

ENSINO JURÍDICO: teoria e prática em busca do Direito Vivo¹

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth

INTRODUÇÃO

Desde a criação dos primeiros cursos de Direito no país, em 1827, muito se tem discutido acerca da reforma do ensino jurídico, visando qualificar a formação acadêmica dos juristas brasileiros. Não obstante este contínuo debate acerca do problema e as muitas alternativas apresentadas, a tão almejada “reforma” continua a operar em âmbito cosmético, focando geralmente os currículos e programas dos cursos, fazendo com que permaneça incólume o cerne do problema: a compreensão equivocada que se tem acerca do *que é, em essência, o fenômeno jurídico*.

Chegamos ao século XXI com nossos cursos jurídicos voltados, precipuamente, à exegese da letra fria da lei. As faculdades continuam, hoje, a exercer o papel que exerciam no Período Imperial, ou seja, de “formadoras de burocratas estatais e alienados defensores do direito estatal, representantes da ordem e da segurança públicas.” (Rodrigues, 1988, p. 16-17). Alteraram-se os currículos e os programas de ensino com a introdução de disciplinas de cunho crítico, porém ainda não se atingiu a interdisciplinaridade necessária entre estas disciplinas e aquelas de caráter dogmático, de forma a viabilizar a compreensão do fenômeno jurídico em toda a sua amplitude.

¹ Texto premiado no I Concurso de Artigos Jurídicos do Curso de Direito da Unijuí – 2004.

A influência do positivismo na Ciência Jurídica, fazendo da norma jurídica positivada o objeto – único e exclusivo – de estudo sobre o qual deve debruçar-se o cientista jurídico, cuja função precípua é conhecê-la e descrevê-la, sem atentar para os aspectos políticos relacionados a sua produção e aplicação, relegou a segundo plano a raiz social do Direito. Destarte, a neutralidade teleológica/axiológica que, segundo o positivismo, confere à ciência do Direito o caráter de pureza, transformando-a em um hábil mecanismo para o conhecimento consistentemente científico do Direito, é responsável pela formação (!) de juristas completamente alheios à realidade social que os cerca.

Assim, a reforma do ensino jurídico baseada apenas nas alterações curriculares e/ou programáticas não procede, haja vista que a crise no ensino do Direito origina-se justamente nesta visão errônea que se tem a respeito do seu próprio objeto de estudo. Diante disso, necessário se faz, antes da reforma do *ensino*, a reforma da *concepção* que se tem acerca do fenômeno jurídico. Resta exaustivamente comprovado que a mera inclusão de disciplinas críticas no currículo de nada serve quando estas continuam situadas em compartimentos estanques, distanciadas das disciplinas dogmáticas que, por sua vez, continuam a ensinar um Direito retrógrado, dissociado da realidade social, preocupando-se precipuamente com o estudo acrítico das normas estatais.

Nesse sentido o presente ensaio pretende fazer uma rápida abordagem dos aspectos históricos do ensino do Direito no Brasil em busca das raízes da crise que o afeta na contemporaneidade, bem como, a partir dessas raízes, elaborar um diagnóstico atual da crise com base nos diferentes posicionamentos doutrinários acerca da problemática para, finalmente, propor como alternativa ao ensino vigente um ensino do Direito baseado na hermenêutica do Direito Vivo proposta pelo jurista e sociólogo austríaco Eugen Ehrlich.

ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: breves (e necessárias) considerações históricas

A criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil ocorreu no ano de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda. Uma vez “obtida a independência política, necessitava-se obter a independência cultural, como forma de consolidar o processo de emancipação.” (Rodrigues, 1988, p. 15). Nesse sentido os cursos jurídicos foram a forma encontrada para se alcançar tal objetivo.

Inicialmente, de acordo com José Eduardo Faria (apud Rodrigues, 1988), os cursos de Direito tinham duas funções básicas a desempenhar: a) sistematização do liberalismo como ideologia político-jurídica, buscando a integração ideológica do Estado moderno projetado pelas elites; b) operacionalização desta ideologia, com a formação dos quadros técnicos para a gestão do Estado Nacional. O ensino jurídico, assim, viabilizava o controle do Estado pelas elites dominantes, uma vez que os egressos dos cursos de Direito eram, na sua maioria, oriundos da classe detentora do poder econômico, preparados nas Academias de Direito para assumirem os cargos superiores da administração nacional. Segundo Joaquim Nabuco (apud Olivo, 2000, p. 58), “as Faculdades de Direito já eram ante-salas da Câmara dos Deputados.”

Esses fatos, aliados à precariedade das instalações, à má formação dos professores e ao desinteresse dos alunos (cuja vida acadêmica se reduzia à participação na maçonaria, clubes filosóficos e literários e nas grandes campanhas políticas – Guerra do Paraguai e, posteriormente, Abolição da Escravatura e Proclamação da República), bem como à metodologia de ensino totalmente pautada na aula-conferência (influência de Coimbra), levaram o ensino jurídico do período imperial, não obstante o constante desejo por reformas, a transformar-se, basicamente, em um “instrumento de comunicação das elites econômicas, que viam nestes cursos o local ideal para a formação de seus filhos.” (Rodrigues, 1988, p. 19). Assim, os cursos de Direito do período imperial eram encarregados da formação de políticos, de administradores e não de juristas. O título de bacharel em Direito era mero instrumento de ascensão ao poder.

Com a Proclamação da República e a alteração do quadro político nacional, bem como sob a influência do positivismo jurídico, ocorreram mudanças nos currículos dos cursos jurídicos, tornando-os bem mais abrangentes – sob o prisma positivista – que aqueles do período imperial. O objetivo precípua era proporcionar maior profissionalização aos acadêmicos de Direito. Assim, foram extintas as disciplinas de Direito Eclesiástico (em virtude da laicização do Estado) e de Direito Natural (sob influência da orientação positivista).

Dentre as principais mudanças trazidas ao âmbito do ensino jurídico no período republicano, destaca-se a criação de cursos e faculdades livres de Direito², o que deflagrou o pluralismo de cursos jurídicos no Brasil e, conseqüentemente, viabilizou sua abertura para a classe média em ascensão, que procurava no ensino superior “não apenas a qualificação profissional para as novas oportunidades do mercado de trabalho, mas um instrumento de ascensão social.” (Venâncio Filho apud Rodrigues, 1988, p. 22). A abertura das faculdades de Direito à classe média, porém, em nada contribuiu para que mudanças consideráveis ocorressem na estrutura do ensino jurídico, que permaneceu desvinculado da realidade social, agora sob o agravante do positivismo, que limitava o ensino do Direito ao estudo dos textos legais. As aulas-conferência predominavam e o ensino, meramente legalista, em nada contribuía para a construção do raciocínio jurídico dos bacharéis, que eram meros reprodutores do Direito estagnado dos códigos.

Esta realidade, com algumas variantes, perdura nos dias atuais. Chegamos ao século XXI com nossos cursos jurídicos voltados, precipuamente, à exegese da letra fria da lei. O fantasma do positivismo continua a assombrar aqueles que sonham com um Direito livre das amarras legais. No ensino jurí-

² Cursos e faculdades livres são os “estabelecimentos particulares que poderiam funcionar regularmente sob a supervisão do governo, com todos os privilégios e garantias de que gozavam as faculdades federais, incluído o direito de conferirem os graus acadêmicos após os exames e aprovações exigidos pelos estatutos.” (Rezende apud Rodrigues, 1988, p. 21).

dico de nossos dias “persiste a idéia de que bastam professores, alunos, códigos – em alguns casos um ou mais livros-texto – e uma sala de aula. As atividades de pesquisa e extensão e a análise crítica do fenômeno jurídico são geralmente inexistentes.” (Rodrigues, 1993, p. 19).

As constantes mudanças sociais que ocorreram no Brasil nas últimas décadas ainda não foram absorvidas pelo Direito legislado, e os cursos jurídicos continuam ensinando um Direito retrógrado, que, muitas vezes, remonta à época imperial e que não prepara os profissionais para uma realidade social “que cada dia exige do advogado uma visão mais ampla, e não apenas legalista, para que ele possa participar ativamente no processo social global, deixando de ser um mero técnico exclusivamente ligado às atividades forenses.” (Rodrigues, 1993, p. 19).

O ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO: exegetismo, judicialismo, praxismo e diletantismo

Uma vez realizado este breve resgate histórico, faz-se necessária uma análise do ensino jurídico contemporâneo, buscando – a partir das raízes históricas supra-referidas e com base no posicionamento de alguns autores que se ocupam da temática – realizar um diagnóstico acerca dos fatores que o levam à crise.

Em sua análise do ensino do Direito no Brasil contemporâneo João Baptista Villela (apud Rodrigues, 1993) enumera quatro fatores que impedem a construção de uma prática pedagógica consistentemente emancipatória dentro dos cursos jurídicos. São eles: a) o exegetismo; b) o judicialismo; c) o praxismo; e d) o diletantismo.

Com origem no positivismo que orientou o ensino jurídico no Brasil a partir da Proclamação da República, o *exegetismo* diz respeito à redução da investigação do Direito ao estudo das leis em vigor. Segundo os positivistas, o conhecimento científico do Direito deve se preocupar precipuamente com o que existe, ou seja, com a norma positivada, deixando para as outras áreas do saber o estudo acerca do Direito ideal, do Direito que deveria existir.

Desta forma, o exegetismo não ensina o acadêmico a *pensar* o Direito. Ele apenas ensina a *adequar a norma posta ao caso concreto*, de forma acrítica, uma vez que o Direito é encarado independentemente da realidade social na qual está inserido. A exegese, assim, constitui um método estático por meio do qual se procura apreender um objeto de estudo extremamente dinâmico. Esquece-se que “a realidade social, da qual o Direito faz parte, é dinâmica, e somente pode ser conhecida – se é que se pode conhecê-la – através de métodos, também dinâmicos que acompanhem as evoluções, involuções e contradições existentes na dialética social.” (Rodrigues, 2000, p. 21).

O ensino meramente exegetista, assim, constitui um dos maiores problemas a serem enfrentados na busca por um ensino jurídico voltado para a formação de seres capazes de raciocínio jurídico e não de mera reprodução acrítica de textos legais. O exegetismo é “contrário à idéia de progresso social. Ele bloqueia o dinamismo próprio do processo de aprendizagem. É um ensino não progressista e que só serve para preservar o *status quo*.” (p. 40). Para o exegeta, o Direito é

o último – e único – sistema de normas, para ele, válidas, como se ao pensamento e prática jurídicas interessasse apenas o que certos órgãos do poder social (a classe e grupos dominantes ou, por elas, o Estado) impõem e rotulam como Direito. É claro que vai nisto uma confusão, pois tal posicionamento equivale a deduzir todo o Direito de certas normas, que supostamente o exprimem, como quem dissesse que açúcar “é” aquilo que achamos numa lata com a etiqueta açúcar, ainda que um gaiato lá tenha colocado pó-de-arroz ou um perverso tenha enchido o recipiente com arsênico. (Lyra Filho, 1982, p. 30).

O *judicialismo*, por sua vez, diz respeito à visão do Direito como mero mecanismo de normas destinado à solução de conflitos judiciais. Para Villela (apud Rodrigues, 1988, p. 41), “reduzir o ensino jurídico a uma iniciação na arte e técnica de resolver conflitos de interesse na sociedade constitui, no fundo, uma visão pobre e até negativista do próprio Direito.” Esta deficiência do ensino jurídico contemporâneo é responsável pela formação de juristas

alienados, despreocupados com a realidade social, uma vez que deixam passar despercebida a complexidade, a universalidade que o Direito encerra em si, ao limitarem a sua função à mera solução de conflitos judiciais. Passa despercebido, também, o fato de que os casos que chegam até o Poder Judiciário constituem uma parcela ínfima dos conflitos de interesses existentes em uma sociedade extremamente cambiante, na qual a complexidade das relações sociais exige formas mais rápidas de solução de conflitos, diante da morosidade de um Judiciário extremamente burocrático e que não satisfaz a contento as novas demandas sociais.

Quanto ao *praxismo*, Villela concorda que “é da maior importância que no processo de ensino-aprendizagem as informações teóricas se completem com o exercício prático.” (p. 42). Tal vinculação, no entanto, deve se dar de forma consciente, haja vista que, no ensino jurídico atual, “há uma febre por *saber fazer*, uma obsessão praxista, sem a preocupação com o *por que fazer* de determinada forma.” (p. 42). Completamente desvinculada da teoria, a prática se transforma em algo absolutamente nocivo para o desenvolvimento do intelecto, pois se constitui em uma atividade inconsciente, repetitiva e irresponsável, que produz profissionais sem uma visão da totalidade do fenômeno jurídico e da realidade social em que se encontram inseridos, transformando-os em verdadeiros operários de um sistema fordista de produção. Destarte, o estudo praxista do Direito “que pretender valorizar aspectos práticos, desligados da criatividade abstrativa, acarretará uma corrupção do estudo jurídico, obrigando o estudante a permanecer num estágio de repetição de praxis e de esquemas solucionados.” (Job apud Rodrigues, 1988, p. 43).

Outro problema apontado por Villela é o *diletantismo*, cuja raiz histórica remonta ao período imperial, no qual os alunos estavam envolvidos com outras atividades, como a participação em jornais, clubes, etc, relegando o estudo do Direito a segundo plano e, mesmo assim, conseguindo aprovação fácil nas disciplinas e, ao final do curso, o diploma de bacharéis. Este “populismo universitário”, assim traduzido nas palavras de José Artur Gianotti (1985), representa o acordo tácito entre professores e alunos no sentido de um não

exigir muito do outro. Aqueles por serem mal preparados, estes por verem no curso de Direito apenas mais um dos degraus a serem galgados na busca por um espaço no mercado de trabalho, mesmo que em uma atividade parajurídica.

Ao encerrar seu posicionamento crítico Villela assevera que

se todo o processo educativo não é senão um longo caminho de libertação, o ensino do Direito tem que estar inserido no geral esforço pela promoção da pessoa humana, pela construção da paz, pelo prevailecimento da Justiça, pela preservação e enriquecimento do bem comum. Mais que como simples técnica de resolver conflitos, em juízo ou fora dele, o Direito deve ser ensinado como instrumento de uma vida mais digna e mais feliz. (apud Rodrigues, 1988, p. 45).

A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DO VITALISMO JURÍDICO DE EUGEN EHRlich

O diagnóstico pouco otimista acerca do ensino jurídico contemporâneo leva-nos a inferir sobre como transformá-lo neste instrumento de promoção da pessoa humana, de uma vida mais digna e mais feliz, referido por Villela. Com este intuito, muitas propostas de reforma têm sido apresentadas em plano teórico, não surtindo, porém, efeitos na realidade prática, o que se deve justamente ao fato de que tais propostas limitam-se a uma análise parcial do problema, buscando alterações curriculares e/ou programáticas que em nada contribuem para a mudança, uma vez que são apenas alterações cosméticas, que sequer tocam o cerne do problema que, conforme já mencionado na introdução deste trabalho, reside na concepção equivocada que se tem acerca *do que é, em essência, o Direito*.

Diante disso, a questão fundamental que deve nortear o debate acerca da reforma do ensino jurídico não é a inclusão/exclusão de disciplinas no currículo, ou a contenda improfícua acerca da metodologia de ensino baseada puramente na aula-conferência ou na aula-dialogada, mas sim a compreensão

de que o Direito é “algo mais” do que o conjunto de normas positivadas pelo Estado. Ou seja, faz-se necessário que primeiramente reformulemos a nossa visão acerca do que é o fenômeno jurídico, passando de uma concepção meramente dogmática para uma visão holística do Direito, identificando-o não somente como um conjunto sistematizado de textos legais, mas também como um fenômeno social que deve ser buscado no interior da sociedade, para então partirmos para a reforma do seu ensino.

O curso de Direito, assim, deve priorizar, antes do estudo da lei – e as questões relacionadas a sua validade e legalidade –, o estudo da realidade social para a qual esta lei foi elaborada, ou seja, as questões voltadas para a eficácia e legitimidade da norma jurídica. A norma jurídica a ser estudada deve ser analisada a partir de seu contexto social, “o que poderíamos chamar de raiz social do direito, ou seja, com que finalidade social surge uma norma jurídica, quais as circunstâncias econômicas e os jogos do poder que envolvem esta norma, em suma, as razões últimas porque estudamos estas normas, este Direito e não outro.” (Corrêa, 1991, p. 42-43).

Nesse sentido a hermenêutica do Direito Vivo proposta pelo jurista-sociólogo austríaco Eugen Ehrlich representa um importante instrumento para a compreensão desta *raiz social* do fenômeno jurídico. Pautado no historicismo relativista surgido na Alemanha no final do século XIX, Ehrlich propõe uma visão renovadora do Direito, identificando-o não somente com o conjunto de prescrições jurídicas emanadas do Estado e redigidas em uma lei ou código, mas também com as normas jurídicas oriundas das próprias organizações sociais (entre elas o Estado, a família, as cooperativas, as comunidades, etc). Estas normas, apesar de não codificadas, dominam as relações sociais, haja vista que representam os interesses da coletividade.

Destarte, diante do vitalismo jurídico ehrlichiano, a verdadeira Ciência Jurídica deve empenhar-se na análise empírica da realidade social que, ao contrário da mera exegese da lei – conforme aduz o pensamento positivista –, conduz à essência do Direito que, enquanto fenômeno social, deve ser buscado na sociedade, de forma a espelhar a realidade concreta da vida e não a frieza dos códigos. Isto porque, segundo Ehrlich,

nossos códigos sempre estão sintonizados com uma época muito anterior à contemporânea e toda a arte jurídica do mundo não seria capaz de retirar deles o verdadeiro direito de seu tempo, simplesmente pelo fato de que eles não o contêm. Mas a abrangência de nossos códigos é tão mais ampla, as relações jurídicas com que lidam tão inigualavelmente mais ricas, complexas e cambiantes do que antes, que a própria idéia de esgotá-las num código seria uma monstruosidade. (1986, p. 374).

Para ilustrar o quanto o discurso positivista é falacioso, Ehrlich utiliza-se de uma analogia, comparando o aprisionamento do Direito de uma época ou de um povo em um código ao ato de querer represar um grande rio em um açude: “o que entra não é mais correnteza viva, mas água morta e muita coisa simplesmente não entra.” (1986, p. 374).

Não obstante isso, Ehrlich ressalta que o Direito Vivo não se encontra em situação conflitiva com o Direito positivado: sua função precípua é informá-lo e complementá-lo. Diante disso, o autor

distingue o que se pode chamar Ciência Jurídica em sentido tradicional da Ciência Jurídica em sentido estrito. A primeira significa a jurisprudência prática que vem definida como um conjunto de regras práticas dadas aos juízes e demais autoridades para a sua aplicação, já a segunda, a Ciência Jurídica em sentido estrito, é a parte da ciência teórica da sociedade e, por isso, parte da Sociologia e por sua vez Sociologia do Direito.” (Sparemberger, 2003, p. 120).

Ehrlich aponta como diferença fundamental entre a Ciência do Direito prática e a Ciência do Direito em sentido estrito, o fato de que a primeira constitui uma ciência teórica da sociedade e, como parte da Sociologia, constitui a *verdadeira teoria científica do Direito*. “A Ciência Jurídica tradicional, positivista, tem um caráter abstrato-dedutivo e se acha situada totalmente fora da realidade. Por isso não pode ser qualificada como a verdadeira Ciência Jurídica, a qual se caracteriza por seu método indutivo e por sua aproximação com a essência das coisas.” (Maliska apud Sparemberger, 2003, p. 120). Assim,

de forma alguma a ciência e o ensino podem restringir-se a explicar o que está escrito na lei; eles deveriam investigar as configurações reais, que são diferentes em cada classe social e em cada região, mas que possuem uma essência uniforme e típica. Não se discute aqui se a lei perdeu o domínio sobre a vida ou talvez nunca a tenha possuído, se a vida evoluiu para além da lei ou nunca tenha correspondido a ela. Também aqui a ciência como doutrina do Direito cumpre mal a sua tarefa se ela se limita a descrever o que a lei prescreve e não o que de fato acontece. (Ehrlich, 1986, p. 377).

Diante disso, percebe-se o quão inócuo é o ensino jurídico quando voltado meramente à exegese dos dispositivos legais, que representam apenas uma pequena parcela do que é, em essência, o Direito. Isto sem levar em consideração que “cada uma das leis já estava superada pelo direito vivo no momento em que ficou pronta e a cada dia está sendo mais superada.” (p. 374). Assim, segundo Ascensão (apud Rodrigues, 1988, p. 40), “se todo ensino do Direito fosse um ensino de leis, o ‘jurista’, quando essas leis fossem revogadas, não saberia nada.” Daí a importância de um ensino formativo, preocupado com a realidade social, a partir do qual o aluno terá capacidade para “enquadrar todas as alterações legislativas que surgem” (p. 40), uma vez que foi despertada nele a capacidade de raciocínio jurídico, ou seja, deixou de ser um exegetista autômato e tornou-se um cientista do Direito.

O que significa, no entanto, ser um cientista jurídico?

De acordo com Darcísio Corrêa, o conhecimento científico é, em essência, um conhecimento fundamentalmente crítico. Assim,

introduzir criticamente o estudante em determinada área do saber não significa levá-lo a empreender críticas isoladas e descontextualizadas. Ao contrário, o que importa é fazer aparecer o invisível no processo de conhecimento. A realidade, tanto física como social, não se deixa apreender de forma simples e superficial, ou seja, só por sua aparência. Não se pode captar a complexidade da realidade social pela mera descrição do que é visível, pela simples experiência sensível. O pensamento positivista fracassa justamente por seu viés metodológico unilateral e limitado na tentativa de compreensão de um mundo complexo e contraditório. A realidade é movimento, processo constante. (2002, p. 16).

Assim, enquanto a investigação do Direito ficar restrita ao âmbito do estudo das normas positivadas pelo Estado, de nada adiantará a inclusão de disciplinas “críticas” nos currículos, se estas continuarem em compartimentos estanques, se não forem trabalhadas de forma interdisciplinar com aquelas de cunho dogmático. Enquanto não ficar comprovada a amplitude social que o Direito alcança, de nada adiantarão reformas curriculares ou programáticas.

Dessa forma, ainda de acordo com Corrêa (2002, p. 17), para que se quebrem estas concepções errôneas acerca do Direito

importa acima de tudo desencadear um processo de reflexão crítico-científica que leve a abrir portas ocultas (muitas vezes fechadas pelas doutrinas oficiais), desbancando certezas sob as quais se abrigam os interesses dos mais fortes. Tal busca de novas posturas teóricas implica dificuldades e momentos de solidão na construção do saber crítico, pois a quebra da normalidade do saber instituído é um caminho cheio de riscos e contradições, embora compensador.

De fato, a História tem demonstrado o quanto a questão da reforma do ensino jurídico é complexa. Conforme salientado por Corrêa, no entanto, a busca por novas posturas teóricas que objetivam desbancar a autoridade do positivismo é um processo naturalmente difícil, cercado de riscos, contradições, desilusões, haja vista que entra em choque com os interesses daqueles que fazem do positivismo a forma por excelência de manterem, em suas mãos, além do poder econômico, o poder político. Daí a importância da utopia e dos discursos marginais (Rodrigues, 2000) como instrumentos de mudança do *status quo*, posto que, enquanto negação do instituído, são as únicas formas eficazes de construção do novo, pois propiciam que visões alternativas, como a proposta ehrlichiana, sejam utilizadas no sentido de se repensar e reestruturar a realidade a partir de novas categorias.

CONCLUSÃO

A crise do ensino jurídico é uma questão complexa, a respeito da qual muito se tem discutido. No entanto, conforme procuramos mostrar no decorrer deste trabalho, poucas mudanças em âmbito estrutural ocorreram desde a criação das primeiras “Academias de Direito” no Brasil. Tal a veracidade da afirmação que chegamos ao século XXI com a constatação cada vez mais em evidência de que as faculdades e os cursos de Direito brasileiros não formam, mas deformam, conforme expressão utilizada por Horácio W. Rodrigues.

O mérito desta deformação jurídica deve-se, em grande parte, à supervalorização do positivismo e do método lógico-formal que lhe é peculiar no âmbito do ensino do Direito. De acordo com o positivismo jurídico, a norma jurídica positivada pelo Estado é, única e exclusivamente, o objeto de estudo sobre o qual deve debruçar-se o cientista jurídico, cuja função precípua é conhecê-la e descrevê-la, sem atentar para os aspectos políticos relacionados à sua produção e aplicação. Esta neutralidade teleológica/axiológica é que confere à ciência do Direito o caráter de pureza, transformando-a em um hábil mecanismo para o conhecimento consistentemente científico do Direito, e, conseqüentemente, digna de crédito.

Diante desta concepção limitada do fenômeno jurídico, as mudanças que se buscam no âmbito do ensino do Direito restam infrutíferas, haja vista que o problema maior a ser enfrentado no que tange à crise do ensino reside nesta concepção errônea acerca do Direito. Esquece-se, com o positivismo, que à margem do Direito legislado existiu, existe e sempre existirá um outro Direito, qual seja, o Direito Vivo, que é “aquele realmente vivenciado pelas pessoas em suas comunidades, em suas relações diárias, práticas costumeiras, uniformes, constantes, que necessitam ser observadas.” (Sparemberger, 2003, p. 124).

Nesse sentido uma reforma do ensino jurídico que não se limite a alterações cosméticas nos currículos e programas de ensino perpassa, necessariamente, pela reforma da visão que se tem acerca do que é o Direito em sua essência. Somente a partir dessa re-visão do conceito de Direito, buscando as

suas raízes sociais, é que o ensino jurídico brasileiro passará a formar, antes de burocratas autômatos e defensores da letra fria dos códigos, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade enquanto juristas.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

CORRÊA, José Theodoro. Ensino e saber jurídico. In: *Revista Direito em Debate*. v. 1, n. 1 (out./1991). Ijuí: Ed. Unijuí, 1991, p. 40-43.

EHRlich, Eugen. *Fundamentos da Sociologia do Direito*. Brasília: Ed. UnB, 1986.

GIANOTTI, José Artur. Contra a demagogia. Entrevista concedida à *Revista Veja*, páginas amarelas. São Paulo: Editora Abril, 21 de agosto de 1985.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Col. Primeiros Passos).

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. A natureza da ciência jurídica: a polêmica entre o normativismo de Hans Kelsen e o sociologismo (hermenêutica do Direito vivo) de Eugen Ehrlich. In: *Revista Direito em Debate*, Ijuí: Ed. Unijuí, n. 20., jul./dez. 2003.