprimorar sua utilização para o ensino de direito no Brasil.

A apresentação do diálogo socrático e do método do caso, feita por DAVIS e STEINGLASS, aborda o tema tanto no aspecto da técnica quanto

6. Disponível em <http://cleaweb.org>

7. [Um Diálogo Sobre o Ensino Socrático], 23 N.Y.U. REV. L. & SOC. CHANGE 249 (1997)

no aspecto crítico dos limites de sua aplicação. Inicialmente, elas apresentam o método de Sócrates, a partir do que pode ser reconstruído dos diálogos, e apresentam o método utilizado por Langdell em suas aulas. Depois passam às instruções de utilização do diálogo socrático, com as críticas correspondentes.

A hostilidade do método socrático é a primeira crítica abordada pelas autoras e é também uma das que mais têm repercussão. A chamada direta de um aluno para que responda questões sobre um caso pode ser tomada como ofensiva. A distinção lingüística entre perguntas sinceras e não sinceras permite perceber que as perguntas não sinceras têm maior potencial ofensivo. Na aplicação do método socrático para o ensino do direito, as perguntas formuladas pelos professores são, na realidade, solicitações de informações (que eles já sabem, por isso não são genuínas) que significam um ato de poder do solicitante. As perguntas sinceras geralmente não ofendem e são tomadas efetivamente como um diálogo entre professor e aluno.

No texto de JOAQUIM FALCÃO já estava expressa a preocupação com o simulacro de diálogo. Passar da aula expositiva para o simulacro de diálogo, mesmo que a partir de questões significativas pode ter o mesmo efeito alienante. Desta vez, não em função do conteúdo, mas em função da abordagem. O que nos leva de volta à questão da postura do professor diante do conhecimento e da realidade. O texto de DAVIS e STEINGLASS pretende apresentar a técnica e os antídotos para suas imperfeições.

Esta edição dos Cadernos FGV Direito Rio inicia-se com a aula inaugural de SAN TIAGO DANTAS, com seu diagnóstico da crise na sociedade brasileira, com a assunção da parcela de responsabilidade que cabe à Educação Jurídica e sua proposta de reforma curricular e de nova didática; passa à releitura crítica, proposta por JOAQUIM FALCÃO, com a reelaboração da nova didática, aproximando a pedagogia de Paulo Freire do ensino jurídico; e encerra-se com técnicas de ensino. Assim, do ponto de vista do ensino, são rerepresentadas as questões centrais de um projeto de curso, do planejamento de uma disciplina e das técnicas de sala de aula que possam significar contribuições significativas para o ensino jurídico.

A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE BRASILEIRA

Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955¹.

Francisco Clementino de San Tiago Dantas

Agradeço muito desvanecido ao ilustre diretor desta Faculdade a honrosa incumbência, que me conferiu, de pronunciar a aula inaugural de 1955. Proponho-me dar desempenho a ela, tratando da educação jurídica e dos problemas do ensino do Direito entre nós, para os quais desejo oferecer, como simples ponto de partida para, debate mais amplo, um esboço de solução.

O problema do ensino jurídico pode ser tratado como uma projeção, em campo mais particular, do problema geral do ensino superior, ou do problema da educação em todos os graus.

Não é esse, entretanto, o pondo de vista de que pretendo encará-lo. Pretendo discuti-lo como um aspecto ou projeção da própria cultura jurídica, e para isso examinar, primeiramente, o papel do Direito e da educação jurídica na cultura de uma comunidade.

SOCIEDADE E CULTURA

As sociedades se formam, assumem características e peculiaridades, e conseguem manter-se e expandir-se ao longo do tempo, graças aos meios de controle com que subjugam, de um lado, o mundo físico, que as rodeia, e do outro lado, o mundo social e humano, de que são formadas. Adquirindo o conhecimento dos fenômenos naturais e fixando processos para neles intervir objetivamente, orientando-os e captando-os em seu proveito, a sociedade desenvolve o que podemos chamar os seus controles tecnológicos, graças aos quais logra dar resposta aos problemas que lhe são lançados, como desafios, pela natureza. Adquirindo, por outro lado, o conhecimento do próprio homem, penetrando no seu mundo interior

1. Publicado originalmente na Revista Forense nº 159, p. 453, 1955.

e cunhando normas para disciplinar e orientar subjetivamente a vida individual e comunitária, a sociedade desenvolve o que podemos chamar genericamente os seus controles morais, graças aos quais mantém a própria estrutura e consegue governar o emprego daqueles meios de domínio da natureza.

O acervo dos controles tecnológicos e morais constitui a cultura.

Se compararmos duas sociedades diversas, traduzindo dois tipos de civilização, verificaremos que muitas vezes numa delas se avantajam os controles éticos, sem que paralelamente se desenvolvam os tecnológicos. Foi o que sucedeu na civilização medieval, quando a sociedade contou com um arsenal de controles éticos, superiormente desenvolvidos, ao mesmo tempo que decaíam os controles tecnológicos em relação à cultura anterior.

Outras vezes – e é o que sucede nos tempos modernos – expandem-se além de todos os limites anteriormente conhecidos os controles tecnológicos, ampliando o domínio do meio físico pela sociedade, mas não se desenvolvem paralelamente, antes declinam, os controles éticos indispensáveis ao próprio governo do novo poder do homem sobre a natureza.

PROGRESSO, DECADÊNCIA E CULTURA

Entre os problemas que o meio físico e o meio humano deparam à sociedade e os meios de controle ético ou tecnológico, de que esta dispõe para resolvê-los, existe uma relação, cujas variações são decisivas para o progresso ou o declínio da sociedade. Se os meios de controle aumentam em número ou eficácia, permitindo alcançar solução para problemas até então irresolvidos, ou aperfeiçoar, estabilizar, tornar menos onerosas as soluções existentes, a sociedade se expande; se os meios de controle se reduzem em número ou eficácia deixando irresolvidos problemas que até então se achavam solucionados ou que se não haviam apresentado reclamando solução, a sociedade declina e se encaminha para o desaparecimento.

Foi o mérito indiscutível de ARNOLD TOYNBEE haver dado uma formulação adequada à correlação que existe entre a expansão e o declínio

das sociedades, de um lado, e de outro o aumento ou diminuição da eficácia dos meios de controle, com que elas dão respostas aos problemas de ordem física e social. Hoje é lícito dizer-se que a causa imediata da expansão ou da decadência de uma civilização ou mesmo de um grupo social, como um Estado, ou uma entidade menor contida no Estado, reside respectivamente no aumento da perda da eficácia de sua cultura, na capacidade ou incapacidade de criar e aplicar as técnicas diversas de controle do meio físico e social.

CLASSE DIRIGENTE E CULTURA

É interessante notar, neste ponto, que a elaboração ou o desgaste de uma cultura não correm jamais por conta da sociedade no seu todo, mas são imputáveis principalmente à parte da sociedade, que constitui a sua classe dirigente. À classe dirigente compete dar resposta aos problemas físicos ou sociais, que causam dano ou perigo ao organismo. E é a sua capacidade de encontrar e de aplicar as respostas adequadas aos problemas, que permite a uma classe dirigente manter-se como dirigente, obtendo pela ação de um poderoso instinto social – o mimetismo – a adesão e a colaboração dos segmentos sociais restantes, que constituem a classe dirigida.

Perca, porém, a classe dirigente a virtuosidade para resolver problemas, deixe sem resposta os desafios que lhe lança o meio social ou o meio físico, e daí começam a fluir dois efeitos inelutáveis: para a sociedade, como um todo, rompido o equilíbrio entre os problemas e os meios de controle que os resolvem, se inicia a decadência; para a própria classe dirigente, começa o processo de insurreição da classe dirigida, gradualmente desligada de sua subordinação mimética, e a transformação, às vezes lenta, mas a partir daí inevitável, da autoridade em privilégio.

Pode suceder que a relação de equilíbrio entre os problemas e os meios de controle se rompa por uma perda dos controles tecnológicos ou por uma perda dos controles ético-sociais. No primeiro caso, a sociedade sucumbe pela incapacidade de sua classe dirigente de conservar, de adqui-

rir ou de inventar as técnicas reclamadas por problemas do meio físico, como o das terras cansadas, o da diminuição da fertilidade, o das secas e desertos, o das endemias e epidemias, ou reclamadas por problemas como o dos transportes, o das fontes de energia, o do armamento, o da baixa produtividade industrial, e outros semelhantes. No segundo caso, a sociedade desaparece pela incapacidade de sua classe dirigente de manter a vida social sob a disciplina de normas éticas e jurídicas eficazes, que mantenham as atividades do grupo subordinadas aos ideais da sua cultura, conciliando justiça e eficiência, e impregnando de seus critérios éticos todas as formas de exercício da autoridade.

Se Moral e Direito perdem a eficácia para conter e legitimar o utilitarismo egoístico da classe dirigente, não tarda que percam também força persuasiva e eficácia preventiva junto à classe dirigida, e que se comprometa a coesão e equilíbrio da comunidade. Inicia-se então o processo de secessão política, isto é, a classe dirigida gradativamente se emancipa da liderança da classe dirigente tornada ineficaz, e entra naquele estado de disponibilidade, em que pode facilmente ser capturada pela sedução dos chefes de fortuna, ou pelo poder persuasivo de métodos de propaganda endereçados aos temas de ocasião.

DECADÊNCIA CULTURAL E SECESSÃO POLÍTICA

A ruptura entre classe dirigente e classe dirigida, pela perda de capacidade da primeira de resolver os problemas que se deparam à sociedade como um todo, traz, assim, como fase sucessiva, o estado de disponibilidade da classe dirigida, ou seja, o clima da demagogia. Estabelece-se, então, a oportunidade do cesarismo. Desacreditadas as classes dirigentes, as classes dirigidas apelam para o que MAQUIAVEL já denominava a *virtù* dos homens que lhe sabem captar a confiança através de afinidades emocionais. E quando esses homens conseguem chegar ao poder supremo, cercar-se de uma burocracia civil ou militar por meio da qual restauram a eficiência perdida pela antiga classe dirigente, e criar um compromisso de sobrevivência para as classes dirigente e dirigida, então o cesarismo alcança a sua forma mais estável – o fascismo – suscetível de várias rea-

apresentações históricas, mas definido invariavelmente por esses elementos constitutivos.

A fase demagógica não é, porém, a última a que a sociedade atinge depois de rompido o laço mimético entre as classes dirigente e dirigida. O processo de secessão continua, até que uma nova classe dirigente, saída dos quadros sociais da classe dirigida ou vinda do exterior, recapture a liderança, formando um novo grupo social. Este novo grupo pode ter a mesma composição humana e os mesmos limites espaciais do grupo primitivo – como sucede quando, dentro de uma sociedade nacional, cai uma classe dirigente e é substituída por outra, gerada, após um inter-regno de demagogia, no seio da própria classe dirigida; e pode ter nova composição e novos limites, como sucede quando a perda de liderança da classe dirigente conduz à invasão estrangeira, à anexação territorial, à absorção da comunidade em comunidades maiores ou ao esfacelamento em unidades de menor âmbito, cada uma delas suscetível de uma forma específica de recomposição.

A CRISE DA SOCIEDADE BRASILEIRA E A UNIVERSIDADE

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas do autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

A incapacidade da classe dirigente para criar, assimilar, executar e adaptar as técnicas necessárias ao controle do meio físico e do meio social já permitiu que se iniciasse entre nós, sobretudo nos centros urbanos e nas regiões mais adiantadas, onde a pressão dos problemas irresolvidos se faz sentir com maior intensidade, o processo de secessão da classe dirigida, a qual se está separando rapidamente da antiga classe dirigente e apresentando a inevitável reação demagógica, que acompanha o colapso da liderança.

Quando fracassa a classe dirigente na sua função específica de resolver problemas e de manter em uso as técnicas de controle da sociedade e da natureza, cabe um papel histórico às universidades e às escolas, pela capacidade que deve ter toda a corporação estudiosa de se desprender, pelo raciocínio, dos processos sociais de que participa, e medir a sua extensão, verificar o seu sentido e apontar os meios de retificá-los.

Pode, assim, partir da universidade uma palavra de advertência à classe dirigente; uma palavra que lhe permita deter ou modificar o curso de sua própria liquidação, ou, se essa liquidação for inevitável, por já estar germinando no seio da classe dirigida, ávida de eclosão, a classe dirigente de amanhã, pode a lição da universidade influir benéficamente no seu advento, dirigindo num sentido melhor o esforço de recuperação de comando, e preservando o máximo de paz social e de continuidade.

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou; em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate de problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade.

Diga-se, a bem da verdade, que não cabem, nesse particular, culpas maiores à universidade brasileira, do que à maioria das universidades. Sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade. Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação plena de seu papel colaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama.

A CULTURA JURÍDICA E A CRISE SOCIAL

Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica.

Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns.

Ora, quem examina a cultura moderna, nos últimos decênios, não só entre nós, mas também entre outros povos, não pode deixar de reconhecer que o Direito, como técnica de controle da sociedade, vem perdendo terreno e prestígio para outras técnicas, menos dominadas pelo ético, e dotadas de grau mais elevado de eficiência. A ciência da administração, a ciência econômica, as ciências que procuram sistematizar as diferentes formas de controle social, fazem progressos que algumas vezes colocam os seus métodos e normas em conflito com as normas jurídicas. E o Direito assume, nesse conflito entre um critério ético e um critério puramente pragmático, o papel de força reacionária, de elemento resistente, que os órgãos de governo estimariam contornar para poderem promover por meios mais imediatos e diretos o que lhes parece ser o bem comum.

Os traços desse conflito cultural estão marcados na vida contemporânea em exemplos numerosos. Raro é o administrador que não está convicto da utilidade de ditar normas *in concreto*, sem passar pelo circuito da norma geral e abstrata, editada pelo Legislativo. Raro é o legislador ou administrador que não vê de má sombra os golpes a que os tribunais submetem os atos arbitrários, muitas vezes inspirados por princípios salutarres de economia e administração. E é freqüente ouvir-se de um administrador que está disposto a agir fora do Direito mas de acordo com a uma técnica administrativa, que lhe parece eficiente, remetendo as partes contrariadas ao julgamento dos tribunais.

Todas essas atitudes procedem de uma perda crescente de confiança no Direito, como técnica de controle social. Ora, essa perda de confian-

ça envolve, em suas últimas conseqüências, a contestação, ainda que no terreno intelectual, da supremacia da ordem jurídica, e a determinação dos fins da atividade social através de critérios estritamente pragmáticos ou políticos emancipados de toda sujeição ao Direito. Considerada no campo histórico da civilização ocidental, a que pertence, ela subverte as aspirações permanentes de nossa cultura, e marca, melhor do que qualquer outra, a sua reorientação no sentido da destruição.

RESTAURAÇÃO DA CULTURA JURÍDICA PELA EDUCAÇÃO

Como, porém, iniciar, na atmosfera de crise em que vivemos, um movimento de restauração da supremacia da cultura jurídica e de confiança no Direito como técnica de controle do meio social?

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica, e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indifferente da aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático de instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.

A DIDÁTICA TRADICIONAL E A NOVA DIDÁTICA

Os grandes mestres de ontem de hoje, que deram e dão glória às cátedras desta Escola, liberalizando aos seus alunos o fruto valioso de sua cultura em preleções, obedecem à linha da mais ilustre tradição acadêmica. Mas muitos deles, senão todos ou quase todos, já vêm sentindo a necessidade de abandonar a didática tradicional, baseada na meditação

em voz alta e na eloquência, para abrir espaço a outro método de ensino, mais apto a cingir o verdadeiro objetivo do ensino que ministramos.

Esse verdadeiro objetivo não é o estudo sistemático dos institutos e normas, é o preparo, o desenvolvimento, o treinamento e, afinal, o cabal desenvolvimento do raciocínio jurídico.

A didática tradicional parte do pressuposto que, se o estudante conhecer as normas e instituições, conseguirá, com seus próprios meios, com a lógica natural do seu espírito, raciocinar em face de controvérsias, que lhe sejam amanhã submetidas. O resultado dessa falsa suposição é o vácuo que a educação jurídica de hoje deixa no espírito do estudante já graduado, entre os estudos sistemáticos realizados na escola e a solução ou a apresentação de controvérsias, que se lhe exige na vida prática.

A verdade é que a educação jurídica não pode afastar-se, nos seus processos, da natureza e da função do próprio Direito. A norma jurídica nada mais é que um comando social, com características determinadas, mediante o qual se procura solucionar e compor um conflito de interesses. O conflito de interesses, a controvérsia entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e o grupo social a que ele pertence, é o fato social gerador do Direito, o fato para que surge, como resposta, a norma jurídica.

A verdadeira educação jurídica, aquela que formará juristas para as tarefas da vida social, deve repetir esse esquema fundamental, colocando o estudante não em face de um corpo de normas, de que se levanta a uma classificação sistemática, como outra história natural, mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução. Só desse modo a educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias. O estudo de normas e instituições constitui um segundo objetivo, absorvido pelo primeiro, e revelado ao longo do exame e discussão dos problemas.

Pode parecer que o estudo de controvérsias já esteja, na verdade, incorporado à didática atual do Direito, pois raro é o professor que não faça, mediante o exame de julgados e de casos hipotéticos, uma ilustração das normas e de sua aplicação. Esse emprego acessório e ilustrativo dos casos, para concretizar o ensino ministrado sob forma sistemática, representa a primeira manifestação de necessidade de uma nova didática, mas ainda não é a verdadeira inversão de método que reclamamos.

TEXT SYSTEM VERSUS CASE SYSTEM

O ensino é hoje quase cem por cento sistemático e expositivo, sob a forma que os ingleses denominam *text system*. Os casos são ilustrações esporádicas, apresentações sintéticas de decisões, cuja gestação lógica no espírito do juiz, o mestre mal tem oportunidade de analisar.

A nova didática, pelo contrário, inverteria as proporções. O estudo assumiria a forma predominante do *case system*, que não é como muitos pensam, estritamente dependente da *práxis* anglo-americana dos precedentes judiciais. O objetivo primordial do professor, a que ele passa a dedicar o melhor do seu esforço, não é a conferência elegante de cinquenta minutos sobre um tópico do programa, mas a análise de uma controvérsia selecionada, para evidenciação das questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma e suas peripécias; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, com o cotejo das alternativas.

O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura de livros, que dispensam a concorrência das preleções do professor.

CONSEQÜÊNCIAS DA NOVA DIDÁTICA

Da nova didática, exposta acima, resultam modificações relevantes do sistema vigente do ensino.

Em primeiro lugar resulta um aumento considerável do tempo de trabalho escolar. O curso jurídico no sistema vigente retém o aluno na Faculdade de duas a três horas por dia, para receber em cada cadeira da série suas três preleções semanais. O estudo dos casos, com a iniciativa alternada do aluno e do professor, os debates, as leituras incidentes, as explanações e críticas da cadeira, não pode se feito senão em sessões de trabalho, cuja duração contínua não pode ser inferior a duas, nem superior a três horas. É certo que algumas cadeiras poderão e deverão conservar seu caráter estritamente expositivo, mas as outras requererão sessões

de trabalho, retendo-se em média o aluno na Faculdade de quatro a cinco horas diárias.

Outra modificação relevante diz respeito aos programas de ensino. No sistema vigente a escola vela, principalmente, para que eles contenham uma enunciação total da disciplina, dividida em pontos ou unidades. O sistema dos casos não pode deixar de colocar em plano secundário essa exposição extensiva, pois cabe ao professor, na escolha das controvérsias que examina, suscitar, muitas vezes, de modo oblíquo, o exame dos institutos agrupados segundo critérios ocasionais de afinidade. Uma exposição paralela das instituições, segundo o critério sistemático tradicional parece, ao menos transitoriamente, recomendável, podendo o professor utilizar-se neste curso do auxílio de assistentes.

CRÍTICAS AO ENSINO CASUÍSTICO

A reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico, em lugar do simples conhecimento sistemático das instituições, corresponde à necessidade de pragmatizarmos, nos dias de hoje, a educação jurídica, despindo-a de seu caráter ornamental e descritivo. Precisamos levar o Direito ao tecido das relações sociais, reimpregnar dele os problemas que a sociedade submete ao controle de outras técnicas, como as que lhe são fornecidas pela Ciência Econômica e pela novel Ciência da Administração, de modo que o Direito não se alheie a qualquer problema social, e tenha sob sua orientação última todos os critérios engendrados para resolvê-los.

No estudo das instituições jurídicas apresentadas em sistema perde-se facilmente a sensibilidade da relação social, econômica e política, a cuja disciplina é endereçada a norma jurídica. O sistema tem um valor lógico e racional, por assim dizer, autônomo. O estudo que dele fazemos, com métodos próprios estritamente dedutivos, conduz a uma auto-suficiência, que permite ao jurista voltar as costas à sociedade e desinteressar-se da matéria regulada, como do alcance prático de suas soluções.

A educação voltada para o próprio raciocínio jurídico, pondo sua ênfase no exame e solução de controvérsias específicas, e não no estudo

expositivo das instituições, reconduz o jurista ao fato social gerador do Direito, situa o seu espírito na raiz do problema para que a norma deve fornecer solução.

Já se tem feito a esse método de ensino casuístico a censura de que ele processa a educação jurídica sob um ângulo profissional muito estrito, servindo melhor à formação do advogado e do juiz, do que à do homem público. Em primeiro lugar, não parece defeito do sistema a perspectiva profissional em que o estudante é, desde os seus primeiros passos, colocado. Pelo contrário, há nessa orientação um fecundo realismo, capaz de dar ao ensino do Direito um caráter de verdadeira aprendizagem. O que se faz nas escolas deixa de ser ministrar conhecimentos sem endereço prático, e passa a ser treinar profissionais para o desempenho de tarefas determinadas.

Em segundo lugar, não é certo que o ensino casuístico sirva menos à formação do homem público ou do homem de negócios, que devem obedecer ao Direito em vez de aplicá-lo a controvérsias. O que a formação do homem público reclama é o conhecimento do modo pelo qual a norma jurídica reage sobre a relação social. De pouco lhe serve conhecer os institutos jurídicos, em suas características e elementos, como se conhecem as espécies botânicas ou mineralógicas num curso de História Natural. O que lhe serve é ver em equação o fato social e a norma jurídica, e aprender a medir a eficácia desta e os resultados imediatos e mediatos do seu emprego. O mesmo se dirá, com maior cabimento ainda, do homem de negócios, e cuja formação pragmática não há espaço para um estudo puramente ornamental de instituições.

FORMAÇÃO GERAL *VERSUS* FORMAÇÃO ESPECIALIZADA

O ensino casuístico não é, porém, suficiente para readaptar a educação jurídica às exigências atuais da cultura jurídica. Ele pede modificações complementares. A primeira diz respeito à própria estrutura dos currículos.

Tem sido o curso jurídico, entre os cursos universitários, o mais resistente à idéia de especialização, que hoje triunfa na educação técnica ou na educação humanística de nível superior. Há nessa resistência mais do

que um simples tradicionalismo, pois, de fato a formação intelectual do jurista é una, e não comporta sem prejuízo a eliminação de qualquer das disciplinas, que hoje constituem o currículo das nossas Faculdades.

Contudo, é indispensável reconhecer que a idéia de especialização no ensino superior não procede de uma razão didática ou educacional, mas de uma imposição do meio externo para o qual se formam os profissionais. Numa sociedade pouco desenvolvida como foi a nossa até o primeiro quartel deste século, onde as atividades econômicas se achavam pouco diversificadas, não tinha cabimento a especialização profissional. À medida, porém, que uma sociedade se desenvolve, as atividades econômicas e sociais se diversificam, e com essa diversificação vão sendo reclamadas modalidades de preparo intelectual, que o superior deve prover. Inicia-se, assim, a marcha para o ensino especializado. Quanto mais se diversificam as atividades no meio social, mais se subdividem as especializações; até que, na plenitude do desenvolvimento econômico e portanto da diversificação de atividades, a sociedade passa a reclamar uma tal variedade de preparo intelectual, que as especializações, no ensino superior, seriam sempre insuficientes, e se instaura o sistema de currículos livres, isto é, organizados pelo próprio estudante com as matérias correspondentes aos seus objetivos pessoais.

No ensino jurídico não parece possível nem conveniente introduzir-se uma especialização, que conduza à formação de penalistas, comercialistas, trabalhistas e outros profissionais de formação incompleta e capacitação limitada. A capacitação de quem deixa uma Faculdade deve ser plena, abrangendo o exercício de todas as atividades profissionais de que o preparo jurídico é o pressuposto. Isso não exclui, entretanto, a possibilidade de assegurar-se ao estudante, por uma dosagem flexível dos currículos, o conhecimento mais aprofundado de determinadas partes do Direito. Teríamos então, um currículo flexível, que permitisse, sem prejuízo da formação integral e da capacitação plena do futuro graduado, a sua aplicação maior a estudos de um ramo do Direito, que oferece no meio social possibilidades definidas de especialização.

Desse modo se chegaria a um compromisso entre o princípio da formação geral e o da especialização, com vantagens indiscutíveis para elevação de nível da cultura jurídica do país.

De fato, o currículo fundado apenas no princípio da formação geral, que hoje vigora entre nós, e executado pelo método de preleções e estudo expositivo, não pode deixar de produzir, mesmo em relação aos melhores alunos, uma preparação extremamente superficial. Se queremos dar ao curso, não um caráter de informação, mas de aprendizagem, se queremos substituir o método de preleções expositivas pelo casuístico, temos de adotar um currículo que permita intensificar e aprofundar uma parte pelo menos do curso, – aquela em que o aluno baseará sua atividade profissional futura.

O currículo flexível serve, assim, à melhoria do preparo pessoal e portanto à recuperação de eficiência da cultura jurídica entre as técnicas de controle social. Sem que as Faculdades forneçam ao país, profissionais de maior capacidade média, habilitados não a reproduzir uma teoria ou a definir um instituto, mas a raciocinar juridicamente em face de qualquer conflito de interesses que reclame prevenção ou solução, é natural que o Direito perca terreno e prestígio para as outras técnicas de controle social, que querem fugir à sua tutela e afirmar com autonomia seus próprios objetivos e fins.

Ora, sem permitir que o estudante exerça o direito de opção entre os ramos do Direito, para se especializar num deles futuramente, não é possível obter o aprofundamento, a intensificação, e num certo sentido a pragmatização dos estudos universitários.

TÉCNICAS DE CURRÍCULO FLEXÍVEL

Como funcionaria, porém, a especialização, no currículo escolar, sem prejuízo da formação geral do estudante, considerada indispensável?

Penso que a distribuição dos juristas pelas várias atividades profissionais, nos dias de hoje, nos autoriza a admitir a existência de, ao menos, quatro especializações. Estas especializações não as estou procurando deduzir de nenhum critério sistemático, relacionado com a classificação dos ramos do Direito objetivo, mas do que o meio externo nos oferece como subdivisão efetiva de atividades. A primeira é o Direito Comercial, a que se filiam todos os advogados que fazem a chamada advocacia cível e os

homens de negócios que manejam o Direito como conhecimento útil à gestão de suas empresas. A segunda é o Direito Penal, especialidade altamente diferenciada, que reúne os advogados criminais e predomina na formação dos membros do Ministério Público. A terceira é o Direito Administrativo, hoje cultivado por um corpo importante de juristas, que servem à Administração Pública, e que é a especialidade natural de todo aquele que liga o Direito à ação legislativa ou executiva do Estado – a especialidade do homem público. A quarta merece esclarecimentos maiores, porque sua seleção não resulta de critério tão estritamente profissional: são as Ciências Econômicas e Sociais.

Antes de se constituírem no país as Faculdades de Ciências Econômicas e as Faculdades de Filosofia com seus cursos de Ciências Sociais, cabia às Faculdades de Direito dar formação a todos que pretendiam obter conhecimentos nesses ramos ou exercer uma atividade de controle social da competência do Estado.

A criação de escolas especializadas para onde foram drenados os estudantes interessados em Sociologia, em Política, em Economia, contribuiu, certamente, para acentuar o caráter profissional e a especificidade das escolas de Direito, mas deu a essas técnicas uma ampla autonomia em relação ao Direito, libertando o seu estudo da consideração dos elementos ético-jurídicos, de que deve ser acompanhado. Não é possível hoje, nem desejável, reconduzir às Faculdades de Direito os estudantes de Ciências Sociais. Mas julgo não só conveniente, senão imperioso, abrir uma comunicação larga entre a Faculdade de Direito e as de Ciências Sociais, para que estudantes de Direito possam aprofundar conhecimento de Ciências Sociais e estudantes de Ciências Sociais possam haurir conhecimentos de Direito, reaproximando no plano educacional dois ramos da cultura, que não podem ficar separados.

Sugiro, por isso, que o currículo de nossas Faculdades admita como uma especialidade, à opção dos alunos, além do Direito Comercial, do Direito Administrativo, e do Direito Penal, as Ciências Econômicas e Sociais. Em vez, porém, de se criarem na Faculdade cadeiras para o ensino aprofundado destas disciplinas, devemos estabelecer com as Faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas um sistema de vasos comunicantes, permitindo que os nossos estudantes sigam cursos externos naquelas escolas para complemento de sua formação.

Esse passo teria o efeito, que não seria dos menores benefícios de sua adoção, de romper o regime de insulamento escolar em nossa universidade, como fazer interpenetrarem-se dois ou mais institutos. Um dia a Universidade terá seus alunos, que não mais serão das escolas, e que poderão, segundo as necessidades da educação superior que tenham escolhido, seguir cursos simultâneos em Faculdades diferentes.

O passo inicial nesse caminho progressista poderia ser dado pela Faculdade de Direito, para ministrar aos seus estudantes com opção por Ciências Sociais alguns cursos desenvolvidos das Faculdades especializadas.

A essas quatro opções – Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Penal e Economia e Ciências Sociais – poderíamos acrescentar ou não uma quinta – Direito do Trabalho. Embora o Foro especial do Trabalho constitua um segmento muito apartado, tenho dúvidas sobre a conveniência de fazer do Direito do Trabalho um campo de especialização cultural. Essas e outras opções poderão ir sendo criadas, aliás, por atos das autoridades competentes, à medida que a diversificação das atividades jurídicas no meio social o reclamarem.

OS CURRÍCULOS ESPECIALIZADOS

Cada uma das especializações opcionais admitidas determina uma alteração no currículo escolar. Se o estudante opta pela especialização em Direito Administrativo, isto significa que o curso desta disciplina se estenderá por três anos consecutivos, e que receberão especial desenvolvimento os estudos de Direito Fiscal no âmbito da cadeira de Ciências das Finanças e os de Direito Público geral no âmbito da cadeira de Teoria Geral do Estado. Por outro lado, o estudo de Direito Penal e o de Direito Comercial se reduzirão às proporções de cursos de instituições lecionados em um só ano.

Se o estudante opta pela especialização em Direito Comercial, é esta matéria que se estende em três anos, durante os quais os alunos examinarão os institutos através da análise de controvérsias e de preleções expositivas de natureza complementar; estudarão, além disso, em curso autônomo, o Direito Marítimo e Aéreo, o Direito Fiscal e os Elementos de

Contabilidade Geral, sem os quais nenhum advogado penetra no exame da vida das empresas. O Direito Administrativo e o Direito Penal ficam, entretanto, no nível de cursos de instituições ministrados num só ano.

Se a especialização preferida é o Direito Penal, o estudo que se contrai desses cursos é o de Direito Comercial e o de Direito Administrativo. Direito Penal passa a desenvolver-se em três anos, completado por outro de Medicina Legal e outro de Criminologia, e Regimes Penitenciários, destinados a conduzir o jurista à análise dos aspectos sociais e antropológicos do crime e da pena, mediante o emprego de métodos adequados que não são os especificamente jurídicos.

Se a especialização preferida é Economia e Ciências Sociais, o aluno reduz a cursos de instituições o seu preparo em Direito Penal, Direito Comercial e Direito Administrativo e vai buscar fora da Faculdade, nos cursos mais desenvolvidos ministrados na Faculdade de Ciências e na Faculdade de Filosofia, os conhecimentos de Economia, de Sociologia, de Política e de História das Doutrinas Econômicas, sujeitando-se, nessas aulas externas, ao regime das escolas em que são dadas.

Um grupo de disciplinas permanece invariável no currículo, por não se achar na dependência direta desta ou daquela especialização. São elas a Introdução à Ciência do Direito, o Direito Romano, o Direito Constitucional, o Direito Civil, o Direito Internacional Público, o Direito Internacional Privado, o Direito do Trabalho, o Direito Judiciário Civil e o Direito Judiciário Penal. A Economia Política continua obrigatória, com o desenvolvimento didático que hoje lhe damos, em todos os currículos, exceto o de Economia e Ciências Sociais. A Ciência das Finanças se enriquece em desenvolvimento nos currículos do Direito Administrativo e do Direito Comercial, mantendo-se a forma atual nos restantes.

Essas sugestões não têm a pretensão de traduzir um projeto amadurecido. Lanço-as a título de mera provocação a um debate largo, que me parece indispensável, sobre a revitalização e o reaparelhamento da educação jurídica entre nós.

O VELHO CRITICISMO

Temos vivido dentro e fora das escolas outros debates sobre esse tema, que se saldaram por amargas recriminações. Queixam-se os professores do desinteresse dos estudantes, ouvintes apressados de aulas, que se limitam a compulsar nas últimas semanas do período letivo as apostilas mal compiladas, para uma prova escrita de valor puramente burocrático, muitas vezes fraudada em sua execução. Queixam-se os alunos dos professores, da indiferença de um, da impontualidade de outro, das excentricidades de um terceiro, das exigências descabidas de um quarto, e assim por diante.

Todo esse criticismo é deletério, pois não ajuda em coisa alguma o estabelecimento do diagnóstico de que necessitamos. As escolas não podem prender os seus alunos aos bancos escolares com simples recriminações e medidas de disciplina. A vida universitária não é uma comédia onde a ironia ou o enfado dos estudantes se possa consumir nas caricaturas de seus professores. Tudo isso pode ser recolhido ao arsenal das velharias da tradição acadêmica, e abrir espaço a uma reflexão grave sobre o que a educação jurídica está hoje reclamando para aglutinar num esforço comum alunos e mestres, com o objetivo de servir à cultura jurídica do nosso país e à recuperação desse surto de decadência ético-jurídica, que está patente aos olhos de todo observador.

Precisamos restituir à sociedade brasileira o poder criador que vem faltando às suas classes dirigentes e que nos está conduzindo, através de problemas irresolvidos e dificuldades angustiosas, a um processo de secessão social, típico dos momentos de declínio. A contribuição que nós, juristas, podemos dar a esse esforço restaurador é o renascimento do Direito como técnica de controle da vida social, e esse renascimento só podemos promover através da educação jurídica, vivificando-a, incutindo-lhe objetivos novos, restaurando-a em suas finalidades perenes, e conduzindo, através dela, o Direito à posição suprema que tem perdido entre as técnicas sociais.

VIVIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Como vivificar a educação jurídica?

Como vimos, primeiro – retificando o seu objetivo, que não é o estudo expositivo, das instituições, mas a formação do raciocínio jurídico, adestrado na solução de controvérsias; segundo – abrindo espaço à especialização, mediante a flexibilidade dos currículos, para que o estudante possa lograr um aproveitamento mais intenso e preparar-se de acordo com a função diversificada que ele tem em mira exercer na sociedade.

O primeiro desses alvos – a reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico – obriga ao ensino, casuístico, à participação ativa e verdadeiramente principal do estudante nas sessões de trabalho, ao método polêmico, à captura prolongada do estudante e do professor no recinto da escola e graças a tudo isso conduz a uma transformação da mentalidade.

O segundo desses alvos – a especialização – obriga aos currículos flexíveis, à opção entre eles, por deliberação do estudante, ao aprofundamento do estudo nas matérias de especialização, à comunidade livre com outras Faculdades, onde se vão buscar conhecimentos especiais, e graças a tudo isso se encurta a distância entre a vida escolar e a vida profissional, dando ao estudante um treinamento intenso para a função que ele quiser desempenhar na sociedade.

É provável que essas modificações de estrutura acarretem outras, por via de consequência, que já se fazem inadiáveis.

O serôdio sistema de medidas do aproveitamento escolar mediante exames e notas graduadas de zero a dez está em tempo de apresentar despedidas. No ensino casuístico, o aluno não é um ouvinte que precisa dizer ao menos duas vezes por ano, se assimilou as preleções da cátedra; é um participante ativo, que tem a palavra desde o primeiro dia, que discute, colabora, investiga as fontes e apresenta seus estudos, dando do seu aproveitamento muitos testemunhos. Sobre esses testemunhos compulsados ao fim do ano ou do semestre, deve o professor emitir um juízo de suficiência. Suficiente ou insuficiente, é quanto basta dizer para que se saiba se o aluno tem necessidade de refazer os estudos, de que participou, ou se pode passar a estudos novos. Quando muito a esse laconismo poderia

acrescentar-se uma láurea para os aproveitamentos excepcionais.

Outro aspecto benéfico da reforma diz respeito à liberdade de cátedra. As disciplinas que se ensinam em mais de um ano, e que por esse motivo têm mais de um professor, não havendo mais o predomínio do critério sistemático, que lhes supõe uma seriação de assuntos como a de um índice de tratado, poderão ser cursadas livremente, escolhendo o aluno o professor cujo curso deseja acompanhar e sujeitando-se a readaptações quando queira passar de uma para outra cátedra.

RESUMO E CONCLUSÃO

Simplificação extrema de todas as formalidades, ampliação máxima da liberdade de ensinar e de estudar, são assim os princípios com que se completa a revisão da educação jurídica brasileira. Fazendo com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução de controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias, aprendidos em aulas expositivas; dando ao curso flexibilidade para que os alunos se possam aprofundar nas especialidades que preferirem; eliminando formalismos escusados e ampliando a liberdade educacional, poderemos dar à educação jurídica um novo surto e contribuir para um renascimento do Direito como técnica social suprema, a que as outras devem estar subordinadas.

Esse renascimento será, na hora de crise em que vivemos, em meio à liquidação de uma classe dirigente tornada incapaz de resolver problemas e à secessão da classe dirigida, a contribuição construtiva dos juristas, que muito poderá servir para que os fatos sociais e as diferentes técnicas que os controlam fiquem sob a supremacia hierárquica do Direito.

Manter essa supremacia, retificando e renovando, quando preciso, as bases educacionais em que se funda a cultura jurídica, é o nosso dever como Faculdade. Se o cumprimos, estaremos servindo, como nos cabe, à defesa desses ideais perenes da nossa cultura: o predomínio do valor ético sobre o valor técnico, e a legitimação da autoridade pela sua subordinação à justiça. Esses ideais são a nossa razão de ser.

ESBOÇO DE REFORMA

I

Dos Cursos e dos Currículos

1. As disciplinas e a seriação do curso de bacharelado em Direito são variáveis, conforme o ramo do Direito, em que o aluno se queira especializar.

2. Além de outras, que venham a ser estabelecidas pelas Congregações com a aprovação dos Conselhos Universitários, admitem-se quatro especializações, a que correspondem currículos escolares distintos:

- a) Direito Penal
- b) Direito Administrativo
- c) Direito Comercial
- d) Economia e Ciências Sociais

3. Cada um dos currículos, embora desenvolvendo predominantemente o estudo de uma especialidade, contém as disciplinas necessárias à formação jurídica total, e confere diploma de bacharel em Direito, com idêntica capacitação.

II

Das Disciplinas

1. Cada currículo compreende *disciplinas obrigatórias*, comuns a todos eles, e *disciplinas opcionais*, cujo estudo será desenvolvido e aprofundado no currículo correspondente, e reduzido, nos demais, a cursos de instituições ou noções gerais, num só ano.

2. São as seguintes as disciplinas obrigatórias:

- I – Introdução à Ciência do Direito
- II – Direito Romano
- III – Direito Civil
- IV – Direito Constitucional
- V – Direito Internacional Público
- VI – Direito Internacional Privado
- VII – Direito do Trabalho

VIII – Direito Judiciário Civil

IX – Direito Judiciário Penal

3. São as seguintes as disciplinas opcionais desenvolvidas nos diferentes currículos:

A) no currículo de especialização em Direito Penal:

I – Direito Penal

II – Medicina Legal

III – Criminologia e Regimes Penitenciários

B) no currículo de especialização em Direito Administrativo:

I – Direito Administrativo

II – Direito Fiscal

III – Teoria Geral do Estado

C) no currículo de especialização em Direito Comercial:

I – Direito Comercial

II – Direito Fiscal

III – Direito Marítimo e Aéreo

IV – Contabilidade Geral

D) no currículo de especialização em Economia e Ciências Sociais:

I – Economia Política

II – Sociologia

III – Política

IV – História das Doutrinas Econômicas

V – Teoria Geral do Estado

4. São as seguintes as disciplinas opcionais estudadas abreviadamente nos diferentes currículos:

A) no currículo de especialização em Direito Penal:

I – Economia Política

II – Instituições de Direito Comercial

III – Instituições de Direito Administrativo

B) no currículo de especialização em Direito Administrativo:

I – Economia Política

II – Instituições de Direito Penal

III – Instituições de Direito Comercial

C) no currículo de especialização em Direito Comercial:

I – Economia Política

II – Instituições de Direito Penal

III – Instituições de Direito Administrativo

D) no currículo de especialização em Economia e Ciências Sociais:

I – Instituições de Direito Penal

II – Instituições de Direito Comercial

III – Instituições de Direito Administrativo

III Das Cadeiras

1. As disciplinas que constituem o curso de bacharelado em Direito são lecionadas nas seguintes cadeiras, providas cada uma de um professor catedrático:

I – Introdução à Ciência do Direito

II – Direito Romano

III – Teoria Geral do Estado

IV – Economia Política

V – Direito Civil (quatro cadeiras)

VI – Direito Civil (quatro cadeiras)

VII – Direito Civil (quatro cadeiras)

VIII – Direito Civil (quatro cadeiras)

IX – Direito Constitucional

X – Direito Internacional Público

XI – Direito Internacional Privado

XII – Direito do Trabalho

XIII – Direito Judiciário Civil (duas cadeiras)

XIV – Direito Judiciário Civil (duas cadeiras)

XV – Direito Judiciário Penal

XVI – Ciência das Finanças

XVII – Direito Penal (três cadeiras)

XVIII – Direito Penal (três cadeiras)

XIX – Direito Penal (três cadeiras)

XX – Direito Comercial (três cadeiras)

XXI – Direito Comercial (três cadeiras)

XXII – Direito Comercial (três cadeiras)

XXIII – Direito Administrativo (três cadeiras)

XXIV – Direito Administrativo (três cadeiras)

XXV – Direito Administrativo (três cadeiras)

XXVI – Medicina Legal

XXVII – Criminologia e Regimes Penitenciários

XXVIII – Direito Marítimo e Aéreo

XXIX – Direito Fiscal

XXX – Filosofia do Direito

2. O ensino de Instituições de Direito Comercial, Instituições de Direito Penal e Instituições de Direito Administrativo compete rotativamente a cada um dos professores catedráticos de Direito Comercial, Direito Penal e Direito Administrativo, respectivamente.

3. O ensino de Filosofia do Direito, obrigatório no curso de doutorado, é facultativo no de bacharelado para os alunos do quarto ou do quinto ano. Os alunos deste que se inscreverem nesta cadeira seguirão as aulas proferidas no curso de doutorado.

4. Os professores de disciplinas que se ensinam em mais de um ano lecionarão em cada série rotativamente, de modo que a mesma turma de alunos conserve, para cada disciplina, ao longo do curso, o mesmo professor.

5. A subdivisão de disciplinas, que se ensinam em mais de um ano, pelas diferentes séries, é facultativa, dependendo da programação de cada professor.

6. Sempre que o ensino de uma disciplina estiver a cargo de mais de uma cadeira, compete ao aluno inscrever-se livremente na cadeira do professor que escolher.

7. A transferência de aluno inscrito numa cadeira para outra em que se ensine a mesma disciplina depende de aprovação do Departamento no que diz respeito à adaptação dos dois cursos.

IV

Do Regime Didático

1. O ensino das disciplinas será ministrado em aulas de preleção e sessões de trabalho, realizadas na própria Faculdade, ou em cursos exter-

nos, realizados em outras escolas superiores, quando a disciplina não for lecionada em cadeira da Faculdade.

2. As aulas de preleção constarão de dissertação do professor sobre ponto do programa de ensino aprovado pela Congregação, e terão a duração de cinquenta minutos.

3. As sessões de trabalho constarão de estudos, investigações, debates, análise de casos forenses ou de problemas e exercícios escolares, com a participação ativa dos alunos e a assistência ou orientação do professor, e terão a duração máxima de três horas, não se podendo realizar mais de uma sessão num só dia.

4. Os cursos externos obedecerão ao regime da escola em que forem ministrados.

V

Dos Programas

1. Até o dia 15 de janeiro de cada ano, o professor catedrático apresentará o programa ou plano dos trabalhos de sua cadeira nos dois períodos letivos, programando-os de acordo com o calendário escolar previamente estabelecido pela Administração, com a indicação dos temas de cada preleção e da matéria das sessões de trabalho que lhe compete realizar.

2. Os programas serão rejeitados pela Congregação:

a) se não forem divididos cronologicamente, de acordo com o calendário escolar;

b) se forem inexecutáveis;

c) se não se contiverem no horário reservado a cada disciplina.

3. Terminado o primeiro período letivo, cada professor informará a Administração sobre a execução dada ao seu programa e proporá, se o mesmo não houver sido executado, as modificações necessárias para o melhor aproveitamento do segundo período.

4. É facultado a cada professor programar o ensino de sua disciplina conforme sua própria orientação científica, extensiva ou intensivamente, desenvolvendo maior ou menor número de tópicos da disciplina.

VI *Da Seriação*

Os currículos especializados obedecerão a seguinte seriação, observação os horários semanais indicados:

A. Curso de Direito, com especialização em Direito Penal:

- 1º ano: Introdução à Ciência do Direito (3 P)
 Direito Romano (3 P e 1 ST)
 Economia Política (Noções gerais) (3 P)
 Total: 9 preleções e 1 sessão de trabalho.
- 2º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Constitucional (3 P e 1 ST)
 Direito Comercial (Instituições) (3 P)
 Direito Penal (Parte Geral) (3 P e 2 ST)
 Total: 12 preleções e 4 sessões de trabalho.
- 3º ano Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Internacional Público (3 P)
 Ciência das Finanças (2 P e 1 ST)
 Direito Administrativo (3 P e 1 ST)
 Direito Penal (Parte especial) (3 P e 1 ST)
 Total: 14 preleções e 4 sessões de trabalho.
- 4º ano Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito do Trabalho (2 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Penal (Parte especial) (3 P e 1 ST)
 Medicina Legal (3 P e 1 ST)
 Total: 14 preleções e 5 sessões de trabalho.
- 5º ano Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Internacional Privado (2 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)

Direito Judiciário Penal (3 P e 1 ST)
 Criminologia e Regimes Penitenciários (3 P e 1 ST)
 Total: 14 preleções e 5 sessões de trabalho.

B. Curso de Direito, com especialização em Direito Administrativo:

1º ano: Introdução à Ciência do Direito (3 P)
 Direito Romano (3 P e 1 ST)
 Teoria Geral do Estado (3 P)
 Economia (3 P)
 Total: 12 preleções e 1 sessão de trabalho.

2º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Constitucional (3 P e 1 ST)
 Direito Comercial (Instituições) (3 P)
 Direito Penal (Parte Geral) (3 P)
 Total: 12 preleções e 2 sessões de trabalho.

3º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Internacional Público (3 P)
 Direito Administrativo (3 P e 1 ST)
 Direito Penal (Parte especial) (3 P e 1 ST)
 Total: 12 preleções e 3 sessões de trabalho.

4º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito do Trabalho (2 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Administrativo (3 P e 1 ST)
 Direito Fiscal (3 P e 1 ST)
 Total: 14 preleções e 5 sessões de trabalho.

5º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Internacional Privado (2 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Penal (3 P e 1 ST)
 Direito Administrativo (3 P e 1 ST)

Total: 14 preleções e 5 sessões de trabalho.

C. Curso de Direito, com especialização em Direito Comercial:

1º ano: Introdução à Ciência do Direito (3 P)

Direito Romano (3 P e 1 ST)

Economia (3 P)

Total: 9 preleções e 1 sessão de trabalho.

2º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)

Direito Constitucional (3 P e 1 ST)

Direito Penal (Instituições) (3 P)

Direito Administrativo (Instituições) (3 P)

Contabilidade Geral (Disciplina externa) (3 E)

Total: 12 preleções e 2 sessões de trabalho e 3 horas externas.

3º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)

Direito Internacional Público (3 P)

Direito Comercial (3 P e 1 ST)

Direito Fiscal (3 P e 1 ST)

Total: 12 preleções e 3 sessões de trabalho.

4º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)

Direito do Trabalho (2 P e 1 ST)

Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)

Direito Comercial (3 P e 1 ST)

Direito Fiscal (3 P e 1 ST)

Total: 14 preleções e 5 sessões de trabalho.

5º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)

Direito Internacional Privado (2 P e 1 ST)

Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)

Direito Judiciário Penal (3 P e 1 ST)

Direito Comercial (2 P e 1 ST)

Direito Marítimo e Aéreo (2P e 1 ST)

Total: 15 preleções e 6 sessões de trabalho.

D. Curso de Direito, com especialização em Economia e Ciências Sociais:

1º ano: Introdução à Ciência do Direito (3 P)
 Direito Romano (3 P e 1 ST)
 Teoria Geral do Estado (3 P)
 Sociologia (3 E)
 Economia (3 E)
 Total: 9 preleções, 1 sessão de trabalho e 6 horas externas.

2º ano: Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Constitucional (3 P e 1 ST)
 Direito Penal (Instituições) (3 P)
 Finanças (2P e 1 ST)
 Sociologia (3 E)
 Economia (3 E)
 Total: 11 preleções, 3 sessões de trabalho e 6 horas externas.

3º ano Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Internacional Público (3 P)
 Direito Comercial (Instituições) (3 P)
 Política (3 E)
 Sociologia (3 E)
 Total: 9 preleções, 1 sessões de trabalho e 6 horas externas.

4º ano Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito do Trabalho (2 P e 1 ST)
 Direito Administrativo (3 P)
 Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)
 Total: 11 preleções e 3 sessões de trabalho.

5º ano Direito Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Internacional Privado (2 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Civil (3 P e 1 ST)
 Direito Judiciário Penal (3 P e 1 ST)
 História das Doutrinas Econômicas (3 E)
 Total: 11 preleções, 3 sessões de trabalho e 3 horas externas.

CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO:

*uma releitura de San Tiago Dantas**

Joaquim Falcão

INTRODUÇÃO

Ninguém, sobretudo os que se preocupam com os incertos caminhos de nossa educação jurídica, deveria desconhecer a aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, proferida em 1955, por San Tiago Dantas. Se desconhecem, permitam estimulá-los a uma urgente leitura.

Trata-se de uma aula, que publicada posteriormente em forma de artigo¹, transformou-se em um dos principais textos sobre nosso ensino do direito, sua crise e sua reforma.

A descrição que San Tiago faz da crise, que existia antes de 1955, é tão concorde à realidade, e o esboço de solução que apresenta, de soluções tão evidentes, que o leitor, ao encontrar no texto exatamente aquilo que percebe em sua experiência quotidiana, fica com poucas opções a escolher. Em geral, adere a San Tiago. Seja ele professor ou estudante, advogado, educador ou pesquisador.

A partir desta adesão, seus conceitos passaram a fundamentar a maioria dos trabalhos teóricos, e seu esboço de solução a legitimar e a impulsionar quase todas as principais experiências de reforma de nosso ensino, sobretudo nestes últimos dez anos. No entanto, se compararmos a situação de 1955 com a atual de 1976, constatamos que pouco mudou².

A crise resiste e persiste como que incólume a todos os esforços de superação – fundamentados ou não em San Tiago. Ao constataremos essa persistência algumas perguntas nos surgem:

* Publicado na Revista da Ordem dos Advogados do Brasil, em 1977.

1. DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, nº 159, p. 453, 1955.
2. MIRALLES, M. T. e ARRUDA FALCÃO, J. *Atitudes dos professores e alunos das faculdades de Direito do Rio de Janeiro e São Paulo capital face ao ensino jurídico e sua reforma*. – Edição Departamento de Ciências Jurídicas, PUC-RJ, p. 111 e 112, 1974, Rio de Janeiro.

- Será que no decorrer destes vinte anos, a adesão dos leitores não conseguiu se traduzir na ação inovadora do professor ou do estudante?
- Será que o destino da aula de San Tiago é o mesmo que ele identificava para a meditação em voz alta em que consistia a didática tradicional – um discurso que cai no vácuo?

Para responder a essas perguntas sugeridos rápido olhar atento para o que tem se passado de 1955 até hoje.

Cumpre reconhecer que as palavras de San Tiago não encontraram de início repercussão suficiente para se transformarem em projetos específicos de ação³. Nos últimos dez anos, no entanto, os adeptos começaram a surgir. Diversas iniciativas foram tomadas visando à superação da crise. Faculdades, professores e estudantes, associações profissionais têm se reunido. Projetos têm sido elaborados e complementados. Resoluções têm sido substituídas e currículos modificados⁴.

Ainda não se encontrou, no entanto, a não ser em momentâneas experiências setoriais, a saída que todos procuram. As iniciativas tomadas, não conseguindo reverter a situação, insistem por certo tempo, e depois praticamente desaparecem, como que exangues diante da imensidão da tarefa. É quando então abrem mão de sua ambição primeira – a de se constituírem em focos geradores de uma reforma necessária – e estabelecem um *modus vivendi* com o ensino em crise.

As perguntas que formulamos nos encaminham a outras.

- Será que o esboço de solução apresentado por San Tiago não era, nem é factível? Ou será que as iniciativas que pretenderam implementá-las não lhe guardaram a necessária fidelidade?
- Errou o autor, ou entendeu-lhe mal o leitor?

3. Ver – VENANCIO Filho, Alberto. San Tiago Dantas e o Ensino Jurídico. *Cadernos da PUC-RJ*, nº 03/74, p. 20, Rio de Janeiro. O professor Evaristo de Moraes Filho retomou o tema da reforma do ensino, logo após San Tiago, em sua aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, 1959 – in *A transformação do Direito e a renovação do ensino jurídico*, publicação Universidade do Brasil, Faculdade Nacional de Direito.

4. O autor refere-se especificamente à resolução nº 162/72, do Conselho Federal de Educação, e às reuniões das Faculdades de Direito, denominadas Encontro de Faculdades de Direito, que são realizadas anualmente depois do esforço pioneiro do prof. Almir de Oliveira, em Juiz de Fora – 1971.

As respostas a essas novas perguntas nos impõem uma releitura de San Tiago. Não a releitura que faz o exegeta isolado do mundo que o cerca. Ao contrário, releitura que justamente leve em consideração este mundo, sobretudo, o que se passou nestes últimos vinte anos: a indiferença inicial, as diversas tentativas que se seguiram tentando implementar a reforma e a impertinente resistência da crise do ensino de direito. Mais ainda, que leve em consideração os eventuais avanços tanto da ciência jurídica quanto da ciência da educação, e sobretudo a evolução da sociedade brasileira onde esta problemática se insere.

As notas que seguem resultam de nossa releitura de San Tiago Dantas como tentativa de encontrar respostas a essas e as outras perguntas que a experiência vivida nos colocou.

Nosso objetivo não foi nem o de reafirmar, nem o de negar San Tiago. Ao contrário, foi o de revisitá-lo, levando conosco o relato destes vinte anos passados, e com ele estabelecer um diálogo. Foi o de ir procurar na aula inaugural seus conceitos eventualmente esquecidos, de sublinhar as importâncias que estes anos ainda não souberam reconhecer e de vivificar suas principais diretrizes. A partir daí, o texto de San Tiago serve como ponto de partida para o desenvolvimento de nossas próprias idéias, de nossa argumentação. O que não implica – muito pelo contrário – atitude de permanente concordância. O diálogo estabelecido foi essencialmente um diálogo crítico.

A releitura demonstrou que o texto de San Tiago permanece nos dias que correm, como importante fonte de inspiração para ação.

A adesão que provocou, e que provoca ainda, é muito importante para todos os que se preocupam com o difícil destino da educação jurídica brasileira. A releitura que fizemos, e as considerações algumas vezes divergentes que tecemos pretendem contribuir para uma renovação de ação, e não para a crítica do pouco que foi feito, e do muito que não se fez.

O diálogo centra-se em duas propostas didáticas feitas por San Tiago. Justamente as que nestes anos agruparam maior número de experiências e igual número de divergências. A primeira é a proposta que o próprio autor denominou de a “*nova didática*”, que contém duas medidas distintas interligadas: a que sugere a adoção do *ensino casuístico*, e a que estimula a participação do aluno no processo didático, entendida como um cha-

mamento à aula dialogada. A segunda opção à formação geral a formação especializada, e ensaia uma solução de compromisso, a se concretizar pela adoção de currículos flexíveis, e ramos de especializações.

As perguntas iniciais que formulamos, e que são demasiadamente gerais, podem pois ser especificadas em torno destes novos temas, assumindo então a seguinte forma:

- Em que deve consistir o ensino casuístico?
- Em que deve consistir a participação do aluno?
- Em que deve consistir a formação especializada?

São perguntas aparentemente autônomas, mas que na verdade se entrelaçam e se completam. Cada uma exige a resposta da outra, e todas, exigem uma concepção coerente do ensino jurídico, do direito, e da função de ambos na sociedade brasileira atual.

Daqui para frente o caminho que percorremos é o seguinte:

A parte I é dedicada ao pensamento de San Tiago Dantas, que apresentamos, através de três temas: as propostas didáticas, a missão do ensino jurídico, e a crise brasileira. Concluímos esta parte inicial com uma apreciação crítica.

A parte II responde às perguntas que formulamos, o que fazemos a partir das propostas de San Tiago. As respostas são no entanto muito mais nossas, do que dele. Foram três os temas estudados: *o ensino casuístico, a aula dialogada e a formação especializada*.

Na parte III, antes de concluirmos, esboçamos as linhas gerais de uma nova proposição didática, que denominamos a proposição do *caso gerador*, e que pretende não somente integrar as proposições anteriores, mas também fazê-las avançar em direção à renovação do nosso ensino jurídico.

PARTE I. AS PROPOSTAS DIDÁTICAS DE SAN TIAGO DANTAS

Englobando em denominação única – *a nova didática*, que se opõe à didática tradicional, San Tiago nos oferece não verdade não uma, mas duas proposições: a adoção do *ensino casuístico*, e o estímulo à participa-

ção do aluno, entendida principalmente como a *aula dialogada*. O objetivo desta nova didática “não é o estudo expositivo das instituições mas a formação do raciocínio jurídico, adestrado na solução das controvérsias”⁵. Tomemos em primeiro lugar a proposta do ensino casuístico que consiste no seguinte: “O ensino de hoje quase cem por cento sistemático e expositivo, sob a forma que os ingleses denominam “text system”. Os casos são ilustrações esporádicas, apresentações sintéticas de decisões, cuja gestação lógica no espírito do juiz o mestre mal tem oportunidade de analisar. A nova didática, ao contrário, inverteria as proporções. O estudo assumiria a forma predominante do “case system”, que não é como muitos pensam, estritamente dependente da práxis anglo-americana dos precedentes judiciais. O objetivo primordial do professor... (é) a análise de uma controvérsia selecionada para evidenciação das questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma das suas peripécias; o preparo da solução com a consulta não só das fontes positivas como das fontes literárias e o repertório dos julgados; e afinal a crítica da solução dada com o cotejo das alternativas.”

San Tiago justificaria esta sua proposição nos seguintes termos: “Precisamos levar o direito ao tecido das relações sociais, reimpregnar dele os problemas que a sociedade submete ao controle de outras técnicas, como as que lhe são fornecidas pela Ciência Econômica e pela novel Ciência de Administração...” E mais adiante: “No estudo das instituições jurídicas apresentadas em sistema (na didática tradicional) perde-se a facilmente a sensibilidade da relação social, econômica ou política, a cuja disciplina é endereçada a norma jurídica. O sistema tem um valor lógico e racional, por assim dizer, autônomo. O estudo que dele fazemos em métodos próprios estritamente dedutíveis, conduz a uma auto-suficiência que permite ao jurista voltar as costas à sociedade e desinteressar-se da matéria regulada, como do alcance prático de suas soluções”.⁶ Claro pois desde o início, no pensamento de San Tiago, que *um novo ensino exige um novo direito*.

Entre as conseqüências da adoção do ensino casuístico, San Tiago prevê:

5. As citações colocadas entre aspas e sem referência são de San Tiago conforme nota nº1.

6. ... (na didática tradicional) ... – Explicação do autor.

- a) modificação relevante dos programas de ensino;
- b) aumento do trabalho escolar.

Sobre a modificação dos programas diz: “No sistema vigente a escola vela principalmente para que eles (os programas) contenham uma enunciação total de disciplinas, dividida em pontos ou unidades. O sistema de casos não pode deixar de colocar em plano secundário essa exposição extensiva, pois cabe ao professor, na escolhas das controvérsias que examina, suscitar muitas vezes de modo oblíquo, o exame dos institutos agrupados segundo critérios ocasionais de afinidade.”⁷

Sobre o aumento do trabalho escolar diz: “O curso jurídico no sistema vigente retém o aluno na faculdade de duas a três horas por dia, para receber em cada cadeira da série suas três preleções semanais. O estudo de casos com a iniciativa alternada do aluno e do professor, os debates, as leituras incidentes, as explanações e críticas das cadeiras, não pode ser feito senão em sessões de trabalho, cuja duração contínua não pode ser inferior a duas nem superior a três horas.”

Fácil de se entrever nas expressões de San Tiago “*iniciativa alternada do aluno e do professor*” e “*debates*” que o ensino casuístico não se afasta, ao contrário, nos encaminha para a aula dialogada, para maior participação do aluno no processo didático. San Tiago surge como defensor decidido desta participação, e diz: “No ensino casuístico o aluno não é ouvinte que precisa dizer pelo menos duas vezes ao ano se assimilou as preleções da cátedra; é um participante ativo que tem a palavra desde o primeiro dia, que discute, colabora, investiga as fontes e apresenta seus estudos, dando do seu aproveitamento vários testemunhos.”

Esta participação deve estar conforme aos princípios com que completa a revisão da educação jurídica brasileira, e que são para San Tiago:

- a) simplificação extrema de todas as formalidades; e
- b) a ampliação máxima da liberdade de ensinar e de estudar.

No final de sua aula volta a insistir que o objetivo da nova didática é o de desenvolver um tipo de *raciocínio jurídico* centrado na solução de con-

7. Idem (os programas) ... – Explicação do autor.

trovérias: “...fazendo com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução de controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias aprendidas em aulas expositivas”.

Consciente no entanto dos limites, da insuficiência mesmo da nova didática, San Tiago a complementa com proposição em prol da formação especializada. “O ensino casuístico não é porém, suficiente para readaptar a educação jurídica às exigências atuais da cultura jurídica. Ele pede modificações complementares”. A principal delas diz respeito justamente à formação especializada. Cumpre no entanto esclarecer que a proposição da formação especializada não vai se processar através do sacrifício da formação geral de então. San Tiago pretende fazer conviver as duas, “...a formação do jurista é una, e não comporta sem prejuízos a eliminação de qualquer das disciplinas que hoje constituem o currículo de nossas faculdades”. Na verdade a proposta de formação especializada gira em torno de dois princípios:

- a) *necessidade de manter a formação una-geral do profissional de Direito*; e
- b) o reconhecimento de que a *exigência de especialização origina-se de fora das faculdades*. “Contudo é indispensável reconhecer que a idéia de especialização do ensino superior não procede de uma razão didática ou educacional, mas de uma imposição do meio externo para o qual se formam os profissionais. Numa sociedade pouco desenvolvida como foi a nossa até o primeiro quartel deste século, onde as atividades econômicas se achavam pouco diversificadas, não tinha cabimento a especialização profissional. À medida porém que uma sociedade se desenvolve, as atividades econômicas e sociais se diversificam, e com essa diversificação vão sendo reclamadas modalidades de preparo intelectual que o ensino deve prover. Inicia-se assim a marcha para o ensino especializado”.

O problema de especialização coloca San Tiago entre dois fogos. De um lado ele reconhece que a pressão pela especialização vem do mercado de trabalho, de outro acredita necessário *manter a formação geral*, pois acredita dela depender a *unidade intelectual do jurista*. A solução de conciliação

que encontra é o lançar mão da técnica do currículo flexível, que permitiria ao graduado “a sua maior aplicação a estudos de um ramo do direito, que oferece no meio social possibilidades definidas de especialização”.

Finalmente, as sugestões da nova didática e da especialização constituem-se nos dois alvos a atingir na tarefa de reforma do nosso ensino jurídico: “O primeiro deles – a reorientação do ensino na formação do próprio raciocínio jurídico – obriga ao ensino casuístico, à participação ativa e verdadeiramente principal do estudante nas sessões de trabalho, ao método polêmico, à captura prolongada do estudante e do professor no recinto da escola, e graças a tudo isso conduz a uma transformação da mentalidade. O segundo dos alvos – a especialização – obriga aos currículos flexíveis, a opção entre eles por deliberação do estudante, ao aprofundamento dos estudos nas matérias de especialização, à comunicação livre com outras faculdades, onde se vão buscar conhecimentos especiais, e graças a tudo isso se encurta a distância entre a vida escolar e a vida profissional, dando ao estudante um treinamento intenso para a função que ele quiser desempenhar na sociedade”.

A MISSÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Estas sugestões de San Tiago não são autônomas.

Não se isolam do contexto social maior no qual se situa o ensino jurídico. Não se trata, na reforma do ensino, de tão-somente substituir didáticas tradicionais por novas didáticas. San Tiago as define a partir da *missão* que ele imagina para o ensino jurídico: *a de restauração da cultura jurídica brasileira*. Fora desse contexto as modificações didáticas pouco ou nada significam. São iniciativas sem rumo que não sabem de onde vieram, nem para onde vão.

Desde o início em sua aula, é estabelecida a conexão, ou melhor, a interdependência entre ensino e cultura jurídica. “O problema do ensino jurídico pode ser tratado como uma projeção, em campo mais particular do problema do ensino superior, ou do problema da educação em todos os graus. Não é esse entretanto o ponto de vista que pretendo encará-lo. Pretendo discuti-lo como um aspecto ou projeção da própria cultura

jurídica, e para isso examinar primeiramente, o papel do Direito e da educação jurídica na cultura de uma comunidade”.

Na verdade, leitura atenta, revela que a aula inaugural foi estruturada em duas partes distintas, que se integram compondo o todo da mensagem. Na primeira San Tiago desenvolve seus conceitos de sociedade de cultura; de progresso e de decadência da cultura; de classe dirigente e cultura; de decadência cultural e secessão política; da crise da sociedade brasileira e a universidade, e finalmente da cultura jurídica e a crise social. Na segunda a ênfase é na educação jurídica propriamente dita, na crise, em suas didáticas, no esboço de solução, no processo enfim de sua vivificação. A meio caminho, entre uma e outra parte, unindo-as, está a tese central: *a possibilidade da restauração da cultura jurídica pela educação*.

A partir dessa perspectiva a mensagem principal de San Tiago não é um batalhar isolado em prol do ensino casuístico, da aula dialogada ou da formação especializada, entendidas como novidades didáticas. A sua mensagem é outra. Fundamenta-se em dois princípios:

- a) A educação jurídica é um aspecto ou projeção da cultura jurídica;
- b) A educação jurídica pode contribuir para a restauração de uma cultura jurídica em crise.

Aceitando estes princípios, o resto quase que vem por acréscimo. O interesse do leitor passa a ser o de conhecer o que San Tiago entende por restauração, melhor, por crise e por restauração da nossa cultura jurídica.

Na resposta às perguntas que colocamos no início – em que consiste o ensino casuístico, a participação do aluno, a formação especializada – o caminho proposto nos obriga a conhecer o que San Tiago entende por crise da sociedade brasileira, o que nos fará travar conhecimento, como veremos, com o papel da classe dirigente.

A CRISE DA SOCIEDADE BRASILEIRA

San Tiago vem de longe. Inicia com a clássica distinção dos meios de controle que permite às sociedades formarem-se e expandirem-se: *meio*

de controle tecnológicos e morais. “Adquirindo o conhecimento dos fenômenos naturais e fixando os processos para nele intervir objetivamente, orientando-os e captando-os em seu proveito, a sociedade desenvolve o que podemos chamar de controles tecnológicos, graças aos quais logra dar resposta aos problemas que lhe são lançados como desafios pela natureza. Adquirindo, por outro lado, o conhecimento do próprio homem, penetrando no seu mundo interior e cunhando normas para disciplinar e orientar subjetivamente a sua vida individual e comunitária, a sociedade desenvolve o que podemos chamar genericamente de seus controles morais, graças aos quais mantém sua própria estrutura e consegue governar o próprio emprego daqueles meios de domínio da natureza. O acervo dos controles tecnológicos e morais constitui a cultura”.

O direito aparece como um dos controles morais. Em seguida, apoiando-se em A. Toynbee são estabelecidas as causas do progresso e da decadência de uma sociedade: “...a causa imediata da expansão ou decadência de uma civilização ou mesmo de um grupo social como o Estado, ou de uma entidade menor contida no Estado reside respectivamente no aumento e na perda da eficácia de sua cultura, na capacidade ou na incapacidade de aplicar as técnicas diversas de controle do meio físico e meio social.”

A partir daí o problema que se coloca é identificar o que provoca a perda de eficácia de uma cultura. A resposta, San Tiago a encontra na análise do papel da classe dirigente: “É interessante notar que a elaboração ou desgaste de uma cultura não correm jamais por conta da sociedade no seu todo, mas são imputáveis exclusivamente à sua classe dirigente”. E se continuássemos com este processo de indagações, a próxima pergunta seria a seguinte: Qual a natureza da responsabilidade da classe dirigente, garantia da eficácia de uma cultura? A resposta de San Tiago é somente uma: “É a sua capacidade de encontrar e de aplicar as respostas adequadas aos problemas, que permite a uma classe dirigente manter-se como dirigente, obtendo pela ação de um poderoso instinto social – o mimetismo – a adesão e a colaboração dos segmentos sociais restantes que constituem a classe dirigida”. O critério é portanto: *a adesão e a colaboração da classe dirigida*.

A decadência cultura e a secessão política se explicam pela “ruptura entre a classe dirigente e a classe dirigida, pela perda da primeira da ca-

pacidade em resolver os problemas que se deparam à sociedade como um todo...”.

Voltando-se diretamente para a crise da sociedade brasileira, San Tiago não hesita em responsabilizar a classe dirigente pela situação de então: “A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda da eficácia ou do poder criador da classe dirigente”.

Estabelecida a responsabilidade da crise, e suas causas, o próximo passo é relacioná-las com direito, entendido como instrumento de controle social: “Se moral e direito perdem a eficácia para conter e legitimar o utilitarismo egoístico da classe dirigente, não tarda que percam também força persuasiva e eficácia preventiva junto à classe dirigida, e que se comprometa a adesão e o equilíbrio da comunidade”.

É a partir desse quadro que San Tiago estabelece a equação classe dirigente – direito – universidade. “Quando fracassa a classe dirigente na sua função específica de resolver os problemas e de manter em uso as técnicas de controle da sociedade e da natureza, cabe um papel histórico às universidades e às escolas, pela capacidade que deve ter toda corporação estudiosa de se desprender, pelo raciocínio dos processos sociais de que participa e medir a sua extensão, verificar o seu sentido e apontar os meios de retificá-los. Pode assim partir da Universidade uma palavra de advertência à classe dirigente, uma palavra que lhe permita deter ou modificar o curso de sua própria liquidação, ou se essa liquidação for inevitável por já estar germinando no seio da classe dirigida, ávida de eclosão, a classe dirigente de amanhã, pode a lição da Universidade influir beneficentemente no seu advento, dirigindo num sentido melhor o esforço de recuperação de comando e preservando ao máximo a paz social e de continuidade”. Onde, em San Tiago, constatada a crise social, as opções que se abrem ao intelectual universitário são apenas duas: ou advertir a classe dirigente, ou preparar o caminho para uma nova classe dirigente.

APRECIÇÃO CRÍTICA

Este entendimento da crise brasileira, que San Tiago apresenta e que nos esforçamos em sintetizar, está longe de ser entendimento pacífico.

Na verdade ele se fundamenta em pressupostos teóricos altamente controvertidos.

O primeiro deles, donde decorrem os demais, é que “elaboração ou desgaste de uma cultura não correm jamais por conta da sociedade no seu todo, mas são imputáveis *exclusivamente* à classe dirigente”. Nesse quadro a classe dirigida não somente perde qualquer importância no processo de elaboração da cultura nacional, como perde qualquer pretensão de identidade. Está condenada, e a expressão é de San Tiago Dantas: “à ação de um poderoso instinto social, isto é, o *mimetismo*”. Em outras palavras inexistente uma cultura própria da classe dirigida.

Cabem aqui algumas observações. A primeira é que os conceitos de classe dirigente e classe dirigida são conceitos históricos. San Tiago não os trata assim. Trata-os apenas como categorias analíticas. Ao fazê-lo, corre o risco de simplificar em excesso a realidade social, reduzida a mero objeto lógico. Corre sobretudo o risco de enfatizar a polarização das classes sociais e o confronto final a que estariam por definição destinadas. Enfatiza o estático em detrimento do dinâmico. A análise perde em riqueza epistemológica. A realidade social é bem mais complexa.

Naturalmente que nosso objetivo não é discutir a teoria social de San Tiago Dantas. Nem cabe neste artigo, nem se têm dados suficientes para tanto. Queremos no entanto sublinhar, antes de continuar, alguns aspectos eventualmente escondidos na dicotomia – classe dirigente e classe dirigida, e que permeia toda a aula. Dicotomia extremamente importante pois é a partir dela que ensino e direito são situados⁸.

Os riscos na ênfase à polarização são dois: O primeiro, é se acreditar nítida a divisão da sociedade entre os que mandam de um lado, os que obedecem de outro. O que não é. Basta mencionar a imensa discussão sobre a posição dos “white-collars”, a classe média, dentro do desenvolvimento recente das sociedades capitalistas, para demonstrar a dificuldade em caracterizar tanto empírica quanto conceitualmente, classe dirigente e classe dirigida.⁹ A pluralidade social, a nível de classes e a nível grupos,

8. Neste ponto agradecemos as valiosas sugestões do prof. Délio Maranhão.

9. Boa discussão teórica sobre o fenômeno da classe média nas sociedades capitalistas avançadas pode ser encontrada em Giddens, A. *A estrutura de classes das sociedades avançadas*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975, p. 215/241.

e a intensa mobilidade a que está sujeita, faz com que a divisão proposta por San Tiago pouco traduza a realidade social.

O segundo, é se acreditar numa permanente e lógica homogeneidade da classe dirigente, por exemplo. Com isto são obscurecidos dois aspectos importantes para o entendimento da mecânica da sociedade capitalista recente: a fragmentação da classe dirigente e a cooptação. O tema da fragmentação da classe dirigente é fundamental para explicar o que se convencionou chamar a crise do ensino jurídico, que revela, no Brasil de hoje, uma classe dirigente, repartida entre tradicionais e reformadores.

O risco da ênfase no confronto final a que estariam destinadas classes dirigentes e classes dirigidas, é perder de vista as diversas formas que a possibilidade de confronto final assume a cada estágio do desenvolvimento da sociedade capitalista. É o risco de desconhecer, e portanto de poder lidar, com os conflitos setorializados, que acabam por, constantemente, modificar a possibilidade do confronto final. Na medida em que pudermos lidar com os conflitos setorializados, inseridos é claro na perspectiva global, conseguiremos encontrar um papel para direito e educação.¹⁰ Conseguiremos sobretudo explicar as diversas funções contraditórias que eventualmente eles podem assumir, sem ter de recorrer, como San Tiago, à crença num raciocínio jurídico e numa universidade que flutuam acima das paixões das classes sociais.

Para efeitos deste nosso trabalho, continuaremos utilizando a terminologia de San Tiago – classe dirigente e dirigida – com as ressalvas que fizemos agora e sempre que possível, explicitando nossas eventuais divergências.

A responsabilidade pela elaboração e desgaste de uma cultura nacional não pertence somente a uma classe, pelo contrário, é o resultado do modo como se relacionam as classes sociais. A simples possibilidade, que aliás San Tiago não nega, da classe dirigida aderir ou não, colaborar ou não, implica que a classe dirigida não está definitivamente condenada ao mimetismo. Implica que pode produzir uma cultura que lhe seja própria. Do contrário, como San Tiago explicaria a crise de uma sociedade, de uma cultura? Na verdade a crise não é somente a perda do poder criador da classe dirigente. É ao mesmo tempo a perda do poder criador de uma

10. Ver – Giddens A. – cit. – p. 248/254

classe e o *aparecimento* deste poder criador em outra. O que ficaria claro se San Tiago utilizasse os conceitos de classe dirigente e classe dirigida de maneira não analítica e abstrata, mas histórica e concreta.

O outro ponto é o seguinte: San Tiago concebe direito e moral, como um ideal, abstrato, que serve tanto para conter o utilitarismo egoístico da classe dirigente, quanto como força persuasiva junta à classe dirigida. De onde vêm então direito e moral? Se admitimos que direito e moral, como parte integrante de uma cultura, são exclusiva elaboração da classe dirigente, como concebê-los como instrumento de contenção do egoísmo desta mesma classe sem antes admitir um altruísmo inerente à classe dirigente? E se este altruísmo é inerente, como é que se perde e desaparece, para dar lugar ao utilitarismo egoístico, denunciado pelo próprio San Tiago? A mesma argumentação se presta a outra tese que estabelece a autonomia da universidade, sua capacidade de se destacar do processo social onde está inserida. Em que se fundamenta essa autonomia? Para San Tiago reside na capacidade de toda corporação estudiosa “de se desprender pelo raciocínio”. Se antes San Tiago colocara direito e moral nas mãos dos sentimentos de altruísmo e egoísmo da classe dirigente, agora coloca a possibilidade da autonomia da universidade nas mãos de um raciocínio destacável que flutua acima do processo social. A conclusão não pode ser outra: a responsabilidade da classe dirigente pela elaboração de uma cultura não é absoluta. Existem limites. Assim como direito e moral, o “raciocínio” aparece como um dos limites desta responsabilidade, o que contraria a afirmação inicial. San Tiago não nos diz, porém, de onde vem e em que consiste este raciocínio. É um topos.

Se sua análise fosse histórica, e desse ênfase ao modo, às características do relacionamento entre classe dirigente e classe dirigida, a elaboração ou o desgastes de uma cultura poderiam ser explicados mediante a existência ou não de conflitos destrutivos das relações entre as duas classes. O que ficaria inclusive conforme à sua teoria jurídica que, como veremos mais tarde, explica o direito como solução, resultado das controvérsias e dos conflitos sociais entre os diferentes indivíduos e grupos.

Para San Tiago, tanto o jurista, quanto o universitário aparecem como sujeitos idealizados, independentes do processo social, digamos, *neutros*, acima das paixões, cujo comprometimento é com o raciocínio que lhes

permite ou lançar a advertência, ou preparar o caminho para a nova classe dirigente.

O intelectual, seja ele professor, pesquisador ou jurista, inexistente como classe social específica. Não porque não sejam capazes de atingir um “raciocínio” científico, verdadeiro a qualquer classe, mas porque estão desde o início comprometidos com a opção explicitada pelo próprio San Tiago: ou lançar advertência e tentar reformar a classe dirigente, ou preparar o caminho para substituí-la. Paradoxalmente, a simples possibilidade desta escolha retira a neutralidade do jurista, do professor, e o vincula inevitavelmente ou à manutenção do *status quo*, ou à mudança. Em nosso entender a eventual e cada vez mais difícil autonomia da universidade se explica não pelo comprometimento com um “raciocínio” por sua vez autônomo, mas pelo fato de terem historicamente se constituído núcleos de intelectuais ligados a determinados grupos sociais que a utilizam como instrumento na disputa pelo poder.

A autonomia universitária é muito mais dependente da fragmentação da classe dirigente por pressão da classe dirigida, do que da existência de um “raciocínio” destacável do processo social. Na determinação desta autonomia, a pesquisa a ser feita é sobretudo caracterizar a interação entre os diversos grupos sociais aí presentes, o que implica abandonar a crença num “raciocínio” neutro, no caso, um “raciocínio jurídico” neutro.

PARTE II

Nesta parte segunda, respondemos as três perguntas iniciais. Nossos temas são pois sucessivamente: o ensino casuístico, a aula dialogada e a formação geral *versus* formação especializada.

O ENSINO CASUÍSTICO

A pergunta que retém de agora em diante a nossa atenção é: *Em que deve consistir o ensino casuístico?*

O ensino casuístico está comprometido com a idéia de conflito. “O conflito de interesses, a controvérsia entre dois indivíduos, ou entre um

indivíduo, ou entre um indivíduo e um grupo social a que ele pertence é o fato social gerador do Direito, fato para que surge como resposta, a norma jurídica”. E logo a seguir San Tiago completa: “A verdadeira educação jurídica... deve repetir este esquema fundamental, colocando o estudante não em face a um corpo de normas que se levanta uma classificação sistemática... mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução”. Ou seja, o ensino casuístico, mais que mera inovação pedagógica, volta-se para um direito concebido não como um todo harmonioso, sistemático, mas como o resultado de um *conflito*, de divergências entre interesses diversos. Falar de estudo de caso, de ensino casuístico do direito, é, pois falar do estudo de controvérsias, de conflitos. A proposta de ensino casuístico pressupõe visão conflitiva da sociedade. San Tiago pressupõe também a possibilidade de se harmonizar os interesses conflitantes através da solução jurídica.

Dentre os inúmeros conflitos presentes no social, qual escolher para se constituir no caso a estudar, no objeto de ensino?

A resposta, em nosso entender, exige a análise do papel do ensino na tarefa de recuperação da cultura jurídica, e a análise do papel da classe dirigente. Se admitimos como San Tiago que a crise da sociedade brasileira se caracteriza pela perda do poder criador da atual classe dirigente em responder os desafios que o meio lança à sociedade *como um todo*, o conflito a estudar é aquele que esteja comprometido ou com a reconquista da adesão da classe dirigida ou com a substituição da classe dirigente, únicos caminhos para o reencontro do poder criador indispensável ao equilíbrio social. Não se trata portanto de estudar os eventuais conflitos entre os interesses eventualmente divergentes aos diversos grupos que integram a classe dirigente. O ensino jurídico, a faculdade de direito deveria estar comprometida com o todo social, e não a serviço do que o próprio San Tiago denuncia, o egoísmo utilitarista da classe dirigente. Há pois que inserir o ensino casuístico na crise da sociedade brasileira, marcada pela ruptura entre classe dirigente e classe dirigida. Fora desse contexto, o ensino casuístico passa a ser tão-somente novidade didática, capaz de reforçar a ruptura pois se compromete em reforçar um modelo de ensino que não mais corresponde às necessidades da sociedade, mas apenas ao de uma pequena parcela.

Para San Tiago o ensino casuístico não é somente aquele que restaura a origem conflituosa do direito. É também aquele capaz de avaliar “o alcance prático das soluções”. Capaz de avaliar permanentemente a função do direito enquanto solucionador de conflitos. Quer dizer, o ensino casuístico acha-se inevitavelmente comprometido com a visão crítica do direito. Visão crítica que deve ser transmitida ao bacharel a fim de que ele possa participar permanentemente da missão de vivificar o direito, e não se transforme a curto prazo no locutor ou no técnico de uma solução apenas aparentemente formal.

O bacharel transforma-se assim em fiscal capaz de avaliar se o direito, e a técnica jurídica de que é portador, estão ou não a serviço do utilitarismo egoísta da classe dirigente.

O risco que corre a proposta do ensino casuístico é se transformar no instrumento didático novo de um direito antigo, e o de ser utilizado para fins opostos ao que San Tiago propõe, passando a exercitar e preparar melhores profissionais voltados não para a restauração da cultura jurídica, mas para o reforço dos controles de uma classe dirigente, que já perdeu o seu poder criador: um ensino casuístico a serviço de crise e de dominação, e não de superação.

A AULA DIALOGADA

Em que deve consistir a aula dialogada? Ao contrário do que possa parecer, esta pergunta não se afasta de nossa indagação anterior sobre o ensino casuístico. Na verdade complementam-se. O ensino casuístico não somente aponta para uma nova teoria jurídica, como para a aula dialogada.

Centramos agora a nossa discussão no tipo de *participação*, de que nos fala San Tiago, a aula dialogada, objeto de inúmeros projetos e de algumas experiências descontinuadas.

Tal como o ensino casuístico, a aula dialogada deve também ser entendida como partícipe da tarefa de reconstrução da cultura jurídica em crise. Duas diretrizes são importantes. A primeira, a que já demos ênfase, consiste em “levar o Direito ao tecido das relações sociais, reimpregnar dele os problemas sociais...” A segunda, que enfatizamos agora, consiste

na “simplificação extrema de todas as formalidades, a ampliação máxima da liberdade de ensinar e de estudar”.

Se o estudante participa do processo didático que objetiva levar o direito ao tecido das relações sociais, tal participação deve iniciar pelo testemunho da experiência individual do estudante, para que nela possamos identificar as situações jurídicas latentes e com elas construirmos o processo didático. O testemunho de uma experiência “latentemente” jurídica é o *fato didático gerador* a partir do qual desponta um direito originário da problemática social, onde vivem os estudantes e professores. Em outras palavras, a tarefa de reimpregnar o direito nos problemas sociais começa reimpregnando o direito pelo ensino, na experiência sensível do estudante, do futuro bacharel, a fim de que para este o direito se apresente desde logo como algo tangível, experiência.¹¹ Exemplificando: numa faculdade inserida em região agrária, não vemos como obter a efetiva participação dos estudantes no estudo de casos de direito marítimo. Muito menos como estudar capítulos constitucionais e comparar teoricamente as diversas doutrinas sobre as liberdades e garantias individuais, desconhecendo a experiência de dominação possivelmente existente no cotidiano de estudantes e professores.

Nossa proposta é entendermos a participação como a possibilidade que se abre ao estudante de trazer para o processo educativo a realidade social onde vivem: ele e o direito.

A aula dialogada não é mais o diálogo socrático. Pelo menos o diálogo socrático entendido como aquele em que o filósofo transmite aos não-filósofos as luzes e as verdades de uma filosofia veiculada através do diálogo, mas construída e determinada fora dele. Este diálogo socrático é um falso diálogo... “Il suffit de jeter un coup d’oeuil sur une page de Platon pour en apercevoir l’échec: le dialogue socratique est un faux dialogue; c’est le philosophe qui parle sans discontinuer, développe son raisonnement, déploie ses phrases, l’autre se laissant mener et ponctuant le discours de quelques affirmations dociles. La maieutique est l’ambition pédagogique du platonisme, mais elle ne peut pas réussir dans le platonisme, elle ne peut pas réussir dans une philosophie idéaliste: on voudrait

11. Sobre a presença constante da norma jurídica na convivência humana ver: Moraes Fº, Evaristo – *O método na ciência do Direito* – Separata da *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil* – v. I, nº2, Rio de Janeiro, 1962, p. 8

que le disciple abjure tout ce qu'il a acquis pour son experience habituelle à commencer – pour l'expérience sensible – et en même temps on voudrait qu'il parvienne pour ainse dire de lui-même, et c'est là qu'est la contradiction".¹²

Um diálogo que pressupõe desde o início que um dos interlocutores conhecerá-todo-o-tempo e outro desconhecerá-todo-o-tempo não é um verdadeiro diálogo. Não está a serviço da *iniciativa alternada*, nem da *participação verdadeiramente principal do aluno*, mas a serviço da pretensão de autoridade do filósofo, no caso, do professor. Trata-se de diálogo instrumento de dominação, e não de caminho partilhado na tarefa de construção de nova cultura jurídica.

A aula dialogada de falso diálogo nada mais é que um dos variados mantos com que se tenta disfarçar a educação bancária, aquela em que o estudante aparece como mero depósito, onde vai se depositar uma cultura jurídica, que o professor sempre-tem e ele sempre-não.¹³

A aula expositiva não se caracteriza pelo fato de um estar destinado sempre a falar e outro sempre a ouvir. Este é apenas o seu aspecto fotográfico, mas revelador de verdade profunda. A natureza da aula expositiva reside no fato de um interlocutor estar destinado a falar/conhecer sempre e o outro a ouvir/desconhecer sempre. O problema não é o falar e ouvir, mas o conhecer e desconhecer. O que caracteriza, em suma, a aula expositiva é:

- a) a permanente presunção de saber de quem fala,
- b) a permanente presunção de ignorância de quem ouve, e
- c) a inexistente auto-crítica de ambos.

A oportunidade que a aula dialogada oferece ao estudante de falar, retira-o do silêncio, mas não pressupõe necessariamente que seu interlocutor, o professor, o tenha reconhecido capaz de fazer avançar o diálogo. Este falar pode se revestir do aspecto de doce afirmativa, ou de pontuação como adverte Snyders.¹⁴ Trata-se de mímica. Mímica que pode assumir

12. Cf. Snyders, G. *On vont les pedagogues non directifs*, PUF, Paris, 1973, p. 269.

13. Ver Freire, P. *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris, 1974.

14. Snyders, G. – Cf. cit.

aspectos enganosos. Por exemplo: um estudante de Introdução ao Direito pode debater com outro ou com o professor a teoria do direito subjetivo de Ihering. Se o debate não tiver tido sua origem no testemunho da experiência sensível dos interlocutores, como participantes de uma mesma realidade social, será provavelmente um falso diálogo, um diálogo-verbosidade.

Daí por que dizemos que a participação exige de um lado o testemunho da experiência individual que transformará a realidade social de onde se originou na matéria-prima do processo educativo, e de outra a perda do dogmatismo por parte do professor, que passa a “correr o risco” de aprender também. Importante caminho de que dispõe para vivificar sua própria cultura jurídica.

Do contrário como esperar que a educação jurídica possa contribuir para a restauração da cultura jurídica, se o professor é o primeiro a utilizar o ato educativo para reproduzir a cultura de que é portador?

Como transmitir ao aluno visão crítica, necessária inclusive para desenvolver o que San Tiago chamou de raciocínio jurídico, se desde o início a cultura jurídica que lhe chega pelo professor aparece como não passível de crítica?

Não se pretende negar a maior experiência e conhecimento jurídico superior do professor. O problema não reside na intensidade relativa deste conhecimento, mas no uso que dele faz o professor. Ou seja, se está a serviço da pretensão de autoridade com que o professor entra no diálogo, ou se ao contrário, trata-se de conhecimentos dispostos a serem postos à prova.

As perguntas a responder são as seguintes:

- O conhecimento científico e profissional do professor está disponível à contribuição crítica, ou é apenas face exposta do dogmatismo pedagógico e jurídico?
- Na prática educativa, o conhecimento do professor está a serviço de um ensino de reprodução cultural, ou a serviço de um ensino que exercite nos estudantes os mecanismos de sua independência?

Há que se optar.

TEORIA VERSUS PRÁTICA

A dicotomia aula dialogada/aula expositiva é muita vez entendida como dicotomia formação prática/formação teórica. Em outras palavras, é comum se ouvir dizer que a aula expositiva conduz a um conhecimento jurídico e a uma formação profissional *excessivamente teóricos*, enquanto que a aula dialogada a um conhecimento jurídico e a uma formação profissional *práticos*. Uma enfatiza mais a informação, a outra a aprendizagem. Esta é visão simplista e esquemática do problema.

Não se trata de dicotomia teoria e prática, mas entre *teorias diferentes que correspondem a práticas diferentes*. Trata-se de conflito, entre uma teoria e uma prática, e outra teoria e outra prática. Exemplifiquemos com pequena incursão histórica.

Em 1827, na fundação dos cursos jurídicos, o ensino era totalmente expositivo. Mesmo assim formava profissionais adequados à prática profissional exigida pelo mercado de trabalho. O ensino de então, ainda que hoje em dia aos nossos olhos apareça como essencialmente “teórico”, era na verdade perfeitamente adequado à prática jurídica de seu tempo, quer dizer, era um ensino “prático”. A qualificação de “teórico” por oposição a “prático” somente ganha força quando as faculdades desatualizam-se e insistem em formar profissionais para uma prática profissional ultrapassada, que não mais corresponde às demandas sociais. A expressão ensino teórico tal como utilizamos hoje em dia, significa principalmente um ensino inadequado, que desconhece as demandas do mercado de trabalho. A insatisfação que hoje se observa com um ensino jurídico excessivamente teórico denuncia na verdade o descompasso entre a evolução das faculdades de direito e a evolução de nossa realidade social.

O mercado de trabalho de hoje exige também ensino teórico. Exige que o profissional conheça a teoria jurídica, não mais no entanto a teoria do direito prevalente em 1827. As demandas por um ensino mais prático pedem na verdade uma teoria jurídica condizente com o presente, e não com o passado.

Se levarmos um pouco mais adiante este argumento histórico, e compararmos as condições sociais em que no ensino jurídico prevalece a aula expositiva, e as condições em que começa a ser contestada e aberto o caminho

para a aula dialogada, constataremos que a cada época correspondem teorias jurídicas diferentes e condições sociais também diferentes.¹⁵

Em 1827 a sociedade brasileira é de cunho tradicional. Prevalece homogeneidade de atitudes e de valores, mesmo entre classes sociais diferentes. O Estado acha-se formal e realmente unido à Igreja. O direito incorpora e defende ao mesmo tempo os valores da nação e os da religião, que se distinguem.

Os valores presentes na vida familiar eram semelhantes aos da vida profissional, da vida religiosa, etc. As relações sociais eram fortemente uniformes. Valores e atitudes eram determinadas por uma elite, que controlava Estado e Igreja, e a quem deviam obediência as demais classes sociais. Essas classes sociais inexistiam enquanto focos geradores de valores que pudessem vir a ser legitimados pelo direito.

A regra é a homogeneidade, e todos os indivíduos apesar das diferenças de classe são tidos como iguais. O direito como instrumento de controle da elite está a serviço dessa homogeneidade. Trata-se de direito determinado de cima para baixo, e que pretende abranger todas as relações sociais. A teoria jurídica é metafísica, sua expressão principal é o iusnaturalismo, e o raciocínio jurídico é essencialmente dedutivo.

Neste contexto a aula expositiva é o método didático mais apropriado, onde somente um fala, somente um determina o que é e o que não é jurídico. Os demais estão condenados a homogeneidade. Não há pois o que discutir nem o que debater. O estudante não é convidado a criticar muito menos a “criar” outros valores jurídicos. Ao contrário, é destinado a aceitar e repetir os que lhe são impostos. Qualquer recusa neste sentido mesmo por parte do professor é considerada se não antijurídica, pelo menos ilógica. O caso de Silvio Romero, contado por Clóvis Beviláqua, é exemplificativo do destino a que se condenavam todos aqueles que pretendiam questionar a metafísica na qual se fundamentava o direito.¹⁶

Na medida em que a sociedade brasileira evoluiu, a Igreja separou-se do Estado, o direito da religião, a elite começa a perder a exclusividade de criação dos valores a serem compartilhados. A situação social se modifica.

15. Mirales, M. T. e Arruda Falcão, J. – in *Atitudes...*, p. 3/13, cit.

16. Beviláqua, Clóvis. – *História da Faculdade de Direito do Recife*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1927.

A regra anterior da homogeneidade cede lugar à heterogeneidade. Os valores prevalentes na família começam a se distinguir, vagarosamente, dos valores por exemplo da profissão e da Igreja. As classes sociais começam a perceber que detêm valores que lhes são exclusivos e determinados a partir de posição que ocupam no processo de produção nacional. A sociedade abrindo-se mais fortemente ao exterior, pelo comércio, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, e principalmente em face da perda pelos portugueses do monopólio de dominação cultural, expõe-se a valores originários de diversas outras realidades sociais. A regra não é mais a homogeneidade, mas a pluralidade, donde a conscientização da controvérsia, a explicitação do conflito, entre indivíduos, grupos e classes.

Esta transformação também se faz sentir no nível da teoria jurídica. O direito vai aos poucos perdendo sua característica de ciência metafísica, e começa a se apresentar como ciência social. Esta transformação se faz sentir principalmente fora das faculdades, na prática quotidiana do bacharel. O direito não mais podendo negar pela argumentação metafísica o conflito, encarrega-se de equacioná-lo, de tentar solucioná-lo de outra maneira. A aula dialogada, centrada no debate, reconhecendo as individualidades e os conflitos, é a contrapartida didática desta transformação.

É a partir deste tipo de análise histórica que inexiste um raciocínio jurídico, entidade abstrata permanentemente imutável e evidente a todos. Ao contrário, existem tipos de raciocínios jurídicos dominantes em contextos históricos definidos. San Tiago nos propõe um raciocínio jurídico específico. Fala-nos de um raciocínio jurídico “centrado na solução de controvérsias”. Historicamente existiram outros, como o raciocínio jurídico voltado para a sistematização ou a dedução de princípios, estes sim tido por evidentes, pela fé... ou pela “lógica”.

Se aceitamos esta comparação, que apenas esboçamos, temos diante de nós novos caminhos que conduzem a diferente apreciação da crise do ensino jurídico.

Trata-se na verdade de crise não entre teoria e prática, mas entre tipos diferentes de formação profissional, cada uma revelando tanto um aspecto teórico quanto prático. Uma voltada para concepção de direito e de bacharel em direito existente no passado, outra mais conforme, mais aberta às exigências do presente. Vista deste ângulo, a solução encontrada

para atualizar o bacharel em Direito, isto é, atualizar somente sua prática através basicamente do exercício da profissão ou de estágios de prática forense, é solução insuficiente. Atualiza tão somente o aspecto prático da formação. Deixa o bacharel desprovido da teoria jurídica indispensável par o bom exercício de sua profissão.

As faculdades têm assumido, com poucas exceções, a responsabilidade pela formação conservadora, e como vimos, ligada aos interesses de uma elite, de seus descendentes e herdeiros. Se aceitamos a hipótese de San Tiago de que a responsabilidade pela elaboração e decadência de uma cultura repousa exclusivamente na classe dirigente, a crise do ensino reflete e nos permite discernir um novo aspecto desta classe dirigente. Na verdade a crise parece sugerir a fragmentação desta classe dirigente. Um setor da classe dirigente consegue fazer ainda prevalecer dentro da faculdade uma formação conservadora, fundamentada numa teoria jurídica que não mais encontra receptividade no mercado de trabalho, controlado pelo setor mais moderno.

Em 1827 as faculdades de direito eram o apanágio de uma elite e dos que estavam condenados a aderir aos valores determinados por essa elite.

Deste então a sociedade evoluiu. A pressão social obrigou à expansão do ensino universitário, o que permitiu que entrassem nas faculdades outros grupos e classes sociais. O catolicismo deixou de ser pré-requisito, inclusive para as faculdades católicas. As estatísticas demonstram que apenas 37% dos pais dos estudantes das faculdades de direito do Rio e São Paulo possuem grau universitário.¹⁷ Essa pluralidade social não pode deixar de ter um impacto ao nível da didática, ao nível da teoria jurídica, e de se constituir numa pressão em favor do debate, da crítica e da avaliação do direito como instrumento de controle social.

Em resumo, as faculdades de direito encontram-se hoje em dia entre dois focos de pressão: o setor mais moderno da classe dirigente que controla o mercado de trabalho, e os estudantes originários cada vez mais de classes sociais mais numerosas.

Dada a progressiva e inevitável democratização do sistema universitário, o professor ao centrar a aula dialogada na experiência, na realidade social tangível aos alunos, está na verdade transformando o ensino jurí-

17. Mirales, M. T. e Arruda Falcão, J. – in *Atitudes...*, p. 27, cit.

dico não mais no instrumento de uma elite, como foi no passado, mas no instrumento do debate entre as classes sociais.

O risco que corre é adotar a aula dialogada como novidade didática sem atualizar a teoria jurídica. São atitudes incompatíveis. Das duas, uma: ou se tenta transmitir uma teoria jurídica sem o ônus de colocá-la à prova, e a aula dialogada gira em torno do falso diálogo que já mencionamos; ou o diálogo destrói a teoria, mas não consegue substituí-la. O aspecto teórico da formação desaparece, e o estudante fica incapacitado para uma compreensão abrangente do direito.

A aula dialogada necessita de um lado do testemunho da experiência do estudante e de outro uma teoria jurídica não dogmática. Do testemunho do estudante virá um dos principais estímulos de renovação do ensino e da prática jurídica, por conseguinte, do professor. Paradoxalmente pode-se dizer o que já tem sido desde muito repetido, enquanto o professor educa o estudante, este reeduca o professor.

FORMAÇÃO GERAL VERSUS FORMAÇÃO ESPECIALIZADA

O último tema a reter nossa atenção, dilema entre formação especializada e formação geral, corresponde à nossa terceira pergunta: *Em que deve consistir a formação especializada?*

Se a posição de San Tiago em face a aula expositiva é de nítida oposição, e em face da participação ativa do aluno de total apoio, em face do dilema de formação especializada ou geral é de compromisso. A expressão não é nossa, mas do próprio San Tiago: "...deste modo se chegaria a um *compromisso* entre o princípio da formação geral e o da especialização, com vantagens indiscutíveis para a elevação de nível da cultura jurídica do país". Este "*modo*" de que nos fala é a técnica do currículo flexível capaz de fazer conviver tipos de formação por definição em princípio antagônicos. O mérito do compromisso seria o de preservar a formação geral, da qual San Tiago aparece como defensor decidido, e, ao mesmo tempo, atender as demandas do mercado profissional. Tudo a se processar mais ou menos nos seguintes termos: "... a formação intelectual do jurista é una, e não comporta sem prejuízo a eliminação de qualquer das disciplinas que hoje

(1955) constituem o currículo de nossas faculdades”. “No ensino jurídico não parece possível nem conveniente introduzir-se uma especialização que conduza à formação de penalistas, comercialistas, trabalhistas, e outros profissionais de formação incompleta e capacitação limitada”. “... (a adoção do) currículo flexível que permitisse sem prejuízo da formação integral e da capacitação plena do futuro graduado, a sua aplicação maior a estudos de um ramo do direito que oferece no meio social possibilidades definidas de especialização”.¹⁸

Os ramos de especialização propostos são quatro, com a possibilidade de um quinto: Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Penal, Ciências Econômicas e Sociais, e eventualmente, Direito do Trabalho. A escolha é prerrogativa que deveria caber ao estudante.

Sem entrar ainda no mérito, a solução de compromisso apresentada traz a indiscutível contribuição de colocar na mesa os principais dados do problema. Chega mesmo a definir alguns princípios a partir dos quais pode-se entrever a solução. Não chega no entanto, em nosso entender, a resolver o dilema. Talvez porque não o permitissem os limites de uma aula inaugural.

Talvez porque não o exigissem as condições de sua época. O equacionamento do dilema está no entanto a exigir que se aprofunde a natureza da formação geral e da especializada. Ao fazermos, chegamos a solução diferente da que nos propõe San Tiago. Começemos, porém, por enumerar os princípios que agrupam nosso mútuo acordo:

- a) Necessidade de adaptar o ensino jurídico às exigências de especialização oriundas do mercado de trabalho;
- b) Necessidade de oferecer ao profissional uma formação intelectual que seja una;
- c) Maximizar a contribuição do currículo flexível;
- d) Garantir ao aluno, e não à faculdade, o direito de escolher a especialização.

Apesar de, à primeira vista, compartilharmos sem hesitações destes princípios, reflexão mais profunda demonstra que entendemos diferentemente o que seja “formação intelectual do jurista”.

18. ... (a adoção do) ... – Explicação de Joaquim Falcão.

Esta eventual discordância foi o caminho que nos conduziu a identificar as especificidades próprias aos dois tipos de formação.

Para San Tiago estes dois conceitos – formação intelectual una e formação geral – estão associados, confundem-se mesmo. Retomando a citação de há pouco: “a formação intelectual do jurista é *una* e não comporta sem prejuízos a eliminação de qualquer das disciplinas, que hoje constituem o currículo de nossas faculdades”. Para San Tiago o currículo é servidor da formação geral: “De fato o currículo fundado apenas no princípio da *formação geral* que hoje vigora entre nós...”

A unidade da formação intelectual depende da formação geral, isto é, da manutenção de todas as disciplinas do currículo. A formação especializada se apresenta com ameaça a esta unidade. A tarefa de preservar a formação una confunde-se com a tarefa de defesa do currículo de então. Neste ponto, começamos a discordar.

Em primeiro lugar a solução de compromisso preserva a formação geral apenas aparentemente. Dado que o número de horas-aula do curso de bacharel tal como proposto não aumenta, a introdução dos ramos de especialização somente pode se processar:

- a) Ou com o sacrifício de disciplinas, o que San Tiago não pretende;
- b) Ou com o sacrifício de programas. Ou seja, a eliminação que se pretende evitar desaparece ao nível das disciplinas, mas reaparece ao nível dos programas.

Para esta decisão – quais os itens dos programas a eliminar – San Tiago não oferece resposta direta. O problema permanece: qual o critério (formação geral ou especializada) que determinará na disciplina que fica, o item do programa que desaparece.

Em nosso entender o problema não está entre a formação geral, proporcionadora da formação intelectual una, e formação especializada, que ameaça esta unidade. Vejamos.

Quando o mercado de trabalho solicita profissionais especializados, não está solicitando profissionais de formação intelectual jurídica parcial ou fragmentada. Ao contrário solicita profissionais que, portadores de formação intelectual una (o que enfim de contas garante a especificidade da

profissão), a tenham centrada não no conhecimento generalizado, mas no especializado. Trata-se de novo tipo de formação, que por ser nova não deixará de ser una. A unidade porém se assenta em novas bases. Trata-se na verdade de cortar o elo entre formação-geral-igual-a-formação intelectual-una-igual-a-manutenção-do-curriculo-tradicional. Cortado este elo, a tarefa que se impõe é identificar as novas bases que se assenta esta unidade.

Nossa divergência com San Tiago pode agora ser explicitada. Acreditamos que o que garante a unidade da formação do profissional do direito não é o currículo, mas a teoria jurídica que o currículo reflete. Cada teoria jurídica dominante em determinada época traduz-se didaticamente também em currículo, tal como traduz-se em sentenças judiciais. San Tiago ao defender a manutenção do currículo de então, estava na verdade defendendo a manutenção de uma teoria jurídica que ele próprio considerava inadequada.

O cerne de nossa argumentação reside na necessidade de se relacionar o conceito de direito, e a teoria jurídica dominantes em determinada época, com a estrutura do ensino jurídico que responde pelas principais características da formação jurídica. Quando San Tiago examina a cultura nos últimos decênios (antes de 1955), reconhece que o direito vinha, como ainda vem, perdendo prestígio como técnica de controle social. As faculdades limitaram-se a proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. “No estudo das instituições jurídicas apresentados em sistemas perde-se facilmente a sensibilidade da relação social, econômica ou política, a cuja disciplina é endereçada a norma jurídica. O sistema tem um valor lógico e racional por assim dizer, autônomo. O estudo que dele fazemos com métodos próprios estritamente dedutivos, conduz a uma auto-suficiência, que permite ao jurista voltar as costas à sociedade e desinteressar-se da matéria regulada, como do alcance prático de suas soluções”. Quer dizer, o conceito de direito que a teoria jurídica dominante nas faculdades transmitia era o seguinte: um sistema normativo, de valor lógico e racional, autônomo, auto-suficiente, divorciado da realidade social, e captado através do método dedutivo. Melhor ainda, era um sistema normativo, dogmático e autônomo.¹⁹

19. Tal como empregamos neste artigo o direito autônomo é aquele que tem a pretensão de estar desvinculado das forças sociais que lhe deram origem e que o implementaram. A autonomia conduz a duas outras pretensões: a de totalidade e a de disciplinaridade.

A contrapartida da autonomia é a pretensão de totalidade, do direito poder, por exemplo, regular toda e qualquer relação social. No campo da elaboração legislativa tal concepção se traduz pela ênfase na codificação. Cada código pretende regulamentar a totalidade de determinado tipo de relação social. No campo do ensino esta pretensão se traduz por um currículo geral, mas estritamente disciplinar. A auto-suficiência se revela pelo distanciamento do direito das demais ciências como a economia, a sociologia e a administração, e sobretudo pela pretensão de cada disciplina em que se subdivide o direito, (direito civil, direito internacional, direito comercial, etc...) se constituírem por sua vez em “ciências” também autônomas. O interessante é notar que esta pretensão científica se baseava principalmente na especificidade do objeto de disciplina, mesmo que fosse um navio ou um avião...

O dogmatismo e a autonomia encerram o conhecimento jurídico nos estreitos limites de um conhecimento disciplinar, mas que se pretende total. O currículo reflete essas características da teoria jurídica. Trata-se de um currículo que não se relaciona com as novas ciências, e que se limita a reunir todas as disciplinas jurídicas, calcadas nos códigos, e que na época se acreditavam autônomas.

Quando San Tiago propõe a restauração da cultura jurídica, está na verdade propondo substituir a teoria jurídica sistemática normativa, dogmática e autônoma, por uma teoria sociológica e interdisciplinar. Onde ênfase se dá no aspecto dinâmico e não no estático. Onde controvérsia e conflito obrigam o direito a se relacionar com as demais ciências. O currículo novo também deveria refletir esta mudança. As disciplinas de então perdem a pretensão de autonomia. Tornam-se cada vez mais, menos auto-suficientes. Abrem caminho para a reestruturação do currículo.

Se inserirmos agora o dilema dos dois tipos de formação neste contexto constatamos que formação intelectual una, objetivo que partilhamos com San Tiago, não é obrigatoriamente caudatária de formação geral (entendida como a manutenção das disciplinas). A unidade da formação anterior não era dada pelo currículo. Era dada pela concepção de direito, a teoria jurídica que o currículo e as disciplinas refletiam. O currículo é efeito e não causa. No momento em que se advoga nova teoria, fundamentada não mais no estudo de um direito concebido como um sistema norma-

tivo de valor lógico e racional, mas num direito como ciência social, o currículo e as disciplinas de então devem ser colocadas em xeque. A formação uma pode pois perfeitamente ser fundamentada na teoria jurídica centrada na especialização.

Uma segunda maneira de se olhar para o mesmo problema e entendê-lo tal qual entendemos o problema (anterior): aula dialogada e aula expositiva. O que requer análise histórica do relacionamento entre faculdade e mercado de trabalho. Em 1827, a formação jurídica não era tida como uma formação geral. Ao contrário, era para os parâmetros da época verdadeira especialização. Ser advogado, bacharel em direito, era ser especialista. Naturalmente que o mercado profissional de uma sociedade colonial tradicional desconhecia gama maior de especialização. Conta-se que os profissionais eram somente quatro: religioso, militar, médico ou bacharel em direito. A denominação de geral somente aparece quando o mercado cria novas especializações e as faculdades não acompanham o processo de especialização de funções inerente à passagem da sociedade tradicional para a tecnológica. Neste momento a formação oferecida pelas faculdades passa a ser geral, a partir do critério estabelecido pelo mercado.

O dilema da formação geral e especializada surge como conflito entre mercado e faculdade. Esta, insistindo em fornecer uma “especialização” que o mercado não mais aceita, ao contrário, julga-se tratar não de uma especialização, mas de uma formação geral. Mais uma vez nos encontramos com nossa temática central, o papel da classe dirigente. Esse conflito entre mercado e faculdade deixa a descoberto a fragmentação da classe dirigente, e o poder cada vez mais limitado do grupo que ainda detém o poder das faculdades de direito em face dos setores mais modernos da classe dirigente.

PARTE III. O CASO GERADOR

A crise do ensino jurídico não se isola das demais crises de nossa sociedade. Ao contrário, a equação através da qual San Tiago focaliza o ensino jurídico, e estamos em total acordo, relaciona três crises distintas: crise do ensino, crise da cultura jurídica (do direito) e crise da sociedade brasileira

(crise da classe dirigente que transformou sua “autoridade em privilégio”). Se aceitamos esse posicionamento a reforma didática deve estar a serviço não apenas da restauração da cultura jurídica, e da solução da crise da classe dirigente. A reforma do ensino e nela a responsabilidade dos professores e estudantes, extrapola os limites das salas de aula, dos escritórios de advocacia, dos plenários dos tribunais, e assume dimensão maior, face à nossa sociedade concebida em seu todo.

Não se trata de estabelecer missão utópica para a reforma do ensino. A restauração da cultura jurídica, e da classe dirigente, é caminho longo onde intervêm inúmeras variáveis. A reforma do ensino é uma delas. Trata-se apenas de estabelecer que sem se dar objetivos integrados com a solução das crises mais abrangentes de nossa sociedade, qualquer reforma de ensino estará desde o início destinada a vida efêmera e sem rastros.

Cada caso que se estude, cada aula dialogada de que se participe, cada especialização que se siga há que ter presente a tarefa maior: reimpregnar no direito os conflitos e controvérsias sociais, e de fazer dominante um novo poder criador já que a antiga – mas ainda – classe dirigente o perdeu.

Na última parte deste trabalho nossa preocupação foi dupla. De um lado identificar os temas comuns que permeiam e unem as três crises que mencionamos. De outro, integrar estes temas e estas crises na prática didática.

Centramos nossa atenção na escolha do *caso* a estudar. Os critérios de escolha do caso deverão refletir as considerações que fizemos no decorrer deste nosso escrito. A escolha é o momento crucial da nova didática. O ensino casuístico pode tanto estar a serviço da tentativa da cristalização das crises, quanto de sua superação. Há pois que bem escolher.

Em nosso entender três temas permeiam as três crises sublinhadas por San Tiago:

- a) O tema da participação por oposição ao da alienação.
- b) O tema do conflito por oposição ao de sistema.
- c) O tema da vivificação por oposição ao da formalização.

São temas que se entrelaçam. Um nos conduz ao outro. Se os considerarmos como variáveis independentes, e as crises como variáveis de-

pendentes, a tarefa a que nos dedicamos agora é cruzar estas variáveis. O resultado será expresso em proposta didática específica: *o caso gerador*.

PARTICIPAÇÃO E ALIENAÇÃO

O tema da participação é nítido na crise do ensino. Na aula expositiva, como concebida em 1955, e ainda hoje presente, o estudante não participa enquanto *pessoa*. Desconhece-se não somente a individualidade psicológica, mas a diversidade de condicionamentos sócio-culturais, sobretudo econômicos, que atinge a todos e a cada um. O que está presente é apenas a suposição da “lógica natural de seu espírito”. Pressupõe-se que, como o professor fala de um direito “lógico”, é suficiente a “lógica comum” a todos para que a transmissão de conhecimentos se processe. Quando mais tarde a prática profissional demonstra tratar-se de falsa suposição, as palavras do professor já caíram no vácuo determinado pela ausência aprioristicamente concebida do estudante. O processo didático transformou-se em processo de alienação. Alienação que atinge tanto o alienado quanto o alienante.

Perde o professor oportunidade de encontrar interlocutor. Condena-se a si próprio ao monólogo repetitivo. Condena-se à solidão própria da dominação.

O inverso é um processo didático centrado na participação, onde não deverão ocorrer *falsas suposições*. Professor e alunos devem estar presentes, um para o outro, enquanto individualidades, pessoas. A expressão é boa, e é de San Tiago. Trata-se de uma participação ativa, de “*iniciativas alter-nadas*”, o que contrasta com a iniciativa de mão única.

O tema da participação restaurando professor e estudante como pessoas e não apenas como *recipientes lógicos* permeia todo o processo didático, e não se limita à sua expressão mais evidente, a aula dialogada.

O currículo flexível, o direito de opção do aluno de escolher o ramo a se especializar, a iniciativa da pesquisa, tudo pressupõe a participação. O pré-requisito desta participação é a ausência de formalidades, e é, principalmente, a mais ampla liberdade de ensinar e aprender. Sem liberdade, a participação não passa de ritual enganoso aos olhos da autoridade, mas não à consciência dos que dele são constrangidos a participar.

A nível da crise da cultura jurídica há que fazer o direito voltar a participar da realidade social de onde se originou, e de onde se acha alienado. Mais uma vez a expressão é boa, e é de San Tiago: o importante é que o direito “não se alheie a qualquer problema social”. Tal como o professor que nega a presença do aluno, o formalismo dogmático nega a presença da realidade social. O primeiro, como vimos, está destinado ao vácuo, o segundo à ineficácia.

O tema da participação exige teoria jurídica que conceba o direito não mais como exclusivamente um sistema lógico, dogmático autônomo. Foi a auto-suficiência desta teoria que permitiu o jurista voltar as costas à sociedade, aos conflitos sociais, e com isto condenar-se a falar de um direito sem utilidade, apenas de brilho lógico e retórico.

A progressiva perda de terreno como instrumento de controle social em face das demais ciências, como a economia e a administração, nada mais reflete que este processo de alienação: o direito não participa da realidade.

Duas perguntas a que não temos intenção de responder, mas que permitem continuar esta problemática são as seguintes:

Por que a concepção do direito como um sistema lógico e racional tornou-se concepção dominante, a ponto de condenar qualquer outra perspectiva do direito (como a sociológica, por exemplo) como antijurídica?²⁰

Por que esta concepção lógico-racional do direito acabou por se dogmatizar e negar a realidade social?

A nível da crise da sociedade, o tema da participação revela a alienação a que a classe dirigente destinou a classe dirigida. Alienação resultante da atitude da classe dirigente em resolver apenas os problemas que se deparam aos seus próprios interesses, deixando de resolver os que se deparam à sociedade com um todo. A perda do poder criador de que nos fala San Tiago é exatamente isto: não a perda da capacidade de resolver seus próprios problemas, mas a de resolver os problemas do todo social, onde se inclui a classe dirigida. As conseqüências desta atitude repartem-se no plano jurídico e político. No jurídico, o direito em vez de conter, passa a

20. Sobre a dificuldade em situar o jurista sociólogo no Brasil de hoje ver: Souto, Cláudio – “A sociologia do Direito no Brasil”, in *Arquivos do Ministério da Justiça*, nº 136, Rio, 1975.

ser instrumento do “utilitarismo egoístico da classe dirigente”, colocando em risco toda a doutrina liberal sobre a qual se pretende legitimar o poder da classe dirigente. No político, a autoridade se transforma em privilégio com as conseqüências que todos nós conhecemos para o processo democrático. No momento em que a classe dirigida recusa a alienação a que foi destinada, inicia-se o processo de secessão política. Viabiliza o aparecimento de novos valores, novas doutrinas, novo direito originário de outros grupos sociais.

CONFLITO E SISTEMA

O significado que damos aqui à palavra sistema, é pouco usual. Justifica-se no entanto no contexto histórico do nosso ensino jurídico. Nele, costuma-se denominar de aula expositiva e sistemática aquela em que o professor discorre sobre um todo harmonioso de normas jurídicas, todas dedutivamente coerentes. A aula expositiva e sistemática opõe-se à aula dialogada em que se revela o aspecto não sistemático (não harmonioso) do direito, mas justamente o contrário, seu aspecto conflitivo. É pois no sentido de *harmonia*, por oposição a *conflito*, que empregamos a palavra *sistema*.

O tema do conflito surge no momento em que estimulamos a participação. O tema da harmonia decorre da alienação.

A participação, ao restaurar estudante e professor enquanto individualidades, explicita necessariamente a controvérsia, o conflito, o debate, a aula dialogada. A suposição de pessoas iguais pela natureza racional comum a todos, cede lugar à constatação de pessoas diferentes, resultado de condições sócio-econômicas distintas. A diversidade substitui no processo didático a regra de semelhança presumida. Não se trata, pois, de apenas estimular a participação, mas de estimular participação que reconheça as individualidades, as diferenças de origem social, as controvérsias e os conflitos. Paradoxalmente, o equilíbrio, a síntese das opiniões divergentes, das experiências trocadas, passa obrigatoriamente pelo reconhecimento do conflito e da controvérsia.

A nível da cultura jurídica, da teoria do direito, o tema está mais nítido. A sistematização lógico-racional transformou o direito numa cultura onde a controvérsia, o conflito inexistem. Aliás a controvérsia localizava-se

somente num pequeno momento de importância vital. O momento em que se determina o princípio a partir do qual o processo dedutivo se instaura, e que em linguagem kelseniana se traduz como controvérsia sobre a natureza da norma fundamental. Em linguagem iusnaturalista se traduz pela identificação dos princípios jurídicos fundamentais que estão ou não de acordo com a natureza humana. Obscurecida esta controvérsia, o resto vem inevitavelmente por acréscimo.

Na medida em que nossa tarefa é reimpregnar no direito os problemas sociais, restaurar a capacidade do direito em equacionar os conflitos sociais, a teoria jurídica abandona o sistema e enfatiza o conflito. As consequências importantes são três, entre outras:

- a) A ênfase do raciocínio dedutivo ao raciocínio indutivo. O direito perde o aspecto de mero ideal a alcançar e passa a ser, antes de tudo, experiência. Melhor dizendo, o direito enquanto ideal não é um dado, mas um construído em permanente mutação a partir da experiência.
- b) O conflito não é aprioristicamente categorizado como propriedade de uma ciência ou de uma disciplina. O conflito social é disciplinarmente multifacetado e obriga a se conceber o direito como um conhecimento aberto a outros conhecimentos. Melhor dizendo, como ciência que admita e possa se relacionar com outras ciências. A ênfase é pois na interdisciplinaridade.
- c) O processo didático que antes se limitava à exposição de norma e às indicações sobre sua aplicação, passa a se desenvolver em torno do estudo do processo genético da norma, na avaliação de sua eficácia e sobretudo de suas consequências em face dos interesses dos diversos grupos e classes sociais. A expressão desta feita não é de San Tiago, mas de G. Ripert, a ênfase é na “genética das leis”, que permitirá melhor avaliação do direito, e obrigará a procurar o fato gerador que não será como antes, outra norma jurídica ou apenas um princípio ideal não questionável, mas um conflito social.

A nível da crise da sociedade o tema do conflito está embutido desde o momento em que se admite a separação classe dirigente e classe dirigi-

da. E de implícito passa a explícito quando constatamos a possibilidade da classe dirigente colocar o fundamento de seu poder em alguma outra parte que não na adesão da classe dirigida. Uma teoria jurídica e por conseguinte um ensino jurídico que coloca fora da discussão o fundamento em que se assentam, seja a norma fundamental, sejam os princípios imutáveis da natureza humana, presta-se sobremaneira aos interesses da classe dirigente, sobretudo se esta classe, como foi o caso do Brasil Imperial, reserva-se o direito de ditar dogmaticamente estes fundamentos.

A classe dirigente ao pretender harmonia que inexiste, na verdade desconsidera as demandas que lhe envia a classe dirigida. Ao desconhecer, subordina os meios de controle social aos seus próprios interesses, alienando a classe dirigida do processo de decisão. É por isso que o tema do conflito nos remete ao da participação, e o da alienação ao da harmonia.

VIVIFICAÇÃO E FORMALIZAÇÃO

Finalmente, chegamos ao último dos três temas, que como os dois anteriores permeia as crises do ensino, do direito e da sociedade. O tema de vivificação e da formalização é o que nos permite enfatizar o dinâmico e estático, e é sobretudo o tema que nos impele ao reconhecimento da atitude crítica como o principal motor de um processo que se pretende dinâmico. E ao falarmos em crítica, estamos falando em liberdade.

Começemos pelo processo didático. Na aula dialogada, a participação nos encaminha ao reconhecimento do conflito, da controvérsia, do debate. Conflito, controvérsia e debate não são no entanto fins em si mesmos; ao contrário, são caminhos que nos levam à síntese, à solução. O risco que corremos é o de formalizar e dogmatizar a solução, o que fazia exatamente a aula expositiva de então: oferecia-nos somente soluções formalizadas em termos de normas jurídicas.

A vivificação implica não somente o estudo do conflito, mas principalmente chegar a uma solução, e avaliá-la. Isto é, a crítica da solução dada à controvérsia, com o cotejo das soluções alternativas. A crítica da solução, representada por lei ou sentença, é pressuposto para que o direito seja

concebido como processo dinâmico, e que não se transforme em defensor do *status quo*.

Para a atividade didática três são, entre outras, as conseqüências do tema da vivificação:

- a) Primeiro é a importância da avaliação, e a crítica ao sistema de ensino, o que permitirá alunos e professores aperfeiçoarem o processo participativo.²¹
- b) Segundo é a importância da crítica à teoria jurídica eventual dominante na aula dialogada, o que permitirá alunos e professores avaliarem sempre se a formação obtida responde às necessidades da sociedade.
- c) Terceira, e última, é a ênfase na experiência individual concreta e circundante como instrumento desta vivificação. Por exemplo, o estudante que participa é impelido à pesquisa, ao encontro de seu próprio ponto de vista sobre o caso que se estuda. O argumento que ele traz à apreciação de seus colegas não deve ser encontrado somente na biblioteca, na leitura, digamos, elegante, de teorias. Ao contrário, deve refletir a sua experiência, a experiência daqueles que o cercam, a experiência tangível de seu grupo, de sua classe. Seu argumento deve refletir a decodificação que ele faz de sua própria realidade. A teoria jurídica é o meio pelo qual ele decodifica juridicamente a sua realidade econômico-social.

Na cultura jurídica, a teoria lógico-racional é uma teoria formal. Formaliza a realidade. Resulta incapaz de receber a crítica que permitiria a correção, digamos, a atualização de seu rumo. O problema não é o fato de se admitir uma natureza lógica imutável aos indivíduos, o problema é o de acreditar que determinada teoria é a expressão evidente desta natureza lógica e imutável.

Esta teoria é a responsável pela codificação, que traz em si a ambição de imobilizar a complexidade social. É também, por “coerência”, uma teoria acrítica. Uma teoria que dispensa a crítica, exige tão-somente o ato de fé. Não

21. Sampaio Ferraz Jr., T. – “Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou o modelo?” – in Cadernos FGV Direito Rio, nº 2.

é por menos que o ensino jurídico expositivo é sobretudo um ensino que não avalia as consequências sociais da norma. A consequência desta teoria jurídica no ensino é transformar o ensino jurídico em ensino técnico, onde os estudantes não são interlocutores mas repetidores do que não questionaram.

Mas é sobretudo a nível da crise da sociedade que o tema da vivificação por oposição ao da formalização se acha presente. Admitimos como San Tiago que a classe dirigente se encontra permanentemente na encruzilhada entre o altruísmo-regra e o egoísmo-exceção. O caminho do egoísmo é um caminho que leva à defesa do *status quo*, do formalismo. Paradoxalmente, no momento em que a classe dirigente escolhe este caminho, que segundo o próprio San Tiago é o de sua liquidação, abre a oportunidade para que a classe dirigida se conscientize da alienação a que foi destinada. A crítica virá portanto não mais no sentido de recuperar a classe dirigente, mas no sentido de disputar-lhe o poder.

Neste momento em que se instaura a secessão política, a atitude da classe dirigente é a de recuperar sua autoridade, seu privilégio e o direito é seu instrumento privilegiado. Compromete o direito com a defesa do *status quo*. A teoria jurídica dominante tenderá a se confundir com um legalismo e a exacerbar o formalismo inerente ao direito. O legalismo não se confunde com estado de direito. Ao contrário, um dos seus objetivos é justamente o de afastar a discussão sobre a legitimidade da ordem jurídica instaurada. A exacerbação do formalismo pretende na verdade formalizar como dogmas determinadas decisões e impedir o aparecimento de interpretações jurídicas que reflitam a secessão política. A formalização jurídica instrumento da crise social, opõe-se ao processo de vivificação.

O CASO A ESCOLHER

Na reforma do ensino, o caso a escolher deve pois estar a serviço da participação, do conflito e da vivificação, por oposição ao serviço de alienação, da sistematização e da formalização. Deve também estar engajado na superação da crise do ensino, da cultura jurídica e da sociedade. Fora desse contexto, qualquer iniciativa está destinada a sucessos efêmeros, e ao se abrir uma porta a outra estará fechada.

A responsabilidade pela escolha do caso é maior pois dela dependerá a sorte do ensino casuístico, da aula dialogada de participação verdadeira, e da formação intelectual una do jurista.

A escolha do caso começa pela escolha do tema que se acredita importante para a teoria jurídica dominante e para a formação profissional desejada.

Acontece que existem vários temas que concorrem entre si. O curso de bacharelado não pode incluir todos os temas que se julguem importantes. Há que selecioná-los. A primeira seleção se dá ao nível de currículo, onde se definem quais as matérias, disciplinas (temas em *lato sensu*) que se consideram indispensáveis para a formação do jurista. Apenas para dar um exemplo. Em 1827, quando se estabeleceu o primeiro currículo, o Direito Natural e o Direito Público Eclesiástico foram considerados com disciplinas (temas) obrigatórios para a formação do jurista, revelando sem dúvida não somente a união entre Estado e Igreja então prevalente, mas uma predominância da teoria jurídica iusnaturalista. Já a última resolução do currículo mínimo estabelecida em 1972, inclui como obrigatória o estudo da Sociologia, refletindo com certeza a predominância duma teoria jurídica de base sociológica.²²

Os temas traduzem-se em disciplinas e em seguida em programas, e os itens do programa em casos a analisar e debater. Cada item do programa pode ser lecionado através de casos diferentes. Por exemplo, em Introdução ao Direito, o conceito de direito objetivo pode ser transmitido aos alunos através de um caso sobre enfiteuse, ou sobre despejo por falta de pagamento. O exemplo é radical mas apropriado para evidenciar que no primeiro caso está se falando do passado, e o conceito de um direito objetivo aparecerá ao aluno como um conceito abstrato não passível de discussão. No segundo, fala-se do presente, e a probabilidade da participação do aluno é muito maior, assim como o da percepção da “concretização” do conceito objetivo, e de suas origens conflitivas.

Justamente porque existe variedade imensa de temas, donde uma variedade imensa de casos, é que se coloca o problema da escolha. Os critérios maiores desta escolha nós já os expusemos, a seguir fornecemos alguns outros colaterais:

22. Lei de 11 de agosto de 1827 e Resolução do Conselho Federal de Educação 162/72.

- a) A escolha tanto do tema, quanto do caso deve refletir desde o seu início um processo participativo em que o estudante esteja presente. Não se trata, por conseguinte, da escolha da faculdade, ou professor, mas de todos, inclusive dos estudantes. A nível das disciplinas, isto se traduz pela necessidade do currículo flexível. A nível dos programas, reflete a necessidade do programa ser concebido de maneira aberta que permita ao professor se estender em itens de acordo com a relevância para a melhor compreensão da realidade sócio-jurídica do momento.
- b) O caso escolhido é importante não somente pelo que ensina mas principalmente pelo que impediu que fosse ensinado, ou seja, pelos outros casos que não foram dados. Não se contesta, por exemplo, num curso de Introdução ao Direito a importância do estudo das fontes do Direito ou dos atos e fatos jurídicos. A situação é diferente se estes itens ocupam o curso a ponto de impedirem o estudo da legitimidade e da eficácia do Direito.
- c) A participação do aluno e do professor será estimulada, e o resultado do processo didático mais produtivo, se o caso escolhido estiver ligado ao universo de experiências econômicas e culturais dos participantes da aula. Em faculdades dos subúrbios dos grandes centros urbanos, em Direito do Trabalho, o tema do dissídio coletivo como instrumento de fixação de salários deverá ser estudado não somente a partir das doutrinas que pressupõem a livre negociação entre os representantes dos empregados e empregadores, mas sobretudo a partir da experiência dos participantes do processo didático, onde a liberdade de negociação deverá ser avaliada em face da crescente intervenção do Poder Executivo, e em favor de quem.
- d) Quando falamos em caso, não queremos nos referir obrigatoriamente a caso – processo judicial. Se assim fosse poderíamos dar a falsa impressão que o direito só vive nos tribunais. Há que se fazer atenção para que os casos reflitam não somente os processos judiciais, mas os diversos mecanismos de resolução de conflitos que existem fora dos tribunais. Há sobretudo que se dar ênfase aos conflitos que não conseguem chegar ao judiciário, ainda que pela lei devessem lá estar. A análise destes conflitos permitirá um olhar

crítico sobre o Poder Judiciário, também sobre a função social do próprio direito.

- e) Apesar de partir sempre de um dado concreto (de experiência tangível para os participantes da aula), o caso deve ser tratado no sentido de encaminhar os estudantes para a perspectiva teórica. Assim como o caso é retirado da experiência, a teoria é retirada do caso. Este ponto é importante não somente no que diz respeito à capacitação profissional-intelectual propriamente dita do jurista. Ele importante porque o estudante somente poderá ter uma crítica de sua experiência, somente poderá superar os curtos limites da experiência individual se ele conseguir colocar essa sua experiência num contexto maior, aquele que explica, que lhe decodifica juridicamente sua experiência e a dos outros. Esta é por excelência a contribuição da teoria. Sem esta perspectiva não se obterão inclusive elementos para a revisão crítica, que permite a todos avançar o conhecimento.
- f) O caso deve contribuir para informação do estudante e para sua aprendizagem. E quando falamos em aprendizagem não queremos somente significar o exercício de um determinado tipo de raciocínio, como se a profissão jurídica somente exigisse um sentar e pensar. Queremos dizer também que a aprendizagem inclui trabalho intelectual e manual. Inclui saber redigir, pesquisar, dialogar, conhecer tribunais, processar informação, etc... A aprendizagem eficiente exige inclusive que o aluno saia da sala de aula, e participe das diversas atividades jurídicas que lhe cercam o dia-a-dia.
- g) Finalmente, é preciso que na escolha do tema o critério da experiência tangível não traduza escolha egoística, ou seja, que os participantes limitem-se a escolher caso e temas que digam respeito aos interesses e experiências individuais. O individual deve ser concebido apenas como o ponto de partida para o coletivo. Neste sentido o questionamento, a crítica a ser constantemente estimulada, dever ser iniciada inclusive pelo questionamento do próprio ensino enquanto ensino universitário, de uma universidade onde nem todos têm acesso. Assim também o Direito e o exercício da profissão jurídica devem ser questionados em face do interesse da

sociedade enquanto um todo. Ou seja, a partir das variadas experiências concretas dos participantes do processo educativo, escolhe-se a experiência, o caso, de maior significado para todos do grupo e que ao mesmo tempo sirva de meio através do qual chegará à conscientização dos problemas fundamentais que atingem a sociedade brasileira.

MELHORES PRÁTICAS PARA MÉTODOS DE ENSINO NÃO-EXPERIMENTAIS¹

Roy Stuckey e outros

A. DIÁLOGO SOCRÁTICO E MÉTODO DE CASO.

1. Introdução ao Diálogo Socrático e Método de Caso.

O principal método para ensinar habilidades analíticas e doutrina legal nas faculdades de direito dos Estados Unidos é o diálogo socrático e método de caso. Os alunos lêem decisões judiciais em livros de casos e respondem a perguntas de professores sobre decisões judiciais e princípios de direito que permeiam os casos. Esta prática de perguntas e respostas é denominada a grosso modo de “diálogo socrático.”

Embora o diálogo socrático e o método de caso não sejam mais o método de instrução exclusivo nas faculdades de direito nos Estados Unidos, são ainda usados com frequência em estudos jurídicos, além do ponto em que são obtidos benefícios e muitos professores utilizam o método de caso exclusivamente até quando outros métodos de instrução cumpririam seus objetivos pedagógicos de forma mais eficiente. Nesta seção, descreveremos as melhores práticas para utilização do diálogo socrático e do método de caso, apesar de recomendarmos que seu uso seja limitado².

Antes de discutir as melhores práticas de professores de direito contemporâneo do uso do diálogo Socrático, pode ser útil comparar os métodos de Sócrates com os de Langdell. Esta descrição foi extraída de Peggy Cooper Davis e Elizabeth Ehrenfest Steinglass, *A Dialogue About Socratic Teaching* [Um Diálogo Sobre o Ensino Socrático], 23 N.Y.U. REV. L. & SOC. CHANGE 249 (1997). Os autores consentiram graciosamente com

-
1. Capítulo Seis do livro *Best Practices for Legal Education*, Roy Stuckey and others, publicado pela Clinical Legal Education Association. Disponível em www.cleaweb.org/ com permissão expressa para reprodução do texto, no todo ou em parte, para fins não comerciais.
 2. Os motivos para limitar o uso do diálogo socrático e do método de caso são explicados no Capítulo Quatro na seção: “Use Múltiplos Métodos de Instrução e Reduza a Confiança no Diálogo Socrático e Método de Caso.”

nossa adaptação de seu trabalho. A redação do texto é deles, com exceção dos trechos que estão entre parênteses e colchetes.

A. MÉTODOS DE SÓCRATES (CONFORME DESCRITO POR DAVIS E STEINGLASS).

Embora seja difícil generalizar os métodos de Sócrates, a literatura nos diálogos platônicos dos períodos inicial e médio refere-se na realidade à coerência com alguns elementos básicos. Em geral, afirma-se que os diálogos se iniciam com a refutação (*elenchus*) – um processo, por meio do qual o interlocutor de Sócrates é levado a perceber que não sabe o que pensava que soubesse. Após obter a opinião de seu interlocutor, Sócrates faz uma série de perguntas norteadoras, para obter a concordância com uma série de proposições relacionadas. Sócrates, então, revela o que sabia o tempo todo – que as declarações com as quais o seu interlocutor concordou contradizem a opinião original do interlocutor. Um catedrático descreveu o processo dessa forma:

A tática parece hostil desde o início. Em vez de tentar guiá-lo para as pedras, ele apanha uma submersa à frente muito depois, onde você nunca suspeitaria, garantindo então que pegue todo o vento necessário para navegar contra ela à velocidade máxima e despedaçar nela sua quilha.

Este processo envolvia o público de Sócrates, ou, até mesmo, seus interlocutores. Como Sócrates nos diz na Apologia, as pessoas gostam de passar o tempo em sua companhia porque gostam de ouvi-lo “examinar aqueles que pensam que são sábios quando não o são – uma experiência que possui seu lado cômico”. Mas Sócrates tinha um propósito por trás do entretenimento. Ele acreditava que o aprendizado se poderia iniciar apenas com o reconhecimento da ignorância e a experiência da perplexidade ou aporia. A refutação gerava aporia e assim motivava o genuíno interesse no aprendizado.

A refutação criava as condições necessárias para o que alguns analistas descrevem como próximo estágio do diálogo – a psicagogia. Este estágio nem sempre pode ser identificado nos diálogos socráticos. Os diálogos iniciais – aqueles que se acredita que retratem Sócrates de forma mais exata – são constituídos basicamente da refutação, ao passo que as versões mais

platônicas do método dialógico, como ilustrado pelos diálogos do período médio e posteriores, dão menor ênfase à refutação e maior ênfase à construção do conhecimento. Nesses diálogos, em que ocorre realmente a psicagogia, ele toma a forma de uma série de perguntas pelas quais Sócrates apóia a construção de um novo entendimento a partir do que já se aceitou.

O rumo da refutação e da psicagogia é determinado por uma série de perguntas não autênticas – perguntas para as quais Sócrates sabe as respostas. A pergunta não autêntica causa impacto especial discursivo que ofende com frequência. De acordo com os lingüistas, uma pergunta ou solicitação de informações é autêntica quando atende a três condições prévias (cada uma relativa ao estado de espírito da pessoa que está sendo questionada, que chamaremos de entrevistado): o entrevistado deverá acreditar que o questionador acredita (1) que o questionador ainda não possui as informações; (2) que o entrevistado possui as informações; e (3) que o entrevistado não fornecerá as informações sem ser questionado. Situações em que o entrevistado acredite que o questionador já sabe a resposta constituem outros tipos de atos discursivos, como uma solicitação de exibição. Os lingüistas observam ainda que as solicitações presumem uma obrigação de deferência por parte do entrevistado. Como possuem essa presunção, as solicitações podem facilmente ofender. Este potencial de ofensa explica o fato de que solicitações geralmente são suavizadas por um discurso atenuador, com expressões de cortesia. O risco de ofensa é maior – e a expectativa de atenuação é maior – quando o solicitante e o entrevistado são do mesmo nível ou o entrevistado é de hierarquia superior. Um adulto pode não atenuar uma solicitação feita a uma criança, mas é provável que ele atenuar uma solicitação feita a um supervisor. Perguntas genuínas são atenuadas pela carência do questionador. Solicitações de exibição carecem deste elemento atenuante. Por isso, parecem presumir uma discrepância maior ainda de poder e, como resultado, são mais propensas a causar ofensa.

Durante os diálogos, Sócrates faz perguntas das quais ele parece saber as respostas. No diálogo com seus iguais, essas perguntas, às vezes, parecem ofensivamente astutas; nos diálogos com subordinados, elas parecem mais rotineiras, no entanto, notadamente mais hierárquicas. [Davis/Steinglass em 253-55.]

[Uma filosofia central da abordagem de Sócrates é que] “se as mesmas perguntas são feitas a ele em várias ocasiões e de formas distintas, é possível ver que no final ele terá um conhecimento sobre o assunto tão exato quanto qualquer um”. Modernos educadores formulariam isso de forma apenas ligeiramente diversa: por meio da repetição e variação, um aluno é capaz de construir ou internalizar uma compreensão independente de um problema e sua solução, desenvolvendo um conhecimento certo e desperto do [assunto]. [Davis/Steinglass em 258.]

[Um dos problemas significativos da abordagem de Sócrates é o efeito danoso que pode suscitar nos interlocutores e em sua capacidade de aprender. Como Meno, o escravo, afirmou no final de seu diálogo com Sócrates], “Sócrates, mesmo antes de conhecê-lo, disseram-me que, a bem da verdade, você mesmo é um homem perplexo e reduz os outros à perplexidade. Neste momento, sinto que está exercendo magia e bruxaria sobre mim e certamente está me colocando sob seu feitiço até que eu seja apenas uma massa inerte. Minha mente e meus lábios estão literalmente entorpecidos e não tenho nada a lhe responder”.

As perguntas de Sócrates deixaram Meno perplexo e disposto a reconhecer sua ignorância, mas elas também o deixaram sem ação e quieto. Elas reforçaram a posição subordinada de Meno, transferiram sua atenção da virtude para a abordagem de Sócrates em relação à virtude e, tacitamente, sugeriram que há apenas uma forma de abordar esses problemas. [Davis/Steinglass em 259.]

B. MÉTODOS DE LANGDELL (COMO DESCRITO POR DAVIS E STEINGLASS).

Christopher Columbus Langdell trouxe uma versão do método socrático às salas de aula da faculdade de direito, quando se tornou diretor da Faculdade de Direito de Harvard em 1870. [...]

Langdell implantou imediatamente uma série de reformas. Foram concedidos diplomas apenas após a aprovação nos exames. Esperava-se que os alunos comessem seus estudos no início do ano letivo e fossem obrigados a concluir sete disciplinas obrigatórias e sete eletivas ao longo de dois anos. A reforma pela qual Langdell é mais conhecido, entretanto, ocorreu em sua sala de aula. Todos sabiam que Langdell pretendia algo quando começou a compilar casos e distribuí-los antes do início das au-

las. Uma grande multidão compareceu no primeiro dia para ver o que ele faria. A História do Centenário da Faculdade de Direito de Harvard descreve os primeiros minutos da aula de Langdell dessa forma:

Langdell: “Sr. Fox, poderia informar os fatos do caso *Payne vs. Cave*?”

O Sr. Fox se esforçou ao máximo para informar os fatos do caso.

Langdell: “Sr. Rawle, poderia apresentar o argumento do autor?”

O Sr. Rawle apresentou o que pôde do argumento do autor.

Langdell: “Sr. Adams, concorda com isso?”

Apesar de sermos cuidadosos ao caracterizar o método de Langdell, a partir das escassas descrições que temos, parece certo que a abordagem de Langdell era radicalmente diferente das dos outros professores. Embora seus colegas leiam a seus alunos livros didáticos que descrevam princípios gerais de direito e façam comentários ocasionais sobre sua leitura, Langdell questionava seus alunos sobre casos que deviam ler e estudar antecipadamente. Nas outras salas de aula, os alunos recebiam passivamente o raciocínio dos outros, mas, nas salas de Langdell, esperava-se que os alunos refletissem sobre os casos por si mesmos. Descrevendo o método de Langdell, quase cinquenta anos mais tarde, Eliot orgulhou-se da introdução de técnicas de aprendizado ativo na faculdade de direito:

O Professor Langdell não estava familiarizado, eu acho, com as teorias ou práticas educacionais de Froebel, Pestalozzi, Seguin e Montessori; no entanto, seu método de ensino foi uma aplicação direta a adultos inteligentes e bem treinados de alguns de seus métodos para crianças e deficientes. Ele tentou fazer seus alunos utilizarem suas próprias mentes logicamente a respeito de determinados fatos e, em seguida, apresentarem seu raciocínio e conclusões diretamente na sala de aula. Ele os conduziu para uma exposição e um raciocínio exatos, fornecendo, primeiramente, um exemplo e, a seguir, proporcionando-lhes abundantes oportunidades para colocar suas próprias mentes em ação vigorosa, para que, em primeiro lugar, pudessem obter poder mental e, em segundo lugar, pudessem reter firmemente as informações ou conhecimentos que adquiriram. Foi

um sólido caso de ensino, instigando atividade mental de natureza muito extenuante e informativa de cada aluno individual. As escolas de ensino fundamental e médio dos Estados Unidos estão apenas começando a adotar em larga escala este método de ensino – um método que não é passivo, mas intensamente ativo, não simplesmente uma absorção do livro ou professor, mas basicamente uma constante expressão.

Assim como Sócrates, Langdell utilizou perguntas para provocar o raciocínio crítico; no entanto, destoando de Sócrates, Langdell parecia acreditar que sabia e que se poderia esperar que seus alunos descobrissem a verdade dos assuntos em consideração. Langdell considerou que o Direito era uma “ciência” e que a doutrina pode ser aplicada a fatos de forma coerente e certa. Na introdução do seu livro de casos sobre o direito contratual, escreveu:

“O Direito, considerado como ciência, é constituído de certos princípios ou doutrinas. Dominá-los a fim de aplicá-los com constante facilidade e certeza ao novelo sempre emaranhado das relações humanas é o que constitui um verdadeiro advogado; e, assim, adquirir esse domínio deve ser o objetivo de todo aluno sério de direito.”

Convicto de que o Direito era uma ciência, Langdell concluiu que deve ser estudado como ciência. Assim como alunos de ciências naturais extraem as leis da natureza a partir de fenômenos do mundo real, também devem os alunos de direito extrair a doutrina legal a partir dos casos. A partir de suas teorias de direito e ensino de direito, inferimos que, quando Langdell propôs perguntas sobre os casos, ele esperava que as respostas dos alunos fizessem referência à doutrina subjacente “correta”. Também inferimos que as perguntas de Langdell, ao contrário das de Sócrates, eram não autênticas, pois buscavam uma resposta que o questionador sabia de antemão. Com base nessas escassas descrições, acreditamos que o método de Langdell fosse semelhante ao de Sócrates em termos de pontos positivos e limitações. Embora Langdell exigisse que seus alunos construíssem o conhecimento de doutrinas por si mesmos, ele ainda restringia o processo e o resultado de seu aprendizado.

A resposta pública inicial ao método de Langdell foi crítica. Não familiarizados com o método e temendo expressar opiniões novatas, os alunos queixavam-se de não estar aprendendo nada – nem de perto o que aprenderiam em aulas expositivas – e até sugeriram que Langdell não desse aulas teóricas porque não sabia nada. Em pouco tempo apenas sete ou oito alunos estavam freqüentando a aula. Langdell persistiu apesar da crítica e das decrescentes matrículas por três anos consecutivos. Pouco depois, as matrículas começaram. Os alunos que se formavam no curso de Langdell estavam aparentemente bem preparados para o emprego e obtinham bons empregos. Em trinta ou quarenta anos, escolas de todo o país estavam usando o método de Langdell. Em 1914, a Fundação Carnegie solicitou um relatório sobre o ensino de direito nos Estados Unidos. O autor, Josef Redlich, concluiu que o método socrático era muito eficiente, mas acrescentou que o contexto em que o método foi utilizado era fundamental para o seu sucesso. Redlich elogiou os professores por utilizarem, além do método de ensino socrático, livros didáticos, dicionários e enciclopédias que ficavam disponíveis para responder às perguntas durante o horário útil e apresentarem aulas introdutórias (embora Redlich acredite que eles não apresentaram na extensão em que poderiam ter apresentado). [Davis/Steinglass em 261-64.]

2. Melhores Práticas para Utilização do Diálogo Socrático e Método de Caso.

A. USO DO DIÁLOGO SOCRÁTICO E MÉTODO DE CASO PARA FINS APROPRIADOS.

Princípio: A escola utiliza o diálogo socrático e o método de caso para alcançar metas pedagógicas claramente expressas de modo mais eficiente e eficaz que outros métodos de instrução poderiam alcançar.

Comentários:

Os professores de direito devem utilizar apenas o diálogo socrático e o método de caso quando alcançarem melhor os objetivos pedagógicos claramente expressos do que outros métodos de instrução. Judith Wegner encontrou três explicações para a longevidade do diálogo socrático e método de caso.

[A] legitimidade do método de diálogo-caso é pautada no mínimo em três formas de alegações – sua eficácia pedagógica, sua boa repercussão às normas profissionais e sua capacidade de atender a políticas sociais e institucionais. Essas três fontes de legitimidade são mutuamente reforçadoras, uma vez que refletem um alinhamento de interesses entre três tipos de instituições (a universidade, a advocacia e a elite social) e três conjuntos correspondentes de valores. É pouco surpreendente que o método de caso continue a dominar o ensino de direito e resista a mudanças fundamentais há mais de um século ³.

Quanto a sua eficácia pedagógica, até a maioria de seus críticos admitem que, melhor do que é o método de livros didáticos e aulas expositivas que antecederam o método do diálogo-caso, este ajuda os alunos a desenvolverem algumas das habilidades chaves necessárias a advogados. Paul Brest explicou que “[c]onjugado com o estilo de exame de identificação de questões, este método de aprendizado ativo acabou tornando-se um modo soberbo para inculcar habilidades analíticas e cepticismo em relação a respostas fáceis que constituem um requisito a qualquer carreira no direito”⁴. Myron Moskowitz elogiou ainda as virtudes do diálogo socrático e do método de caso em relação ao método de livros didáticos e aulas expositivas.

A interação com um professor socrático ajudou a aguçar as mentes dos alunos. Eles aprenderam a ter um raciocínio rápido, expressar-se e ler casos – habilidades necessárias a um advogado no exercício profissional e as quais o método de livros didáticos e aulas expositivas nada tinha feito para aprimorar. Além disso, embora o método anterior ensinasse aos alunos os princípios gerais de direito, o método de caso lhes propiciou uma compreensão mais profunda dos princípios: aprofundou-se em considerações políticas que persuadiram os juízes a adotá-los⁵.

-
3. Judith Wegner, *Theory, Practice, and the Course of Study – The Problem of the Elephant 51* (Draft 2003) (unpublished manuscript on file with Roy Stuckey) [A partir de agora Wegner, *Theory and Practice*].
 4. Paul Brest, *The Responsibility of Law Schools: Educating Lawyers as Counselors and Problem Solvers*, 58 *LAW & CONT. PROBS.* 5, 7 (1995).
 5. Myron Moskowitz, *Beyond the Case Method: It's Time to Teach With Problems*, 42 *J. LEGAL EDUC.* 241, 245 (1992).

Mark Aaronson descreveu algumas competências ou competências específicas que o método ajuda a desenvolver.

[O] método de caso proporciona aos alunos, por simulação prática, o modo formal de ponderação de decisões judiciais e prevê o que os juízes farão, uma habilidade chave fundamental para um advogado obter perícia profissional. ... [A]s características do método de caso também são aplicáveis, ao confrontar problemas em outros contextos. Essas características compreendem: a fundamentação da análise com fatos; a ampla identificação de questões e preocupações relevantes; a busca de normas reguladoras, os princípios ou normas de acordo com que são tomadas decisões; o peso de considerações de políticas concorrentes à luz de suas conseqüências; o valor atribuído à coerência e deferência em relação a decisões anteriores; a utilidade do raciocínio por analogia; a importância da justificativa fundamentada; e a necessidade de se chegar a uma conclusão e tomar uma decisão, mesmo se não for perfeita. Adaptado e aplicado flexivelmente, o método de caso como um método de deliberação é capaz de fornecer uma metodologia lógica geral para abordar e ponderar sobre todos tipos de situações⁶.

Wegner utiliza a metáfora da “aprendizagem cognitiva”, para descrever o que o diálogo socrático e o método de caso podem alcançar, quando utilizados adequadamente.

Estudos modernos de sistemas de aprendizagem geraram novas teorias de “aprendizagem cognitiva” com insights associados, que irradiaram luz providencial sobre a dinâmica da sala de aula, associada à instrução formal de direito e outros campos. A teoria da “aprendizagem cognitiva” de John Seely Brown, Allan Collins, Paul Duguid e outros argumenta que a interação entre professor e aluno, associada ao aprendizado efetivo, implica uma espécie de “aprendizagem” por meio da qual ocorre o desenvolvimento intelectual. Embora o processo de desenvolvimento se equipare ao encontrado nas tradicionais aprendizagens de ofícios, é menos óbvio porque os complexos padrões cognitivos de professores peritos

6. Mark Neal Aaronson, *Thinking Like a Fox: Four Overlapping Domains of Good Lawyering*, 9 CLINICAL L. REV. 1, 42 (2002).

geralmente não são explícitos e, assim, são difíceis para seus alunos novos observarem. Do mesmo modo, verifica-se ser difícil para professores discernirem erros e mal-entendidos que possam ocorrer nas mentes dos alunos. Essas dificuldades são evidentes especialmente em situações de salas de aula grandes como aquelas em que o método de diálogo-caso é empregado com frequência⁷.

“A metáfora da ‘aprendizagem cognitiva’ ressoa intensamente com compreensões clássicas do método de diálogo-caso, que expõe os alunos a materiais básicos, ensinando-os a se moldarem com base em formas peritas de raciocínio que o corpo docente exhibe. Muitos dos insights sobre métodos de ensino, associados a esta teoria, já foram confirmados nas práticas estabelecidas de educadores de direito, como a confiança rotineira em táticas de modelagem, apoio e acompanhamento, suporte e autonomização e expectativas de que os alunos articulem seus insights explicitamente, reflitam sobre o que estão aprendendo e explorem aplicações relacionadas de idéias”⁸.

Wegner ainda pergunta “[s]e esses significativos paralelos já estão aparentes, pode a metáfora da aprendizagem cognitiva ou intelectual ser ainda mais explorada a fim de identificar outras maneiras de aprimorar o ensino efetivo e o aprendizado do aluno?”⁹

B. SER CAPACITADO NO USO DO DISCURSO SOCRÁTICO.

Princípio: O professor está capacitado no uso de todas as quatro etapas do discurso socrático.

Comentários:

Embora o diálogo socrático tenha sido o principal meio de instrução nas faculdades de direito dos Estados Unidos por mais de cem anos, não há muitas descrições escritas da técnica ou de como empregá-la.

7. Wegner, *Theory and Practice*, nota *supra* 3, p. 16 (citação omitida) (referindo John Seely Brown, Allan Collins & P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, 18 *EDUC. RESEARCHER* 32-41 (1989); Allan Collins, John Seely Brown & Susan E. Newman, *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics*, in *KNOWING, LEARNING AND INSTRUCTION: ESSAYS IN HONOR OF ROBERT GLASER* 454, 454-55 (Laureen B. Resnick ed., 1989)).

8. Judith Wegner, *Thinking Like a Lawyer: the Lessons of experience* 48 (Draft 2003) (unpublished manuscript on file with Roy Stuckey) [doravante Wegner, *Experience*].

9. *Id.*

Esta descrição é adaptada de Peggy Cooper Davis & Elizabeth Ehrenfest Steinglass, *A Dialogue About Socratic Teaching*, 23 N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change 249 (1997). Aliás, com exceção desses comentários introdutórios e da forma em que são apresentados os princípios, esta seção foi criada, na maior parte, por meio de citação direta do artigo. A redação que não foi extraída do artigo consta entre parênteses e colchetes.

Nossa descrição omite muitos exemplos úteis que Davis e Steinglass apresentam em seu artigo; assim os leitores serão esclarecidos com a consulta da fonte original. As notas de rodapé do artigo de Davis/Steinglass foram omitidas, exceto uma.

Começamos com o pressuposto de que um professor foi escolhido para utilizar o diálogo socrático porque é a melhor ferramenta para alcançar os objetivos pedagógicos do professor. Como observado por Davis e Steinglass e outros, este nem sempre é o caso no ensino de direito. É uma técnica que é usada exageradamente; no entanto, esta seção descreve as melhores práticas para utilizá-la quando apropriado.

(1) COMECE PEDINDO AO ALUNO QUE “APRESENTE O CASO”.

Princípio: O professor começa as discussões socráticas escolhendo um aluno e pedindo que ele “apresente o caso”, ou seja, que faça uma análise da adequação de fatos e normas.

Comentários:

[“Apresentar o caso” significa realizar uma análise da adequação de fatos e normas (FARF, sigla em inglês para Fact And Rule Fit).] A primeira etapa de uma análise FARF é examinar cuidadosamente a partir de uma decisão judicial (1) os fatos da matéria diante do juízo e (2) o princípio de direito que foi aplicado. A norma é dividida em um componente de definição (prescrevendo as circunstâncias às quais a norma está associada) e um componente de resultado (prescrevendo o resultado quando a norma se associa). Realizar uma análise FARF consiste em estabelecer a adequação entre os fatos da matéria e o componente de definição da norma, de forma justificar o resultado prescrito pelo componente de resultado da norma. É entendido como um processo dedutivo: a norma afirma que se X ocorrer, Y será a consequência. X ocorreu; portanto, Y. [...]

Este é um exercício de leitura e recitação. [O professor] e seus alunos saberão se [o aluno que foi chamado] leu o caso com cuidado suficiente (ou encontrou alguns outros meios) para conseguir identificar e apresentar seus fatos, o direito aplicável e sua decisão judicial central. Eles também saberão se [o aluno] está confuso ou é capaz de apresentar com segurança. Se o caso for complexo, a identificação de fatos jurídicos, do direito e da decisão judicial central pode demandar uma separação de fatos, normas e conclusões tangenciais ou subsidiários, mas a tarefa inicial [do aluno] não é intimidante. Se ele tiver se preparado para aula e estiver calmo, achará fácil [encontrar a resposta correta]. [Davis/Steinglass em 265-66.]

(2) USE HIPÓTESES FECHADAS PARA RELACIONAR O CASO EM APREÇO A CASOS ANTERIORES.

Princípio: O professor utiliza hipóteses fechadas que relacionam as normas e os fatos, no caso em apreço, às normas e aos fatos de casos estudados anteriormente.

Comentários:

Após ser feita a análise FARF do caso, é provável que [o professor] passe para o terreno mais difícil da hipótese fechada [ou seja, uma hipótese a respeito da qual há as respostas corretas conhecidas pelo professor e, talvez, por seus alunos]. Responder a hipótese fechada é uma etapa – apesar de ser uma etapa um tanto fechada – a partir da leitura e apresentação. Ela requer que [o aluno] lembre-se e consulte mais materiais e requer que ele reproduza o processo dedutivo que regeu um caso anterior, aplicando o processo a uma nova série de fatos. Mas esses processos não são intimidantes. Se [o aluno] for capaz de lembrar (ou encontrar rapidamente) o caso anterior e pensar com calma, a questão deve apresentar poucas dificuldades. [O professor] obterá rapidamente uma resposta correta, seja a partir do [primeiro aluno] ou de algum aluno mais bem preparado ou mais sereno. Nesse ponto, passará indubitavelmente para um tema mais desafiador.

(3) USE HIPÓTESES ABERTAS PARA DEMONSTRAR A COMPLEXIDADE E INDETERMINAÇÃO DA ANÁLISE JURÍDICA.

Princípio: O professor utiliza hipóteses abertas para demonstrar que simples análises de adequação de fatos e normas com frequência ocultam complexidade e indeterminação e que os resultados dos casos não são determinados rigidamente.

Comentários:

Até agora, as perguntas [do professor] não foram autênticas; ele fez perguntas para as quais já possuía uma resposta. As apresentações [do aluno] serviram, talvez, para praticar falar em público sob alguma tensão, mas sua função mais importante foi definir diante da turma uma série de princípios que serão assunto de discussão por algum tempo. Nesse ponto, [o professor], que entende que a análise de doutrina envolve muito mais do que memória e exposição, está propenso a passar de solicitações de apresentação e simples dedução para pedidos de que [o aluno] participe de um trabalho interpretativo. Nesse momento, o desenvolvimento e a integração das capacidades de advocacia [do aluno] iniciam com seriedade. [O professor] escolheu com cuidado suas investigações de hipótese fechada e FARF de modo a justapor princípios legais que acredita serem mutuamente iluminadores. Suas escolhas facilitam algumas linhas de investigação e tornam outras menos prováveis. Ainda assim, a discussão pode tomar uma variedade de rumos a partir deste ponto e sua direção será guiada, pelo menos até certo ponto, por escolhas adicionais que [o professor] deve agora implantar. [Davis/Steinglass em 267.]

[Os domínios que o professor pode decidir explorar são:

- *Exegese Textual:* O professor pode optar por] direcionar a discussão para o significado dos termos legais que configuram a norma ou os termos de pareceres anteriores que esclareçam seu significado. Caso faça essa opção, é provável que deseje que a discussão revele formas pelas quais uma norma é maleável.
- *[Escolha da Norma:* O professor poderá optar por] direcionar a discussão para **verificar** se a [norma aplicada pelo juízo para decidir um caso] era a correta ou era a única norma a se aplicar na [situ-

ação]. Caso faça essa opção, é provável que deseje que a discussão revele uma série de escolhas na adequação de situações de vida complexas a categorias legais.

- [*Desenvolvimento de Fatos*: O professor poderá optar por] direcionar a atenção de seus alunos a fatos dos autos que foram negligenciados nas opiniões da maioria, a forma com que essas opiniões interpretam os fatos ou a como os fatos podem ter se desenrolado antes e durante o julgamento. Caso faça essa opção, é provável que deseje que a discussão revele formas pelas quais os fatos são maleáveis.
- [*Análises Contextuais e Políticas*: O professor poderá optar por] concentrar-se em como os fatos e o contexto [da situação] testam os contornos e a legitimidade da norma. Caso faça essa opção, é provável que deseje que a discussão revele as relações entre a função identificada de uma norma e sua interpretação; também é provável que ela deseje discutir formas em que os fatos do caso sugerem funções de uma norma e testar sua eficácia. É claro que ela também pode desejar realizar uma discussão mais ampla das funções, conhecimento e eficácia da norma, caso em que a discussão passará a uma análise política.
- [*Desenvolvimento Narrativo*: O professor poderá optar por discutir] padrões culturais e narrativos que a norma – ou sua interpretação judicial – parece seguir. Caso faça essa opção, é possível que deseje que seus alunos considerem a diferença entre imaginar o caso [com a perspectiva do autor ou réu ou de terceiros envolvidos no caso ou que possam ser afetados pela decisão judicial]. Ele pode perguntar aos alunos quais associações fazem com a idéia de [conceitos legais relacionados ao caso]. Ele desejará que eles vejam que histórias conhecidas e expectativas culturais podem modelar a interpretação de uma norma.

Um ensino jurídico e equilibrado requer a exploração de todos esses domínios, pois a exegese textual, escolha de norma, desenvolvimento de fatos, análise contextual, desenvolvimento narrativo e análise política são todos parte integrante do exercício advocatício esclarecido. Quaisquer

desses domínios podem ser explorados no formato que é descrito pelo termo de ensino socrático, conforme esse termo é utilizado em faculdades de direito.

[Se] a abordagem [do professor] na análise de caso reconhece a indeterminação, suas perguntas logo se tornam genuínas. Ele parte do estabelecimento do compartilhamento de premissas a serem discutidas para exploração de temas em relação aos quais mentes razoáveis em sua sala de aula podem muito bem discordar. A estrutura da troca entre [professor e aluno] pode dar a impressão de que há respostas certas e erradas a todas as perguntas [do professor], mas, na realidade, a demanda sobre [o aluno], nesse estágio da aula, passa da recitação para a análise. [Davis/Steinglass em 267-68.]

(4) TIRE LIÇÕES SOBRE A NATUREZA E OS PROCESSOS DA ADVOCACIA E DE JULGAMENTO.

Princípio: O professor tira lições a partir da discussão sobre a natureza e os processos da advocacia e de julgamento.

Comentários:

Quando [um professor] tiver explorado tantos aspectos de pressupostos de legitimidade quantos o julgamento pedagógico o aconselhar a explorar, ele poderá tirar lições a partir da discussão sobre os processos da advocacia e julgamento. [Dependendo da situação,] ele pode dizer: “Então parece, Sr. [Aluno], que a interpretação da lei . . . depende da compreensão específica das necessidades e circunstâncias de [uma pessoa];” ou “Então parece, Sr. [Aluno], que o resultado do litígio pode depender do fato de ter sido concebido como uma contestação constitucional da [lei] ou como uma contestação constitucional da norma ... como interpretado pelas cortes da Califórnia;” ou “Então parece, Sr. [Aluno], que a norma responde a diferentes contextos de pressupostos culturais acerca [dessas questões].” Reconhecendo o valor do aprendizado ativo, [o professor] também pode, com o tempo, passar a responsabilidade por chegar a essas conclusões a seus alunos, fazendo perguntas autênticas como: “Sr. [Aluno], como pode explicar os diferentes resultados nos casos [que acabamos de estudar]?” [Davis/Steinglass em 270.]

C. NÃO HUMILHE OU ENVERGONHE INTENCIONALMENTE OS ALUNOS¹⁰.

Princípio: O professor não utiliza intencionalmente o diálogo socrático como ferramenta para humilhar ou envergonhar os alunos.

Comentários:

[Nós entendemos, assim como Davis e Steinglass, que algumas pessoas cuidadosas acreditam que a abordagem de Kingsfield ao uso do diálogo socrático é uma forma eficiente de preparar os alunos para os rigores da prática forense. Embora concordemos que chamar alunos aleatoriamente incentive uma preparação efetiva, discordamos da noção de que envergonhar e humilhar intencionalmente os alunos seja, no cômputo geral, uma tática que deva ser endossada ou empregada pelos professores de direito. O nosso ponto de vista é coerente com as tendências modernas de ensino de direito e teoria de aprendizagem.

Os seguintes excertos do colóquio na conclusão de Davis e Steinglass revelam suas idéias sobre esta questão.]

Liz: Mas suponha, Peggy, que todo aluno fosse obrigado a ler uma seqüência proscria de casos e a freqüentar salas de aulas grandes em que, a qualquer momento, possa ser interrogado sobre as lições a serem encontrados nesses casos. Não teremos de presumir, Peggy, que seria humilhante ser chamado em uma aula dessa e mostrar-se despreparado ou sem compreensão?

Peggy: Sim.

Liz: E como já me disse, minha amiga, que todos preferem admiração à humilhação, não temos alternativa a não ser concluir que, de acordo com este método, os alunos aprenderão as lições de seus casos designados, porque só assim poderão evitar a humilhação e manter alguma esperança de obter admiração.

Peggy: Parece que está certa, Liz. [...]

Peggy: Bem, há muitas coisas que gosto no método socrático, mas tem um pouco de tudo. Alguns alunos me dizem que se eu chamá-los sem aviso e for um pouco rígida com eles quando estiverem despreparados, eles lerão

10. Esta seção aparece aqui porque estava no artigo de Davis/Steinglass sobre o diálogo socrático e porque muitas das reclamações sobre abuso em sala de aula de alunos envolvem o uso indevido do diálogo socrático. Obviamente, um professor pode envergonhar ou humilhar os alunos usando qualquer método de instrução.

mais e ficarão mais atentos na aula. Mas outros me dizem que o constante medo da humilhação interfere em sua capacidade de concentração.

Liz: Entendo o que quer dizer. Todos os estudos que vi demonstram que chamar pessoas é melhor que aceitar voluntários, uma vez que garante a participação de mulheres ou de qualquer outro grupo que tenda a ser menos impetuoso na conversa. Porém, se você chama pessoas apenas para ser ríspida com elas, elas podem se sentir propensas a se retirar; no entanto, se a aula teórica ininterrupta for a única alternativa, então talvez faça sentido utilizar o questionamento para forçar os alunos a serem mais ativos, mas dividir em grupos tornará mais alunos ativos e simulações podem tornar todos eles ativos.

Peggy: Confesso que, às vezes, gosto de testar alunos, apresentando um contra-argumento para todos os seus argumentos. Mas são ataques injustos; reflito sobre minha área há quase trinta anos.

Liz: Talvez os alunos se sentissem melhor se conhecessem as regras do jogo – soubessem que você refuta os seus argumentos não porque estão errados, mas para forçá-los a desenvolverem suas habilidades na área, além da exposição onde são debatidas perguntas abertas e genuínas.

Peggy: É possível. Concordo que o ensino socrático possa ser amplo o suficiente, para tratar de uma série de contextos advocatícios e para desenvolver a versatilidade intelectual. Perguntas abertas sobre um caso podem levar os alunos a reconstruírem e criticarem a orientação e desenvolvimento dos processos, por exemplo, ou a explorar as escolhas narrativas de um advogado ou juiz.

Liz: Suponho que sim, mas deve haver contextos melhores para fazer os alunos apreciarem as complexidades do desenvolvimento de fatos. Acredito que seria limitante trabalhar sempre a partir de decisões judiciais para instâncias inferiores; por que não fazer o trabalho no sentido contrário?

Peggy: Isso pode soar conservador, mas tradição é importante. Os alunos esperam um pouco de ação no primeiro ano.

Liz: Acredito que foi Sócrates quem disse que essas idéias estão prontas para escapar da mente, a menos que as prenda, desenvolvendo o raciocínio. Não sinto que estou desenvolvendo o raciocínio, quando sou conduzida por meio de jogos de dedução. Você também não.

Peggy: Entendo. Porém, às vezes, a discussão socrática explora bem os motivos de um resultado ou uma norma. Pode ainda promover o desenvolvimento de consciência profissional, modelando um processo de raciocínio pelas múltiplas dimensões de um problema e as conseqüências de decisões alternativas.

Liz: Acho que os alunos acham difícil refletir por si mesmos em uma estrutura de discurso feita para demolir em vez de avaliar seus argumentos e em uma estrutura tão controlada e dominada pelo professor.

Peggy: Mas você tinha uma boa idéia para resolver esses problemas: acredito que faz sentido desmistificar o processo para os alunos, esclarecendo que as perguntas são abertas e genuínas e que faz parte da natureza do jogo que até o melhor argumento possa ser refutado. Sabe, existe verdade na noção de que o ensino socrático molda um estilo de argumentação que é utilizado com freqüência no exercício profissional.

Liz: Meu palpite é que é utilizado porque vocês professores de direito continuam moldando-o.

Peggy: E não por que seja bom?

Liz: Nesse ponto, realmente sou como Sócrates: Não sei o que é bondade.

[Davis/Steinglass em 277-79.]

(1) EXPLIQUE POR QUE O DIÁLOGO SOCRÁTICO É UTILIZADO.

Princípio: O professor explica por que utiliza o diálogo socrático.

Comentários:

É difícil para os alunos aprenderem a partir de questionamentos, quando os professores não falam por que os utilizam. Na falta de explicações, os alunos imaginam por si mesmos. A falta desse conhecimento, aliada à ansiedade em relação ao desempenho, torna fácil para os alunos aceitarem o pior que já tenham ouvido, ou concluírem que os motivos de seus professores sejam maldosos ou sejam o auto-engrandecimento. Como Redlich indicou há oito anos, o sucesso do método socrático depende do contexto social em que é utilizado. Em uma comunidade de membros e privilégios homogêneos, uma seqüência de perguntas, a qual passa pela compreensão de alguém, pode ser interpretada como um rito de passa-

gem divertido. Mas em uma sala grande, relativamente competitiva e impessoal, os alunos podem sentir-se (e estar) mais vulneráveis. Além disso, em um contexto heterogêneo em que raça, gênero, etnia, classe social, preferência sexual e outras categorias de diferenças exerçam um papel na formação da dinâmica entre pessoas e nas realidades das vidas das pessoas, o teste socrático transmitirá significados diferentes e, às vezes, lastimáveis para diferentes alunos. Por exemplo, um aluno socializado, para esperar e preferir o que Deborah Tannen chama de “linguagem de relato”¹¹, pode fascinar-se com perguntas não autênticas, encarando-as como uma oportunidade para exibir conhecimento, mas um aluno socializado para esperar e preferir uma “linguagem de conexão” pode considerar rudes perguntas não autênticas. [Davis/ Steinglass em 272-73.]

(2) TRANQUILIZAR ALUNOS CONFUSOS E PASSAR PARA OUTRO ALUNO SE UM ALUNO ESTIVER DESPREPARADO.

Princípio: Se um aluno ficar confuso, o professor tranquiliza o aluno sem tentar envergonhar ou perturbar o aluno confuso. Se um aluno estiver despreparado, o professor passa para outro aluno, sem tentar envergonhar ou perturbar o aluno despreparado.

Comentários:

Se [um aluno] não for capaz de fazer uma análise de FARF de um caso, ele pode estar prestes a sofrer o tipo de humilhação que o público geral veio a associar com as aplicações de faculdade de direito do método socrático. [O professor] pode reagir a uma resposta incorreta com um comentário de Kingsfield como: “Bem, [Sr. Aluno], sempre existirá a faculdade de medicina”; todavia, a maioria dos professores de direito contemporâneos vêem este tipo de humilhação como rude e sem sentido. É provável que uma resposta errada leve [o professor] a tranquilizar [o aluno] se ele estiver confuso ou passe para outro aluno se ele estiver despreparado. [Davis/Steinglass em 266.]

11. Tannen distingue “linguagem de relato” (report talk), que serve a função de afirmar independência e alcançar status exibindo conhecimento e “linguagem de conexão” (raport talk), que serve a função de estabelecer conexões e negociar relações. Ela observa que em muitas situações os homens tendem mais a utilizar uma linguagem de relato e mulheres, a utilizar em uma linguagem de conexão. DEBORAH TANNEN, *YOU JUST DON'T UNDERSTAND* [Você simplesmente não entende] 76-77 (1990).

(3) NÃO USE PERGUNTAS E RESPOSTAS SUCESSIVAS QUE DEIXEM OS ALUNOS SENTINDO-SE PASSIVOS, INCAPAZES E IGNORANTES.

Princípio: O professor não usa perguntas e respostas sucessivas que deixem os alunos sentindo-se passivos, incapazes e ignorantes.

Comentários:

As etapas três e quatro do [discurso socrático contemporâneo] permitem que [o professor] evite muitos dos riscos associados ao método socrático. Ao fazer perguntas autênticas sobre o direito, [o professor] sugere que há muitas formas de raciocinar sobre problemas legais e que seus alunos são capazes dessas análises; no entanto, cada etapa do diálogo, inclusive as etapas três e quatro, presumem que “pergunta e resposta” são um método valioso de ensino. Este pressuposto torna-se problemático à luz da literatura que sugere que perguntas sucessivas podem deixar o entrevistado sentindo-se passivo, incapaz e ignorante.

Como sugere a distinção do lingüista entre perguntas genuínas e não autênticas, interações de perguntas e respostas presumem ou tentam pôr em prática um diferencial de poder. Basta o questionador possuir status superior, o entrevistado tolerará perguntas sucessivas e não tentará resistir a responder, ou, em contrapartida, fará uma pergunta, como reação. O questionador põe em prática seu status superior, presumindo autoridade para comandar informações ou exposição e determinando o tema e o rumo da conversa. O entrevistado põe em prática seu status inferior, submetendo-se à pergunta e permitindo que o questionador faça a próxima pergunta e determine o rumo da conversa. Com sucessivas perguntas, o entrevistado assume cada vez menos responsabilidade pela conversa e fica cada vez mais passivo. Algumas pesquisas sugerem que a cada pergunta sucessiva, as respostas do entrevistado ficam cada vez mais curtas. Uma seqüência de perguntas semelhantes, a qual sugere tacitamente que as respostas fornecidas foram inadequadas, pode ter o efeito adicional de colocar o entrevistado na defensiva, em relação a suas respostas anteriores e/ou deixá-lo sem esperança de responder corretamente.

Em sua análise interdisciplinar da literatura sobre questionamentos, Dillon mostra que os pressupostos de professores sobre o valor do questionamento são opostos aos de catedráticos e profissionais de outras áreas.

Enquanto professores fazem perguntas para provocar o raciocínio crítico, pesquisadores e advogados contenciosos normalmente utilizam perguntas para reduzir as respostas dos entrevistados. Entrevistadores de recursos humanos e psicoterapeutas evitam perguntas, porque elas podem ser silenciadoras; no lugar delas, fazem afirmações e ficam em silêncio para promover discussão ponderada. Ao fazer perguntas a alunos, o professor pode estar na realidade tornando mais difícil para eles responderem e obter o pensamento crítico que ele deseja que obtenham. [Davis/Steinglass em 270-71.]

(4) USE O DIÁLOGO SOCRÁTICO PARA ESCLARECER LIÇÕES, NÃO PARA EXPOR A FALTA DE ENTENDIMENTO DOS ALUNOS.

Princípio: O professor usa o diálogo socrático para esclarecer lições, não para expor a falta de entendimento dos alunos.

Comentários:

Cada etapa do diálogo também é influenciada pelo contexto social em que ocorre. As experiências dos alunos em relação às perguntas de seus professores são inevitavelmente influenciadas pela configuração da sala de aula.

Como explica na Apologia, Sócrates utiliza os diálogos para testar o conhecimento de seus interlocutores. Era comum que Sócrates envolvesse Sofistas que tinham certeza das respostas às suas perguntas e, às vezes, até diziam que suas perguntas eram muito fáceis. Acreditando que a humildade intelectual fosse a primeira etapa necessária para uma investigação filosófica séria, Sócrates considerava ser um dever demonstrar as limitações da compreensão de seus interlocutores. Antes de [um professor] aplicar o método de Sócrates, ele deverá se perguntar em que extensão seu contexto é semelhante ou diferente. Os alunos de direito estão tão confiantes em suas respostas ou no seu conhecimento que sua falta de compreensão deve ser demonstrada? Dependendo de sua experiência e aprendizado anteriores, alguns alunos podem vir para a escola de direito acreditando que entendem de algumas áreas do direito. Considerando a idade e limitada experiência profissional de muitos alunos, parece provável que muitos cheguem cientes de sua ignorância e ansiosos sobre sua

capacidade de aprender o que se espera. Já inseguros, os alunos podem considerar seqüências de perguntas socráticas como uma indicação de que não responderam adequadamente e não possuem as capacidades necessárias.

O sistema único de avaliação, utilizado em muitas aulas de faculdades de direito, pode tornar os alunos especialmente propensos a reagir mal ao teste socrático. Como a maioria dos alunos de direito é avaliada formalmente apenas no final de cada semestre, os alunos tendem a buscar outras oportunidades de avaliar seu aprendizado. De fato, cada troca em sala de aula torna-se uma oportunidade de auto-avaliação. Ciente ou simplesmente imaginando que está sendo avaliado (pelo professor, seus colegas e por si mesmo), o aluno deseja naturalmente utilizar cada intercâmbio para demonstrar conhecimento e compreensão. Para um aluno, que trabalhe em um modo de auto-avaliação, pode ser particularmente difícil tolerar seqüências de perguntas feitas para repassar o que ele já refletiu muito. Além disso, em um fórum público, diante do professor e colegas, é fácil imaginar que a experiência de não saber seria humilhante. Como o ensino socrático, no entanto, depende muito do questionamento público que exhibe as limitações de conhecimento dos alunos, [alguns] professores ... tendem a desafiar os alunos, independente do que digam, e a estender seu próprio questionamento público além das questões que o aluno questionado possa ter considerado antecipadamente. Embora alguns alunos possam reagir a essa experiência com determinação para voltar a lutar outro dia, outros ficarão igualmente determinados a evitar uma repetição, evitando a participação em aula. Tudo isso pode dificultar muito para os alunos concentrarem-se no aprendizado em vez da apresentação. [Davis/Steinglass em 271-72.]

D. NÃO CONFIE EXCLUSIVAMENTE NO DIÁLOGO SOCRÁTICO.

Princípio: O professor não confia exclusivamente no diálogo socrático.

Comentários:

[O] método socrático pode ser utilizado para explorar várias dimensões da advocacia e desenvolver um conjunto de capacidades; no entanto,

o método poderá ser menos eficiente que outros com relação a alguns de nossos objetivos.

Por exemplo, achamos difícil compor perguntas socráticas que levaram os alunos a adotarem perspectivas meta-analíticas críticas sobre a aplicação da doutrina. Além disso, a discussão socrática de acórdãos claramente não é o melhor contexto para aprender sobre os aspectos cruciais da advocacia, como o desenvolvimento de fatos e análise de problemas. Utilizar decisões de tribunais para organizar discussões estreita o foco da conversa. Os votos seguem, e portanto não expõem prontamente, as decisões significativas que os advogados e juízes tomam, conforme a matéria passa de um problema à resolução.

Achamos mais fácil promover meta-análises e desenvolver capacidades para trabalho interpretativo e de resolução de problemas em contextos clínicos e de simulação. Nesses contextos, os alunos podem ter a experiência de administrar uma questão a partir da articulação de um problema no mundo até sua resolução legal. Como resultado, eles são posicionados para ver como interpretações de fato e de direito evoluem, conforme advogados e outras partes relevantes. Além disso, são capazes de apreciar a importância das escolhas dos advogados. Por exemplo, se são partilhadas com os alunos, representando papéis, diversas respostas ao mesmo problema simulado, são naturalmente comparadas. Além disso, uma equipe negociadora, envolvida em várias situações, pode analisar as implicações das decisões chaves e fatores contextuais. [Davis/Steinglass em 274-75.]

(1) DEIXE OS ALUNOS EXERCEREM ALGUM CONTROLE.

Princípio: O professor deixa os alunos exercerem algum controle sobre seu aprendizado.

Comentários:

Os psicólogos do desenvolvimento exploraram, é claro, as formas pelas quais os aprendizes constroem o conhecimento. De acordo com Piaget e seus seguidores, crianças constroem conhecimento independente de sua experiência no mundo. Normalmente, crianças compreendem sua experiência, a partir da perspectiva de seu entendimento atual; no entanto, deparadas com fenômenos que colocam seu entendimento em cheque, as

crianças acomodam e desenvolvem novas perspectivas. Alternativamente, Vygotsky e seus seguidores postulam que crianças constroem conhecimento intersubjetivamente, por meio de interações com professores que desempenham funções como “proteger o aprendiz da distração, ... enfrentando aspectos cruciais de um problema, ... ordenando as etapas da compreensão, ... ou alguma outra forma de ‘suporte’”. Apesar de significativamente divergentes, ambas as perspectivas teóricas sugerem que, para serem lembrados e entendidos, novos conhecimentos devem ser relacionados, em um processo reflexivo e ativo, a conhecimentos anteriores.

A pesquisa educacional apóia essas teorias. Estejam engajados em exploração independente ou em interações sociais, os alunos aproveitam experiências de aprendizado ativo em que mantêm uma medida de controle sobre seu trabalho. Por exemplo, escritores da terceira e quarta série aprenderam mais a partir de interações colaboradoras, quando puderam exercer controle e garantir que as interações resolvessem suas preocupações. Da mesma forma, pesquisas sobre aulas de ensino médio associaram a alta qualidade de instrução com o uso de perguntas autênticas de professores. Em reação às perguntas e respostas autênticas de professores, os alunos puderam desenvolver suas concepções anteriores.

Esta literatura sugere que diálogos socráticos, que são controlados estritamente pelo professor podem ser menos eficientes que discussões autênticas. [D]iálogos controlados estritamente pelo questionador tendem a seguir o raciocínio do questionador e não do entrevistado. Tais diálogos não facilitam necessariamente os esforços do entrevistado de associar o novo material a seu conceito anterior. [Davis/Steinglass em 273-74.]

(2) PEÇA A TODOS ALUNOS PARA ANOTAREM SUAS IDÉIAS, ENQUANTO UM ALUNO PARTICIPA DE UM DIÁLOGO.

Princípio: O professor pede aos alunos para anotarem suas idéias, enquanto ele participa de um diálogo socrático com outros alunos.

Comentários:

[Durante um diálogo socrático, um professor utiliza] uma série de técnicas com potencial para envolver muitos alunos em muitos níveis. Mas inevitavelmente, muitos alunos não participam do diálogo; alguns, e

cheios de alívio por não terem sido chamados, nem mesmo ouviram com atenção. Para garantir que seus observadores estejam aprendendo, [um professor] pode desejar incorporar outros métodos a seu repertório. Ao pedir que os alunos anotassem suas próprias idéias (e não apenas tomassem notas), ele poderá garantir que todos os alunos reflitam e participem ativamente. Essas anotações fornecem então uma base para discussão, incentivando talvez aqueles que raramente falam a participar. Os alunos podem ainda trazer respostas escritas à aula onde as podem partilhar em pequenos grupos ou em pares. [Davis/Steinglass em 275.]

(3) USE VARIAÇÕES DO DIÁLOGO SOCRÁTICO E MÉTODO DE LIVRO DE CASOS.

Princípio: O professor usa variações do diálogo socrático e método de caso.

Comentários:

[Se professores de direito não substituírem o diálogo socrático e o método de caso, inteiramente por discussão e instrução baseada em contexto, eles devem considerar o uso de variações no diálogo socrático e no método do livro de casos. Alguns professores de direito desenvolveram técnicas inovadoras e criativas que fazem o método de caso reviver para os alunos. Outros professores despenderam considerável energia na decomposição dos termos ambíguos “pensar como advogado” em objetivos concretos, como ensinar a ler uma lei complicada.

Judith Wegner observou professores de direito que incorporaram variações no uso tradicional do diálogo socrático e no método de caso que pareceram produzir turmas mais envolvidas e eficientes pedagogicamente.

Consideradas individualmente, essas variações demonstram a flexibilidade inerente ao método de diálogo-caso, uma flexibilidade cujo potencial é percebido com pouca frequência. Consideradas juntas, revelam a flexibilidade e as limitações do método de diálogo-caso, a importância da formação e valores dos professores nas suas escolhas educacionais, e as poderosas maneiras em que as características e as expectativas dos alunos podem moldar o aprendizado ¹².

12. Wegner, *Theory and Practice*, nota *supra* 3, p. 34.

Wegner descreveu três variações que acreditava serem particularmente eficientes. A primeira “envolve foco intensificado sobre as necessidades dos diversos alunos, evidenciado pelo uso consciente de professores de um conjunto de materiais pedagógicos, formas expandidas de diálogo de sala de aula e esforços e explícitos para tornar o processo de raciocínio visível a todos os envolvidos”¹³. Wegner relatou que muitos dos professores que observou “pareciam promover o aprendizado durante a aula esforçando-se para atrair a participação ativa de parte considerável da turma”¹⁴.

Às vezes, por exemplo, era solicitado às turmas que participassem de um livre debate coletivo, gerando listas de possíveis perguntas ou possíveis significados para o termo “erro”, para fundamentar a compreensão do grupo de sua experiência diversa e compartilhada e preparar para maior interação com menor risco e menor senso de ameaça. Os professores podem cumprimentar os alunos ou agradecer-lhes por seus erros na exposição, observando, em entrevistas posteriores que é mais difícil ensinar à turma como um todo se receberem respostas rápidas e corretas do que se puderem ver e trabalhar com potenciais mal-entendidos dos alunos. Em outras turmas, os papéis tradicionais dos professores e alunos podem ser invertidos, pelo menos, às vezes, com alunos fazendo ativamente grande quantidade de perguntas, e os professores desenvolvendo essas perguntas para esclarecer pontos difíceis. Todas essas formas de diálogo expandido ou reconfigurado parecem apropriadas para engajar os alunos ativamente no processo de compreensão e análise. Elas contrastam muito com a alternativa que também está bem representada na série de escolas com turmas em que o professor continua a utilizar o questionamento socrático mais tradicional, que se concentra detalhadamente em um único aluno, mas alterna para aulas expositivas mais extensas se uma série de alunos exibe limitada compreensão, preparação ou habilidade analítica¹⁵.

A segunda variação “envolve a introdução de técnicas instrucionais imaginativas que desenvolvem princípios previamente discutidos, para

13. *Id.*

14. *Id.* p. 37.

15. *Id.*

pedir e obter mais dos alunos, pois consideram suas responsabilidades em papéis profissionais experientes”¹⁶. Esses professores “ampliam os horizontes de seus alunos, fazendo que se imaginem em importantes papéis profissionais”¹⁷.

De importantes maneiras, o aprendizado é assim “situado” em um contexto exigente que requer que os alunos façam muitas perguntas a si mesmos, seja ocasional seja periodicamente. Embora se continue a prestar atenção a importantes tarefas intelectuais como análise e síntese, os alunos parecem especialmente engajados, sugerindo que táticas pedagógicas como essas possam guardar maiores lições a partir das quais os docentes aprendem¹⁸.

A variação final “diz respeito a esforços deliberados dos membros do corpo docente em ampliar o perímetro do tradicional método de diálogo-caso, integrando perspectivas disciplinares, profissionais e sociais adicionais a tarefas tradicionais intelectuais”¹⁹. Esses professores esforçaram-se “para abordar não apenas o ‘raciocínio legal’, mas também outros aspectos centrais de ‘pensar como um advogado’ – os papéis dos advogados e o mundo intelectual mais amplo do direito”²⁰. ... Os professores conversavam explicitamente sobre o que os advogados fazem e importantes perguntas sobre normas profissionais.

Embora tenha notado que alguns professores têm a experiência e o interesse em concentrar a atenção dos alunos em papéis profissionais e que livros de casos freqüentemente carecem do tipo de materiais que forneceriam um contexto significativo para discussão de papéis profissionais, Wegner reconheceu ainda a importância vital de realizar essas discussões.

É comum que alunos não sejam desenvolvidos em sua compreensão de advogados e do direito e possam desconhecer seus próprios objetivos

16. *Id.* p. 34.

17. *Id.* p. 38.

18. *Id.*

19. *Id.* p. 34.

20. *Id.* p. 45.

ou possibilidades implícitas nos novos papéis; ainda assim se tornam resolutos em suas impressões e atitudes muito cedo. Na ausência de outros que influenciem, podem concluir, com base em sua experiência do primeiro ano, que advogados são seres bidimensionais cujos valores, responsabilidades e esforços não vale a pena conhecer já que são invisíveis²¹.

Incentivamos os professores que empregam o diálogo socrático a utilizar as variações descritas por Wegner.

(4) USE OUTROS MÉTODOS DE INSTRUÇÃO PARA COMPLEMENTAR O DIÁLOGO SOCRÁTICO.

Princípio: O professor utiliza discussões de pequenos grupos, discussões online, encenações de papéis, discussões em sala de problemas e outros métodos de instrução além do diálogo socrático.

Comentários:

[Um professor] também pode utilizar o que são chamados de “grupos de divisão”, organizando suas turmas de forma a conter discussões em pequenos grupos, onde os alunos podem falar mais confortavelmente e desenvolver idéias que possam então ser discutidas em um grupo maior. [Davis/ Steinglass em 275.]

[Um professor] também pode experimentar o uso de discussões online. [F]ormatos online provocam tipos de discussões diferentes de contextos de sala de aula. Discussões online recorrem a um grupo maior de alunos: os alunos que temem falar em público ou de forma improvisada ficam com frequência mais confortáveis, compartilhando idéias que compuseram particularmente em seu tempo livre. Também verificamos que discussões online nos permitem tratar de um conjunto maior de assuntos do que é possível tratar em aulas com duração limitada. [Davis/Steinglass em 275.]

[Um professor] também pode promover uma discussão ampla em sala e o desenvolvimento de um conjunto maior de capacidades, pedindo aos alunos para analisarem casos por meio de encenação. Ao observar os casos, a partir das perspectivas das partes, de seus advogados, de outros que

21. *Id.* p. 47.

possam estar envolvidos ou possam estar em situações semelhantes e do tribunal recursal, os alunos ficam mais propensos a apreender a importância – e aprender as técnicas – de trabalho interpretativo, interativo, narrativo e de resolução de problemas. [Davis/Steinglass em 275.]

[Um professor] também pode optar por desenvolver [um número maior de] capacidades designando problemas, como aqueles comumente usados em disciplinas probatórias. [Davis/ Steinglass em 275.]

Embora Davis e Steinglass sugiram que professores de direito devam acrescentar simulação e ensino clínico a seu repertório “fora dos limites de uma grande sala de aula teórica” [Davis/Steinglass em 276], incentivamos o uso de simulações em turmas grandes. O âmbito das simulações e a participação dos alunos durante a aula ou fora da aula dependerão dos objetivos pedagógicos da disciplina e dos propósitos das simulações; no entanto, simulações em que os alunos assumem os papéis de advogados, partes, testemunhas ou juízes podem ser projetadas para qualquer tamanho de sala sem afetar significativamente as outras atividades de sala.

Um professor também pode fazer os alunos experimentarem situações de vida real relativas a temas, sendo estudados na disciplina. Isto não faz parte das sugestões feitas por Davis e Steinglass, mas a exposição à prática real do direito pode beneficiar os alunos de maneiras que não podem ser reproduzidas por outros métodos de ensino. A exposição a situações de vida real pode variar de algo tão simples quanto exigir que os alunos observem processos judiciais ou administrativos relativos ao tema da disciplina até algo tão complexo quanto coordenar uma disciplina com um escritório modelo, em que os alunos assumem a responsabilidade pela prestação de serviços jurídicos a clientes.

CONCLUSÃO

Quando um professor de direito opta por utilizar o método de ensino do diálogo socrático, ele deverá garantir que esteja capacitado para utilizá-lo, deverá desmistificar o processo o máximo possível, explicando seus objetivos e técnicas, não deverá humilhar intencionalmente os alunos e não deverá contar exclusivamente com o diálogo socrático e o método de caso.

B. DISCUSSÃO.

1. Introdução à Discussão.

A discussão é uma técnica utilizada de certa forma por todos os professores de faculdades de direito, até em disciplinas atualmente dominadas pelo diálogo socrático e método de caso. Acreditamos que deva ser usada com maior frequência.

A discussão é uma técnica não hierárquica, ao contrário do diálogo socrático e da aula teórica. As opiniões, idéias e experiências dos alunos são valorizadas, bem como sua compreensão das leituras designadas. A discussão apresenta “uma comunicação verbal de duas mãos entre os alunos e o professor e interação direta entre os próprios alunos”²².

Alguns dos atributos positivos da discussão são descritos por Lynn Daggett²³:

- proporciona uma função de aprendizado ativo para os alunos;

A pesquisa mostra que os alunos aprendem mais e retêm a informação aprendida por mais tempo quando sua função no processo de aprendizado é ativa. A discussão propicia para mais alunos não só uma função mais ativa que a aula teórica, onde a função do aluno é passiva, mas também que o ensino socrático (pois somente um aluno por vezes pode exercer um papel ativo).

- incentiva os alunos a ouvirem e a aprenderem uns com os outros;
- implica um alto nível de raciocínio, talvez como o ensino socrático e oposto ao da aula teórica;
- expõe os alunos a pontos de vistas diferentes dos seus próprios;
- ajuda os alunos a desenvolverem habilidades orais de advocacia e outras habilidades;
- torna o aprendizado menos centrado no professor e mais centrado no aluno;

22. Gerald F. Hess & Steven Friedland, *Techniques for Teaching Law* 12-14 (1999), p. 55.

23. Lynn Daggett, *Using Discussion as a Teaching Method in Law School Classes*, in *THE SCIENCE AND ART OF LAW TEACHING: CONFERENCE MATERIALS* (1995).

- oferece feedback ao professor sobre o nível de aprendizado do aluno.

Por um lado, na aula teórica, o professor deve contar com perguntas dos alunos e indicações não verbais para determinar se aula teórica é eficiente. Também, durante um diálogo socrático, o professor pressupõe tacitamente que o conhecimento e habilidade exibidos pelo aluno questionado são representativos da turma. Por outro lado, na discussão, como muitos alunos participam e por causa das oportunidades para o professor examinar respostas, o professor obtém considerável feedback sobre os níveis de desempenho do aluno.

- oferece aos alunos uma chance de levarem suas opiniões e percepções ao estudo do direito; a discussão oferece aos alunos uma chance de explorar e exprimir suas respostas afetivas ao direito. O feedback do professor durante a discussão pode ajudar os alunos a integrarem suas respostas afetivas e cognitivas ao material.
- ensina o professor.

Por todos os seus méritos, no entanto, a discussão envolve riscos que requerem habilidade e planejamento para se evitar. Por exemplo, um professor pode perder o controle da turma, desviar-se do assunto ou demorar-se demais. Às vezes, os esforços do professor para provocar discussões podem deparar-se com silêncio ou produzir discussão de qualidade ruim e discussões podem se desestruturar se não forem planejadas e guiadas com cuidado²⁴. Por isso, é necessária cuidadosa preparação e refletida execução para uso eficiente da discussão.

2. Melhores Práticas para Discussão.

Esta seção contém uma descrição preliminar das melhores práticas para utilizar a discussão como método de ensino²⁵.

24. Os potenciais problemas com discussão são descritos mais a fundo em *id.* em 4-8 e HESS & FRIEDLAND, nota *supra* 22, em 56.

25. Os princípios desta seção são extraídos de Daggett, nota *supra* 23, em 4-8 e HESS & FRIEDLAND, *id.* O livro de Hess & Friedland descreve ainda algumas técnicas específicas de discussão, iniciando na página 64.

A. USE A DISCUSSÃO PARA FINS APROPRIADOS.

Princípio: O professor utiliza a discussão para alcançar objetivos pedagógicos claramente articulados de forma mais eficiente e eficaz que outros métodos de ensino poderiam alcançar.

Comentários:

A discussão é um bom método para envolver os alunos e ajudá-los a aprender um assunto mais profundamente. Discussões ajudam os alunos “a reterem informações no final do curso, desenvolver habilidades de resolução de problemas e raciocínio, mudar atitudes e motivar aprendizado adicional sobre um assunto”²⁶.

A discussão não só ajuda os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas, mas também possui benefícios no domínio afetivo. Por meio de discussões eficientes, os alunos ficam expostos a diversos pontos de vistas que os ajudam a desenvolver valores e mudar atitudes. Além disso, para muitos alunos, a discussão torna o aprendizado mais interessante e aumenta a motivação para se esforçarem mais para aprenderem mais²⁷.

Como mencionado na seção sobre o diálogo socrático e método de caso, a teoria pedagógica sugere que a discussão é um método mais eficiente que o diálogo socrático por ajudar os alunos a adquirirem e reterem novos conhecimentos e compreensões.

B. FAÇA PERGUNTAS EFICIENTES.

Princípio: O professor faz perguntas eficientes.

Comentários:

As perguntas devem ser claras. As perguntas devem ser abertas, não pedindo por respostas sim ou não. As perguntas devem ser feitas uma por vez. Vários tipos de perguntas devem ser feitas. Os professores devem cogitar sobre fornecer antecipadamente as perguntas aos alunos e pedir-lhes que se preparem para discuti-las em uma aula seguinte.

26. HESS & FRIEDLAND, nota *supra* 22, em 55.

27. *Id.* em 55-56.

Talvez o atributo mais importante de um questionador eficiente seja a paciência. Após fazer a pergunta, o professor precisa ficar em silêncio e esperar os alunos processarem a pergunta e formularem respostas. A pesquisa revela que a maioria dos professores espera menos de um segundo após fazer a pergunta antes de respondê-la ele mesmo, reformulando a pergunta ou chamando um aluno. A pesquisa, entretanto, mostra que se o professor aguardar de três a cinco segundos após ser feita a pergunta, mais alunos responderão, a complexidade das respostas aumentará e mais alunos farão perguntas. Uma forma para que os professores possam aumentar o “tempo de espera” e tornem o silêncio menos desconfortável é dizer aos alunos para tomarem notas de suas respostas e perguntas antes de aceitar respostas verbais²⁸.

C. INCENTIVE OS ALUNOS A FAZEREM PERGUNTAS.

Princípio: O professor incentiva os alunos a fazerem perguntas reflexivas.

Comentários:

Os professores devem incentivar os alunos a fazerem perguntas reflexivas. Os professores podem facilitar perguntas do aluno pedindo perguntas expressamente, fornecendo tempo suficiente aos alunos para formularem perguntas reflexivas e fornecendo reforço positivo aos alunos que fizerem boas perguntas.

Ao responder às perguntas dos alunos, os professores podem desenvolver a discussão e criar um ambiente que incentive a participação do aluno. Verifique se a turma ouviu a pergunta. Se necessário, faça o aluno, em vez do professor, repetir a pergunta para que os alunos aprendam a se ouvir uns aos outros e não apenas ao professor. O professor ou outro aluno deve responder à pergunta do aluno diretamente – quando alunos não obtêm respostas diretas, eles desistem de fazer perguntas. Quando o professor estiver respondendo, fale com toda a sala para que todos os alunos se sintam parte da conversa. Por fim, verifique com o aluno se a pergunta foi respondida adequadamente²⁹.

28. *Id.* em 60-61.

29. *Id.* em 62 (eles também dão alguma orientação para lidar com perguntas problemáticas).

D. MANTENHA UMA AULA UM TANTO DEMOCRÁTICA.

Princípio: O professor mantém uma aula um tanto democrática.

Comentários:

“As aulas em que o professor mantém todo o poder para si mesmo não são propensas a constituir boas aulas para discussão. É improvável que os alunos se arrisquem a falar francamente em aulas em que o professor seja autoritário”³⁰.

E. VALIDE A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO.

Princípio: O professor valida os esforços dos alunos em se unir à discussão e elogia os alunos quando merecido.

Comentários:

“Dê reforço positivo para respostas apropriadas. Se for possível de alguma maneira, encontre algum aspecto positivo no comentário do aluno. Parabenize a contribuição. Refira-se ao comentário pelo nome do aluno (“a idéia de Maria” ou “a idéia de João”). Valorize novas idéias (“Nossa, nunca pensei nisso antes. Precio a nova forma de encarar este problema”)³¹.

F. TOME CUIDADO AO REAGIR A ERROS DE ALUNOS.

Princípio: O professor toma cuidado ao reagir a informações incorretas de comentários de alunos.

Comentários:

“Os alunos não devem ficar com a impressão errada, mas o professor também não deve exagerar a perda de autoconfiança do aluno cujo comentário contenha algo inexato. Encontre algo positivo que valha a pena no que foi dito e elogie o aluno por isso e, ao mesmo tempo, corrija a parte errada”³².

“Lide com respostas ‘erradas’ com tato. Concentre-se na resposta e não no aluno. Veja se o erro é comum a outros alunos. Demonstre que

30. Daggett, nota *supra* 23, em 14-16.

31. Hess & Friedland, nota *supra* 22, em 62.

32. Daggett, nota *supra* 23, em 14-16.

é aceitável cometer erros em sala de aula porque erros podem levar ao aprendizado. Admita seus próprios erros”³³.

G. GUARDE PARA SI SEUS PONTOS DE VISTAS.

Princípio: O professor mantém para si seus pontos de vistas no início da discussão de um tema.

Comentários:

Pelo menos até que os alunos tenham a chance de expressarem seus pontos de vistas sem serem influenciados pelos pontos de vistas dos professores. “Limite seus próprios comentários. Os professores não precisam responder a cada contribuição do aluno. Caso contrário, o foco da discussão ficará no professor”³⁴.

H. NÃO FALE MUITO OU PERMITA QUE A DISCUSSÃO SE ESTENDA MUITO.

Princípio: O professor não fala muito nem permite que a discussão se estenda muito.

Comentários:

“Líderes inexperientes de discussões tendem a cometer dois enganos: falar demais ou permitir que a discussão se estenda muito”³⁵.

I. ANUNCIE QUANDO A DISCUSSÃO ESTIVER PRESTES A TERMINAR.

Princípio: O professor anuncia quando a discussão estiver prestes a terminar.

Comentários:

“Quando estiver pronto para encerrar a discussão, o professor anuncia que está prestes a terminar, para que os alunos possam fazer comentários finais. Então o professor pode fazer o fechamento da discussão resumindo os principais pontos, comparando as idéias de alunos às que o professor preparou antes da aula, mencionando aos alunos o material sobre o tema

33. Hess & Friedland, nota *supra* 22, em 62.

34. *Id.*

35. Daggett, nota *supra* 23, em 21.

das principais idéias discutidas e fornecendo um pouco de tempo aos alunos para tomarem notas”³⁶.

J. ESTABELEÇA UM AMBIENTE PROPÍCIO PARA DISCUSSÃO.

Princípio: O professor estabelece um ambiente propício para discussão.

Comentários:

Se os alunos sentirem-se intimidados ou não acreditarem que seus pontos de vista serão respeitados, eles não participarão significativamente de discussões.

Os professores precisam estabelecer um ambiente social propício para discussão e afinidade com seus alunos, a fim de facilitar a participação dos mesmos. O comportamento do professor, que promove afinidade com os alunos, demonstra interesse pelo aprendizado de cada aluno, incentivando-os a compartilhar suas idéias sobre trabalhos de sala ou política e a fazerem perguntas e expressarem seus pontos de vista pessoais. Talvez a única etapa mais importante que um professor possa cumprir para melhorar o ambiente de sala de aula seja aprender os nomes dos alunos³⁷.

K. DÊ TEMPO AOS ALUNOS PARA REFLETIR SOBRE AS PERGUNTAS QUE ESTÃO SENDO DISCUTIDAS.

Princípio: O professor dá aos alunos tempo para refletir sobre as perguntas que estão sendo discutidas.

Comentários:

Nem todos os aprendizes processam informações da mesma forma. Alguns aprendizes processam informações visualmente; alguns verbalmente. Alguns pensam melhor conversando sobre um conceito; outros, por meio de atividades práticas. Alguns aprendizes pensam melhor de pé; outros precisam de tempo para refletir sobre a questão antes de discuti-la.

36. Hess & Friedland, nota *supra* 22, em 62.

37. *Id.* em 57 (algumas técnicas para aprender os nomes dos alunos estão incluídas no livro).

Forneça à sala a próxima pergunta de discussão no final da aula anterior. Isso permite que os alunos reflexivos digiram o assunto para que possam participar efetivamente da discussão. Como um bônus, dar tempo a todos os alunos para refletir com frequência eleva o nível da discussão³⁸.

C. AULAS EXPOSITIVAS.

1. Introdução a Aulas Expositivas.

Se pudermos evitar dar palestras aos alunos, devemos fazê-lo. “Um dos erros mais comuns de professores acadêmicos é utilizar sempre o método de palestras”³⁹. Infelizmente, aulas expositivas são uma parte indispensável e inevitável de qualquer empreendimento acadêmico. Nas palestras explicamos a matéria aos alunos.

As aulas teóricas não têm de ser tediosas ou ineficientes. As aulas expositivas são o principal método de ensino de faculdades de direito em países, exceto dos Estados Unidos. Em alguns países, as aulas expositivas são utilizadas por motivos econômicos. Dar palestras a centenas de alunos em grandes auditórios é a única forma para os alunos adquirirem informações sobre o direito. Materiais impressos do curso não estão disponíveis; por isso, os alunos criam seus próprios materiais de estudo anotando, o que os professores lêem para eles. Os alunos que conseguem ter acesso a materiais publicados não precisam comparecer às palestras. A chamada não é feita, e o professor não chama alunos para responderem a perguntas, nem tenta envolver os alunos em uma discussão dos temas que estão sendo estudados.

Até em alguns países com recursos acima da média, onde os alunos conseguem adquirir materiais do curso, o método de aulas expositivas é o método de ensino preferido e tradicional. Como expresso por Eckart Klein:

Na Alemanha, ao contrário dos Estados Unidos, os professores de direito utilizam a apresentação sistêmica de material. Este método, que se

38. Daggett, nota *supra* 23, em 17.

39. Donald A. Bligh, *What's the use of lectures?* 254 (2000), em 148.

desenvolveu durante o período medieval, implica aulas expositivas por docentes. [...]

Apesar das realidades externas supramencionadas – a relação desfavorável professor-aluno e o foco exclusivo sobre o ensino teórico e não prático dos aspectos do direito – na universidade incentivarem os professores alemães de direito a apresentarem materiais de forma sistemática, a maioria dos professores alemães de direito estaria inclinada a apresentar o material desta forma, independente de existirem pressões externas⁴⁰.

Os pontos positivos do método de aulas expositivas, quando utilizadas adequadamente, foram descritos por Clive Walker conforme segue:

[Uma] boa aula teórica fará mais que parafrasear um livro didático. Poderá prestar um serviço de atualização útil sobre os últimos casos e acontecimentos. Em alguns casos, o professor acadêmico poderá ser um pesquisador líder no assunto e, assim, ser capaz de transmitir insights especializados e informações ainda não disponíveis nos livros. (...) O professor acadêmico poderá optar por propor críticas ou pontos de vista desafiadores que estimulem mais debate que o estudo particular de livros provavelmente obterá⁴¹.

Nigel Savage, entretanto, indica que os alunos em auditórios geralmente são aprendizes passivos, e grandes públicos e auditórios dificultam o engajamento em qualquer diálogo⁴². Não há dados disponíveis sobre eficiência do palestrante médio, mas a norma parece ser que a maioria faz pouco mais que ditar aos alunos a partir de suas próprias notas e quase não há oportunidade de contato entre alunos e palestrantes⁴³.

Em alguns países, as aulas expositivas são complementadas por tutorias em que grupos relativamente pequenos de alunos encontram-se para discutir questões legais com membro do corpo docente, mais notada-

40. Eckart Klein, *Legal Education in Germany*, 72 Or. L. Rev. 953, 953 (1993).

41. Clive Walker, *Legal Education in England and Wales*, 72 Or. L. Rev. 943, 946 (1993).

42. Nigel Savage, *The System in England and Wales*, 43 S. Tex. L. Rev. 597 (2002).

43. Vide, por exemplo, Joanne Felder, *Legal Education in South Africa*, 72 Or. L. Rev. 999, 1002 (1993) (informando que “palestrantes [da África do Sul] ficam diante de grupos que variam de 40 a 250 (dependendo da faculdade de direito) e ditam. Quase não há oportunidade de contato entre alunos e palestrantes”).

mente na Inglaterra e País de Gales⁴⁴. Esta é, entretanto, a exceção e não a regra.

Recomendamos limitar o uso de palestras por causa de sua natureza de aprendizagem passiva. Na medida em que não possam ser evitadas de maneira alguma, devemos utilizar as melhores práticas para aulas expositivas.

2. Melhores Práticas para Aulas expositivas.

Esta seção apresenta algumas instruções sobre as melhores práticas para o uso de aulas expositivas, apesar de que se deve lembrar de que dar aulas teóricas eficientes é mais uma arte que qualquer outra forma de ensino. “Com exceção de pontos óbvios, como a necessidade de encarar a sala, ser audível e evitar maneirismos irritantes, há poucas regras para aulas expositivas”⁴⁵.

A. USO DE AULAS EXPOSITIVAS PARA FINS APROPRIADOS.

Princípio: O professor utiliza aulas expositivas para fins apropriados.

Comentários:

As aulas expositivas devem ser usadas para elaboração do material fornecido, dar exemplos ou ajudar a contextualizar o material⁴⁶. “Além disso, como os textos sempre ficam para trás em relação a conhecimentos atuais, as aulas expositivas constituem métodos valiosos para apresentar novas informações”⁴⁷. As aulas expositivas também são boas para fornecer rapidamente fatos ou informações específicas aos alunos⁴⁸.

Donald Bligh concluiu que, embora as aulas expositivas sejam tão eficientes quanto qualquer outro método para transmitir informações, mas não mais eficientes que alguns, não é tão eficiente quanto métodos mais

44. Vide Walker, nota *supra* 41, em 947.

45. Bligh, nota *supra* 39.

46. Florida State University, *Lecturing Effectively*, in *Instruction at FSU: A Guide to Teaching and Learning Practices 7-1* (2005) [denominado doravante *Lecturing Effectively*], disponível em <http://online.fsu.edu/learningresources/handbook/instructionatfsu/PDF-Chptr7.pdf>.

47. *Id.*

48. Grayson H. Walker Teaching Resource Center, University of Tennessee at Chattanooga, *Lecturing with Style!* [denominado doravante Walker Center], <http://www.utc.edu/Administration/WalkerTeachingResourceCenter/FacultyDevelopment/Lecture/index.html>.

ativos para promover idéias, mudar atitudes de alunos ou ensinar habilidades comportamentais⁴⁹.

B. LIMITE A DURAÇÃO DAS AULAS EXPOSITIVAS.

Princípio: O professor limita a duração das aulas expositivas.

Comentários:

“[A] pesquisa demonstrou que após 10 a 20 minutos de aula teórica contínua, a assimilação cai rapidamente”⁵⁰.

C. NÃO LEIA O TEXTO.

Princípio: O professor não lê o texto.

Comentários:

Muitos professores cometem o engano de ler o texto, isto é, eles lêem as partes importantes aos alunos⁵¹. Isto desestimula os alunos a lerem o material por si mesmos porque sabem que o professor lhes dará as informações de que precisam em aula⁵².

D. ORGANIZE A EXPOSIÇÃO.

Princípio: O professor organiza a exposição.

Comentários:

Prepare notas ou um esboço livre para si mesmo, utilizando o formato “diga-lhes o que vai lhes dizer, diga-lhes e diga-lhes o que lhes disse” e prepare também um breve esboço da aula para os alunos acompanharem⁵³. Não deixe de enfatizar, repetir pontos chaves e relacioná-los uns com os outros, para que os alunos possam assimilar os itens em suas mentes⁵⁴.

49. Bligh, nota *supra* 39, em 3.

50. Tom Drummond, A Brief Summary of the Best Practices in Teaching 6 (1994, 2002), <http://northonline.sccd.ctc.edu/eceprog/bstprac.htm>.

51. *Lecturing Effectively*, nota *supra* 46, em 7-1.

52. *Id.*

53. Teaching Resources Office (TRACE), University of Waterloo, *Lecturing Effectively in the University Classroom*, <<http://www.adm.uwaterloo.ca/infotrac/tips/lecturingeffectively.pdf>> (última visita em 1º de junho de 2005).

54. *Id.*

E. EMPREGUE TÉCNICAS EFICIENTES DE PALESTRAR.**Princípio: O professor emprega técnicas eficientes de palestrar.****Comentários:**

Empolgue-se, fale em voz alta e claramente para que todos possam ouvi-lo, varie seu tom de voz e mantenha contato visual com o público⁵⁵. Quando possível, discursar por meio de histórias, pois isto atrai ativamente os alunos ao material. Outra vantagem de contar histórias é que, como o interesse no assunto é estimulado e os alunos ficam mais envolvidos pessoalmente, eles conseguem prestar atenção por mais tempo, e a regra dos 10 a 20 minutos não se aplica⁵⁶.

F. USE OUTRAS TÉCNICAS DO JUNTO COM AS AULAS EXPOSITIVAS.**Princípio: O professor não conta apenas com aulas expositivas.****Comentários:**

“A idéia de que os palestrantes devem utilizar o método da aula expositiva e nenhum outro por cinquenta minutos continuamente é absurda...”⁵⁷, “[O]s defeitos inerentes do método da aula teórica implicam que ele, sozinho, raramente é adequado. Por isso, se não for substituído, precisará ser combinado com outros métodos de alguma forma”⁵⁸.

G. TENHA EXPECTATIVAS RAZOÁVEIS.**Princípio: O professor tenha expectativas razoáveis.****Comentários:**

Lembre-se de que a mentalidade de “menos é mais” é especialmente verdadeira para aulas expositivas⁵⁹. Não tente apresentar muitas informações, pois a maior parte delas ficará “perdida na tradução”. “A não ser que o aprendiz possa decodificar as informações em um contexto rico com

55. Walker Center, nota *supra* 48.

56. Drummond, nota *supra* 50.

57. Bligh, nota *supra* 39, em 70.

58. *Id.* em 252.

59. *Lecturing Effectively*, nota *supra* 46, em 7-1.

bons exemplos e motivos para lembrar delas, as informações não ficarão muito tempo na memória”⁶⁰. É mais importante verificar se os alunos estão aprendendo o material do que “cumprir o programa”.

Suspeita-se que professores de direito nos Estados Unidos dêem mais aulas expositivas do que queiramos admitir. Se isso for verdade, é mais uma razão para utilizar as melhores práticas sempre que decidirmos que o uso de aulas expositivas é a forma mais eficiente para lecionar a nossos alunos.

60. *Id.*

Cadernos **FGV** DIREITORIO

Sugestões, comentários e críticas podem ser enviados para:
cadernosdireito-rio@fgv.br



DIREITO RIO

Praia de Botafogo, 190 – 13º andar
22250-900 | Rio de Janeiro | RJ | Brasil
tel.: 55 (21) 3799 5300 | fax: 55 (21) 3799 5335
e-mail: direito-rio@fgv.br
www.direito-rio.fgv.br