

# A CRISE DO ENSINO JURÍDICO COMO REFLEXO DA AGONIA PARADIGMÁTICA DA MODERNIDADE

**Roseli Teresinha Michaloski Alves**

## **INTRODUÇÃO**

Com o inolvidável declínio do regime feudal e das multivárias concentrações monárquicas no século XVIII, a história da humanidade assistiu extasiada a revelação do espírito cosmopolita amplamente veiculado pela Revolução Francesa. Dos escombros da sublevação conduzida pela burguesia na França, brotaram as tendências individualistas, consagrando a consciência autossuficiente centrada no sujeito, esmerando-se em propalar uma razão que bastava a si mesma. Essa racionalidade monológica encontrou, todavia, guardada na exasperação do individualismo com que se serviu os últimos dois séculos, sendo que “... a história demonstra que os homens modernos não foram arremessados de volta a este mundo, mas para dentro de si mesmos”<sup>1</sup> (Arendt, 1989, p. 266).

É necessário não deslembrar-se que a razão moderna em seu apogeu se deixou permear pelo individualismo sob forma de um abandono noxal, qual seja, sua auto-entrega repercutiu como meio de atenuar as conseqüências que adviriam de sua própria ingerência, à medida que não alcançou a emancipação humana a que se autopredestinava. Do apodítico engodo do paradigma da consciência, emergiram os contrastes das sociedades contemporâneas, não mais sujeitas à passividade e à servidão, mas renascidas pela pugna de antever

---

<sup>1</sup> Ver ainda Hannah Arendt em sua obra de maior expressão *A condição humana* (1991, p. 335-6) quando argumenta a respeito da modernidade e do grande engodo que a mesma representou, isto é, “teve início com um surto tão promissor e tão sem precedentes de vida humana – venha a terminar na passividade mais mortal e estéril que a história jamais conheceu.”

um novo destino para a humanidade. Repousa, pois, no Direito e no consubstanciamento de sua aprendizagem a responsabilidade de garantir e tutelar, às maiorias oprimidas, o acesso à justiça e o exercício da concidadania.

Por conseguinte, a crise no ensino jurídico que se alastra a partir de meados do século XX se traduz não somente como reflexo de uma crise política, mas também como fruto do Estado agonizante com que se depara a própria razão moderna. Na obliteração da racionalidade autocentrada, verifica-se que “é todo o sentido do mundo passado, sobretudo, de sua forma moderna, que está sendo posto em questão” (Oliveira, 1989, p. 7). A crise sob seu contexto cultural não é senão uma *contra-ação* em relação à razão, isto é, reage-se contra a modernidade.

Destarte, a crise que, hodiernamente, atravessa o ensino do Direito nada mais representa que uma reação aos frutos da modernidade e, entre eles, àquele que assolou o ensino jurídico e o circunscreveu a um reduzido espaço de tão-somente reproduzir dogmas: o positivismo jurídico<sup>2</sup>. Essa matriz, que norteou a organização inclusive curricular da vida universitária e que impregnou e corroe a possibilidade de compreensão crítica do Direito, a partir do reducionismo de considerar apenas válido o saber científico dissociado de qualquer influência do contexto social, procriando o mito do progresso, é que se pretende delinear no desenvolvimento deste texto.

## **AS MARCAS DO PARADIGMA POSITIVISTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DIREITO CONTEMPORÂNEO**

Para o deslinde dos problemas que sobrevêm ao pensamento centrado no sujeito, substanciam-se os entrechoques de valores, mediante o aparecimento dos sintomas primeiros da convicção da insuficiência da idolatria ao individualismo modernista. Paralelamente a isso, exacerbam-se profundas alterações na conjuntura sociopolítica das sociedades hodiernas.

---

<sup>2</sup> Conforme Corrêa (1999, p. 91), a corrente jusfilosófica denominada positivismo nasceu como reação “aos teóricos que defendem um direito ideal, perfeito, superior e anterior ao direito positivamente estabelecido”.

Ademais, à medida que se assiste a um surto extraordinário de progresso científico em todas as áreas do saber, faz-se sentir os reflexos da estagnação do mundo ocidental. Subjaz a tais indícios a percepção de uma diversidade de fatores que vêm somar-se a problemática da idade moderna, entre os quais é possível elencar a implantação de poderes políticos centralizados e o desenvolvimento de identidades nacionais, a formação do capital e a mobilização de recursos, o desenvolvimento das forças produtivas e a incrementação da produtividade do trabalho (Habermas, 1989b, p. 12).

Presentes, pois, as contestações à razão individual, que até então se acreditava solidamente constituídas, afloram no panorama contemporâneo a formação de novas teorias que se auto-intitulam pós-modernas. Para essas já não há mais o que se extrair da modernidade, encontra-se ela vencida e esgotada. Doutro modo, uma visão neomoderna do ensino jurídico busca franquear ao acadêmico a possibilidade de engajar-se num processo de reconstrução da Ciência Jurídica em bases diferenciadas, qual seja, em última instância de argumentação, substituir “o paradigma positivista de ciência do Direito e seu método lógico-formal que apenas serve para apreender o dever-ser, produzindo, desta forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino jurídico em mero ensino descritivo e exegético do direito positivo em vigor” (Rodrigues, 1988, p. 126) por um paradigma da intersubjetividade.

Nesse ponto, pois, é interessante ressaltar a relevância do paradigma da comunicação e da interlocução de saberes, onde sujeitos-partícipes compartilham saberes e experiências, mediante argumentos e contra-argumentos, entendendo-se, a partir da realidade empírica, sobre o contexto social no qual estão inseridos. Via de regra, a passagem do paradigma da subjetividade para o paradigma da intersubjetividade se traduz, em termos de ensino jurídico, no desvelamento de uma aprendizagem construída de forma solidária entre professor e aluno, porquanto interação e refletem no contexto universitário os liames, as dicotomias e os paradoxos que, normalmente, costumam ser deixados do lado de fora da sala de aula.

No pórtico dessas considerações, entre abstracismo e concreticidade, é que se assenta uma razão comunicativa, que não se aventura através de uma fórmula sempiterna, mas que irrompe entre modelos pós-modernistas que se digladiam, contemplando uma razão plural, creditada nas exigências do real-concreto que se ergue na autêntica realidade presente no cotidiano das relações humanas, na propositura de um recomeço em outras bases. A

percepção desse novo prisma no qual exsurge o cotidiano do professor na sua prática docente, retrata, ademais, um olhar crítico sobre sua ação educativa, à medida que enceta a não menos difícil tarefa de redimensionar seu agir, agora, comunicacional, o que envolve exigir de si mesmo a reaprendizagem de *no ato de ser educador, também ser educando*.

Assevera BOUFLEUER (1997, p. 74), no que tange ao paradigma da comunicação, que “o conhecimento aparece como uma realização intersubjetiva”, qual seja, uma *inter-ação* entre sujeitos que transacionam e contemporizam até entenderem-se sobre seus mundos. Nesse sentido, o ensino jurídico pode alcançar via por Teoria da Ação Comunicativa<sup>3</sup> uma fonte inexaurível e um suporte imediato e incontestado para diversificação de categorias de entendimento; uma ação educativa, sobremaneira, não apenas reconstrutora do conhecimento moderno, mas enriquecida pela interlocução de saberes.

De outra forma, a prática educativa cimentada pelo consenso se amolda à realidade e à razão, aliada a conteúdos cambiantes que podem ser articulados, recriados, vivificados no face-a-face aluno/professor. Repactuar novas formas de aprendizagem, reconstruir e rever suas práticas educativas e, significativamente, reconduzir sua ação mediante sua própria reaprendizagem, de forma coerente e responsável, são tarefas às quais todo educador de Direito, comprometido com o ato de educar, haverá de se reportar e, sopesando todos os eixos norteadores de seu agir em sala de aula, optar por atuar de forma solitária, isolada, ou construir um processo de aprendizagem ancorado na intersubjetividade.

Ademais, uma visão zetética do processo de ensino-aprendizagem da ciência jurídica, na perspectiva de comparação com o agir comunicativo, irá denunciar a perpetuação de uma prática ontológica, mantenedora da reprodução do conhecimento, à medida que consolida a mera transmissão ou permuta de informações, exigindo um agir comunicativo que pode ser assim compreendido: “falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de

---

<sup>3</sup> A Teoria da Ação Comunicativa corresponde ao suporte teórico do paradigma da comunicação ou do paradigma da interlocução de saberes, também denominado paradigma da intersubjetividade na medida em que se opõe ao paradigma da subjetividade, do sujeito centrado em si mesmo.

harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas” (Habermas, 1989a, p. 165).

Resgatar aquilo que se perdeu na modernidade, a efetivação da emancipação e libertação dos indivíduos, começa pela reflexão de educadores que já não mais aceitam colaborar com a manutenção de uma proposta educativa ontológica, repetidora e improdutora. Que não admitem mais ser co-partícipes num processo de “ensino-aprendizagem” ultrapassado, voltado para a manutenção do *status quo*, desvirtuado de um agir compreendido como prática socializadora. Educadores que acreditam, acima de tudo, que, apesar de um passado elitista e de um ensino jurídico sem visão do contexto e da abrangência da sociedade como um todo, ensinar Direito ainda é uma forma de mudar o futuro.

Inobstante isso, o passado histórico do ensino jurídico no Brasil se mostrou inoperante, empobrecido e, não raras vezes, desacreditado por muitos que batalham em prol de um novo processo de ensino-aprendizagem para o Direito, agora, comprometido com o exercício pleno da cidadania. Denunciar uma prática educativa submergida numa matriz positivista, que macula o ensino jurídico vigente representa o reconhecimento de que “o ensino do direito positivo praticamente desconhece as reais necessidades sociais e se restringe à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente a questão de sua eficácia e legitimidade” (Corrêa, 1999, p. 92).

Quando assim não fosse, trata-se de desnudar uma envergadura, exclusivamente, dogmática do Direito, para oportunizar que suas bases epistêmicas não redundem tão-somente em reproduzir um conhecimento dado, mas fecundar a proposta da constituição de saberes, que não pode vir dissociada de sua aprendizagem sem compromisso com a abordagem social. Nesse particular, aduz Wolkmer<sup>4</sup> (1992, p. 76) que “pensar hoje num novo Direito e na formação de novos operadores jurídicos envolve uma opção

---

<sup>4</sup> No texto de Wolkmer (1991, p. 73-77) transparece a reflexão da necessidade de uma mudança paradigmática, e implícita se deduz a importância da introdução de “uma nova pedagogia emancipatória com implicações teórico-práticas”. O nosso trabalho de pesquisa envolve exatamente a investigação da possibilidade de inserção de uma pedagogia comunicativa no ensino jurídico.

consciente por uma prática de ensino jurídico comprometida com as mudanças e com as transformações”, isto é, para a edificação de um novo Direito, impossível se torna a permanência de um ensino jurídico retrógrado, arcaico e conservador.

Mudar o Direito, contudo, requer a ousadia de transformar o ensino jurídico numa prática compartilhada, mediante a qual o educando se propõe a construir seu conhecimento a partir de uma ação integrada: educador/educando/mundo. Doutra forma, importa em reacender a esperança numa sociedade mais igualitária e menos injusta, comporta a reverberação da crença na solidariedade humana, e sobretudo, na consolidação de uma promessa que o paradigma da modernidade não efetivou, qual seja, a autonomia dos sujeitos de frente a outros sujeitos.

Se a autosuficiência da razão levou a pessoa para o labirinto agonístico de estar só num mundo repleto de homens inconscientes de suas potencialidades, a prática dialógica e intencional no ensino jurídico, ou nas demais áreas da cientificidade, representa “o próprio caminho da humanização, pois é nele, na solidariedade dos homens sujeitos, que se dá a conquista e transformação do mundo” (Boufleuer, 1991, p. 43). Quanto mais não seja, a pedagogia comunicativa retrata uma reação à modernidade, que se configurou numa racionalidade inumana para humanos seres que não podem ser compreendidos senão em suas humanidades.

O que se propõe como forma de reversão do complexo e difícil quadro do ensino jurídico contemporâneo é a adoção de uma razão comunicativa, nos moldes da argumentação de ENCARNAÇÃO: “a razão é a condição de emancipação do homem. Mas a razão é agora uma razão comunicativa. Não é só uma razão que entende, mas que interfere” (1997, p. 157). A conversação, a confabulação, o entendimento recíproco, onde os sujeitos estabelecem suas divergências e consensualmente buscam um acordo, é modelo fundamental para a interação que se efetiva em bases intersubjetivas.

A intencionalidade inserida na ação educativa, quer seja em nível de ensino do Direito ou de outras ciências, adquire como pressuposto essencial uma cientificidade, um conhecer já não apenas compreensivo, mas um saber reconstrutivo. Mormente, na reconfiguração do mundo contemporâneo, pressionado entre desejos insatisfeitos e destertos não-almejados, o homem atual,

imprescindivelmente, não pode ser olvidado em suas necessidades básicas, e ao Direito cabe tutelá-lo com o suporte jurídico. É nesse sentido, pois, que o ensino do Direito enseja uma racionalidade fundada no *telos* do entendimento.

Ademais, transmigrar de uma racionalidade autosuficiente para uma racionalidade comunicativa, se explica à medida que se assimila que: “A razão comunicativa distingue-se da razão prática por não estar adstrita a nenhum ator singular nem a um macrosujeito sociopolítico. O que torna a razão comunicativa possível é o *medium* lingüístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam” (Habermas, 1997, p. 20).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No seio da comunidade acadêmica, sensível às transmutações paradigmáticas e a imperiosa necessidade de substituir-se o modelo atual de ensino do Direito por um paradigma que possa desmonopolizar o manto de impenetrabilidade das bases positivistas, subjaz o espírito democratizador e humanista daqueles que fazem do Direito não apenas uma vocação, mas uma senda para ser trilhada com justiça e fidelidade durante toda uma vida. E em se concebendo o educador de Direito como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, torna-se condição primordial compreender que o resgate da dignidade do ensino jurídico reside, exatamente, no seu contexto sócio-histórico.

Redobra-se, assim, a necessidade de uma revisão crítica da aprendizagem do Direito, quando apreendida sua capital importância para a ampliação das garantias sociais. Incumbe, pois, ao ensino jurídico sob novo paradigma, oportunizar a inclusão daqueles que estão à margem da tutela jurisdicional, e jamais restringindo-o à órbita da aprendizagem tão-somente de um emaranhado de leis. Essa visão exegética do ensino do Direito embaça a própria atuação dos egressos dos cursos jurídicos, vistos a partir dessas considerações como meros técnicos da Ciência Jurídica. Subtrai, por outro lado, da esfera teórica do Direito, a possibilidade de sujeitar a dogmática jurídica a uma apreciação de cunho crítico e reflexivo a partir da realidade social.

E de notar mais, importa ter presente sempre o enfoque indispensável de uma cidadania, conforme aduz Corrêa, com a propriedade que lhe é peculiar, “se aplicarmos essas premissas a um estudo jurídico de caráter crítico-

científico tendo como objeto referentes simbólicos como justiça, direitos humanos e cidadania, teremos condições de superar o impasse a que levam os postulados do positivismo”<sup>5</sup> (1999, p. 124). Com efeito, reconstruir um nova trajetória para o ensino jurídico nacional converge para a ressignificação de uma prática proficiente, que instigue todo educador a inserir-se numa nova proposta pedagógica, comprometida com uma ação libertadora, socializadora e concidadã.

Por conseguinte, o tormentoso caminho do ensino jurídico, gerado na era moderna, pressupõe a insistência por uma reforma englobante dessa ação educativa dialogal, que contemple o entender-se com outrem, que prospere na medida da inserção de ideários factíveis, que possam resgatar o auxílio mútuo, os sentimentos de fraternidade e uma justiça social comprometida com uma isonomia para além da mítica igualdade jurídica. A razão transladada de uma túrbida promessa moderna não realizada, para uma racionalidade comunicativa, é elemento incontestável para a validade de um ensino jurídico que permita aos seus acadêmicos, a manifestação da sagacidade e da agudeza transbordante de suas reaprendizagens.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 4.ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1989.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunitária: uma leitura de Habermas*. Ijuí : Unijuí, 1997.

\_\_\_\_. *Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*. Ijuí : Unijuí, 1991.

CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. Ijuí : Editora UNIJUÍ, 1999.

ENCARNAÇÃO, João Bosco da. *Filosofia do direito em Habermas: a hermenêutica*. Taubaté : Cabral Editora Universitária, 1997.

---

<sup>5</sup> Segundo CORRÊA (1999, p. 124), a compreensão do contexto social oferece um redimensionamento aos preceitos constitucionais tais como “liberdade, igualdade, dignidade da pessoa humana, justiça social, bem-estar e outros”.



- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1997. V. 1.
- \_\_\_\_\_. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madri : Taurus, 1989b.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo : Loyola, 1989b.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo : Acadêmica, 1988.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *Crise do direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. Ensino jurídico OAB: diagnóstico, perspectiva e propostas*. Conselho Federal da OAB Brasília, 1992.

# NORMAS EDITORIAIS

- Os trabalhos recebidos serão submetidos ao Conselho Editorial da Revista.
- Serão publicados colaborações, de preferência, inéditas.
- Os originais recebidos não serão devolvidos.
- O recebimento do artigo não implica a obrigatoriedade de sua publicação.
- A direção pode reapresentar os originais ao autor para que os adapte às normas editoriais ou esclareça dúvidas porventura existentes.
- As referências bibliográficas devem seguir as normas da Editora.
- Os artigos terão em média quinze páginas de papel ofício normal, em espaço 1.5.
- A revista compor-se-á basicamente de seis a dez artigos, alternando-se artigos teóricos com outros de caráter dogmático/técnico.
- Para fins de escolha e avaliação dos artigos, o Conselho Editorial adotará os seguintes critérios:
  - relevância jurídica, ou seja, os textos devem abordar questões nas quais apareça diretamente tratada a especificidade do direito, ou no seu conteúdo estrito ou na sua relação com os demais conteúdos das ciências sociais afins;
  - rigor acadêmico, isto é, os textos devem apresentar um mínimo de método e metodologia científica, bem como a capacidade de provocar debates relacionados com o saber jurídico;
  - interesse pedagógico. Serão priorizados os trabalhos que se prestem como instrumento pedagógico aos vários programas do Departamento de Estudos Jurídicos.
- Qualquer pleito para publicação de *errata* deverá ser encaminhado antes da publicação da revista imediatamente posterior.
- Solicita-se aos articulistas que, dentro do possível, enviem os artigos em disquete, de preferência no programa Word 7 (Microsoft Office 97).