

Direito ou Alfafa?*

Anderson Schreiber
Professor de Direito Civil

Conta-se que, na Universidade de Pont-à-Mousson, no século XVIII, um bacharel em direito achou tão fácil obter seu título que pediu um também para o seu cavalo. Um professor, porém, respondeu-lhe que aquela instituição concedia “diplomas de bacharel em direito a burros, mas a cavalos não.”¹ No Brasil, a atual “vulgarização do diploma” atingiu em cheio os cursos jurídicos. O baixo custo de aparelhamento – muito inferior, por exemplo, ao exigido para a criação de uma escola de medicina ou odontologia – tem permitido, nos últimos anos, um espantoso aumento do número de faculdades de direito, que já chega a 959 no país e a 213 apenas em São Paulo.² Tal crescimento vem sendo, por muitos, contraposto aos resultados cada vez piores obtidos pelos recém-formados no exame da OAB, que aprovou, em maio deste ano, somente 9,79% dos candidatos, alcançando o terceiro pior resultado nos 35 anos de sua realização.³ Os números impressionam, mas a comparação, a bem da verdade, tem utilidade questionável: confronta o ruim com o pior ainda, já que é notória a falta de qualidade e eficiência dessas avaliações, compostas, em grande parte, por questões que testam apenas a capacidade de memorização ou o grau de (des)interesse do candidato.⁴ O argumento tem, contudo, uma função menos evidente e mais cruel: a de sugerir que as deficiências no ensino do direito limitam-se às faculdades privadas mais recentes, quando se estendem também pelas instituições mais renomadas e mais tradicionais do país, cuja responsabilidade pelo modelo pedagógico generalizadamente adotado deveria ser considerada ainda maior.

* O presente artigo foi publicado na sessão *Professor Convidado do Pilotis Jurídico*, revista semestral dos alunos da Faculdade de Direito da PUC-Rio – setembro de 2006 – ano XI.

¹ R. C. van Caenegem, *Uma Introdução Histórica ao Direito Privado*, São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 179, nota 24.

² “Nos Estados Unidos inteiros, registramos menos de 200 faculdades de direito em funcionamento” (dados divulgados pela OAB/SP em 6.6.2006).

³ O pior resultado da história consistiu na aprovação de 7,16% dos bacharéis no Exame de Ordem n. 126, de maio de 2005, seguido, nesta lamentável disputa, pelo Exame de Ordem n. 124, de setembro de 2004, que contou com um índice de aprovação de 8,57%.

⁴ “O que é arribada forçada?” – perguntou-se no exame n. 109 da OAB, em um exemplo de indagações que absolutamente nada comprovam acerca da aptidão do candidato para o exercício da advocacia.

Embora, nos últimos duzentos anos, o direito tenha sofrido profundas transformações, o *ensino* do direito permaneceu quase imutável na sua estrutura, no seu conteúdo e, sobretudo, no seu método. A superação da abordagem estritamente positivista é festejada pelos professores em sala de aula, ao mesmo tempo em que os programas de suas disciplinas continuam a refletir a exata estrutura dos códigos legislativos. A célebre frase de Jean Bugnet – “eu não conheço o direito civil; eu apenas ensino o Código de Napoleão” – vem silenciosamente reeditada na listagem dos pontos que compõem o conteúdo programático das diferentes matérias jurídicas.⁵ Com isso, as razões políticas e todo o processo de discussão democrática por trás da norma, quando não os seus efeitos sociais, tendem a ser mencionados de forma *marginal*, como item *à margem* do programa. A formação política e mesmo cívica do aluno fica, muitas vezes, reservada a disciplinas eletivas, grupos de pesquisa, ou atividades extraordinárias promovidas pelos centros acadêmicos, alguns ainda vistos, em seu excessivo isolamento, como guetos de militantismo chato. De outro lado, o próprio corpo docente tende, em face de programas excessivamente amplos, a priorizar o aspecto estritamente técnico-normativo das várias disciplinas.

Essa abordagem quase industrial do ensino reflete-se também na grade curricular dos cursos de direito. A exemplo das linhas de montagem, o fluxograma das matérias continua dividido em ramos estanques (direito civil, direito constitucional etc.) de forma tão incomunicável que os professores de diferentes áreas muitas vezes sequer se conhecem e quase nunca promovem aulas conjuntas ou debates. E as reformas curriculares marcham exatamente no sentido de intensificar essa fragmentação, com a multiplicação de micro-disciplinas que buscam, pelo desgastado caminho da autonomia, o prestígio universitário. À parte a evidência de que os problemas da vida real não se apresentam de forma compartimentada, mostra-se especialmente grave que a segregação em novas disciplinas, com professores distintos, venha ocorrendo sem qualquer preocupação com a apresentação de um sistema que seja compreensível, no seu todo, para o estudante. De fato, as conexões entre o direito constitucional e o direito civil, entre o direito civil e o direito do consumidor, entre o direito comercial e o direito tributário, entre outras,

⁵ “Cristalização, enfim. Pois aquele que se educa pelo Código dele não capta apenas a impessoalidade, mas também a sua fria resistência ao que flui e a ser maleado.” (Bruno Lewicki, *O ensino monolítico do direito civil: notas para sua humanização*, in Carmem Lucia Silveira Ramos *et alli*, *Diálogos sobre Direito Civil*, Rio de Janeiro: Renovar, 2002, p. 443).

são geralmente mal explicadas ao aluno, constituindo verdadeiras sinapses no pensamento acadêmico. O resultado disto é que o estudante perde tempo precioso tentando compreender – sozinho – divisões, distinções e dicotomias que, contraditoriamente, declaramos ter “finalidade puramente didática”.

O isolamento nas faculdades de direito não se restringe, porém, à falta de contato entre as cadeiras cada vez mais especializadas do curso, mas condena igualmente os poucos projetos de diálogo interdisciplinar com outros saberes e ciências. Sociólogos, historiadores, antropólogos, economistas e psicólogos, que tanto podem acrescentar à compreensão do fenômeno jurídico, são quase sempre mantidos à intransponível distância das salas de aula ao lado; ou, o que é pior, são recebidos com uma curiosidade pueril, sem o estabelecimento de qualquer consenso prévio em torno de categorias, conceitos e questões.⁶ Esta profunda síndrome de auto-referência de que padece o ensino do direito compromete também a troca de idéias entre os próprios juristas. A experiência jurídica estrangeira, por exemplo, não costuma ser analisada a sério. Ao contrário das demais ciências, que se universalizaram, a ciência do direito continua presa aos limites estreitos de cada ordenamento jurídico nacional, em olímpico desprezo ao que acontece além das nossas fronteiras.⁷ A base comum do fenômeno jurídico universal é investigada, nas faculdades brasileiras, ainda sob o monopólio do Direito Romano,⁸ quando poderia ser alcançada, com muito mais proveito (e obviamente mais atualidade), por meio do estudo do Direito Comparado, permitindo-se a circulação crítica, entre nós, de soluções inovadoras aplicadas com sucesso em outros países.

⁶ Trata-se, como explica Gustavo Tepedino, de uma pseudointerdisciplinariedade, “responsável por um verdadeiro diálogo de ignorantes, substituindo-se o que deveria ser uma compreensão pluralista e multifacetada do fenômeno jurídico, necessariamente interdisciplinar, em busca de uma nova – embora sempre viva – dogmática, substituindo-se tudo isso, por uma justaposição de categorias nada homogêneas, impermeáveis, isolantes, paralisantes.” (*Temas de Direito Civil*, tomo II, Rio de Janeiro: Renovar, p. 452).

⁷ Diz-se que o direito continua preso ao paradigma ptolomaico, acreditando-se que a ciência jurídica gravita em torno de um ordenamento jurídico nacional, e não que os ordenamentos jurídicos nacionais giram em torno da ciência jurídica (cf. Leontin-Jean Constantinesco, *Introduzione al Diritto Comparato*, Torino: G. Giappichelli, 1996, p. 7).

⁸ Sobre o excessivo apego ao paradigma romano, há, entre nós, críticas antigas e bem-humoradas, como a de Mendes Fradique: “Conhecedores da existência do Brasil, os europeus souberam, com um pouco de reclame e meia dúzia de ameaças, exaltar no ânimo ingênuo dos brasileiros pacatos o estigma de raça, chamando-nos latinos, como se nós – filhos de portugueses e indígenas, netos de visigodos, sobrinhos de fenícios, bisnetos de iberos e primos de árabes, neo-étnicos indefinidos, caldeados com o sangue tricolor da Europa, América e África – pudéssemos ainda conservar em nossas veias tropicais o sangue de Numa Pompílio, de Caio Júlio, de César, de Paulo Emílio e outras entidades mitológicas do tempo do Onça, que, por falta de educação ou por vício, andavam a avançar em territórios alheios, distribuindo pancada de criar bicho aos camponeses pacíficos da Aquitânia e outras regiões lendárias” (*História do Brasil pelo Método Confuso*, org. Isabel Lustosa, São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 200).

Na ausência de uma real cultura comparatista, os dados colhidos no exterior vêm tomados ora de forma puramente superficial, sem atenção ao concreto funcionamento dos institutos jurídicos, ora de forma subserviente, chegando-se ao emblemático fetiche por decisões alemãs que assola um setor da doutrina constitucionalista brasileira. Este ensino do direito *nacionalizado*, no pior sentido da expressão, ao privar-nos da análise rigorosa do que é diverso, impede mesmo a identificação do que nos é próprio, atravancando a formação de uma efetiva latino-americanidade,⁹ que recorra à experiência estrangeira não como um mergulho autista em mares alheios, mas como uma investigação criativa, voltada à superação de nossos problemas concretos.

Talvez resida aí o maior pecado das atuais faculdades de direito: a sua desatenção aos reais problemas da sociedade brasileira. A passividade de professores e alunos os tem convertido em cúmplices silenciosos na transmissão de um saber desumano,¹⁰ puramente tecnológico, que se apóia na exigência de cumprimento de programas inesgotáveis para se esquivar da definição de valores e da discussão das controvérsias verdadeiramente atuais. O aborto, a eutanásia, o tráfico de drogas, a biotecnologia mal aparecem nas salas de aula. O estudo dos direitos reais normalmente não se aprofunda em questões como a reforma agrária ou a precária moradia em favelas. Os professores de direito penal desprezam, em sua maioria, a face dramática da questão penitenciária. O ensino do direito de família centra-se ainda sobre o matrimônio, e dá ar de inovação à união estável, sem aludir à união entre homossexuais, às famílias monoparentais e a todas as formas de relacionamento que, na esteira de uma maior liberdade sexual, denotam uma “nova sociabilidade”.¹¹

⁹ Que não exclua, mas que, ao contrário, se centre sobre a multiplicidade cultural própria da América Latina (v. Gilberto Freire, *Americanidade e Latinidade da América Latina: Crescente Interpenetração e Decrescente Segregação*, Brasília: UnB, 2003, pp. 17-34).

¹⁰ Como explica Fernando Savater, “a virtude humanista e formadora das disciplinas ensinadas não reside em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na maneira concreta de transmiti-las aqui e agora.” (*O Valor de Educar*, São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 138).

¹¹ A antipatia jurídica a estas novas formas de relacionamento, associada ao aparecimento da AIDS, que “restaurou, sob pena de morte, uma certa monogamia e um certo unissexualismo”, conduziram à frustração do movimento de liberação sexual esboçado nos anos 60. Hoje, “o que poderia definir novos modos de relacionamento amoroso acaba se reduzindo a uma reciclagem do velho *pular a cerca*; o que poderia ser uma nova maneira de viver a sexualidade se reduz a um desafogo do corpo; o têsão proibido, longe nos permitir reelaborar a transgressão, se limita a uma descarga física. O que poderia ser a sexualidade de um Wilhelm Reich se contenta com as técnicas da Playboy.” (Renato Janine Ribeiro, *A Universidade e a Vida Atual*, Rio de Janeiro: Campus, 2003, p. 31).

A universidade como um todo tem o dever de debater francamente estes novos fenômenos, mas ainda maior é a responsabilidade das faculdades de direito. Em um país de índices educacionais desprezíveis, que assiste à manipulação partidária da religiosidade e aos elogios de um avanço econômico ainda invisível para a imensa maioria da população, compete aos juristas a construção de uma ética laica, fundada na solidariedade social e firmemente comprometida com o acesso irrestrito aos bens fundamentais.¹² É preciso trazer as pessoas para dentro das faculdades de direito; ouvi-las sobre os seus dramas, instruí-las com as soluções que o direito lhes *pode* oferecer e aprender com elas sobre as soluções que o direito lhes *deve* oferecer.¹³ Esta dialética imprescindível exige um idioma simples, que reflita os ideais de inclusão e de tolerância com os entendimentos naturalmente antagônicos de uma sociedade plural. É preciso adotar um modo de expressão que, muito ao contrário da linguagem hermética e especializada que se vem cultivando no direito,¹⁴ torne confortável o acesso dos estudantes recém-chegados, medida preciosa da sociedade que integram.¹⁵ Ao ensino do direito cumpre refletir constantemente este novo *imperativo categórico*: o de abrir as discussões à sociedade, o de “se articular com a miséria”,¹⁶ o de reconstruir o país. Mais que aplicar o direito, o estudante deve ser preparado para avaliar criticamente sua aplicação; para promover a alteração das leis, da

¹² A importância do diálogo aberto para a construção desta ética é evidenciada em Umberto Eco e Carlo Maria Martini, *Em que crêem os que não crêem?*, Rio de Janeiro: Record, 2001.

¹³ Especialmente nas universidades públicas, estes dramas não raro são os mesmos experimentados pelos alunos em sala de aula: “Na UFRJ, as dificuldades chegaram a situações absurdas. Temos prédios com perigo de incêndio. Ao lado disso, tivemos há pouco um estudante de direito desmaiado numa sala. De fome.” (Carlos Lessa, entrevista à Folha de São Paulo, 15.7.2002).

¹⁴ Tal linguagem é marcada “por um conjunto de características sintáticas tais como predomínio das construções passivas e das frases impessoais, próprias para marcar a impessoalidade do enunciado normativo e para constituir o enunciativo em sujeito universal, ao mesmo tempo imparcial e objetivo (...) o recurso sistemático ao indicativo para enunciar normas, o emprego próprio da retórica da atestação oficial e do auto, de verbos atestivos na terceira pessoa do singular do presente ou do passado composto que exprimem o aspecto realizado (‘aceita’, ‘confessa’, ‘compromete-se’, ‘declarou’ etc.); o uso de indefinidos (‘todo o condenado’) e do presente intemporal – ou do futuro jurídico – próprios para exprimirem a generalidade e omnitemporalidade da regra do direito: a referência a valores transubjetivos que pressupõem a existência de um consenso ético (por exemplo, ‘como bom pai de família’); o recurso a fórmulas lapidárias e a formas fixas, deixando pouco lugar às variações individuais.” (Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, pp. 215-216).

¹⁵ Emblemático o depoimento de Luis Roberto Barroso: “Vieram as primeiras aulas. Que linguagem era aquela! Jamais superei o pasmo inicial que senti ao deparar com o discurso jurídico em estado bruto. Jurei que nunca falaria ou escreveria daquele jeito. Só pude cumprir parcialmente.” (*A Nova Interpretação Constitucional*, Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. XIII).

¹⁶ Leonardo Boff, entrevista a *Umbigos Uni-vos* (publicação do DCE da PUC-Rio), n. 6, ano II, outubro de 2002, p. 9.

sua interpretação e das práticas jurisprudenciais. Em síntese: é preciso ensinar a inovar, e o primeiro passo para isso é, impreterivelmente, inovar no ensino.¹⁷

Tal inovação não pode ser confundida com o uso de novos recursos informáticos ou com a revolução dos métodos audiovisuais. A substituição do giz pelo *PowerPoint* não mascara a falta de criatividade e o abstracionismo que assolam a maior parte das faculdades jurídicas no país. As reformas curriculares, para merecerem este nome, devem promover bem mais que uma redistribuição de cargas horárias, estimulando uma efetiva revisão dos métodos e das finalidades do ensino do direito.¹⁸ E de nada vale todo este esforço se os professores permanecerem fiéis ao monólogo tradicional que apresenta o conhecimento como algo fechado, disfarçando sob fórmulas e jargões as angústias e dificuldades que permeiam a ciência jurídica;¹⁹ ou ainda se os estudantes, aflitos com as incertezas do mercado, se contentarem com uma falsa sensação de segurança, reprimindo suas próprias dúvidas ao sinistro argumento de que concursos públicos e entrevistas de emprego se vencem com respostas, não com perguntas. A responsabilidade, nisto como em qualquer coisa, é de todos.

“Aqui, só se entra com vestibular” – foi a frase que um general do Exército teve de engolir de um magnífico reitor, ao tentar invadir o *campus* de uma universidade brasileira durante a ditadura militar. Menos ostensiva, mas não menos violenta é a ameaça do conservadorismo no ensino, que pode se revelar mesmo mais perigosa, porque vem de dentro das universidades. A isso precisamos resistir de forma intransigente, promovendo a substituição do discurso pelo diálogo, e perseguindo constantemente o melhor modo de ensinar o direito; não apenas sua técnica, mas, sobretudo, seus princípios e valores, especialmente quando à técnica se opuserem. “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” – o verso é de um advogado, o também poeta Manoel de Barros. E se tem aí, para concluir, um bom exemplo do que diferencia as faculdades de direito das escolas de hipismo.

¹⁷ E há inúmeras experiências bem-sucedidas neste sentido, como o CineDireito, programa da PUC-Rio que propõe o intercâmbio entre cinema e direito, com debates a partir de exposições cinematográficas dirigidas aos alunos.

¹⁸ Para exemplos preciosos, cf. Philippe Perrenoud, *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

¹⁹ O ensino humanista não despreza, e sim valoriza um permanente grau de incerteza: “*It is good, it is convenient that professors do not master. They acquire a new fragility and passivity, yet unknown to them. It is now necessary to learn from them, more than ever.*” (Pablo S. Ghetti, *From the Posthumous Memoirs of Humanity: ‘Democracy to come’*, in *Law, Culture and Humanities*, 2005, I, p. 214).