

**JULIETA RODRIGUES SABOIA CORDEIRO**



**O ENSINO CRÍTICO DO DIREITO: ANÁLISE E  
PROPOSTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Pedagogia Universitária, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Zélia Miléo Pavão.

**CURITIBA  
1997**

DIS  
378  
C794e  
1997  
ex.1



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Departamento de Educação  
Mestrado em Educação

## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Dissertação n.º 66

No dia **21 de março de 1997**, às **16:00 horas**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Zelia Milléo Pavão	
Prof. Dr. Luis Alberto Warat	
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens	

designada para a avaliação da **dissertação** intitulada "O ENSINO CRÍTICO DO DIREITO: ANÁLISE E PROPOSTA" da mestranda **JULIETA RODRIGUES SABOIA CORDEIRO**, ano de ingresso 1994 do Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração Pedagogia Universitária.

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Zelia Milléo Pavão	Conceito: <i>A</i>
Prof. Dr. Luis Alberto Warat	Conceito: <i>A</i>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens	Conceito: <i>A</i>
	Conceito Final: <i>A</i>

Observações: *A Banca Examinadora recomenda que a dissertação seja divulgada por meio de publicações.*

Prof. Dr. Peri Mesquida  
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>02</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	04
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	07
1.3 OPÇÃO METODOLÓGICA.....	08
<b>2 A CRISE NO ENSINO DO DIREITO.....</b>	<b>11</b>
2.1 A TEORIA PURA DO DIREITO.....	18
2.2 A INFLUÊNCIA DA TEORIA PURA NO ENSINO DO DIREITO.....	28
2.3 A PROPOSTA ALTERNATIVISTA PARA O ENSINO DO DIREITO	33
2.4 HISTÓRICO DO DIREITO ALTERNATIVO E DO USO ALTERNA- TIVO DO DIREITO.....	34
2.5 O DIREITO ALTERNATIVO NO BRASIL.....	38
2.6 CRÍTICA À PROPOSTA ALTERNATIVISTA.....	47
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>55</b>
3.1 A CIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	55
3.2 A PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	66
<b>4 UMA PROPOSTA DE ENSINO CRÍTICO DO DIREITO.....</b>	<b>79</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

**Temos o direito que a ciência não nos prenda a um projeto heterônomo de dominação e a um ensino universitário que predetermine nossos pensamentos pela manipulação, narcisista e arrogante, de verdades que não servem para mobilizar o homem na procura de um ar transformador da sociedade (Luis Alberto Warat).**

A influência da Teoria Pura de Hans Kelsen (1934) no pensamento jurídico brasileiro contemporâneo marcou também a sua presença no ensino do Direito.

Ao negar o caráter ideológico do Direito enquanto proposição jurídica, na medida em que pretendeu construir uma ciência jurídica pura, isenta de qualquer elemento extra normativo, essa Teoria acabou por afastar o ensino dos cursos jurídicos da realidade social, impossibilitando-os de fornecerem instrumentos adequados para uma leitura emancipadora dos textos legais.

O professor de Direito, fruto dessa formação purista, repassa em sala de aula verdades jurídicas com pretensa neutralidade e desembaraço, privando seus alunos da possibilidade de aproximarem os

conhecimentos jurídicos da realidade social. Assim, esses últimos acabam por conservar suas distâncias do professor, restando vazio o espaço para o exercício da democracia e, conseqüentemente, para a realização da cidadania.

Por outro lado, nos Cursos de Direito vige, ainda, a plena e absoluta autoridade do docente. Ele impõe as regras que norteiam os papéis a serem desempenhados em sala de aula. Aliás, tem que conseguir isso, se pretende ser aceito por seus pares. Essa imposição é facilitada na medida em que os alunos encontram-se habituados a um ensino assentado na repetição, na reprodução e numa postura acrítica, mostrando-se seduzidos diante da tradição dos que ocupam o lugar do saber jurídico.

Às portas de um novo século, vive-se a gênese da **sociedade do conhecimento** (DRUCKER, 1992), em que o modelo kelseniano, mais do que nunca, se afasta das demandas da atualidade, que não podem prescindir de uma Escola voltada para a produção do novo, que forma juristas críticos, reflexivos, autônomos e criativos, capazes de transformar a realidade social, porque aptos para construir uma nova sociedade, fundada na democracia e na solidariedade.

Com o intuito de atingir esse objetivo, há que se defender o sonho possível de um ensino distanciado da idéia de que as aulas de Direito devem manter-se como formas neutras de reiterar um sistema de normas e

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A experiência como professora de Direito junto ao Departamento de Ciências Jurídicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, desde o ano de 1978, mostrou a necessidade de novos caminhos do ensino do Direito para uma possível articulação entre os conhecimentos jurídicos e a realidade social.

Não se trata de uma questão que só diga respeito à opção por metodologias de ensino. O ensino do Direito pode envolver uma prática que também encaminhe o olhar dos professores para as demandas sociais.

A Escola tem sido uma instituição na qual professores e alunos mantêm comportamentos rotineiros e na qual definem e constituem, em conjunto, a relação acadêmica que vivenciam (COULON, 1996). A partir do momento em que esta relação acadêmica se revela exclusivamente direcionada ao conhecimento da doutrina jurídica e à interpretação kelseniana dos textos legais, o relacionamento entre professor e aluno passa a ser uma distância preenchida pela frieza e pela cortesia, que os juristas chamam de “formalidade”.

Antunes Varela, quando se refere ao relacionamento do professor de Direito Orlando Gomes com seus alunos, exemplifica essa frieza e formalidade:

**Só quem o conhece na intimidade pode fluir do calor humano que, por detrás da fria altivez baiana do preletor, liga o coração do professor ao noviciado dos discípulos (1996, p. XVII).**

A formalidade previne e impede os contatos entre os indivíduos. A cortesia, quando existe, é um meio de evitar as pessoas que não fazem parte do grupo.

A busca de mudanças para esse modo de ensino do Direito envolve uma parceria entre professores e alunos, voltada para as relações democráticas entre ambos, e que contenha as possibilidades de uma leitura crítica, política e social do ordenamento jurídico. Envolve, também, um ensino com condições de transcender a tradição de uma prática formalista, isolada da realidade social e das subjetividades que permeiam uma sala de aula.

O desenvolvimento de uma relação democrática requer que sejam alteradas as dimensões simbólicas que consagram as salas de aula dos Cursos de Direito como instâncias privilegiadas de censura, de segredos e de silêncios sobre as suas condições políticas (WARAT, 1984).

A realização desse objetivo pressupõe a superação dos efeitos daninhos da submissão ao discurso jurídico pomposo e o desenvolvimento de um aprendizado comprometido com as forças autônomas e solidárias a serem desenvolvidas na vida acadêmica, a fim de preparar indivíduos participantes da transformação social (CORRÊA DUTRA, 1988).

O ensino do Direito, superando esses efeitos alienantes, pode transformar-se num território de significações abertas, em um devir permanente (WARAT, 1984).

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Os pressupostos kelsenianos de pureza influenciaram profundamente o ensino do Direito. A interpretação da norma jurídica isolada de todos os conhecimentos que não digam respeito exclusivamente ao Direito provocou uma prática docente que também isola do ensino os problemas sociais.

Desse modo, ensino jurídico se resume à reprodução da doutrina jurídica pela explanação oral, sob o pretexto de que o instrumento de trabalho do advogado é a oratória. Atém-se à interpretação do texto legal com indicação de jurisprudência (decisões dos Tribunais) e exercícios para que seja verificado se os alunos memorizaram o que o professor disse.

Assim, faz-se necessário pensar um ensino jurídico a partir de uma visão crítica da realidade social. E, portanto, visando uma reflexão sobre o sistema de ensino vigente nos cursos jurídicos, esta pesquisa tem por objetivo:

**Efetuar uma análise crítica da forma como o Direito é ensinado, buscando as raízes da prática pedagógica em vigor nos Cursos de Direito para, então, sugerir uma nova proposta metodológica na ação docente.**

**Nesta pesquisa, parte-se da hipótese de que o ensino do Direito é dogmático, fato que impede a formação de profissionais dotados de uma visão transformadora da sociedade e de sensibilidade para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e cidadã.**

### 1.3 OPÇÃO METODOLÓGICA

A opção pela pesquisa bibliográfica se deve ao fato de que ela, além de proporcionar uma fonte de informações documentadas, permite uma análise do pensamento de diversos professores de Direito, os quais, de alguma forma, têm influenciado os caminhos percorridos pela docência nos Cursos Jurídicos.

Esta pesquisa, após repassar a Teoria Pura do Direito de Kelsen (1934) com os pressupostos de Kant, que condicionaram a sua produção, pretende, a partir da obra do jurista Luis Alberto Warat, discutir criticamente essa Teoria, numa tentativa de demonstrar a sua influência no ensino do Direito e a crise que provocou nos cursos jurídicos, embora consciente de que a opção de análise do paradigma epistemológico dominante, objeto da pesquisa, não exclui as influências provenientes de outros elementos contextuais que afetam as práticas pedagógicas do Direito.

Cumpridos esses propósitos, pretende-se apresentar proposta alternativa para a mudança do ensino jurídico, seguida de uma reflexão crítica. Num terceiro momento, com o objetivo de estabelecer

possibilidades de outros caminhos para o ensino do Direito, busca-se fundamentar teoricamente alguns pressupostos que possam delinear um ensino crítico, transformador e criativo.

Esta dissertação tem por objetivo encaminhar o olhar dos professores de Direito para uma reflexão que lhes desperte o interesse para um ensino jurídico crítico que envolva relações democráticas e de participação entre docentes e discentes, como modo de explorar os limites do ideal de democracia e de uma ação para ampliar tais limites.

## 2 A CRISE NO ENSINO DO DIREITO

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), preocupada com a desmedida proliferação de cursos jurídicos desqualificados para a formação de bacharéis em Direito e, com a baixa do nível de ensino nos cursos mais antigos, criou em 1991, através da Resolução n.º 13/91 de 09 de agosto de 1991, a Comissão de Ciência e de Ensinos Jurídicos, que tinha por objetivo enfrentar esta problemática e provocar uma reflexão que levasse os profissionais do Direito à produção de conhecimentos jurídicos.

A Resolução n.º 13/94 trouxe como justificativa:

**...as notórias deficiências do ensino jurídico que precisa se adequar à realidade e às necessidades do país, e o fato que o ensino jurídico não se esgota na transmissão de uma técnica, sendo indissociável de uma visão crítica do Direito.**

O resultado da primeira etapa de trabalhos da Comissão de Ciência e de Ensinos Jurídicos, resultou na obra **Ensino Jurídico OAB: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas** (1992), que traz uma síntese do pensamento jurídico nacional e das proposições de mudanças para o ensino

jurídico. Essas proposições mais tarde, vieram fundamentar o programa de avaliação dos cursos jurídicos do Brasil, dando origem à Portaria 1886/94, de 30 de dezembro de 1994, que regulamenta o ensino do Direito nos cursos jurídicos brasileiros. No dizer de Marcelo Lavanere Machado, quando Presidente do Conselho Federal da OAB, na XIV Conferência Nacional da OAB em 20 de setembro de 1992:

**... esta obra é um desnudamento de perspectivas e de diálogo criativo com todos os que estão refletindo sobre o ensino jurídico e elaborando propostas para mudanças.**

A primeira etapa dos trabalhos da Comissão de Ciência e de Ensinos Jurídicos (1991) visou a estabelecer o diagnóstico e as perspectivas do ensino do Direito, identificando o posicionamento de professores, que, nos últimos dez anos, publicaram suas reflexões sobre o tema. Para isso, enviou-lhes um questionário com quinze questões que poderiam ser respondidas de forma livre, uma a uma, ou em bloco, com o objetivo de, conforme afirma MACHADO, no prefácio do documento organizado por essa Comissão:

**... determinar a visão da crise e a perspectiva de futuro acerca da função do Direito, do papel do jurista e do ensino jurídico no Brasil, com a pretensão de estabelecer um diagnóstico e as perspectivas da Ciência do Direito (MACHADO, 1992, p.19).**

O material obtido, constando de respostas de professores de diversas Faculdades de Direito brasileiras, à pesquisa promovida pela Comissão de Ciência e Ensinos Jurídicos (1991), revelou a existência de uma crise no ensino do Direito, conforme trechos destacados desse documento:

**Ninguém nega que o Direito seja um fenômeno social e, no entanto, paradoxalmente, não há preocupação significativa, nos currículos acadêmicos, com uma ciência social do Direito (endereçada sobretudo ao *conteúdo* social do jurídico). (SOUTO,1992, p.89).**

Dessa maneira,

**O bacharel em Direito tornou-se insensível às demandas sociais, sejam elas existentes ou emergentes. O mundo que o cerca, enquanto advogado, é o mundo jurídico, alijado das necessidades sociais (MACHADO,1992, p.22).**

O ensino do Direito, por ser meramente textual, afasta da reflexão e prática jurídicas a realidade social (MACHADO,1992). Visto sob esse prisma, o mundo é mediado pelos textos legais e pelas normas jurídicas. Essa leitura positivista inibe, nos acadêmicos de Direito, o exercício pleno de sua cidadania, como se verá em outro capítulo.

MACHADO (1992) aponta a visão “Napoleônica” dos cursos jurídicos:

**Infelizmente, os cursos jurídicos, presos ainda a uma visão Napoleônica do mundo, tratam os sujeitos de direito como se fossem seres individuais, abstratos, portadores de uma vontade livre, átomos isolados e concorrenciais, que, por sua soma, formam as sociedades. Esquecem-se da emergência de novos sujeitos coletivos que, de um lado, reforçam as opressões e radicalizam as desigualdades, e de outro, pelos denominados movimentos sociais, lutam por novos direitos e os constituem e positivam, na medida em que desenvolvem suas atividades e concretizam os seus projetos (1992, p.22).**

O autor, ao referir-se a uma “visão napoleônica”, remete ao movimento de “codificação das leis”. Tal movimento desencadeou-se na França, à época do imperador francês, e deu lugar a uma corrente hermenêutica, a Escola da Exegese, notável pelas conseqüências, que se traduzem no culto da lei e do Estado e na construção de um processo de interpretação das leis segundo regras da lógica dedutiva:

**A Escola da Exegese trouxe conseqüências duradouras também para a realização prática do Direito. Ergue critérios legalistas que reduzem a função judicial ao trabalho de subsunção dos fatos às normas sob a forma de silogismo. A ideologia segundo a qual “tudo está nos textos legais” levou a extremos de reduzir das leis vigentes, a solução para todos os casos concretos, como se a lei pudesse ser um repositório de soluções sempre justas e apropriadas (FONSECA, 1989, p.2)**

A professora Ada Pellegrini Granover, em resposta ao questionário elaborado pela Comissão da Ciência e Ensino Jurídicos (1991), faz o seguinte diagnóstico da crise no ensino do Direito:

**O ensino jurídico está no banco dos réus. Os métodos tradicionais, que até algumas décadas atrás não sofriram contestação, estão sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino, baseadas na dogmática e na visão formalista do direito e informadas pelo prisma individualista e privatístico da Teoria Pura do Direito (1992, p.41).**

Do mesmo modo, o Professor José Eduardo Campos de Oliveira Faria (1992) afirma que o ensino do Direito está em crise, porque:

**... não habilita os estudantes a operar o direito efetivamente praticado na sociedade e nos tribunais; não lhes permite compreender o direito como fenômeno social, limitando-se a apresentá-lo como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão; não plasma sua sensibilidade para a solução de problemas novos, para os quais nem sempre a legislação oferece respostas em suas normas (p.4-5).**

**... a crise é total, em face do idealismo excessivo da ideologia normativista que impera, quer nas faculdades de Direito quer nas corporações profissionais (p.155)**

**... o que mostra essa realidade: a existência de um sistema normativo completo, coerente e sem lacunas, na melhor tradição kelseniana (p.156).**

Álvaro Melo Filho (1992) aponta a necessidade de novas abordagens sobre os conteúdos jurídicos, sendo urgente a implantação:

**... de um ensino jurídico capaz de saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano, onde o conteúdo ministrado corresponda às exigências atuais e o método de ensino possibilite quebrar-se o mito da definitividade dos postulados jurídicos ( p.53).**

Não propondo soluções novas, nem apresentando respostas jurídicas que sejam capazes de atender aos conflitos e aos problemas que vão surgindo no transcorrer da evolução da sociedade, os Cursos de Direito **... correm o risco de serem depositários das noções de ontem** (MACHADO,1992, p.22).

WARAT (1992) acredita que a crise no ensino do Direito começou na década de 90:

**...como um efeito derivado da crise civilizatória que apresenta o fim do milênio: uma humanidade ameaçada por sua própria tendência à auto-extinção, sem utopias e com um processo ideológico afetado por uma situação que o (sic) pode tornar mais impiedoso (...). Em outras palavras, estamos diante de novas formas de alienação que vão irradiando sua força inibidora na área do Direito, gerando um novo tipo de crise no ensino jurídico (p.205).**

No que diz respeito à metodologia do ensino jurídico, ela é meramente descritiva do ordenamento jurídico. A polêmica e a discussão,

que caracterizam as profissões jurídicas, foram banidas dos cursos de Direito (CAMPILONGO, 1992).

No manual de Direito Civil, de autoria de Orlando Gomes (1996), premiado pelo Instituto dos Advogados da Bahia, conceituado professor de Direito na Universidade Federal da Bahia e Doutor **honoris causa** da Universidade de Coimbra, há uma explicação muito clara sobre a concepção de estudo de Direito:

**O estudo da Teoria Geral do Direito Civil restringe-se, à análise da relação jurídica, complementada pela dogmática jurídica na sua dupla finalidade exegetica e sistemática, reagrupando as normas nos institutos (p.3).**

Os alunos mais interessados organizam apostilas, que resumem as aulas expositivas para servir de apoio aos menos interessados. Os manuais, desatualizados em sua grande maioria, refletem a mediocridade de compilações de obras. Um exemplo é o “Curso de Direito Civil” (MONTEIRO,1988), que define o casamento a partir das idéias de Ruggiero, jurista italiano:

**... como ensina Ruggiero, a conjunção indica o elemento físico do casamento, consórcio para toda a vida, o elemento moral e a comunhão do direito divino e do direito humano, o traço mais nobre e mais elevado da relação conjugal. Apesar de velha, a**

**definição romana ainda é verdadeira, mostrando-se juridicamente exata** (v.1, p.9).

Quanto às relações entre professores e alunos, ... **é uma das mais perniciosas da Universidade**, (CAMPILONGO, 1992, p.84). É comum observar-se turmas com mais de 70 alunos, professores que chegam atrasados, quando chegam, e que desrespeitam os prazos para entregas de notas e que não permitem as argumentações dos alunos.

Constatada a existência de uma crise no ensino do Direito, pelas respostas à pesquisa promovida pela Comissão de Ciência e Ensino Jurídicos (1991), é impossível deixar de reconhecer que o ensino jurídico está condicionado por uma ambiência que reflete interesses limitados. Esses interesses estão voltados à reprodução de saberes, o que não permite o desenvolvimento da capacidade de pensar a sociedade em toda a sua dimensão.

No ensino do Direito, é preciso abordar, as novas demandas dos grupos sociais, o perfil de novos conflitos e as estratégias de ação para a solução desses conflitos. Nesse contexto, faz-se necessário recapitular a formação jurídica tradicional, a partir dos pressupostos teóricos tradicionais, enraizados sobre certezas e seguranças kelsenianas.

A compreensão da origem da crise no ensino do Direito pode ser uma das formas de tornar possível o entendimento do sentido e dos

modos de produção do conhecimento, no contexto de transição das práticas sociais.

## 2. 1 A TEORIA PURA DO DIREITO

A idéia de Hans Kelsen de desenvolver uma teoria do Direito remonta a 1911, com o trabalho conhecido pelo nome de **Hauptprobleme**, mas foi somente em 1934, com **A Teoria Pura do Direito**, que resumiu todo o seu pensamento. No transcorrer desses 60 anos, essa teoria recebeu diversas denominações: **Teoria Pura do Direito, Escola Vienense da Teoria do Direito, Positivismo Jurídico, Escola Formalista e Normativismo Jurídico** (WARAT, 1995)

É oportuno salientar que no prefácio da segunda edição da **Teoria Pura do Direito**, editada nos anos 60, Kelsen agradece ao juristas que formaram o grupo da Escola Vienense da Teoria do Direito, pelo caloroso apoio recebido por ocasião da publicação de sua primeira edição, conforme consta no prefácio da segunda edição.

Kelsen teve como objetivo criar uma ciência pura do Direito, que fosse desvinculada de todos os elementos que lhe são estranhos. Não negou o valor do conhecimento do Direito produzido por outras áreas do saber, como a Sociologia, a Ética ou as Ciências Políticas, mas a sua meta era

conceituá-lo como o objeto da ciência jurídica em sentido estrito e, como tal, objeto de um saber autônomo, desvinculado de qualquer ideologia política, elemento ético, sociológico e do senso comum (1934, Prefácio da 1ª edição).

Para a construção de sua teoria, Kelsen não se interrogou como é o ou como deve ser feito o Direito, mas sim, partindo de como se pode pensá-lo cientificamente (1934).

Para responder a essa questão, de um ponto de vista exclusivamente normativo, Kelsen (1934) aproximou, tanto quanto possível, seus resultados ao ideal de toda a ciência: objetividade e exatidão. Começou por explicar sua concepção de pureza:

**... quando a si própria se designa como pura a Teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo o quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto se não possa rigorosamente, determinar como Direito (KELSEN, 1934, p.1).**

Em outras palavras, a ciência jurídica, para Kelsen (1934), só é aceitável como:

**... uma teoria dos sentidos deônticos das normas, depuradas de toda faticidade e ingredientes axiológicos, políticos e ideológicos (WARAT, 1995, p.133).**

Esse princípio de pureza é que proporciona, na teoria kelsiniana, as condições de uma ciência jurídica em sentido estrito. Defendendo a idéia de que o discurso sobre um objeto de conhecimento tem que ser homogêneo, o postulado metodológico kelseniano foi um apelo à uma instância objetiva:

**... ela (a teoria) pode ser entendida como um desenvolvimento ou desimplificação de pontos de vista que já se anunciavam na ciência jurídica positivista do século XIX. (KELSEN, 1934, prefácio, XII).**

Desvinculando a teoria jurídica da Política e de todos os elementos das ciências naturais, a Teoria Pura do Direito valeu-se dos princípios e dos métodos da Lógica do Conhecimento de Kant, reformulada pela Escola de Marburgo, que Kelsen aplica ao campo jurídico (WARAT, 1996,).

A justiça, em Kelsen (1934), situa-se fora da Teoria do Direito, enquanto ciência em estrito senso, porque essa ciência se limita à análise do “direito positivo” (normas jurídicas válidas).

Para Kelsen (1934), o método deve ser previamente estabelecido com uma perspectiva crítica anterior à dogmática jurídica (aqui entendida como a disciplina científica que tem por objeto o ordenamento

sistemático dos conceitos jurídicos), o que conduziria, sob o seu ponto de vista, à elaboração de um conhecimento jurídico purificado. O propósito purificador era de examinar possibilidades e limites do conhecimento jurídico e estabelecer as condições pelas quais é possível formular proposições que possuam caráter cognoscitivo para uma ciência do Direito (WARAT, 1995).

Kant preocupou-se em constituir um conhecimento puro e racional, lógico e necessário do universo físico, baseado em princípios metodológicos e epistemológicos *a priori*, que determinam as condições de possibilidade universal e formal do conhecimento e que operam como condições de sentido dos dados sensíveis (WARAT, 1995).

A exemplo de Kant, que estabeleceu racional e aprioristicamente as condições de possibilidade da ciência física, Kelsen (1934) também tratou de fixar, a partir de normas fundamentais, as condições formais e necessárias do conhecimento jurídico dirigido ao conteúdo deontico das normas jurídicas (WARAT, 1995).

Kant, em sua Filosofia Transcendental (WARAT, 1995), analisa as condições de possibilidade do conhecimento científico da natureza, porém transportando suas investigações às ciências físicas e naturais. Por seu lado, Kelsen (1934) fixa as condições formais e necessárias para o conhecimento puro da realidade jurídica, isolada racionalmente em sua

dimensão deôntica, separada de todas as condições fáticas e axiológicas, cuja investigação e estudo, sob o seu ponto de vista, não integram a ciência jurídica no estrito senso.(WARAT,1995).

A pureza metodológica de Kelsen chega ao extremo de relegar à dogmática jurídica a tarefa do estudo particular das ordenações jurídicas vigentes (WARAT,1995).

Para Kant, a determinação racional de possibilidade e limite do conhecimento puro precede o conhecimento do real. Para Kelsen (1934, prefácio da 1ª edição), a necessidade de uma teoria pura que delimite o objeto de conhecimento jurídico e estabeleça as condições de possibilidade do mesmo, precede logicamente o conhecimento das ciências jurídicas positivas. Assim, essa “teoria” e sua pureza, seria o *a priori* kantiano absorvido por Kelsen, como veremos adiante.

O método transcendental realça os fundamentos lógicos do conhecimento como uma tentativa construtiva de entendimento. Os conceitos fundamentais têm que provir do pensamento e não da experiência, por meio do qual sua apresentação racional é necessariamente apriorística e como condição de sentido lógico do conhecimento.

Para Kant, todo o conhecimento experimental tem como base os conhecimentos apriorísticos da realidade (WARAT, 1995).

Kelsen afastou-se conscientemente do método transcendental de Kant, aplicando-o parcialmente, em sua Teoria Pura, somente para estabelecer os conceitos deônticos intelectivos puros que constituem o sistema normativo legal, as condições *a priori* da ordem jurídica positiva e as categorias jurídicas (WARAT,1995)

Desprezando a concepção kantiana, que considera o Direito como conjunto de juízos sintéticos, uma síntese de conceitos e fatos jurídicos, Kelsen tinha o Direito como realidade deôntica derivada de conceitos intelectivos normativos, produzidos por uma atividade cognitiva pura, independentes dos dados sensíveis e de toda a experiência concreta:

**O princípio da pureza metodológica desenvolvida por Kelsen é tão extremado que reduz o objeto do conhecimento do Direito à dimensão deôntica das normas jurídicas positivas, prescindindo dos juízos sintéticos a priori de Kant (WARAT,1996, p.137).**

Para Kant, a filosofia jurídica pode proporcionar uma consideração do Direito separada de todos os elementos alheios para criar um conceito de Direito apoiado na idéia de que é a forma do Direito, e não os seus conteúdos concretos, que permite encontrar o seu sentido.

Sendo os conteúdos jurídicos mutáveis, Kant buscou certas constantes presentes em todos os ordenamentos jurídicos, conceitos

formais que adquiririam o caráter de *a priori*, ou seja, conceitos formulados antes de qualquer tipo de experiência fática, o que o remete à metafísica platônica.

Delimitando a filosofia do Direito com um tratamento formal, Kant excluiu os procedimentos pelos quais são adotadas as soluções específicas referentes à aplicação da justiça (WARAT, 1995).

Kelsen (1934), ao conceituar o Direito enquanto norma jurídica, também excluiu esses procedimentos. Para ele, o conhecimento jurídico deve se dirigir apenas às normas que possuem o caráter de normas do Direito positivo, e que conferem a determinados fatos o caráter de atos jurídicos ou antijurídicos.

As ações humanas só se tornam jurídicas, em Kelsen (1934), a partir de sua significação jurídica, que, por sua vez, é originada de uma norma que se refere ao fato. A norma jurídica serve, sob esse prisma, como esquema de interpretação do fato, determinando o sentido deôntico dos atos de vontade. Kelsen entende o Direito, enquanto objeto da ciência jurídica, como um sistema de normas que regulam o sentido deôntico do comportamento humano:

**Um sistema de normas como ordens de condutas humanas, cuja unidade é constituída pelo fato de todas elas terem o mesmo fundamento de validade: a “norma” fundamental (1934, p.33).**

Dito de outro modo, na Teoria Pura do Direito a norma é sempre proveniente de outra norma superior da qual recebe sua significação. O problema de validade da ordenação jurídica é diferente tanto do problema de efetividade concreta, quanto do seu valor. Não é preciso atentar para os efeitos sociais ou para o conteúdo da norma, mas para a sua forma (MARIO LOSANO, 1993).

A validade da norma não surge da sua correspondência com uma norma de justiça e sim da conformidade com a “norma” hipotética ou fundamental da ordem jurídica.

Essa “norma” fundamental, pressuposta pelo conhecimento, menciona condutas como devidas, sem que este dever tenha relação com algum valor ou com intuições transcendentais. Ela constitui a exteriorização de uma conexão lógica, a partir da qual formam-se os enunciados da ciência jurídica.

Para Kelsen (1934), a interpretação do Direito é determinação cognitiva do sentido das normas jurídicas (WARAT, 1995).

Kant tomou o procedimento do positivismo como ponto inicial de todo o seu empreendimento metodológico (WARAT, 1995), estabelecendo uma filosofia jurídica que se ocupou do exame das condições de possibilidade e limites do conhecimento jurídico, através de um conhecimento que pretendeu que não tivesse nenhum tipo de entrelaçamento com o empírico:

**Partiu de um ponto de vista puro como contemplação de um objeto, no caso, o saber como Direito. Seu apelo à pureza responderia a uma exigência de racionalidade: determinaria o olhar racional que pode ser aceito como conhecimento, as formas em que pode ser racionalmente constituído um conhecimento (WARAT, 1996, p.137).**

A racionalidade de um conhecimento, na concepção kantiana, não está num objeto que se estuda, mas no modo como se tenta compreendê-lo. Deste modo, a Filosofia do Direito estaria destinada ao estabelecimento dos modos em que pode ser racionalmente pensado o objeto do Direito, voltada para as categorias racionais que permitem conhecer o Direito, e não pelo estabelecimento do que é o Direito.

O dado normativo como consequência de uma atribuição de sentido, o resultado de um processo de saber realizado, na íntegra, no plano do conhecimento, é uma operação mental que deve ser analisada em sua

dimensão própria, independente de todo ingrediente fático e de qualquer elemento valorativo diferente do Direito.

Kant vê o Direito como um conjunto de juízos sintéticos, uma síntese de conceitos e fatos jurídicos (WARAT, 1996). Resumindo: a Filosofia do Direito em Kant é uma filosofia que desenvolve um conceito racional do Direito. Constitui-se num saber independente da experiência e se propõe fundamentar os princípios jurídicos *a priori* que pretendem a constituição das leis como racionais e justas.

Na Teoria Pura do Direito, o idealismo crítico de Kant converte-se em idealismo lógico, a realidade jurídica torna-se um conceito e o Direito, um sistema deôntico de conceitos intelectivos puros, para cujo conhecimento se exclui todo o elemento perceptivo.

A Ciência do Direito é concebida pela Teoria Pura do Direito, como:

**... uma espécie de geometria que, colocando de lado os conteúdos das normas jurídicas e a idéia de justiça, ocupa-se exclusivamente de delimitar o campo de ação e as formas dentro das quais toda a ordem jurídica deve necessariamente desenvolver-se (SALVERBERG, 1946, p.3).**

A Teoria Pura do Direito, construída a partir de um lugar artificialmente concebido como abstrato, apresenta as normas jurídicas como universais, fundamentando sua obrigatoriedade na razão.

## 2.2 A INFLUÊNCIA DA TEORIA PURA NO ENSINO DO DIREITO

A visão purista kelseniana, favorece o controle dos valores das significações dos textos legais. Cria um discurso moral monológico que disciplina as possibilidades dialógicas das significações morais que vão realizando-se na interação social. Como todo discurso moralmente monológico, o fundamento derradeiro da avaliação, repousa num argumento de autoridade. O argumento de autoridade da razão, que nega a complexidade significativa do próprio fazer social do Direito (WARAT, 1995).

O Positivismo Jurídico de Kelsen (1934), no qual a questão da justiça está além da coerção jurídica, reduz o Direito (enquanto objeto da ciência jurídica em estrito senso) à ordem estabelecida, não cabendo ao cientista verificar se a norma é justa ou injusta, se é ultrapassada, inadequada ou arbitrária.

Com a concepção kelseniana de Direito como ordem normativa, como direito legislado, produzido e reconhecido pelo Estado, que deve ser cumprido sem se cogitar de sua justiça, repassada, aos cursos jurídicos, o ensino vigente ignora as funções de legitimação e de controle social

que o próprio saber jurídico desempenha. **O fundamento do direito é a força, e seu objeto a realização do anseio de segurança** (CAIO MARIO, 1991).

A prática vigente do ensino jurídico é fundada na tendência pedagógica liberal tradicional, em que não se considera o caráter político da função explicativa da ciência. A produção do conhecimento ocorre sob a eficácia da razão, que origina outro efeito negativo da razão: o enciclopedismo.

Segundo LIBÂNEO (1984):

**Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual essa pedagógica é criticada como intelectualista e as vezes de “enciclopédica”** (LIBÂNEO, 1984, p.24).

O autor, ao referir-se à pedagogia enciclopédica, suscita a idéia de uma pedagogia livresca, extensa e superficial.

Subestimada a natureza social das significações jurídicas, produto de interação das forças sociais, o ensino jurídico vigente associa as significações jurídicas ao sistema de normas positivas, fazendo surgir os critérios que permitem a identificação tanto da realidade objetivada pelas categorias, como do discurso que pretende descrever as normas sem justificá-las (WARAT, 1996).

Conservam, ainda, os professores positivistas, a ilusão de um conhecimento neutro sobre o Direito e o mito kelseniano que, no saber jurídico, há que se interpretar as significações normativas de forma transparente. Ao separarem os conteúdos das experiências do aluno e os da realidade social, o ensino que ministram é “enciclopédico”.

Seguindo a tendência pedagógica tradicional, os cursos jurídicos, de acordo com LIBÂNEO (1984):

**...se empenham em acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, onde o aluno é educado para atingir, com seu próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos e os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com a realidade social. É a predominância da palavra do professor das regras impostas e do cultivo exclusivamente intelectual (p.22).**

O ensino jurídico incita a falar sob a captura do discurso kelseniano, promovendo o silêncio. O que se fala e o que se oculta dos alunos? Como se apresenta o mundo em que vivemos? Para que ações conduzem as palavras, silêncios e interrogações do professor? (SNYDERS, 1973).

Os silêncios mais significativos da sala de aula dos cursos de Direito encontram-se na pretensão do professor de Direito em torno da produção de um discurso logicamente consistente, objetivo e ideologicamente neutralizado para a ciência jurídica (WARAT, 1990).

Neste sentido, a “norma” fundamental de Kelsen (1934) pode ser vista como um lugar silencioso, o lugar em nome do qual os docentes podem falar de um saber retoricamente apresentado como científico, para organizar um sistema de conotações reprodutoras não só da validade conceptual da norma jurídica, mas também da ordenação jurídica dominante.

Visto sob esse prisma, bom aluno é o que demonstra ter boa memória, capaz de assimilar essas verdades. Bom professor é o que prepara intelectualmente os alunos para reproduzir os conhecimentos alheios.

O fato de o Direito ser, contraditoriamente ao ensino, fenômeno produzido pelo meio social, em permanente processo de evolução e desenvolvimento, fruto de conquistas, tem permanecido em segredo.

Não se permitindo questionar o direito vigente, com receio de ferir o caráter científico de suas aulas e de perderem a suposta neutralidade do que chamam de “honestidade intelectual”, os professores transformam-se em reprodutores de um saber que legitima e operacionaliza as injustiças sociais, instalando a distância e a indiferença no processo de ensino do Direito.

Os professores de Direito podem dizer que Kelsen (1934) os viciou, reprimiu os seus olhares (WARAT, 1995), de modo que, hoje, a experiência no ensino do Direito mostra que um número significativo deles pensa que propor uma reflexão sobre o estado do mundo escapa ao objeto do

ensino do Direito, como se não fosse necessário entender a vida para interpretar as leis (WARAT, 1996).

A influência de Kelsen (1934) pode ser resumida na indiferença pela análise da dimensão ideológica do discurso jurídico.

Para CORRÊA DUTRA (1988), o professor que quiser se renovar terá que se lançar, antes de qualquer coisa, à renovação dos conteúdos, da reorganização da ação metodológica e suas relações com os problemas culturais e sociais que os produzem. Dentro dessa premissa, alguns docentes despontam com algumas idéias sobre mudança no ensino do Direito, que serão enfocadas a seguir.

### 2.3 A PROPOSTA ALTERNATIVISTA PARA O ENSINO DO DIREITO

Na expectativa de buscar uma renovação do ensino, a partir dos problemas sociais, alguns docentes propuseram a construção de um novo Direito, como pólo de poder alternativo em favor dos oprimidos. São os professores denominados alternativistas, (WARAT, 1996), por serem adeptos do Direito Alternativo.

## 2.4 HISTÓRICO DO USO ALTERNATIVO DO DIREITO E DO DIREITO ALTERNATIVO

A expressão Direito Alternativo será usada para referir à corrente do pensamento jurídico que se encontra em desenvolvimento na América Latina; e a expressão Uso Alternativo do Direito, para a corrente européia. A maioria dos professores alternativistas brasileiros, porém, utiliza as duas expressões como sinônimas:

**... uso alternativo do direito e direito alternativo são duas maneiras de expressão do uso do Direito (ARRUDA JUNIOR, 1992, p.83 ):**

**... as discussões sobre a pertinência ou não da denominação uso alternativo do direito tem como referencial imediato o conjunto de crises sociais que se apresentam no contexto histórico preciso, em dadas sociedades concretas (ARRUDA JUNIOR, 1992, p.83 ).**

Para melhor esclarecer as duas designações, Uso Alternativo do Direito e Direito Alternativo, elas serão aqui diferenciadas historicamente a partir de suas origens.

O Uso Alternativo do Direito teve início na Itália, como consequência da crise sócio-econômica da Europa, em fins dos anos 60, com um grupo nascido dentro da magistratura italiana, auto-denominado anti-dogmático e crítico. O movimento ficou conhecido como Magistratura Democrática.

A Magistratura Democrática era formada por magistrados dissidentes da Associação Nacional dos Magistrados Italianos (Pietro Barcellona, Giuseppe Cotturi, Luigi Ferrajoli, Salvatore Senese e Vincenzo Accattatis), que questionaram os métodos dogmáticos tradicionais de interpretação jurídica e acrescentaram ao movimento um caráter político e ideológico (WARAT, 1996).

O objetivo desses juízes era propor, diante da dominação e da conservação do Direito burguês-capitalista, a utilização do Direito vigente e de suas instituições na direção de uma prática jurídica emancipadora, voltada às classes menos favorecidas. Pode-se afirmar que eram juízes comprometidos com as mudanças sociais:

**... de inspiração marxista e apoiados nas correntes lingüísticas em voga na época, reconheceram o caráter ideológico de suas interpretações e a natureza imprecisa dos textos legais. Encararam o aparato judicial como expressão de Direito burguês, e construíram um polo de poder alternativo em favor dos oprimidos que levava-os, em alguns casos, a tomar decisões**

**em aberto menosprezo aos modos tradicionais de interpretação da lei. Seus êxitos foram de natureza política, mostrando bastante debilidade conceptual para sustentar suas decisões (WARAT, 1996, mimio s-pg).**

O Direito Alternativo, designação da corrente do Uso Alternativo do Direito na América Latina, que tudo indica remonta ao jurista colombiano Jesús Antonio Muñoz Gómez (OLIVEIRA, 1992). Desenvolveu-se principalmente na Colômbia, Argentina, México, Chile e Brasil, nas condições criadas pela repressão dos regimes militares nos fins dos anos 60 e início da década de 70, e também por todo um movimento de análise e interpretação emancipatória da história do colonialismo na América Latina, a partir de uma visão de mundo oriunda dos dominados.

Difere da corrente italiana, na medida que não desconsidera como uma simples astúcia da razão capitalista, as conquistas sociais já inscritas no ordenamento jurídico. Marca sua diferença em relação ao Uso Alternativo do Direito, por considerar que se trata, na perspectiva dos dominados, não simplesmente de explorar a seu favor os direitos já consagrados, mas sobretudo de inscrever novos direitos, a partir da perspectiva dos próprios dominados.

O segundo ponto que diferencia o Uso Alternativo do Direito e o Direito Alternativo diz respeito às práticas jurídicas. A corrente europeia não pensa em deixar de reivindicar o Juiz de Direito como aplicador da justiça.

A corrente latino-americana, por seu lado, pretende que a comunidade, enquanto usuária do Direito, adote os mecanismos necessários para a defesa de seus interesses, ... **estejam ou não esses interesses reconhecidos e protegidos pela norma jurídica** (WOLKMER, 1992, p.49).

Em síntese, o Direito Alternativo, latino-americano, aspira retirar a aplicação da justiça do Juiz de Direito, para transferi-la ao domínio e à prática popular (WOLKMER, 1992).

Outro aspecto de relevância que diferencia o Uso Alternativo do Direito do Direito Alternativo está na concepção europeia do Uso Alternativo do Direito, que se ocupa mais com a formação do jurista, submetendo à uma forte crítica os conteúdos e a forma como a Universidade organiza o ensino do Direito.

A corrente latino-americana do Direito Alternativo, por seu turno, não tem o seu olhar voltado para a formação do jurista, preocupando-se mais com a educação da comunidade, para que os diversos segmentos da população possam participar diretamente na solução de seus

conflitos e pela organização de uma sociedade democrática e participativa (WOLKMER, 1992).

## 2.5 O DIREITO ALTERNATIVO NO BRASIL - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO DIREITO ALTERNATIVO

O Direito Alternativo popularizou-se no Brasil quando o magistrado Amilton Bueno Carvalho, em outubro de 1990, em uma entrevista concedida para o jornalista do Jornal da Tarde de Porto Alegre (24 de outubro de 1990), disse que em litígios nos quais os excluídos poderiam ser prejudicados pela lei, decidia *contra legem*, isto é, fora do que continham as normas legais.

Ligado a um grupo de professores do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Amilton Bueno Carvalho conseguiu realizar, em setembro de 1991, em Florianópolis, o I Encontro Internacional sobre Direito Alternativo, o que lhe garantiu inúmeros convites para proferir palestras em vários Cursos de Direito no país. Nos redutos acadêmicos em que

difundiu suas idéias alternativistas, conseguiu as adesões de alguns professores:

.. professores de formações em distintas áreas, tanto científicas como teóricas, ligados exclusivamente por pertencerem ao mesmo campo das esquerdas (ARRUDA JÚNIOR, 1992, p.7).

... professores preocupados em buscar a compreensão da crise jurídica, seus efeitos e com alguns possíveis caminhos para um novo direito como manifestação do que chamam de anti direito burguês (ARRUDA JÚNIOR, 1992, p.7)

Com temas variados, esses docentes publicaram, em 1992, uma coletânea de artigos sob a denominação **Lições de Direito Alternativo 1**, tendo como objetivo articular operadores jurídicos num movimento tanto de utilização do Uso Alternativo do Direito, como do “direito insurgente” e do “direito paralelo”, que visualizaram como formas de Direito Alternativo (ARRUDA JÚNIOR, 1992).

O cerne doutrinário do Direito Alternativo está contido na crítica do que os alternativistas chamam **Direito Dominante** (CLÈVE, 1992, p.107), o Direito que dizem ser instrumento de dominação à serviço da classe burguesa. Conceituam-no segundo o nível epistemológico de cada autor, mas sempre dentro da mesma fundamentação teórica.

Para os alternativistas, o atual sistema jurídico não mais comporta uma exegese puramente científica e jurídica que sirva ao único

interesse objetivo da verdade, porque carece de legitimidade. É injusto e contraditório: injusto por sua manipulação pelas classes dominantes (LIMA, 1992), e contraditório porque o apresentam como direito de todos enquanto o produzem e o aplicam na defesa de seus interesses de classe:

**As contradições burguesas obrigam que se refaça a realidade histórica para satisfazer às exigências de emancipação de uma classe social até aqui oprimida (ARRUDA JUNIOR, 1992, p.7)**

O **Direito Dominante** é o direito da classe detentora dos meios de produção e dos mecanismos de poder, que busca sempre o seu próprio interesse econômico em detrimento da classe proletária explorada. É o direito da classe que cindiu em dois o Direito que ela própria construiu, reservando-o para si e atribuindo outro aos trabalhadores (PRESSBURGER, 1992).

Os alternativistas falam do Direito Alternativo:

**... como uma teoria que não propõe uma nova ontologia jurídica nem uma teoria alternativa do ser jurídico tal como aparece neste ou naquele espaço-temporalidade (CLÈVE, 1992, p.114)**

**O Direito Alternativo é um movimento no sentido de projetar uma cultura e prática jurídicas alternativas à cultura e prática dominantes, para romper a legalidade estabelecida, privilegiar**

**no plano jurídico, especialmente no judicial, um determinado grupo de interesses e a prática daqueles sujeitos que se encontram submetidos por relações sociais de dominação (CLÈVE, 1992, p.115).**

A proposta do Direito Alternativo é:

**... alargar os espaços libertários do direito praticado nesta ou naquela sociedade (CLÈVE, 1992, p.114).**

Wolkmer (1992), teórico do “pluralismo jurídico”, conceito posto em voga a partir de um trabalho de Boaventura Santos, (OLIVEIRA, 1973), diz que o povo e o coletivo não devem ser pensados em termos de identidades humanas que sempre existiram, segundo o critério de classe, etnia, sexo, idade, religião ou necessidade, mas em função da postura que sempre permitiu que sujeitos inertes, dominados, submissos e espectadores, passassem a sujeitos emancipados, participantes e criadores de sua própria história.

Clève (1992) diz que a teoria do Direito Alternativo não pode ser subestimada, porque ela procura, historicamente e fazendo uso das ciências sociais:

**... explicar o direito contemporâneo e localizá-lo espacial e temporalmente. Não diz nessa oportunidade o que deve ser. Afirma, sim, o que ele é nas sociedades capitalistas (p.117).**

Os alternativistas propugnam o uso do Direito Alternativo para demonstrar as contradições e denunciar as lacunas do Direito vigente, reafirmando as conquistas históricas de classes sociais, adaptando-o, democratizando-o e ampliando os espaços de atuação libertária e emancipadora, e exigem:

**... a crítica do positivismo, (imparcialidade do juiz, cientificidade da aplicação do direito, neutralidade da lei) que hoje contamina o direito (CLÈVE, 1992, p.116).**

Sob este ponto de vista, Clève (1992) pensa que cabe ao jurista adaptar o Direito às exigências da sociedade contemporânea, fazendo, para isso, uso de várias técnicas ou métodos de interpretação. Reconhecendo que o **Direito Dominante** é o emanado do Estado, prega, citando Saavedra (1988), a necessidade de uma teoria da interpretação:

**... as concepções do Direito alternativo ainda se encontram insuficientes no plano teórico, embora já se constatem ricas experiências históricas (por exemplo, a nova magistratura na Itália). Desta forma, elas buscam construir uma teoria, pois ela inexistente, mas a busca de uma justificativa teórica, não como ato de vontade individual de magistrados e operadores do direito, pois isto não lhe outorga o grau de novidade histórica, tampouco um caráter revolucionário, mas como manifestação de luta de classes (p. 116).**

O que se depreende é que, para os alternativistas, o Direito Alternativo será construído junto com uma nova sociedade, porque não é uma manifestação de juízes de Direito, mas um movimento social. Afirmando que não lhes cabe dar uma definição do que é ou deva ser o Direito Alternativo, dizem que ... **basta-nos uma definição operacional, provisória** (ARRUDA JUNIOR, 1992 ).

Arruda Junior (1992), reconhece que não existe ainda uma construção teórica do Direito Alternativo. Ao contrário, ele afirma que o objetivo deste é criar condições teóricas que sirvam de consistência e verdade a uma nova juridicidade:

**... objetivo do Direito Alternativo é criar condições teóricas que dêem consistência e verdade a uma nova prática jurídica, pois só assim se dará resposta satisfatória a toda problemática de uma nova juridicidade absolutamente distinta daquela tradicional (p.42).**

O terreno base que sustenta todo o discurso sobre o Uso Alternativo do Direito é o terreno do materialismo histórico, tanto assim que alguns alternativistas advogam a retomada das formulações marxistas clássicas sobre a juridicidade (CLÈVE, 1992), em que o Direito é fenômeno histórico que expressa o avanço ou não de uma luta entre classes sociais, ... **sem a qual não se pode entender a estratégia marxista** (CORREAS, 1992, p.153).

Arruda Júnior, na mesma direção, afirma que ... **o marxismo é base teórica importantíssima para a transformação do Direito e da sociedade** (1992, p.86).

O Uso Alternativo do Direito é apresentado por seus teóricos como uma teoria crítica que pretende também ser uma teoria dialética do Direito, para assumir um sentido eminentemente político e revolucionário: **... direito teorizado como um elemento dialético de um processo revolucionário alternativo** (ARRUDA JUNIOR, 1992, p.86).

Pelo fato de não aceitarem os pressupostos sistêmicos que consideram o Direito como estrutura dentro do sistema social, com caráter de quase absoluta autonomia, os defensores do Uso Alternativo do Direito aceitam as denominadas condições históricas, atribuindo-lhe um caráter político, estruturado dentro das contradições de forças sociais (ARRUDA JUNIOR, 1992).

Sob o ponto de vista dos alternativistas, as crises atingem os operadores do Direito e as instituições jurídicas. Para compreender essas crises e a ação social correspondente à sua negação, faz-se necessária a elaboração de uma cultura alternativa do instituído, em alguns casos optando por **... romper os limites da legalidade** (CARVALHO, 1992).

A proposta alternativista para o ensino do Direito, contextualiza a crise do ensino jurídico na crise mundial contemporânea e aponta sugestões para a sua superação: uma, pela via revolucionária, e outra, pela via reformista.

**A opção pela via revolucionária é um sonho impossível que suplanta a realidade nacional porque implicaria, a curto prazo, na substituição do sistema sócio-político-econômico vigente e seus subsistemas, por outro mais justo que erradicasse as distorções (WANDERLEY RODRIGUES, 1992, p.149).**

Partindo do ponto de vista de que a crise do Direito e seu ensino são decorrentes da crise geral pela qual passa o capitalismo, a sua superação poder-se-ia dar pela supressão do capitalismo, mas se apresenta como alternativa inviável para Wanderley Rodrigues, que aponta como saída:

**... a implementação de alterações teóricas e práticas nas instâncias que são possíveis modificar neste momento histórico, levando em conta que o ensino técnico-dogmático e o crítico teórico não são excludentes entre si, mas complementares (1992, p.149).**

Wanderley Rodrigues (1992) resume a proposta alternativista dizendo que o ensino jurídico faz parte do mundo do Direito e reflete tanto a crise deste, quanto a do sistema sócio-político-econômico em sua totalidade.

Diante da impossibilidade contextual de mudança pela via revolucionária clássica, Wanderley Rodrigues (1992) acredita que se impõe a necessidade de tomada de medidas alternativas, micro revoluções teórico-práticas, que viabilizem, a curto e a médio prazo, a correção das distorções existentes no ensino jurídico vigente.

Entre essas micro-revoluções teórico-práticas, está a produção de um saber crítico sobre o Estado, o Direito, a sociedade, e a formação de profissionais capazes de desempenhar as várias e complexas atividades exigidas contemporaneamente aos juristas,

**... e a utilização pedagógica do uso alternativo do direito, encarando-o em função da realidade social contemporânea (WANDERLEY RODRIGUES, 1992, p.254).**

Neste caso, tratar-se-ia de realizar uma “revolução” nos Cursos de Direito, conduzida por docentes imbuídos do “espírito” alternativista, procurando desmistificar a soberba, a neutralidade, a pompa e o enciclopedismo, elementos atualmente hegemônicos, por meio de uma ação pedagógica fundada na leitura histórica do ponto de vista dos oprimidos.

## 2.6 CRÍTICA À PROPOSTA ALTERNATIVISTA

A visão que os professores alternativistas têm sobre o Direito, assemelha-se, embora sem a mesma profundidade, à interpretação marxista. Em cada momento histórico o Direito vigente cristaliza os interesses da burguesia contra os quais o proletariado, com suas lutas, vai conquistando princípios jurídicos próprios, que um dia, tornar-se-ão um novo ordenamento jurídico.

Oliveira (1992), aponta alguns equívocos dos professores alternativistas: criticam o normativismo jurídico, partindo para uma crítica geral e irrestrita ao ordenamento vigente em nosso país. Cita como exemplo ... **caducos princípios basilares do liberalismo jurídico** (ARRUDA JÚNIOR, 1991, p.7 ) e ... **conquanto admita a norma estatal como ponto de partida para a elaboração do discurso jurídico, nega terminantemente todos os postulados do positivismo** (CLÈVE, 1991, p.119).

Para Oliveira, o equívoco principal dos alternativistas decorre do fato de que esses professores

**... não consideram algumas diferenciações importantes que existem no interior do ordenamento jurídico oficial, como a diferença clássica existente entre direitos civis e políticos de**

**inspiração liberal e iluminista os direitos sócio-econômicos, de inspiração socialista** (1992, p.194).

O discurso alternativista, ao não perceber essa diferenciação, faz uma confusão perigosa entre as demandas sócio-econômicas não atendidas pelo Direito Positivo, daí as críticas ao positivismo dos juristas, e direitos civis e políticos, teoricamente protegidos por esse mesmo Direito, ainda que, na prática, sejam desrespeitados quando se trata de fazê-los efetivos em relação às classes menos favorecidas.

As duas situações estão longe de ser idênticas: quanto às demandas sócio-econômicas, trata-se de criar novos direitos, direitos que não se encontram na legislação, e quanto à relação aos direitos civis e políticos, trata-se de fazê-los respeitar. Nesse caso, não é possível negligenciar o formalismo que o respeito a esses direitos implica.

Mas não se limitam aí, porém, as investidas alternativistas, de acordo com seus críticos; na pretensão de transformação utilitária do direito burguês, que deverá ser reelaborado cotidianamente, enquanto a luta política repercute sobre o nível jurídico da formação estatal, concorre a emergência de um direito libertário ... **o chamado Direito “insurgente”, ou Direito “achado na rua, originário da vontade popular, contrário à qualquer forma de dominação** (CARVALHO, 1992, p.90).

Juntam-se, para um fim comum, duas realidades alternativas que saem da esfera doutrinária e entram na esfera da ação:

**... usar o direito estatal no interesse das classes populares e valorizar o direito alternativo que é produzido pelas mesmas, à margem do direito estatal (RAMOS, 1992, p.157).**

**... o Direito Alternativo pretende a quebra das instituições como possibilidade de um (sistema) jurídico libertador (ANDRADE, 1992, p.44).**

Outorgando às classes populares a produção de um direito alternativo que lhes diga respeito, os alternativistas provocam imediatamente algumas questões: que classes populares são essas? As de pouco ou a de nenhum recurso material?

Os principais sujeitos históricos que justificam o novo paradigma de juridicidade (WOLKMER, 1992) não são propriamente o povo, mas **... agentes de uma cultura periférica insurgente** (WOLKMER, 1992, p.129). A estratégia de combate congrega operadores do Direito, coadjuvados pelas massas populares oprimidas, sem as quais a luta seria inócua (OLIVEIRA, 1995).

Quem são esses agentes? A que massas populares eles se referem? Os camponeses, os trabalhadores agrícolas, os emigrantes, a mulher negra, os índios, os desempregados, os presidiários, ou os homossexuais?

**O juiz tem de deixar um pouco de ser príncipe e ser um pouco mais cidadão** (AYDOS, 1991, p.129 ).Como será o novo juiz um pouco mais cidadão? (OLIVEIRA, 1994). Que pouco de príncipe tem que manter ainda um juiz?

Sendo os agentes de uma cultura jurídica emergente, esses novos sujeitos históricos poderão estabelecer o que é justo e o que é injusto, como melhor lhes aprouver. Quando o ordenamento jurídico admite o subjetivismo exacerbado dos juízes, desaparece a segurança jurídica (OLIVEIRA, 1994,); fica aberto o caminho para todo o gênero de pressões políticas nos julgados. Foi o que aconteceu na Revolução Francesa, durante o Terror. A Lei dos Suspeitos, proposta por Cambarèces, votada e aprovada em de 17 de setembro de 1793, foi aplicada a todas as pessoas meramente suspeitas de serem hostis à causa revolucionária. Do mesmo modo, a Lei Hitlerista de 28 de junho de 1935, consagrava verdadeiro Direito Penal não escrito aos juízes que podiam condenar, segundo os seus sentimentos, todos aqueles que não abraçavam a causa nazista.

É certo que os exemplos citados não dizem respeito ao Direito não escrito, mas de formas oriundas da vontade popular.

No Brasil, nos tempos da ditadura, parecia ser necessário fazer interpretações alternativas dos textos legais.

**... foi uma forma de buscar uma saída contra o totalitarismo através do ensino nas Universidades, abalando o seu silêncio (WARAT, 1996, mimio, s-pg).**

Por um lado, tratou-se de mostrar aos juízes da Justiça Militar que as palavras contidas na Lei de Segurança Nacional eram imprecisas e poderiam ser alteradas na sua interpretação por vontade deles mesmos. Por outro lado, tratou-se de negar todo o conteúdo impreciso da doutrina do Estado de Direito, para mostrá-la como expressão de um direito inalienável das pessoas. **Por certo muita ambigüidade, mas com isso se salvaram muitas vidas (WARAT, 1996, mimio, s-pg).**

Um Direito Alternativo a ser aplicado por intermédio de juízes ideologicamente comprometidos tem uma conotação de autoritarismo. A Suprema Corte dos Estados Unidos, ao permitir violar a soberania da lei de outros países para seqüestrar pessoas para serem lá julgadas é, também, exemplo de Direito Alternativo (WARAT, 1996).

O Direito Alternativo não é um Direito escrito, legislado. É mais uma postura, uma interpretação pessoal do julgador que, colocando-se acima dos textos legais e de toda a hermenêutica jurídica, decide de conformidade com a sua ideologia (CARVALHO, 1990).

O Estado de Direito permite o acesso às garantias constitucionais. Sujeito às mais diversas interpretações do texto legal, qualquer pessoa será presa das ideologias dos julgadores.

O Direito obedece aos postulados da Sociologia e, em especial, aos da Hermenêutica, teoria científica da arte de interpretar. Não basta, todavia, conhecer as regras aplicáveis para determinar o sentido e o alcance dos textos legais. Faz-se necessário reuni-los e, num todo harmônico, estudá-los em um encadeamento lógico (MAXIMILIANO, 1988).

Descobertos os métodos de interpretação e, examinados os textos em separado, um por um, nada resultaria de orgânico e de construtor, se não fossem enfeixados em um todo lógico.

Decidir ideologicamente espelha a doutrina revolucionária que olha demasiado para o foro íntimo, quando deveria tomar como ponto de partida a lei, interpretada e compreendida de acordo com os ideais, aspirações e interesses da coletividade.

O Uso Alternativo do Direito no Brasil, representa, para Warat, um modelo alternativo de dominação:

**... frustradas as expectativas de constituição de um proletariado erigido como sujeito da história, os juristas da alternativa tardia hiper-realizam essa ilusão, auto-encarnando-se como os sujeitos simulados da história. Na verdade, pretendem superar o estado de legalidade normativa (1996, mimio, s-pg).**

Para os professores alternativistas, ser alternativo é resgatar, pela interpretação e aplicação da lei, práticas e condições democráticas de governabilidade:

**... vêem o Estado de Direito, como condição de ingovernabilidade, entendendo os que juristas precisam utilizar de um modo mais atualizado e eficiente as estratégias semiológicas do Direito, a partir de noções lingüísticas gerais e imprecisas. Tentam provar a idéia de que o consenso sobre a legitimidade do poder é decorrência de um trabalho discursivo e, que só é obtido quando adequadamente manipula-se as palavras (WARAT,1996, mimio, s-pg).**

A leitura dos textos dos professores alternativistas mostra uma pluralidade de enfoques e fragmentações que causam dúvidas quanto aos critérios para estabelecer-se quando é lícito abandonar os textos legais e formular outra regra, e quais os litígios, cuja valia (MAXIMILIANO, 1988) não justifica a saída dos limites das disposições legais.

Por outro lado, a comunidade, enquanto usuária do Direito, adotando, por si mesma, os mecanismos necessários para a defesa de seus interesses, ... **estejam ou não esses interesses reconhecidos e protegidos pela norma jurídica** (WOLKMER, 1992, p. 49), apresenta o risco de, prevalecendo a “lei do mais forte”, reforçar as injustiças sociais.

Diante dessas premissas, faz-se necessário pensar nos modos de alcançar, no ensino do Direito, uma interpretação crítica do fenômeno jurídico que explique sua funcionalidade, dinâmica e relação com a sociedade, por meio de instrumental adequado, cujos pressupostos esta dissertação pretende dar.

### **3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - FUNDAMENTOS PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO DIREITO**

Esta dissertação visa a fornecer sugestões para um ensino crítico do Direito, fundamentado em pressupostos, como veremos a seguir.

### 3.1 A CIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A Conferência de Viena sobre Direitos Humanos, patrocinada pela ONU, em junho de 1993, estabeleceu como um direito o desenvolvimento humano, ressaltando-se o papel da cidadania, da educação e do conhecimento.

No contexto da ONU, o desenvolvimento humano é questão de oportunidade e cidadania, parte constituinte e fundamental, ao lado da condição econômica; a cidadania como fim e a condição econômica como meio (DEMO,1996).

Cidadania é direito constitucionalmente garantido e princípio fundamental (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, artigo 1º, inciso II), é condição do sujeito crítico, autônomo, criativo, capaz de se colocar no espaço social, consolidando a democracia, comprometendo-se eticamente com a sociedade de modo a transformá-la.

O conhecimento, de modo geral, produzido na Escola, permite que se façam aproximações entre educação, conhecimento e cidadania.

Nesse sentido, o conhecimento é instrumento indispensável à conquista da cidadania, modo de o sujeito atingir a autonomia.

Se o fim da educação é criar condições de desenvolvimento, é necessário que se aproxime o mais possível da construção do conhecimento. (DEMO, 1996) A produção do conhecimento, dessa forma, constitui decisiva oportunidade de desenvolvimento humano, subordinado às condições materiais de vida.

A Escola, mesmo presa a uma prática pedagógica que não vai além da transmissão, cópia e reprodução de saberes, precisa representar o espaço ideal para a construção do conhecimento como capacitação para a conquista da cidadania, já que esta depende do manejo e da produção do conhecimento (DEMO, 1996).

Face ao exposto, entende-se que educação que possibilita alcance da cidadania vai além da mera transmissão, cópia e reprodução de conhecimento.

Os cursos jurídicos têm-se limitado a reproduzir, formalmente, os saberes consagrados nos manuais de Direito. O professor transmite o que consta nos livros, interpreta a lei conforme os manuais, o aluno escuta e anota. A avaliação recai sobre o conteúdo transmitido no bimestre por meio de prova escrita, em que o aluno tem a oportunidade de demonstrar que decorou o que o professor disse em sala de aula.

Em decorrência dessa prática de ensino, o estudante de Direito não age, nem é levado a pensar. Em outras palavras, seu pensamento empobrece, porque desconhece sua condição de sujeito histórico, comprometido com o mundo em que vive.

O desafio do professor de Direito está em desenvolver a capacidade do aluno em construir conhecimento, habilitando-o a fazer ciência.

Entendendo-se ciência como verdade histórica, reflexão e crítica que se opõe à opinião ingênua sobre o próprio saber, realidade e valores, fazer ciência exige: questionar sistematicamente e agir com rigor metodológico no processo de construção, na análise dos dados, na fundamentação lógica e na argumentação.

Para a validade da ciência, entretanto, não bastam essas formalidades, pois ... **o senso comum e a ideologia também se constituem de lógica, argumentação e análise de dados** (DEMO, 1996, p.16).

Adotando o questionamento sistemático (DEMO, 1996), para diferenciar a ciência de outros saberes, há que se ponderar que o senso comum nutre-se da ingenuidade, que vê o conhecimento como verdade fora de questão.

Entretanto, o senso comum não deve ser visto somente sob o seu aspecto negativo. Ele representa o saber do cotidiano, é modo de

compreender o mundo, constituído acriticamente e espontaneamente, que se traduz num modo de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre as pessoas, a vida como um todo (LUCKESI, 1995).

A sociedade possui um modo de compreender e agir no mundo que permeia tudo e todos os momentos da vida, sendo assumida por todos como um modo “externo e natural” de conceber a realidade. Esse caráter “natural” justifica a desnecessidade de questioná-lo (LUCKESI, 1995). Não há possibilidades de existir um cotidiano no qual tudo seja questionado sistematicamente.

No contexto do senso comum, há o bom senso, que pode ser definido como modo simplificado, simples e adequado de ver a realidade. Nele, há fragmentos de criticidade que emergem no contexto do senso comum **... não é criativo, mas é conveniente e útil** (DEMO, 1996, p.18). Representa percepções hábeis, simples e convenientes para soluções adequadas dos problemas do cotidiano.

A sabedoria, irmanada ao bom senso enquanto experiência acumulada, caracteriza a condição do indivíduo, já maduro, que refletiu sobre a vida:

A sabedoria é uma orquestra integrada de muitos saberes, mais ou menos críticos e ingênuos, do mundo da vida, de experiências variadas e mesmo contraditórias, cuja essência está em ter da vida uma experiência e uma visão exemplares. Enquanto a ciência toma a vida como objeto de análise, a sabedoria a toma como desafio de a bem viver (...) o sábio é, sobretudo, um exemplo de vida, não de pesquisador (DEMO, 1996, p.18).

Ideal seria o cientista sábio, aquele que reconhece os limites de seu saber e que aceita a impossibilidade de ter respostas para tudo (DEMO, 1966).

A ideologia, por sua vez, aponta para outros caminhos, para os juízos de valor. Ninguém pode se colocar à margem da ideologia, vangloriando-se de estar fora dela, ... **negar esse fato é índice de ingenuidade ideológica** (SANTAELLA, 1996, p.212).

Ideologia é um sistema de representações que os indivíduos fazem de suas reais condições de existência social, de modo que toda e qualquer prática existe pela e sob uma ideologia (SANTAELLA, 1996).

Esse sistema de idéias e representações sociais abrangem as idéias políticas, jurídicas, morais, religiosas, estéticas e filosóficas dos indivíduos de uma determinada sociedade. Dizendo de outro modo, a ideologia se acha presente em todos os atos do indivíduo a ponto de tornar-se indiscernível de sua experiência vivida:

**... não são representações objetivas do mundo mas representações repletas de elementos imaginários. Mais do que descrever uma realidade, expressam desejos, esperanças e nostalgias (SANTAELLA, 1996, p.214).**

Politicamente, o que define a ideologia é o compromisso de defesa de posições ou de privilégios, compromisso que lança mão da ciência **... para justificar condições históricas que se deseja manter (DEMO, 1996, p.19).**

Neste sentido, a ideologia não diz a realidade, nem procura dizê-la; ao contrário, mascara-a, homogeneizando os indivíduos aos clichês. Seus termos abstratos têm por função demonstrar que são eternas as condições sociais que, na realidade, são históricas e relativas. Seu papel é de cristalizar as condições da sociedade, fazendo-as passar por naturais.

Sob a visão sociológica, ideologia é condição do poder, já que lhe é inerente justificar-se, para se manter: **... sendo um fenômeno dialético, não pode dispensar o discurso de autojustificação (DEMO, 1996, p.19).**

A essência da ideologia, para Demo (1996, p.18), não está em defini-la como falsa consciência ou deturpação da realidade, mas como a consciente, ou não, vontade de manter privilégios e interesses.

Os indivíduos interagem entre si e com o mundo por meio da ideologia. É ela que forma e conforma a consciência, atitudes, comportamentos, para amoldá-los às condições de existência social (SANTAELLA, 1996).

**... um sujeito é objetivo como fenômeno, mas não é como intencionalidade, vivência histórica, participante político da história ( DEMO, 1996, p.20).**

Reconhecendo a ideologia como parte do indivíduo, do objeto e da ciência, faz-se necessário reconhecê-la, o melhor possível, dentro do compromisso de pesquisa da realidade. A condição de sujeito cognoscente implica o reconhecimento da ideologia como elemento intrínseco da própria interpretação da realidade.

A ciência trata de um objeto construído, não da realidade concreta, em que o sujeito participa como construtor desse objeto. O desafio e o compromisso estão na possibilidade de buscar a interpretação da realidade do modo mais fidedigno possível: **Se houvesse coincidência entre a realidade e o que pensamos dela não haveria necessidade de ciência** (DEMO, 1996, p.83).

Outro aspecto da ideologia é a contra-ideologia: parte inerente da democracia e de todos os discursos que fundamentam as

transformações, embora mantenha sua característica justificadora, ... **tem projetos políticos definidos como melhores e por isso necessários** (DEMO, 1996, p.20).

Cabe, pois, concluir que a marca diferencial da ciência é o questionamento sistemático, do qual decorre a discutibilidade e a sua condição de meio ou método (DEMO, 1996).

A discutibilidade é o critério principal de cientificidade. O avanço científico e a inovação se mantêm, recuperam e desenvolvem-se pela discussão irrestrita, crítica e criativa: ... **só pode ser científico o que for discutível** (DEMO, 1996, p.21).

A visão de verdade, sob o paradigma da consciência, ... **no qual sua definição se basta com a pureza lógica dada** (DEMO, 1996, p.21), tem em Habermas o paradigma da comunicação, em que a verdade é uma pretensão de validade.

Habermas, referido por Demo (1996), sobrepasa a estruturação lógica e inclui o componente histórico da pretensão. Sendo a verdade uma pretensão de validade, permite o argumento a favor e contra, porque, para valer de direito e de fato, é necessário o consenso:

**... ao mesmo tempo, verdades tidas como inconcussas podem, de repente, ser questionadas, seja porque sua base lógica se abalou por conta de novos aportes, seja porque o relativo consenso vigente entrou em crise (DEMO, 1996, p.22).**

Ciência, sob esse ponto de vista, é uma pretensão de conhecimento, relativa e histórica, dentro de um processo de busca e pesquisa, que não dispensa a comunicação.

Assim, o parâmetro de discutibilidade resulta do paradigma da comunicação. A comunicação para comunicar e comunicar-se, necessita da outra face, com recíproca marca de comunicação: **O diálogo irrestrito torna-se, assim, o caminho da ciência** ( DEMO, 1996, p.22).

Demo (1996) apresenta algumas características do questionamento sistemático e crítico:

- a necessidade de não incidir na contradição performativa: o questionamento não pode desfazer a própria condição de questionar. Um lado que questiona não pode impedir o questionamento do outro. Um questionamento “inquestionável”, seria a contradição performativa, porque não tanto destruiria o outro lado como a si mesmo;
- a coerência inovadora: antes de questionar qualquer coisa, a ciência tem que questionar a si mesma, como movimento de construção e reconstrução permanente. Se o conhecimento científico é fonte da inovação que emerge

do questionamento crítico e criativo, a primeira coisa a ser inovada é a própria ciência. Novos paradigmas são inevitáveis, e questionar e serem questionados permite a inovação;

- a necessidade de qualidade formal conhecimento: para que o questionamento seja viável, faz-se necessário ser formalmente lógico, sistematizado e argumentado, por ser condição de explicar, na medida que representa conceituação clara, formulação inequívoca e coerência argumentativa. O incompleto, não se constitui discurso científico, porque nega a razão metódica da ciência. O parâmetro e discutibilidade exige discursos formalmente competentes, lógicos e sistemáticos.
- a necessidade de qualidade política do conhecimento: aparece no diálogo aberto. O questionamento só é sustentado se for politicamente desatrelado, quando é levado a efeito em uma comunidade democrática.

Habermas, in Demo (1996), introduz a democracia no processo científico: **A polêmica democrática é o ambiente da ciência** (DEMO, 1996, p. 24):

**A qualidade política, por outra, lembrará sempre que a ideologia é parte do negócio, necessariamente. É impraticável obter consenso sem adesão política, por mais que esta seja cientificamente argumentada. A ciência por ser tão inovadora, nos deve uma sociedade melhor (DEMO, 1996, p.24).**

Desse modo, pode-se concluir que ciência constitui a gênese do conhecimento metódico, sistemático, lógico, discutível, formal e político. Como instrumento de intervenção, conduz ao questionamento cotidiano, à teoria para intervir, e à intervenção para teorizar, e à inovação, com o objetivo de construir uma realidade social mais justa.

### 3.2 A PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O aparecimento de novos sujeitos coletivos, representados pelos movimentos sociais e corpos comunitários, revelam a premência da pesquisa no que diz respeito às suas origens, ao espaço político no qual se desenvolvem, à sua natureza jurídica, seus fundamentos e anseios.

Enquanto componente do processo em busca da autonomia, a pesquisa está inserida no trajeto normal de formação histórica, significando uma possibilidade de domínio da realidade que circunda o sujeito (DEMO, 1991).

Nesse sentido, não se trata de apenas pesquisar o que está acontecendo, mas especialmente porque está acontecendo, criando condições para que as realidades sociais possam ser modificadas, com uma nova cultura, como conquista de um novo modo de vida.

Parece acertado dizer nesse momento que a pesquisa coincide com criar e emancipar, quando fundada no esforço sistemático e inventivo, de elaboração própria, por meio do qual é possível construir um projeto de emancipação social (DEMO, 1991).

Dito de outro modo, a pesquisa adquire uma dimensão de auto-conhecimento libertador, na medida em que afasta o homem da servidão das certezas de um conhecimento já produzido. Não se apresenta só como busca de conhecimento, mas igualmente como uma atitude política (DEMO,1991), que propõe superar as condições atuais de reprodução de saberes.

Um ensino sem pesquisa jamais deixará de ser exclusivamente uma transmissão da cultura já feita, estática e desintegrada da realidade. Por outro lado, as demandas sociais exigem que o ensino se faça com a pesquisa e por meio dela.

Pesquisa e ensino capacitam professor e aluno para que amadureçam cientificamente e aprendam a alcançar, por si, novos conhecimentos. Deve formar-se base e sustentáculo do ensino, procurando verdades, mas também indagando novos modos de atingir e expandir a verdade. Pesquisa nascendo do próprio ensino (SCHMITZ, 1984) e ensino nascendo da pesquisa.

Nos cursos jurídicos, a pesquisa representa a possibilidade de instrumentação científica ao lado da conotação educativa, na medida em que inclui a elaboração própria, teorização das práticas e atualização permanente.

Os discursos docentes, sob essa ótica, deixam de compor o processo de ensino, para dar lugar ao trabalho conjunto, de parceria, na criação do conhecimento.

O conhecimento envolve estilo, e nesse sentido, uma certa exposição subjetiva de quem o enuncia, indissociável de uma criação de cada um (DIDDIER-WEILL, 1988). Essa criação se articula intimamente ao fato de que o conhecimento não é a algo já pronto que se retorna, mas a uma proposta cujo caráter aberto lhe é intrínseco e constitutivo.

Em outros termos, o conhecimento não pode ser sustentado por quem se situe à margem dele, por quem queira estar imune a seus efeitos. Não comporta essa pureza, essa neutralidade, essa fuga. A transmissão do conhecimento é sempre um discurso com sujeito, com sua inafastável implicação.

Essas considerações apontam, precisamente, para o momento de se perguntar quanto de criação pode a transmissão do conhecimento conter.

Criação sugere a possibilidade de sentidos novos, inesperados, articulados à ordem dos desejos de autonomia do sujeito criador, fundamentada na consciência crítica.

Não se trata só de criar novas tecnologias, mas da utilização do presente como fonte para suscitar novas idéias, novos ideais e diferentes formas de viver. Criação vinculada à solidariedade, à autonomia e à justiça social.

A pesquisa como descoberta e criação, produzindo o conhecimento, representa uma **iluminação da realidade** (LUCKESI, 1995, p. 127), uma possibilidade de ações práticas em um nível de adequação muito maior.

Acolhendo a concepção de Demo (1991) de pesquisa como princípio científico e educativo, a pesquisa criativa apresenta-se como instrumento teórico-metodológico para construir conhecimento, ultrapassando os limites do já sabido para procurar novas alternativas de ação em todos os setores da realidade, em uma dimensão de instrumento para um projeto de emancipação. A pesquisa como instrumento criador e de transformação, é meio de aquisição da consciência crítica.

Nessa perspectiva, a Escola funcionando como mediação entre o aluno e o social, exercendo a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto, situado no tempo e no espaço, inserido no contexto de relações sociais, dá origem ao saber criticamente reelaborado (LIBÂNEO, 1984).

Cabe à Escola estabelecer um ensino que inclua a pesquisa para fundamentar a apropriação, desapropriação e reapropriação do saber; no contexto social dos alunos, numa relação com modelos que digam respeito ao mundo em que vivem.

Dito de outro modo, deve-se considerar ... **a pesquisa como base para o saber pensar e o aprender a aprender** (DEMO, 1996, p.35), rumo à autonomia.

Em direção ao ensino emancipatório, como meio de dar sentido humano e social a todos os conteúdos e relacioná-los com a realidade social, pela consciência crítica e reflexiva de si mesmo e da sociedade, buscam-se em Demo (1991) os níveis de pesquisa:

- interpretação reprodutiva: nesse nível, que pode ser considerado como iniciação à pesquisa, o aprendiz desenvolverá um tipo de leitura dinâmica, sua capacidade de síntese, e usando de modesta interpretação poderá reproduzir fielmente um texto;
- interpretação própria: permite ao pesquisador a saída da reprodução, para a possibilidade de reescrever, sob a tênue luz de uma interpretação pessoal, o conhecimento apreendido por outro;

- reconstrução: esse momento da pesquisa reflete a superação dos níveis anteriores, para a busca de uma proposta própria do pesquisador;
- construção: pressupõe do pesquisador um conhecimento anterior, que serve de embasamento teórico e de condição para uma proposta dentro dos paradigmas existentes;
- criação/descoberta: implica o último estágio de pesquisa. O pesquisador traz conhecimentos inéditos inserido em novos paradigmas. ... **trata-se de negar fases anteriores, questionar radicalmente, perseguindo o novo como tal** (DEMO, 1996, p.42).

Nesses níveis de pesquisa, Demo (1996) aponta os gêneros que se interligam:

### 1. Pesquisa Teórica.

Esse gênero de pesquisa não conduz à intervenção na realidade, mas constrói as condições, porque leva o pesquisador a desenvolver competência conceitual, análise lógica e, especialmente, domínio da arte de argumentar. Permite conhecer os quadros de referência alternativos, clássicos e modernos ou os teóricos relevantes, de modo a conduzir à atualização da

Toda pesquisa contém o momento em que se colocam as fases a serem seguidas, possíveis resultados que podem surgir, autores a serem lidos, ou os caminhos a serem percorridos no transcorrer da busca.

Nesse contexto, o método, que significa meio de atingir determinado fim, assume conotação educativa na proporção que conduz o aluno a atitudes desembaraçadas de preconceitos, afastando-o do hábito de copiar, fornecendo-lhe a oportunidade de distinguir a ciência enquanto conhecimento metódico, testado e com mais probabilidades de ser verdadeiro, de outros saberes, na medida que são ou podem ser fundados no senso comum.

Demo (1996) elenca alguns tópicos da pesquisa metodológica:

- questionamento crítico, constante e processual da própria ciência: seu lugar na sociedade, o que pode ou não explicar, suas ideologias e mitos;
- discussão crítica das metodologias: dialéticas, positivistas e normativistas;
- propostas de metodologias alternativas: pesquisa participante, avaliação qualitativa, hermenêutica;
- capacidade de aferir de uma teoria, a concepção científica subjacente e, nas entrelinhas, a postura metodológica;

- capacidade de detectar o fundo ideológico das produções científicas, já que são condicionadas também socialmente, do que se pode inferir a concepção de ciência e método;
- formação crítica emancipatória de espaço científico próprio;
- discussão do lugar da ciência na sociedade.

Dentre esses tópicos, Demo (1991, destaca o questionamento crítico: **... a ciência criativa é aquela que questiona, quando adquire ares de sabedoria** (p.26).

### 3. Pesquisa Empírica.

Este tipo de pesquisa dedica-se trabalhar a parte da realidade que se manifesta empiricamente, razão pela qual é de fácil manejo. É comum confundir-se esse gênero de pesquisa com produção científica:

**Chama-se empirismo o vício de reduzir a realidade a toda sua manifestação empírica, ou à manifestação mensurável quantitativamente** (DEMO, 1996, p.37).

A importância da pesquisa empírica está na possibilidade de oferecer maior consistência na argumentação, por mais frágil que possa ser a **base factual** (DEMO, 1996, p.37) que se pretenda sustentar. O significado

dos dados empíricos depende do referencial teórico, no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Desse modo, é fundamental a integração crítica das dimensões das metodologias qualitativas e quantitativas que fazem parte de uma realidade única.

Se a pesquisa é a descoberta da realidade, não se pode restringi-la à sua manifestação empírica, ... **tendência é de reduzir a realidade à sua expressão empírica** (DEMO, 1991), mas é preciso ter consciência da impossibilidade de um reconhecimento empírico sem o concurso da teoria, do método e da prática. O pesquisador é aquele que sabe acumular dados mensuráveis, que nunca desiste de questionar a realidade, ... **sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte** (DEMO, 1991).

#### 4. Pesquisa Prática.

A pesquisa prática permite intervenção direta na realidade, teorizar práticas, produzir alternativas concretas e comprometimento com soluções. O essencial é o manejo da qualidade política e da ideologia, em

particular nas ciências sociais. Aqui é que se questiona, especialmente, a que fins atende a ciência, qual a ética implicada e a que cidadania serve.

Pesquisa prática significa comprometimento do pesquisador porque elimina a separação entre o sujeito e o objeto pesquisado. É uso inteligente da ciência para fins emancipatórios, para tornar possível a transformação da realidade. No dizer de Pellegrino (1989) :... **o ser humano é o ser para qual o mundo, tal como está, não basta** (p.24).

Ao exame desses gêneros de pesquisa, percebe-se que se interligam necessariamente: seja como condição de intervenção, ou como intervenção direta. Teoria e prática se interligam, na medida em que não é possível realizar uma prática transformadora sem fundamentação teórica.

Cada um desses gêneros de pesquisa apresenta variantes do questionamento sistemático, crítico e criativo, tendo em comum o mesmo objetivo: construção de condições científicas para melhor intervir na realidade. Diferenciam-se em suas tendências, mas culminam em uma nova definição de pesquisa e conhecimento, enquanto criação.

Parece acertado, neste momento, definir ciência ou conhecimento e pesquisa com Demo (1996):

... questionamento sistemático, crítico e criativo, mais intervenção inovadora (p.39).

... pesquisa poderia servir, (..) como conceito maior que abrange todo o processo de construção de caminhos científicos e de resultados inovadores, incluindo-se também a sua ilação educativa, na condição de estratégia de questionamento crítico e criativo, teórico e prático (p.39).

Desse modo, o conceito de pesquisa inclui o compromisso com a sistematização, com a qualidade formal, a política e a intervenção inovadora.

A pesquisa é fundamental, porque está no nascedouro da consciência crítica questionadora, até a produção de alternativas de intervenção direta nas práticas sociais.

A formação da cidadania compreende a formação do homem social, participativo, responsável político e produtivo. Capaz de estabelecer relações para além de seu universo pessoal; com conhecimento técnico, profissional, científico e intelectual que **... só tem sentido se socialmente necessário** (RODRIGUES, 1985, p.75).

O conhecimento, assim entendido, deve necessariamente passar pela atualização constante, de modo a colocar o indivíduo à frente dos

tempos: **No aprender a aprender e no saber pensar, forjam-se virtudes de um sujeito que está à frente de seu destino** (DEMO, 1996, p.16).

Dessa maneira, pesquisa adquire a condição de “função básica” da educação, em termos instrumentais, atravessando as técnicas de construção do conhecimento e desenvolvendo a capacidade crítica e criativa na educação voltada à emancipação.

Enquanto princípio científico e educativo e diálogo com a realidade, a pesquisa é instrumento para criar ciência e promover o questionamento criativo, pressupostos indispensáveis na formação do indivíduo competente para construir sua cidadania.

Nos cursos jurídicos, a pesquisa assume condição de contato com a realidade, estimulando a participação do aluno na descoberta do ordenamento legal como instrumento eficaz de mudança, inserindo-o na vida social.

Professor e alunos em parceria, mediatizados pelo comprometimento político, para alcançar a realidade, apreendida pela pesquisa da qual extraem o conhecimento, atingem um nível de consciência crítica que os faz capazes de atuar sobre a realidade, transformando-a.

#### 4 UMA PROPOSTA DE ENSINO CRÍTICO DO DIREITO

Retornando os pressupostos de ciência e da pesquisa na construção do conhecimento, pretendemos fazer uma proposta para o ensino crítico do Direito nos cursos jurídicos.

Para um ensino crítico do Direito e voltado à produção do conhecimento, é condição indispensável a parceria entre professores e alunos.

Docentes comprometidos com a realidade social, em uma relação dialética entre o ato político e o ato pedagógico, são capazes de formar juristas críticos, reflexivos, autônomos e criativos, aptos a construir uma nova sociedade fundada na democracia e na solidariedade.

A Escola, enquanto espaço privilegiado para a prática pedagógica, tem papel fundamental, porque **... é a difusora dos conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais** (SILVA, 1986, p.40).

Para Cury (1985), a Escola é parte integrante da sociedade e nela estará integrada, quando:

- o objetivo de educar para participar da sociedade moderna e transformá-la democraticamente, no sentido de desenvolvimento comum e da justiça social, prevaleça sobre quaisquer outros;
- o ensino refletir as aspirações e a linguagem da comunidade, vinculando-as, consistentemente, com aquelas de natureza mais geral da localidade, do estado e do país;
- o trabalho escolar estiver efetivamente calcado em pesquisa sobre as características da comunidade de egressos;
- a experimentação for admitida e incentivada no sentido do aperfeiçoamento dos métodos mais generalizados, ou da sua substituição por outros mais próprios para os processos de ensino;
- agir na sociedade de modo a transformá-la, servindo aos interesses coletivos e garantindo um bom ensino.

Desse modo, a Escola preparando o discente para a realidade social, fornecendo-lhe instrumentos adequados para a aquisição de conteúdos, auxiliando-o a desenvolver a consciência crítica, torna-o capaz de construir conhecimento e de participar política e ativamente na democratização da sociedade (LUCKESI, 1995).

**... a Escola deixa, assim, de ser ambiente de sujeições e silêncios para ser um ambiente de alegria, pesquisa e dinamismo (NOGUEIRA, 1985, p.82).**

O docente, em um contexto de Escola integrada na sociedade, atua como mediador entre o coletivo da sociedade e o individual do aluno, **... exercendo o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando (LUCKESI, 1995, p.115).**

Para ocupar o lugar de mediador social, o professor precisa possuir conhecimentos e habilidades, compreensão da realidade na qual trabalha, comprometimento político, competência teórica e profissional. Ser suficientemente capacitado para conhecer o nível de seus alunos e elevá-los, tanto no que se refere aos conhecimentos, quanto no que diz respeito aos processos de convivência social.

Luckesi (1995) aponta a compreensão da realidade como ponto fundamental na prática pedagógica, dizendo que sua falta implica uma atividade reprodutora da sociedade.

O comprometimento político resulta da compreensão da sociedade (LUCKESI,1995). Nesse sentido, o professor tem duas opções: ou

quer a permanência da sociedade com todas as desigualdades, ou trabalha para modificá-la.

No que diz respeito ao seu campo de trabalho, o docente deve possuir conhecimentos teóricos suficientes para desenvolver suas atividades com competência, habilidades e recursos técnicos de ensino, para viabilizar a seus alunos a apropriação da cultura elaborada, de modo que esses possam, a partir dela, criar novos conhecimentos. Luckesi (1995) complementa essas habilidades, com a “arte de ensinar”:

**É preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. De certa forma, é preciso ter paixão nessa atividade. É preciso estar em sintonia afetiva com aquilo que se faz. Um professor que faz sua atividade uma mercadoria, dificilmente será um professor comprometido com a elevação cultural dos educandos. O salário não paga o que fazemos. Por isso, torna-se importante, além da competência teórica, técnica e política, uma paixão pelo que se faz. Uma paixão que se manifeste, ao mesmo tempo, de forma afetiva e política. Sem essa forma de paixão, as demais qualidades necessárias ao educador se tornam formais e frias. (...) Daí vem a “arte de ensinar”, que nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar, das mais variadas e adequadas formas (p.117).**

Todavia, o professor não deve substituir a “paixão de ensinar” pelo desejo de colocar-se no lugar do conhecimento, transformando-se em “guru”.

Antunes Varela (1996), na introdução à obra de Orlando Gomes (1996), mostra o professor de Direito personificado em “Mestre”, e mais que “Mestre”, o Sacerdote, capaz de distribuir os sagrados e divinos dons da Cultura e da Sabedoria:

**É na sala de aula, no anfiteatro da escola, que o “Mestre sente plenamente realizada sua vocação natural de apóstolo do ensino. Nas aras da lição magistral é que o sumo sacerdote do Direito presta apaixonadamente culto aos nossos *idolatribus*, às suas divindades da Cultura e da Sabedoria (p.XCVII).**

Marilena Chauí (1980) pergunta de onde vem e por que vem, nos professores, a sedução de tornar-se “guru”, e de onde vem, nos alunos, o desejo de que haja um mestre, o desejo de ser guiado.

Morgado (1995) responde que esses desejos, de ser “guru” e de seguir um mestre, decorrem da assimetria de conhecimentos existentes entre professor e alunos: um que sabe mais (suposto saber do mestre) e um que não sabe e quer saber (o aluno).

O professor, mediador entre o aluno e a cultura, desvia a mediação para o “apelo autoritário” (Chauí, 1980) e, em vez de dialogar com o aluno, possibilita que esse dialogue com o conhecimento:

... se o docente personifica o conhecimento, não há o que se possa fazer para que os alunos se apropriem dele. Estarão eternamente aprisionados à condição de discípulos, infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia (MORGADO, 1995, p.32).

O professor, transformando sua “autoridade pedagógica” (MORGADO, 1995) em estratégia pedagógica necessária e adequada pelas mediações que estabelece, investe na possibilidade de crescimento e interação entre docente e discente, gerando autonomia e tornando possível a socialização do conhecimento.

O trabalho do professor, portanto, consiste no esforço permanente de contribuir para que o aluno supere a assimetria existente entre os níveis do conhecimento de um e de outro, ao longo do processo pedagógico.

O discente, parceiro na relação pedagógica, é sujeito membro da sociedade, com história própria que procura novos padrões de conhecimentos; aliás, essa é uma das razões porque busca a Escola. A leitura intensa, a pesquisa e a participação na organização e execução do processo pedagógico devem estar presentes no cotidiano do discente.

A prática pedagógica permeada de relação dialógica envolve professor e alunos na formação do raciocínio, desenvolve o espírito participativo e crítico e cria o hábito de reflexão (FARIA, 1985).

Todavia, o diálogo entre professor e aluno só acontece quando ambos se encontram envolvidos na abordagem de um tema comum: o aluno precisará, previamente, instrumentalizar-se, por meio da leitura e da pesquisa, para que colabore na superação da assimetria de conhecimentos existente entre ambos.

O discente é possuidor de cultura própria, ativo e dinâmico; no processo educativo deve ser entendido como sujeito capaz de crescimento e de criação autônoma. Relacionando sua vida com os conteúdos propostos, o aluno passa a questionar as experiências que viveu e, reconhecendo-se nos modelos sociais apresentados pelo professor, tem condições de ampliá-las.

O docente, na medida em que insere elementos novos na cultura elaborada, aplicando-os criticamente na prática do aluno de modo a possibilitar sua articulação com o mundo vivido, viabiliza a retomada da sua vivência, elevando-a a um novo patamar de compreensão.

Os alunos dos cursos jurídicos, ao pesquisarem a lei, a doutrina e a jurisprudência como fontes do Direito, poderão conhecer múltiplas versões sobre determinado objeto de pesquisa. Diversificadas as informações, individual e coletivamente, estarão incentivados a refletir sobre as contradições

entre a lei e a realidade social, e a formular conceitos próprios sobre o material obtido, desenvolvendo a consciência crítica e habilidades para a discussão.

O professor de Direito, enquanto articulador do processo de pesquisa, ao expor e estimular à crítica os conteúdos jurídicos, conduz o discente a perceber as implicações da lei com o poder. A relação dialógica, decorrente das discussões coletivas, exercita a democracia e conduz ao conhecimento crítico da realidade.

LUCKESI (1995) fornece algumas orientações para o conhecimento crítico da realidade:

- não tomar a parte pelo todo: para estabelecer um conhecimento aproximativo do real, importa tomar cada coisa pelo todo, por todos os elementos que o compõem dentro de um nexos e relações. Importa desvelar as relações que constituem o objeto de estudo;
- não tomar o particular pelo universal: deve-se procurar no particular o universal. Em cada objeto estudado, deve-se descobrir as características universais. A identificação desses elementos universais é necessária para a constituição de uma compreensão direta da realidade;
- não se pode esquecer que o passado se faz presente: nada se faz abruptamente: todos os fenômenos naturais ou sociais têm uma gênese, uma

história. Essa história é que possibilita entender a existência do objeto que se estuda.

Os conhecimentos já existentes representam passos dados pela humanidade, no esforço permanente de entender a realidade e de transformá-la. (LUCKESI, 1995).

No que diz respeito aos métodos, é preciso que eles favoreçam à correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que **... esses possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade social** (LIBÂNEO, 1985, p.40).

Demo (1995) distingue a qualidade lato senso em qualidade formal e qualidade política, como instrumentos para realizar a excelência dos conteúdos e abranger os métodos e processos que se relacionam a eles.

Ligada à eficiência, à técnica e à perfeição do “como se faz”, a qualidade formal refere-se à excelência dos conteúdos; a qualidade política, por sua vez, permite que o conhecimento seja acompanhado de convicções fundamentais de solidariedade, autonomia, alteridade e democracia, já que é na relação com o conhecimento e com o aluno que a “autoridade pedagógica” se concretiza. Pode-se inferir, daí, que é possível ir do saber ao engajamento político.

A formação da personalidade decorre da assimilação dos conteúdos e de conformidade com as condições pessoais do aluno, desse modo, a base política que informa os conteúdos, é fundamental para a formação democrática do aluno:

**...com isso estamos querendo indicar que, no processo educativo, não podemos separar, de um lado, conhecimento e, de outro, formação da personalidade. Enquanto se adquirem conhecimentos, também se forma a personalidade, assim como enquanto se forma personalidade se adquirem conhecimentos. Aspectos afetivos e cognitivos existem como uma unidade dentro do ser humano (LUCKESI, 1995, p.142).**

Para estabelecer-se procedimentos de ensino, é necessário ter clara uma proposta pedagógica, pois é ela que define os objetivos políticos e educacionais. Só enquanto prática social, politicamente engajada, que o professor delimita objetivos, conteúdos, métodos e os transforma em vida para si e para os seus alunos (LUCKESI, 1995).

Definida uma proposta pedagógica, com seus conseqüentes objetivos políticos e educacionais, Luckesi (1995) aponta para os seguintes pressupostos:

- os procedimentos de ensino selecionados ou construídos devem ser mediações da proposta pedagógica e, por isso, devem estar estreitamente articulados com ela;
- para que a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, faz-se necessário selecionar ou construir procedimentos que conduzam a resultados processuais, que poderão ser parciais, mas que precisam estar interligados à dinâmica do tempo e da história;
- para que os procedimentos sejam efetivos, não poderão ser selecionados ou constituídos com base no senso comum. O professor deve, ao lado de sua proposta pedagógica, lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis para isso;
- como nem sempre é possível selecionar de imediato os objetivos perseguidos, o docente deve estar permanentemente alerta para o trabalho que desenvolve, avaliando suas atividades e tomando novas e subseqüentes decisões. Com uma meta a alcançar, o procedimento adotado, mostrando-se inadequado, deve-se desistir dele e procurar procedimentos alternativos.

A pesquisa, nesse contexto, não pode ser entendida como proposição de trabalhos de 80 a 100 folhas que o professor manda fazer, não corrige e atribui notas aleatórias, mas como produção de textos que demandem

problematizações, reflexão crítica e busca de referenciais teóricos que conduzam à produção individual e coletiva, permitindo o avanço, a discussão coletiva e a relação dialógica do conteúdo proposto.

O docente, enquanto articulador do processo de pesquisa, criador e instigador de problemáticas, está apto a conduzir os alunos a buscarem informações e a processá-las. Nesse contexto, deve provocar a produção de novos conhecimentos que os aproximem da realidade cotidiana que os espera.

O cotidiano dos escritórios e órgãos jurídicos é permeado de informações computadorizadas cada vez mais intensas e sofisticadas, com programas específicos na área do Direito que sequer são mencionados pelos professores de Direito.

As exigências da sociedade moderna, baseada na circulação de informações em todas as áreas da produção do conhecimento, exigem um professor de Direito pesquisador, capaz de encaminhar seus alunos à construção individual e coletiva de referenciais significativos que os instrumentalizem, de modo a exercerem plenamente sua cidadania.

Cidadania, nesta perspectiva, envolve a alteridade e a eticidade como campo de construção para uma nova sociedade, que desloque o seu foco de interesse para a igualdade entre os seus integrantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, aliada à visão crítica da realidade social, pelas informações que proporciona, conduz à capacidade de pensar a sociedade numa dimensão crítica e criativa.

O Direito, entendido como realidade dialética, conduz à compreensão dos seus conteúdos como dados incompletos, necessária e permanentemente construídos, num processo dinâmico, contextual, igualitário e justo. Sob esse ponto de vista, a elaboração da norma deve estar voltada, sempre, para a sociedade, de modo a oferecer possibilidades de abertura, cada vez maior, dos espaços democráticos dos seus destinatários, na caminhada para a autonomia. Na mesma direção, a prática de um ensino jurídico-crítico implica em um recurso para que se reflita sobre a própria ciência do Direito, seus pressupostos, suas propostas e seus resultados na inserção sócio-cultural.

A metodologia é social no ensino jurídico, na medida em que tem como ponto de partida a reflexão sobre o problema tal como se apresenta na realidade social, na suposição de que o conflito não é um mal em si mesmo, mas uma fonte de soluções e meio de exercitar a produção do conhecimento novo, superando o velho.

O ensino é um ensaio ao processo de transformação, em que aprender significa buscar a própria identidade vinculada à realidade em que se vive. Um ensino crítico do Direito propõe o engajamento do jurista com a realidade da qual é contemporâneo. Para isso, é necessário que o professor se ocupe em avaliar as conseqüências e o grau de receptividade que as leis podem ter na sociedade, libertando-se do mito de que o ensino do Direito deve buscar a racionalidade jurídica despolitizada e, a neutralidade na interpretação da lei como meio de alcançar a justiça social.

Uma prática pedagógica no ensino do Direito vinculada à pesquisa, inserida no trajeto normal de formação histórica e capaz de ligar os conteúdos com a experiência concreta do aluno, proporciona elementos de análise crítica que o ajudam a ultrapassar a experiência, os estereótipos e as pressões difusas da ideologia dominante (LIBÂNEO, 1984).

Preparando os futuros juristas para serem co-edificadores (com outras forças sociais) de uma sociedade cidadã, solidária e incluyente, a prática pedagógica no ensino do Direito garante o diálogo, a reflexão crítica e o comprometimento político. Em outras palavras, a prática pedagógica fundada na criticidade exercita a democracia, propicia a inovação, contribuindo na formação da cidadania. Aos professores de Direito cabe a responsabilidade de sediarem suas pesquisas na busca de soluções que acompanhem a evolução dos

acontecimentos sociais, contribuindo para a construção de um Estado cada vez mais democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, conscientes de que para cumprir sua função social o Direito precisa ser repensado a partir da realidade social.

Uma prática pedagógica emancipatória no ensino jurídico, fundada na análise crítica da realidade social, no compromisso político e na consciência das finalidades sócio-políticas da educação, é possível desde que o professores e alunos dos cursos jurídicos tomem consciência de que no Direito, assim como em todas as ciências, não há verdades absolutas, e que a reprodução da doutrina vigente representa a indiferença pelo caráter ideológico do discurso jurídico, reforçando as injustiças sociais.

A prática dos direitos humanos e da democracia começa em sala de aula, lugar onde se coloca em circulação o magistério voltado à formação de pessoas preocupadas com a produção social da democracia. Um ensino voltado para a solidariedade social começa pela tentativa do docente de despir-se de sua arrogância, instalando a dimensão política na educação jurídica.

Faz-se necessário que os professores se libertem da crença de que é possível um saber teórico cientificamente contemplativo sobre o

Direito, principalmente no sentido de pensar que esse conhecimento teórico seria a condição prévia para uma prática correta da justiça (WARAT, 1996).

Desse modo, a tarefa educacional consiste em um processo de transmissão do conhecimento científico junto com um saber com todas as contradições, as incertezas e os conflitos que a existência traz e, com a consciência de que um Direito só é inovador quando se torna compatível com as exigências da sociedade moderna.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Lédio. Processo Social Alternativo, in **Lições de Direito Alternativo 2**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. Direito Alternativo - Notas sobre as condições de possibilidade, in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- AYDOS, Marco Aurélio Dutra. O juiz-cidadão, in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- CALERA, Nicolás María López. **Filosofía del derecho**. Granada: Comares, 1985.
- CAMPILONGO, Celso. In **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.
- CARRIER, Hervé. **Revolução cultural e educação**. Curitiba: Champagnat, 1994.
- CARVALHO, Amilton Bueno. Lei n.º 8009/90 e o Direito Alternativo, in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. Uso alternativo do Direito e saber jurídico alternativo, **in Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

**CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO**. São Paulo: Saraiva, 1996.

CONSELHO FEDERAL DA OAB - COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINOS JURÍDICO. **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. São Paulo: Saraiva, 1996.

CORRÊA, Ayrton Dutra. **A Escola Progressista**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1988.

CORREA, Oscar. Marxismo y derecho en América Latina hoy, **in Lições de Direito Alternativo 2**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Rosa Maria Cardoso. **In Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O compromisso do profissional da administração da educação com a escola e a comunidade**. Porto Alegre: RBAE, 1985.

- DEMO, Pedro. **Pesquisa. Princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O significado da modernidade em sala de aula. De ritos e mitos do ensino superior.** Brasília: IPEA/CPS, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento. Metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- DIDIER-WEILL, Alain. **Inconsciente freudiano e transmissão da psicanálise.** Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- FARIA, José Eduardo. **O ensino jurídico.** São Paulo: Folha de São Paulo, 2/2/92.
- FARIA, Nedson. **Desafios para uma prática pedagógica.** Tramandaí: Palestra proferida no 2º Congresso Latino-Americano de Educação Física, Desporto e Recreação, 1985.
- FILHO, Álvaro Melo. Currículo jurídico - um modelo atualizado, **in Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas.** Brasília: OAB, 1992.
- FILHO, Wilson Ramos. Direito Alternativo e cidadania operária, **in Lições de Direito Alternativo 1.** São Paulo: Acadêmica, 1992.
- FREIRE, Paulo. **O cotidiano do professor.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

- FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe. **Notas preliminares sobre o método sócio-jurídico-crítico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1898.
- GOMES, Orlando. **Introdução ao Direito Civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1996.
- GRINOVER, Ada Pellegrini. Crise e reforma do ensino jurídico, **in Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.
- KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O problema da justiça**. Martins Fontes, São Paulo, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIMA, Miguel Alves. O Direito Alternativo e a dogmática jurídica, **in Lições de Direito Alternativo 2**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- LOSANO, Mário G. **Introdução ao problema da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Marcello Lavanere. **In Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.
- MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do Direito**. São Paulo: Forense, 1988.

- MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de Direito Civil**, v. 1 São Paulo: Saraiva, 1988.
- MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.
- NÉRICI, Imídeo G. **A metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Ibrasa, 1993.
- NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A escola nova**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1985.
- OLIVEIRA, Gilberto Callado de. **A verdadeira face do Direito Alternativo**. Curitiba: Juruá, 1995.
- OLIVEIRA, Luciano: Ilegalidade do Direito alternativo: notas para evitar alguns equívocos, **in Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.
- PELLEGRINO, Hélio. **A condição humana não tem cura**. São Paulo: Folha de São Paulo, 24/09/89.
- PEREIRA, Caio Mario da Silva. **Instituições de Direito Civil**, v.1. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

- PRESSBURGER, T. Miguel. O Direito insurgente: O direito dos oprimidos, in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- \_\_\_\_\_. Direitos Humanos e serviços legais alternativos, in **Lições de Direito Alternativo 2**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- RODRIGUES, Horácio Wanderley. Por um ensino alternativo do Direito: Manifesto Preliminar, in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.
- RODRIGUES, Neidson. **Exercício da cidadania**. Porto Alegre; RBAE, 1985.
- SALVEBERG, M. M. Le Problème de droit international american. La Haya, 1946 in Warat, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1995.
- SANTAELLA, Lúcia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHMTZ, Egídio F. **Caminhos da universidade brasileira. Filosofia do ensino superior**. Porto Alegre: Sagra, 1984.
- SHOR, Ira. **O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- SOUTO, Cláudio. in **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

- SOUTO, Solange. in **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.
- THEODORO JUNIOR, Humberto. **Prefácio da Introdução ao Direito Civil** de Orlando Gomes. Rio de Janeiro: Forense, 1996.
- WARAT, Luis Alberto: **Introdução geral ao Direito. A epistemologia jurídica da modernidade**. v. 2. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Manifestos por uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Por quien cantan las sirenas**. Florianópolis: UNOESC/CPGD-UFSC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Introdução geral ao Direito**. v. 3. Mimio.
- \_\_\_\_\_. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Direito comunitário alternativo. Elementos para um ordenamento prático-teórico in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

\_\_\_\_\_. Contribuição para o projeto da juridicidade alternativa, in **Lições de Direito Alternativo 1**. São Paulo: Acadêmica, 1992.