

## O DESPERTAR PARA UM NOVO ENSINO DO DIREITO

Rafael Laffitte Fernandes <sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo analisar o atual ensino do Direito no Brasil. A crítica tem como objetivo demonstrar que o modelo de ensino jurídico praticado hoje deforma a personalidade dos alunos de Direito e contribui para acentuar as desigualdades sociais no Brasil. A mercantilização do ensino aliada a um modelo de instrução acrítico e decorativo de normas são obstáculos à realização da justiça social, um dos fins do Direito. Como uma das soluções apontamos para a necessidade da adoção de uma educação jurídica voltada para o debate de ideias e baseada nos ensinamentos de Edgar Morin. Queremos alimentar o debate acerca da necessidade da transformação do ensino jurídico no Brasil, cujo modelo atual apenas serve para fazer do Brasil um monumento à negligência social, como outrora definiu o historiador inglês, Eric John Ernest Hobsbawm (1995, p. 555), no livro *A Era dos Extremos*.

**Palavras-chave:** Direito. Ensino. Transformação.

**ABSTRACT:** This text has the purpose of analysing the actual teaching of Law in Brazil. The critique has the objective of showing that today's model of education in Law schools deforms students' personality and contributes to increase social inequality in Brazil. The commercial aspect of teaching associated with an uncritical and decorative model of instruction are obstacles to accomplish social justice, one of Law's purposes. As a solution we indicate the adoption of a juridical education based on the ideas and teachings of Edgan Morin. We want to support the debate about the need of transforming the way Law is taught in Brazil, way that nowadays only serves to make Brazil "a monument to social negligence", like once said the English historian Eric John Ernest Hobsbawm (1995, p. 555), in his book *The Age of Extremes*.

**Keywords:** Law. Teaching. Transformation.

### 1 INTRODUÇÃO

A sociedade espera que os indivíduos que fazem um curso superior utilizem o conhecimento aprendido para garantir melhorias coletivas. Afinal, o papel das instituições de ensino é desenvolver conhecimento para ser aplicado em benefício da coletividade. Nessa linha de raciocínio, o ensino do Direito deve ser feito de forma a favorecer a sociedade.

A Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de Setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, aduz, em seu artigo 3º, que:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a 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.

---

<sup>1</sup> Especialista em Ética pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Direito Penal e Criminologia pela Universidade Potiguar. Graduado em Direito pela Universidade Potiguar. Contato: [rafael.laffitte@ifrn.edu.br](mailto:rafael.laffitte@ifrn.edu.br).

Infelizmente, não é este o cenário que presenciamos. As nossas graduações jurídicas estão formando “idiotas da normatividade” Aguiar (2004, p. 38). Expliquemo-nos.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2011, o número de cursos de Direito no Brasil passou de 505 em 2001 para 1.120 em 2011, uma ampliação de 121,8%. De acordo com o Censo, são 722,8 mil alunos matriculados. Pesquisas indicam que o Brasil tem mais faculdades de Direito do que o somatório de todas as existentes no mundo. Para que um curso de Direito seja aberto, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é previamente consultada, emitindo um parecer, que pode ser favorável ou não. Todavia, a opinião da OAB não vincula o Ministério da Educação (MEC), que já autorizou a abertura de novos cursos de Direito que tiveram parecer desfavorável da OAB. Apesar do grande número de alunos, existe uma distribuição desproporcional de advogados no Brasil, já que os aprovados no exame de ordem (sem a citada aprovação o formado em Direito não pode advogar) tendem a se concentrar nas grandes cidades, gerando uma carência de profissionais nos lugares mais distantes dos grandes centros. Este fato tem provocado uma discussão no MEC, que pretende autorizar abertura de novos cursos de Direito levando em consideração a necessidade específica de cada localidade. Ademais, grande parte dos alunos não passa no exame de ordem, que tem registrado reprovação média de mais de 80% nas últimas edições.

Paradoxalmente, temos apenas 28 programas de doutorado em Direito em todo o país, concentrados, em sua vasta maioria, nas regiões Sul e Sudeste. Grande parte da pesquisa que envolve temas jurídicos é feita por programas de ciências humanas multidisciplinares. Nas graduações jurídicas raros são os alunos que, após formados, sonham em fazer uma pós-graduação *stricto sensu* e assim chegarem ao grau de Doutores em Direito. Ademais, as pesquisas realizadas nas poucas pós-graduações *stricto sensu* que existem acabam sendo consumidas apenas pela própria comunidade científica, já que os alunos da graduação raramente se interessam por tal produção acadêmica. Excelente exemplo nos fornecem (FRAGALE FILHO ; VERONESE, 2004, p. 63-64):

A distinção entre uma faculdade de Direito como um departamento acadêmico de um escritório de práticos, pode ser bem entendida a partir da transcrição de um diálogo entre dois juristas americanos. O primeiro, Peter Schuck, autor do texto e professor da Yale, é um pesquisador de Filosofia do Direito, em tempo integral. O segundo, seu interlocutor, Simeon E. Baldwin, é o neto de um grande jurista americano: Baldwin: Quanto tempo você e seus colegas dedicam ao ensino? Schuck: Cinco ou seis horas por semana. B: Só cinco ou seis? Então, suponho que exerce o Direito a maior parte do tempo. S: Não. B: Pois deve ser juiz ou decano de um tribunal... S: Não, sou acadêmico em tempo integral. [...] B: Então, o que faz você com todo o seu tempo? S: Trato de escrever um pouco. B: Suponho que leia todas as decisões judiciais e depois escreva tratados que sistematizem grandes áreas do Direito. S: Ah, não. Os tratados estão fora de moda. [...]. Escrevemos sobre metadireito. B: Metadireito? O que é isso? S: Ah, você sabe... As estruturas

fundamentais do Direito, suas ressonâncias normativas, o seu poder metafórico e característica dialógica. B: Entendo. E quem lê este material? S: Outros professores de Direito, em sua maior parte. B: Quer dizer que as pessoas que leem são as mesmas que escrevem?

Em busca de bons salários e de estabilidade financeira, os alunos que hoje preenchem os bancos das faculdades de Direito são, na sua grande maioria, indivíduos cujo único objetivo é decorar as normas para poderem passar em algum concurso da área jurídica. Tal fato contribui para a criação da indústria dos cursos preparatórios para concursos (os chamados “cursinhos”) e da cultura da decoreba das leis.

Os exames da área jurídica são conhecidos por exigirem do candidato uma memorização (para não repetirmos “decoreba”) absurda de artigos, incisos, alíneas, súmulas e orientações jurisprudenciais. Já na faculdade, o estudante constata que é melhor decorar prazos do que estudar sociologia jurídica, filosofia e economia, matérias que fazem parte da grade curricular dos cursos de Direito. Os livros de Direito que mais vendem atualmente são os livros voltados para o setor de concursos, setor este que cresce a cada ano e atinge lucros estratosféricos com as mensalidades pagas pelos seus alunos, os chamados “concurseiros”. Cumpre lembrar que a proliferação dos “cursinhos” se deve em parte ao fato da péssima qualidade do ensino jurídico brasileiro.

Na nossa prática como professor de Direito em instituições públicas e privadas, o que percebemos é que as matérias jurídicas atualmente são vistas e praticadas apenas no aspecto formal, sendo a preocupação do aluno apenas decorar as normas, sem vinculá-las ao plano da realidade que o cerca. Esclarecedoras são as palavras de Aguiar (2004, p. 15):

A redução legalista do conhecimento jurídico, a mediocridade mercantil assumida pela grande maioria das escolas jurídicas e o entendimento segundo o qual o Estado é a única fonte de direito tiram da reflexão os aspectos éticos fundamentais para o desenvolvimento das teorias e práticas jurídicas e reduz as habilidades jurídicas a um conjunto de procedimentos formais, temporais e condicionais para atingir a objetivos defensivos e acusatórios, tudo isso sob a égide de uma legalidade não questionada e simplesmente aceita como “verdade” operacional sacralizada legitimada pela sacralização do Estado. Essa forma de conceber e praticar o direito, além de não atender aos reclamos da atualidade, reduz o âmbito dos conhecimentos necessários para seus profissionais e torna as escolas jurídicas um repositório de fórmulas e padrões esquematizadores, que voltam as costas para o mundo do dado e entronizam como único objeto legítimo da juridicidade a norma positiva estatal. Assim, um advogado que se comunique inteligivelmente, que conheça em linhas gerais aspectos de direito civil e processual, teria condições de atuar na área jurídica, apesar de desconhecer o sujeito de direitos, as questões da cidadania, a juridicidade emergente dos movimentos sociais, os aspectos multidisciplinares imbricados na teoria e prática do direito, as novas pressões da ciência e tecnologia e o surgimento crescente da exclusão social no mundo, para dizer alguns dos aspectos necessários para a formação mínima de um operador jurídico com condições de exercício profissional. As mesmas observações podem ser feitas sobre os outros operadores jurídicos, como juízes, promotores, procuradores e delegados, que tendem a

manter a mesma conduta formal e alienada, apesar da natureza complexa de suas funções e dos problemas novos que a sociedade urde.

O ensino jurídico parece ter perdido a conexão com os demais ramos do saber, o que terminou por produzir uma grande quantidade de estudantes e profissionais fechados em um mundo onde apenas o conhecimento da lei seria suficiente para solucionar os problemas sociais. O resultado é a formação de uma série de indivíduos que enxergam a norma como um objeto que não tem ligação com um sujeito. Não são raras as decisões judiciais de caráter eminentemente técnico, onde o magistrado não está atento às consequências sociais da sua sentença. Afinal, “uma educação que somente desenvolva e ensine noções prescritivas, soluções prontas e epistemes paralisadas, não habituará para o enfrentamento de problemas” Aguiar (2004, p. 21). O Direito se tornou um “saber” puramente técnico, beirando o trivial e, como disse Morin (2005, p. 94), “a trivialização do conhecimento não faz do conhecimento apenas um produto determinado, faz dele também um produto qualquer”.

Atualmente, as graduações jurídicas, em sua vasta maioria, privilegiam a formação profissional e não a formação científica. A realidade é que tais profissionais são uma farsa, pois, “embora possam mostrar seus títulos formais, não têm condições de afrontamento dos problemas a eles apresentados” Aguiar (2004, p. 35). São indivíduos que repetem, de forma pomposa, nos corredores dos tribunais, clichês jurídicos, frases de efeito e expressões em latim (muitas das quais eles não sabem nem a tradução).

Qual a saída para tal situação?. Este artigo tem a proposta de discutir possíveis soluções para a problemática acima apontada.

Utilizaremos como referenciais teóricos o filósofo francês Edgar Morin, o jurista brasileiro Roberto Armando Ramos de Aguiar e outros autores que criticam o atual modelo vigente de ensino vigente nas instituições acadêmicas.

A pesquisa em tela fará uso de uma metodologia de análise qualitativa, usando-se os métodos de abordagem hipotético-dedutivos de caráter descritivo e analítico.

## **2 O ENSINO JURÍDICO EM CRISE**

O ensino do Direito precisa de uma reforma urgente, como dizem Garth; Dezalay (2002, p. 2):

As prometidas reformas na educação e na pesquisa jurídica – os pontos centrais dos esforços [de colaboração internacional] – não ocorreram. [...] E a educação jurídica continuou a ser, primariamente, uma experiência passiva e desestimulante, porque feita mais para a realização de contatos profissionais do que para uma aquisição profunda das tecnologias jurídicas.

Não estamos aqui condenando a liberdade que cada um tem de decidir que tipo de formação quer ter. Contudo, qualquer país que queira solucionar suas mazelas sociais deve ter uma produção científica que aponte soluções práticas para os problemas que impedem a consolidação da democracia e dificultam o pleno exercício da cidadania. Esse é o papel da pesquisa jurídica, como lembra-nos Aguiar (2004, p. 160-16):

A habilidade de pesquisar é outro instrumento fundamental para o operador jurídico. Hoje, trata-se muito da pesquisa jurídica, mas é preciso que os operadores jurídicos aprendam a pesquisar, sem adjetivos. Mais tarde, aplicarão esses conhecimentos na área jurídica. Como pesquisar sem estar atento ao mundo do dado? A tendência do Direito é pesquisar nos livros e nos códigos. A realidade bruta choca os que vivem do manuseio de processos e não do trato das pessoas. É preciso resgatar o mundo do dado, dos seres concretos, que estão fora das capas processuais e dos torneios verbais e burocráticos que dizem atingir a “verdade jurídica”, que, evidentemente, não é a verdade, conforme a especificação do adjetivo. Como pesquisar sem saber construir hipóteses?

A educação, em qualquer ramo do conhecimento, deve ser voltada para a evolução do sujeito, constituindo-o em um ser realmente pensante, que saiba articular teorias e formular práticas que possam contribuir para a edificação de um “Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito, fundada na harmonia social”, como afirma o preâmbulo da nossa Constituição Federal.

Ademais, além de evitar uma formação que foque nas preocupações que envolvem a construção da cidadania, o atual ensino jurídico também não prepara o estudante para o tão falado “mercado”, pois este atualmente exige pessoas que saibam articular habilidades, sejam criativas na resolução de problemas e tenham competência para navegar em um mundo de diversidades. A pura memorização de normas pode ser suficiente para fazer com que alguém passe em uma prova, mas retira do indivíduo as qualidades necessárias para atuar com eficiência no mundo do trabalho, seja na esfera privada, seja na esfera pública.

Diante de tal cenário de crise no ensino jurídico, algumas medidas foram tomadas.

A já mencionada Resolução CNE/CES N° 9/2004 consolidou a importância de um eixo de formação fundamental humanístico nas graduações jurídicas, exigindo o ensino de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Além disso, diversos órgãos que compõem a estrutura jurídica do país (Ordem dos Advogados do Brasil, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública etc.) passaram a exigir, em seus exames, as chamadas “disciplinas humanísticas”, dentre outras. Na teoria, o fortalecimento de um viés humanístico tem como proposta desenvolver uma

visão crítica acerca do Direito nos planos teórico e prático, estimulando o aluno e os profissionais jurídicos a refletirem sobre o papel social das normas e do seu próprio papel como agentes transformadores da comunidade. A pergunta inevitável é: a cobrança das disciplinas de formação humanística na grade curricular das graduações jurídicas e nos exames e concursos trarão um real benefício na construção de uma comunidade jurídica preocupada com a realidade social que a circunda? Em nossa opinião, não.

Apesar dos esforços engendrados pelos órgãos jurídicos, exigir na base da força que o aluno de Direito estude as matérias humanísticas não solucionará o problema, já que, pela forma como o ensino do Direito é feito atualmente, a tendência é o aluno decorar teorias apenas para passar nas provas da faculdade e nos concursos, não havendo a real vontade de assimilar o conhecimento e aplica-lo na prática. A maior parte do corpo discente continuará a seguir a lógica atual, querendo “aprender” apenas o suficiente para lograr êxito nos seus objetivos – conseguir um bom emprego – e não para satisfazer a construção de uma doutrina jurídica no Brasil. Afirma Mészáros (2005, p. 35):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, como veremos na próxima seção. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle conhecido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Os discentes continuarão conformados, presos numa ignorância e acabarão servindo “a qualquer regime, qualquer poder, qualquer ordem econômica por não serem críticos, nem bem-formados, mas técnicos tópicos da imediatidade” (AGUIAR, 2004, p. 176). Indubitavelmente, todo e qualquer indivíduo que se contenta em assimilar conteúdo sem ao menos questioná-lo, formará uma opinião conformista da realidade, prejudicando sua missão como ator social. Lembra-nos Morin (2005, p. 29):

O poder imperativo/proibitivo dos paradigmas, crenças oficiais, doutrinas reinantes, verdades estabelecidas, determina os estereótipos cognitivos, preconceitos, crenças estúpidas não contestadas, absurdos triunfantes, rejeições de evidências... e faz reinar, sob todos os céus, os conformismos cognitivos e intelectuais.

Devemos frisar ainda que muitos professores de Direito passaram pelo mesmo modelo de ensino que aqui criticamos e, dessa forma, acabam perpetuando, nas salas de



aula, um método não-reflexivo que em nada contribui para a produção de um real conhecimento jurídico. Aduz Melo Filho (2000, p. 37-49):

Há necessidade de ‘ensinar o aluno a pensar os códigos e os fatos juridicamente relevantes, nunca a pensar apenas com os códigos’, evitando o desvalioso ensino ‘cosmético’ e ‘piedosamente superficial’ de um direito que é ‘dado’ e não ‘construído’, e, onde o professor acaba por ‘penumbrar ou opacizar a realidade’ ao entronizar ‘no lugar dos fatos, a versão, no lugar da teoria, a opinião e no lugar do modelo epistemológico, o senso comum’; [...] o exclusivismo das aulas expositivas de Direito levou Rui Barbosa a asseverar que ‘aquele que existe entre nós não é um método de ensino, é, ao contrário, o método de não aprender’.

As questões que se apresentam são: como fazer com que o ensino do Direito passe a formar indivíduos que sejam reais agentes de transformação social e não meros decoradores de leis? Como fazer com que nossos discentes das graduações jurídicas saiam desse estado de anestesia e passem para um nível de inquietação, curiosidade e contestação? Em primeiro lugar, o ensino do Direito deve ser voltado para o pensamento complexo, assim definido por Morin (2003, p. 88-89):

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: – que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; – que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; – que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula); – que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.

O pensamento complexo combate a chama hiperespecialização, que faz com que os estudantes tenham uma visão estreita da realidade, gerando um descolamento entre o aluno e o contexto social que o cerca. A integração dos diversos ramos do conhecimento é crucial na formação de qualquer pessoa, sob pena de cairmos em um ensino que finge conhecer a realidade, como bem assevera mais uma vez Morin (2005, p. 85-86):

O conhecimento, no estado atual de organização dos conhecimentos, não pode refletir sobre si mesmo, pois: 1) o cérebro de onde provém é estudado nos departamentos de neurociências; 2) o espírito que o constitui é estudado nos departamentos de psicologia; 3) a cultura da qual deriva é estudada nos departamentos de sociologia; 4) a lógica que o controla é estudada em um departamento de filosofia; 5) esses departamentos institucionalmente não têm comunicação. Por isso, o conhecimento científico não conhece a si próprio: não conhece seu papel na sociedade, o sentido de seu dever, ignora as noções de consciência e de subjetividade e, assim, se priva do direito à reflexão, que supõe a auto-observação de um sujeito consciente tentando conhecer seu conhecimento.

O contato com novos ramos da ciência proporciona uma maior autonomia ao aluno, que, através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, consegue raciocinar de forma mais crítica e eficaz, pensando em novas soluções para os problemas que se apresentam. O verdadeiro estudo do Direito deve ser feito ponto de vista dialético, utilizando um pensamento crítico e através de um ânimo analítico que permita a reflexão sobre a realidade construída. O ensino, conforme Morin (2003, p. 11), tem a função de “criar uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”. A lógica da superespecialização para atender às necessidades do mercado tem produzido excelentes técnicos, mas também tem originado uma leva de indivíduos cegos em relação aos problemas sociais, sejam eles locais, regionais ou mundiais. “Não só produzimos o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira”, como afirma Morin (2003, p. 15).

Em segundo lugar, deve ser cumprido o mandamento constitucional do art. 207, que determina a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade esta reforçada pelo art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Acreditamos que a atual crise do ensino jurídico passa pela falta de um ensino que articule os conhecimentos, pela ausência de uma pesquisa que construa novas formas de pensar e pela carência de uma extensão que socialize o conhecimento produzido. A “extensão” na maioria dos cursos de Direito resume-se a palestras, cursos, seminários e conferências sobre determinado tema jurídico, bem como a participação dos alunos nos Núcleos de Assistência Jurídica das universidades. Um verdadeiro absurdo, já que o papel da extensão é “encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas, visando assim realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervir na realidade concreta.” (MORAES, 2001, p.70). O ensino jurídico atual está pautado pela ideia de que não há mais necessidade de pesquisa nem de extensão, pois para atuar, seja como profissional liberal seja como servidor público, memorizar a letra fria da lei, decorar teorias e ter bons contatos profissionais são suficientes. Um verdadeiro descalabro, na medida em que a pesquisa produz novos conhecimentos e a extensão assegura que o conhecimento produzido cumpra sua missão social. Através do pensamento complexo troca-se o ensino reducionista e simplificador por “um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real” (MORIN, 1980, p. 14).

O Brasil necessita urgentemente da formação de um corpo discente com uma visão mais abrangente da prática do Direito. Estudantes que saiam das universidades com maiores e melhores condições de prestar sua função social. O culto à norma faz com que os



estudantes de Direito não mergulhem nas reais preocupações que deveriam angustiar os profissionais jurídicos: por qual motivo o Brasil tem uma das legislações mais avançadas do mundo, mas esta não é capaz de solucionar os graves problemas sociais que afligem nosso país? Afirma Sadek (2001, p. 7):

Formalmente, desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil pode ser classificado como um Estado de Direito e como uma democracia. Liberdades e direitos individuais e coletivos são garantidos, bem como há o império da lei. Os preceitos legais, entretanto, apesar de sua indiscutível importância, nem sempre traduzem a realidade. Um olhar, ainda que superficial, sobre o cotidiano, revela que proliferam práticas de desrespeito a direitos básicos, quer impetradas por organismos estatais, quer por agentes privados. Por outro lado, ainda que em menor grau que no passado, é baixa a conscientização da população tanto sobre seus direitos como sobre canais institucionais disponíveis para a solução de seus litígios. Tornaram-se lugares-comuns denúncias apontando o crescimento de comportamentos que contrariam os princípios de uma vida civilizada, da impunidade e das dificuldades do acesso aos canais formais de resolução dos conflitos. [...] Os direitos são letra morta na ausência de instâncias que garantam o seu cumprimento.

A coletividade clama por pessoas que não sejam indiferentes em relação às diversas formas de desigualdade que hoje corroem a democracia. Grande parte da população brasileira está em uma condição de subcidadania, espoliados dos direitos mais básicos, esquecidos pela sociedade civil e pelo Poder Público. A lógica do capital, que impõe uma sociedade individualista onde o outro é visto como adversário (quando não inimigo) na busca pelas oportunidades e recursos disponíveis, inviabiliza a construção de uma sociedade fraterna e sem desigualdades. Esses excluídos são o que Souza (2006, p. 122) chamou de “ralé estrutural”, assim definida:

Seres humanos a rigor dispensáveis, na medida em que não exercem papéis fundamentais para as funções produtivas essenciais e que conseguem sobreviver nos interstícios e nas ocupações marginais da ordem produtiva. [...] Esta sombra da escravidão não será apenas evidente no sentido da vida destinada a uma existência economicamente marginal, mas também, e mais importante, para a definição de um padrão de (não) reconhecimento social muito semelhante àquele do qual o próprio escravo é vítima, embora oculto sob formas aparentemente voluntárias e consensuais que dispensam grilhões e algemas.

Esse desprezo causa danos irreparáveis no íntimo desses indivíduos, que acabam internalizando uma condição de “subcidadãos”, em que o descaso e as humilhações que sofrem não são só justificáveis como merecidas. Diante de inúmeros episódios de aviltamento, acabam não mais se reconhecendo como sujeitos de direitos. Taylor (1998, p. 45) já alertava-nos:

Nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela ausência deste. Muito freqüentemente, nos casos de falso reconhecimento (misrecognition) por parte dos outros, uma pessoa ou um grupo de pessoas, pode sofrer um prejuízo real, uma distorção efetiva, na medida em que os outros projetem nele uma imagem desvalorizada e redutora de si mesmos. Não reconhecimento e falso reconhecimento podem infligir mal, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém em uma forma de vida redutora, distorcida e falsa... Nessa perspectiva, não-reconhecimento não significa apenas ausência do devido respeito. Ele pode infligir feridas graves a alguém, atingindo as suas vítimas como uma mutiladora auto-imagem depreciativa. O reconhecimento devido não é apenas uma cortesia que devemos às pessoas. É uma necessidade humana vital.

Para Souza e Taylor, o não reconhecimento social dos excluídos como prática reiterada não só da sociedade civil, mas das instituições estatais em geral, acaba por gerar uma naturalização da desigualdade, em que é perfeitamente aceitável a existência de indivíduos classificados como subcidadãos. Na medida em que a formação da identidade se dá em um processo interativo com os demais indivíduos, à longo prazo, o não reconhecimento social gera um processo de deterioração da própria identidade do indivíduo, que acaba aceitando sua condição de “subgente”, suportando com naturalidade a referida condição e tolerando que sua cidadania seja reduzida ao mínimo existencial, como assevera Taylor (1998, p. 45):

O reconhecimento igualitário não é apenas a situação adequada para uma sociedade democrática saudável. A sua recusa pode prejudicar as pessoas visadas, segundo uma perspectiva moderna generalizada. A projeção de uma imagem do outro como ser inferior e desprezível pode, realmente, ter um efeito de distorção e de opressão, ao ponto de essa imagem ser interiorizada.

Dessa forma, temos um sistema eminentemente cruel: formalmente, reconhece os indivíduos como cidadãos iguais; na sua essência, separa e não reconhece como detentores de direitos os pertencentes às classes subalternas. Grande parte do povo brasileiro “não foi educado a exercer direitos e a exigir justiça, mas tem sido habitualmente domesticado a procurar auxílios e favores” como lembra Comparato (2004, p. 153), o que, sem dúvida, contribui para que o Brasil continue aumentando a negligência social. O estudante de Direito deve se inquietar com estas e outras questões que hoje se colocam como fundamentais na construção de uma sociedade realmente democrática. A própria noção de “Direito” implica em alteridade, pois é a existência do Outro que faz com surja a necessidade de imposição de regras e limites.

Poder-se-ia argumentar que não há como exigir que os estudantes não pensem apenas no financeiro e se tornem pensadores livres com o objetivo de melhorar a sociedade. Contudo, faço minhas as palavras de Aguiar (2004, p. 22), quando este diz:

Hoje, cursos são desenvolvidos para atender demandas do mercado, que é volúvel, dinâmico e infiel. Assim, profissionais são formados para atender à exigências imediatas, que superadas, exigirão outros perfis, inviabilizando a vida dos formados anteriormente. O mercado, rigorosamente pesquisado e não tratado como um elemento de publicidade escolar, é um fator que pode também ser considerado, mas de maneira alguma esgota a questão das habilidades profissionais. Temos de tratá-lo como um fenômeno econômico e político e não como um novo deus ordenador da vida social, como querem alguns arautos do neoliberalismo.

A educação tem o dever de formar profissionais atentos a toda forma de opressão e discriminação. Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, ficou acertado que

[...] em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais e geracionais, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio. [...] Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas.

Não há produção de conhecimento sem inquietação, como bem ressalta Morin (2005, p. 55): “Não apenas o pensamento crítico é fecundo, mas, também, o pensamento crítico, nascido da crise e que mergulha na crise.”. No “melhor” dos cenários formaremos uma série de “intelectuais” fechados em seus mundos onde “todos são iguais perante a lei” e onde não há miséria nem desigualdade social, o que é uma ilusão absurda, já que, como diz Aguiar (2004, p. 14):

Hoje temos a presença marcante dos excluídos de todo o gênero, parcela importante absolutamente ignorada pelo direito, já que não tem importância patrimonial ou econômica, sendo considerada como um conjunto de não-seres humanos, de coisas, que por essa razão não são contemplados como sujeitos pela juridicidade, que não tem qualquer proposta para eles a não ser o desprezo.

### 3 CONCLUSÃO

É chegada a hora do Direito reabilitar sua dimensão de agente transformador e isso só pode ser feito através de um processo educativo que tenha “a vida por objeto [de estudo], a razão por meio e a felicidade por fim” (COMTE-SPONVILLE, 2001, p. 8).

Diante do alto número de cursos de Direito existentes no Brasil, não podemos olvidar

que estamos tratando de um verdadeiro contingente de pessoas que, caso permaneçam alheias aos problemas do país, contribuirão para que o Brasil não enfrente seus problemas sociais, além de causar o aprofundamento das mazelas já existentes. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional estipula, em seu artigo 43, inciso VI, que constitui uma das finalidades da educação superior, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

A forma como se faz e produz o Direito hoje não atende aos anseios da sociedade e é nosso dever combater esse ensino desumanizante, cujo resultado é a produção em massa de sujeitos “alienados, anacrônicos e ectópicos” Aguiar (2004, p. 44), que tornam o Direito um obstáculo à transformação social (MONREAL, 1988). Isto posto, desejamos que nossos estudantes de Direito façam coro com Freire (1996, p. 62), quando este disse:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: 1988.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. D.O. DE 23/12/1996, P. 27833

COMPARATO, F. K. **O Poder Judiciário no regime democrático**. Estudos Avançados, São Paulo, vol.18, n.51, p. 151-159, 2004. Disponível em:  
<<http://revistas.usp.br/eav/article/view/10004/11576>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

COMTE-SPONVILLE, A. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRAGALE, R.; VERONESE, A. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 53-70, nov. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARTH, B.; DEZALAY, Y. “Introduction”. In: GARTH, Bryant; DEZALAY, Yves. **Global prescriptions: the production, exportation, and importation of a new legal orthodoxy**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.

HOBBSAWM, E. J. H. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MELO FILHO, Á. Juspedagogia: ensinar direito o direito. In: OAB. **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONREAL, E. N. **O Direito como obstáculo à transformação social**. Trad. de Gérson Pereira dos Santos. Porto Alegre: Fabris, 1988.

MORAES, R. C. C. A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, M. C. (Orgs.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Editora da UNESP-Marília, 2001.

MORIN, E. **O Método 2: a vida da vida**. 2. ed. Publicações Europa-América, 1980.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Método 4: as idéias - habitat, vida, costumes**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SADEK, M. T. (Org.). **Acesso à Justiça**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TAYLOR, C. A política de reconhecimento. In: GUTMANN, Amy. **Multiculturalismo**. Trad. de Marta Machado. Lisboa: Piaget, 1998.