

ACESSO À JUSTIÇA E ENSINO JURÍDICO

André Azeredo Carvalho*

RESUMO

O presente artigo busca demonstrar a necessidade de mudança paradigmática no ensino jurídico brasileiro, como forma de se ampliar o acesso à justiça tanto dos estudantes e profissionais do Direito, como dos cidadãos da sociedade. Por meio da análise das teorias levantadas por Boaventura de Souza Santos, faz-se um cruzamento da situação atual do ensino com a ideologia hegemônica que rege a cultura ocidental nos últimos 200 anos, de forma a se identificar alternativas para o tecnicismo acrítico empregado na formação dos docentes e discentes atualmente. A justificativa da pesquisa reside na latente necessidade de mudar o referencial teórico da formação dos estudantes de Direito e da ideologia difundida nas universidades, como forma de se proporcionar uma graduação de caráter humanístico para que futuramente os Direitos e Garantias Constitucionais possam ser articulados de maneira social. Como produto, foi possível o levantamento de alternativas teóricas e práticas para o caso em comento, que coadunam com o intento que se deseja demonstrar através das teorias reunidas no trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: ACESSO À JUSTIÇA, QUARTA ONDA, RACIONALISMO, ENSINO JURÍDICO

ABSTRACT

The present article intent to demonstrate the need of a paradigmatic exchange on the juridical learning at Brazil, in a way to enlarge the justice access for students, professionals and society in general. By the analysis of the theories gathered by Boaventura de Souza Santos it was made a parallel of he actual situation of the universities and the hegemonic ideology that is leading the power for the past 200 years in a way to identify alternatives for the a-critic formation that is been applied on the formation of the students and teachers. The research justifies by the very need to exchange on the reference of the teaching and the ideology of the universities by promoting a humanistic formation that will provide a social articulation of the Human Constitutional Rights. As the product of the investigation it was possible to raise both pratic and theoretic alternatives to the problem that go in the same ways of the theory that is used as a referential on this research.

KEYWORDS: JUSTICE ACCESS, FOURTH WAVE, RACIONALISM, JURIDICAL LEARNING.

* Advogado graduado e mestrando pela Faculdade de Direito de Vitória – ES.

INTRODUÇÃO

O estudo em tela se concentra na quarta das Ondas de Acesso à Justiça, com vistas a tratar epistemologicamente o termo “justiça”, e nessa esteira abordar o ensino jurídico e sua relação com o acesso dos profissionais a um ambiente capaz de produzir consciências críticas e transformadoras da realidade atual.

Em tempos de transição, onde não se tem uma concepção exata do que virá com a pós-modernidade, a dialética culturalista de Santos (2002) vem ressaltar a necessidade de valorizar as experiências, na medida em que: “A tarefa de racionalização, concebida como um equilíbrio dinâmico e tenso entre regulação e emancipação, foi confiada à ciência”. É nesse ambiente absolutista, onde o positivismo vem sendo utilizado para dogmatizar os valores que sustentam a hegemonia vigente, que se busca explorar alguns aspectos do ensino jurídico de forma a se possibilitar fazer um cruzamento entre saber científico e tradicional na solução de um problema comum.

Sendo assim, busca-se inicialmente tratar da quarta onda de acesso à justiça, e conseqüentemente, a que tipo de justiça se deseja dar acesso. Dentro desse diapasão, iremos fazer um breve apanhado sobre o ensino jurídico, e os entraves que tem enfrentado dentro do paradigma teórico-racionalista, bem como eventuais soluções apontadas por alguns autores que serão posteriormente considerados.

Busca-se demonstrar a relação entre acesso à justiça e formação jurídica, bem como as crises pedagógico-sociais e sua influência no tema do acesso ao judiciário, o que será feito por meio do cruzamento entre o histórico do ensino jurídico no Brasil – utilizando-se dos ensinamentos de Francischetto “no prelo” com a realidade atual nas instituições de ensino superior.

1 QUARTA ONDA DE ACESSO À JUSTIÇA

Antes de chegarmos à quarta onda, se faz necessário percorrer sucintamente o Projeto de Acesso à Justiça de Florença, desenvolvido pelo mestre Mauro Cappelletti¹, para então

¹ O Projeto supracitado, que deu origem a obra “Acesso à Justiça” (1988), desenvolveu três pilares para o efetivo acesso do cidadão ao judiciário, a saber: a assistência jurídica; A justiça de interesse público, ou representação de interesses coletivos; e a implementação da justiça informal, com a conseqüente simplificação da lei.

darmos continuidade aos estudos do nobre jurista italiano, que desencadeou o surgimento de uma nova perspectiva de análise do signo “justiça”.

Num primeiro momento, as alternativas desenvolvidas nas três primeiras ondas focam-se na questão da demanda, e não da oferta de serviços jurídicos, o que finda por criar diversos meios de se aproximar o potencial cliente da providência jurídica, mas deixa-se de lado o profissional que irá operar a máquina judicial, bem como sua formação.

Sabemos que é de muita relevância a solução da questão social da população, que por dificuldades econômicas e culturais se afasta a cada dia mais do judiciário, mas parece-nos mais sério resolver o problema dos estudantes, futuros profissionais, para que estes possam aprender a articular de maneira apropriada os direitos coletivos desses cidadãos, o que reflexamente irá aproximar o cidadão do tribunal.

É bem o que fez Economides (1999, p. 61-78) ao dar um tratamento epistemológico ao signo “justiça”, questionando a que tipo de justiça se deseja dar acesso. Afinal de contas essa palavra também aflora nossas emoções, prejudicando sua análise científica se não soubermos qual conotação estudamos.

Para nosso estudo, o termo “justiça” abarcará o ingresso e participação dos estudantes de direito em um ambiente ético e cientificamente maduro, na medida em que esse envolvimento teria o poder de modificar o pensamento e a conduta daqueles que irão operar o direito (assegurador da justiça) futuramente.

Mas esse ambiente não se resume ao ensino jurídico meramente bancário², ministrado nos cursos de direito. Trata-se da busca de um local de desenvolvimento e correlação de conhecimentos, onde através do diálogo, o aluno possa se tornar agente ativo do processo produção do conhecimento.

É nessa medida que a pesquisa busca demonstrar como certos aspectos que vem sendo classificados como causa, na verdade tem sido meras conseqüências lógicas de um problema

² Paulo Freire define a educação bancária como aquela onde o aluno é mero depósito de conhecimento e não participa do processo de aprendizagem. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a. p. 58.

paradigmático do ensino jurídico brasileiro, o que por certo poderá facilitar a busca de soluções eficazes para a distância entre o cidadão e a providência judicial.

Vencida essa etapa, sabemos que as três ondas desenvolvidas pelo projeto italiano de acesso à justiça em resumo foram: assistência jurídica; a justiça de interesse público, ou a representação de direitos coletivos; e, a abordagem de acesso à justiça, que busca implementar a justiça informal e a simplificação da lei.

Nota-se que ao final a soma dessas alternativas se converge na simplificação do mecanismo judicial, o que de fato poderia trazer a paz social para os demandantes, mas provavelmente não seria meio tão hábil de alcance do bem da vida pretendido quanto a demanda judicial.

Frisamos que a proposta não é desmerecer de forma alguma o esforço e os efeitos advindos do desenvolvimento dessas vertentes de “concretização macropolítica”³ do acesso à justiça, que produziram a criação de instituições como as defensorias públicas, por exemplo, mas haveria outras abordagens para esse mesmo problema.

Abordagens essas que, por serem deixadas de lado, tornam incompleta a visão do problema.

Essa tendência pela valorização da demanda, de acordo com Economides (1999, p. 64-65) está localizada em duas tradições da sociologia do direito, a saber: a que estuda as necessidades jurídicas não atendidas, buscando quantificar objetivamente essas necessidades, a que estuda a opinião pública sobre a justiça. Mas da leitura de autores como Economides e Grynspan (1999, p. 99-113), é possível concluir que as estatísticas e pesquisas realizadas na área em comento coadunaram para investigar outros aspectos dos possíveis clientes do judiciário.

Conforme supracitado em Economides (1999, p. 65-66), um estudo realizado nos EUA, por J. Carlin e J. Howard “Legal Representation and class justice”, pôs em cheque a concepção de pobreza como entrave principal de acesso ao judiciário, na medida em que demonstrou que se a questão fosse meramente econômica, os pobres teriam real acesso à justiça. Delimitou ainda 4 estágios que deveriam ser atingidos antes de ingressarem de fato nos tribunais, que seriam: a

³ A proposta em comento é demasiadamente restrita, se comparada ao foco aristotélico de macropolítica, mas nem por isso deixa de ser necessária para a compreensão total do problema, haja vista que os doutrinadores deixam de lado a questão da oferta de serviços para tratar apenas da demanda.

consciência de que determinado problema é de fato jurídico; a vontade de iniciar uma ação judicial para solucioná-lo; a procura de um advogado; e sua efetiva contratação.

Dessa forma, investiga-se a psique do cidadão, e não sua condição social. Deixa-se por ora, questões como dificuldades financeiras, preconceito, falta de educação apropriada, a concentra-se em fatores como os advogados, os estudantes de direito e as instituições de ensino e de classe.

Seguindo (p. 66-67), aponta para a pesquisa americana desenvolvida por Marc Galanter no movimento americano “Direito e Sociedade”, onde partiu para importante distinção entre organizações ou demandantes comerciais (*repeat players*), e os consumidores individuais (*One Shotters*).

O fator importante aqui é que o autor define o entrave cultural que atinge as pessoas físicas que desejam demandar. Notou-se, com base nas pesquisas, que as pessoas físicas não tinham *know how* apropriado para utilizar o judiciário, de forma a extrair o máximo daquilo que por direito faziam jus. Ao contrário dessas, as pessoas jurídicas ou *repeat players*, se mostravam aptos a manejar os instrumentos judiciais de forma a obter todas as vantagens que pudessem adquirir.

Mas será que a obrigação da articulação desses direitos não seria dos advogados? Essa pergunta nos atinge imediatamente após ler o parágrafo anterior, mas atentemos para um detalhe.

Por meio da Teoria da Organização Social, Leon Mayhew e Albert Heiss, citados por Economides, (1999, p. 67-68) operam um giro na análise do problema de acesso, ao focar na natureza dos serviços jurídicos o centro de seus estudos. Analisaram-se as características dos advogados para concluir que em termos individuais pleiteava-se direito de família, e em termos corporativistas conflitos com o governo e outras corporações. Como essas ofertas não são de preenchimento exclusivo da iniciativa privada, cabe ao Estado dosar a assistência necessária, de acordo com essas lacunas geradas pelos interesses profissionais.

Mais uma vez deixa-se de lado o cliente, para estudar a oferta de serviços. E qual seria a solução para equilibrar esse desnível identificado por Mayhew e Heiss? Será que o Estado iria

municar advogados para demandar em favor das pessoas físicas contra ele mesmo? Pouco provável. Certo é, que se optasse, criaria um entrave ainda maior com o aumento inesgotável de processos nos cartórios.

Nossos estudos poderiam terminar aqui se as esperanças de solução se encontrassem no Estado, agente que seria responsável pela solução macro-social do acesso, e, que como podemos ver não tem disponibilizado meios hábeis de sanar a distancia entre o cidadão e o judiciário.

Citando Renata Padilha Gera:

Os juristas são instrumento fundamental para a garantia do acesso à justiça, logo, a preocupação com a sua formação profissional é ponto nodal para a garantia de exercício pleno da democracia. Sendo assim, percebe-se que, atualmente, surge no nosso tempo uma quarta onda de acesso, que consiste na preocupação com a garantia de formação de juristas preocupados e sensíveis às questões sociais, detentores de sólida formação humanística e sensíveis aos problemas à sua volta. (GERA, 2004, p.67)

O certo é que a formalidade do advogado, e a constante opção por áreas rentáveis, distanciam cada vez mais o cidadão do efetivo acesso ao judiciário.

Seguindo, em análise à questão do tipo de problema jurídico que possa ser trazido à presença do judiciário, notamos que este ainda não possui mecanismos eficazes para atender reclamações em grande escala que tenham conseqüências políticas ou econômicas significativas para a sociedade como um todo, como os direitos meta individuais.

Sendo assim, o problema do acesso à justiça não é uma questão de opção individual do cidadão: a defesa do acesso para este cidadão é papel não só do governo como também dos órgãos profissionais, mediante ações concretas que visem preencher os espaços vazios na oferta de serviços jurídicos e na distância geográfica.

Sabemos que com a crise do welfare state⁴ e o neoliberalismo econômico, os advogados tem procurado áreas privadas cada vez mais rentáveis, e tornando-se profissionais cada vez mais individualistas, sem nenhuma percepção para direitos sociais-coletivos, o que definitivamente contribui para alargar o abismo entre o cidadão e sua demanda efetivada. Essa característica mercantilista acaba por atingir até os intentos de prover acesso à justiça, quando os mecanismos utilizados são sacados apenas para reduzir gastos com os processos, e torna-los menores em duração.

Mas, como dito anteriormente, se a esperança de mudança desse quadro estivesse na mudança desses fatores, talvez fosse possível eliminar alguns problemas mas nunca atingiríamos o cerne da questão.

Paremos neste ponto e aceitemos o convite à filosofia de Marilena Chauí:

Imaginemos, portanto, alguém que tomasse a decisão de não aceitar as opiniões estabelecidas e começasse a fazer perguntas que os outros julgassem estranhas e inesperadas. Em vez de “que horas são?” ou “Que dia é hoje”, perguntasse “O que é o tempo?”. Em vez de dizer “Está sonhando” ou “Ficou maluca”, quisesse saber “O que é o sonho, loucura ou razão?”. (...) Esse alguém estaria começando a cumprir o que dizia o oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”. E estaria começando a adotar o que chamamos de **atitude filosófica**. (2005, p. 17). Negrito da autora.

Esse é o ponto chave do presente estudo. Sem desmerecer em nenhum aspecto os estudos e pesquisas realizadas na consubstanciação das quatro ondas de acesso à justiça, é possível notar que no que diz respeito ao trato da formação dos estudantes de direito, esse quarto foco encontra-se mais na consequência do que na própria causa do problema. E para que possamos fundamentar esse argumento, necessário faz percorrer um breve histórico do ensino jurídico no Brasil.

2 ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

⁴ Lênio Luiz Streck define que na verdade o estado de bem estar social nem mesmo aconteceu no Brasil, sendo que tenta-se alcançar países desenvolvidos que percorreram esse caminho, para então chegar na etapa do liberalismo, e acaba-se por não conseguir solidificar nenhuma dessas tradições, chegando-se à pós-modernidade sem o mínimo “background histórico”. In: STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica: Uma nova crítica do direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002. p. 710.

De acordo com Francischetto (no prelo), após a falência do sistema de capitâneas hereditárias no Brasil colônia, da instauração de uma administração-geral, e sua substituição pela vinda da família real portuguesa, o ensino no Brasil se deu sempre em um ambiente de manutenção da hegemonia dominante, de cunho colonialista-escravizador. As primeiras lições foram ministradas pela Companhia de Jesus, que no intuito de difundir a fé do império, iniciaram a alfabetização dos colonizados.

A influência da igreja se alterna após a difusão das idéias iluministas trazidas pelos bacharéis brasileiros formados em Portugal, somadas aos desejos por uma educação laica do Marquês de Pombal, domínio esse, que retorna em 1827, com a instauração dos primeiros cursos jurídicos no Brasil (São Paulo e Olinda), sediados em infra-estrutura eclesiástica.

A intenção clara do ensino no império era a formação de mão de obra para os postos burocráticos da máquina estatal que se formava na época. Os bacharéis eram técnicos advindos de uma elite dominadora, num ambiente em que preocupação social era sinônimo de uma retórica liberalista abafada por uma prática imperial descompromissada com as mazelas da sociedade.

Na queda do império, estabelece-se o estado tripartido laico, e a república determina inúmeras alterações no ensino jurídico, como: abertura para disciplinas eletivas, instauração da prática forense, surgimento da prova da OAB, abertura curricular para filosofia e sociologia, e o surgimento das faculdades livres (que tiram o monopólio de São Paulo e Recife), modificações essas que terminam por apenas massificar o ensino superior.

Nota-se que nessa fase o ensino ainda continua tecnicista, havendo as três áreas de concentração do curso jurídico criadas pelos decretos 10361/90 e 1232/91 – ciências jurídicas, ciências sociais e notariado – são fundidas na primeira.

Em meados de 1929 a Associação Brasileira de Educação começa a reivindicar uma proposta pedagógica democrática na educação superior, que resulta na Fundação Universidade de Brasília, instituição feita nos moldes universitários, porém, subsidiada pelo setor privado. Surge o início da busca pelo raciocínio jurídico, com a adoção de diferentes formas de pesquisa e fontes de estudo.

Em 1969 a lei 4024 cria as diretrizes básicas da educação, que somada com as alterações anteriormente mencionadas, não tiveram o condão de aproximar o aluno da realidade social na qual estava inserido. Após a LDB, aparece o ponto de encontro com a portaria 1886/94 e a resolução 09/04.

É nesse ponto, onde após analisar um breve histórico dos caminhos percorridos pela educação jurídica brasileira que nos deparamos com as circunstâncias que qualificam nosso ensino. Os adjetivos, utilizados a contragosto, são: tecnicista, acrítico e totalmente divorciado da realidade e dos problemas sociais que se encontram fora dos muros das instituições de ensino superior.

Entretanto, tomando por base o artigo 43 de Lei 9394/96, que define as Diretrizes Básicas da Educação, podemos apreender que a intenção do legislador a respeito da formação dos docentes do ensino superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; (...)
- VII - promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Disponível em: www.planalto.gov.br. acesso em 09 nov. 2006)

Somando a esse diploma legal, podemos ainda citar a importância da portaria 1886/94, que em seu art. 3º instituiu as três colunas de base na formação do aluno, que teria sua graduação sustentada pelo ensino, pesquisa e extensão.

Essa portaria foi posteriormente repetida pela Resolução 09/04 que adicionou em seu art. 3º a questão humanística na formação superior como segue:

- Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (Disponível em: www.planalto.gov.br. acesso em 09 nov. 2006)

Lendo em conjunto os diplomas legais supracitados, encontramos armas deixadas pelo legislador para a concretização de um mecanismo de ensino e aprendizagem, onde é possível ocorrer a formação de juristas conscientes dos problemas sociais, e aptos a desenvolver soluções práticas para esses entraves, porém, ao se deparar com a realidade dos cursos jurídicos, tropeçamos nas crises descritas por Rodrigues (1993, p. 35-60).

O autor divide essas crises em estrutural, onde analisa o paradigma político-ideológico e o epistemológico, funcional, onde faz o exame da crise do mercado de trabalho e da identidade e legitimidade dos operadores de direito, e operacional onde descreve a crise administrativa e acadêmica do ensino jurídico, e dentro dessa última, a crise didático-pedagógica e a crise curricular.

Inúmeros são os aspectos tratados, porém, para o propósito dessa pesquisa, abordaremos a crise didático pedagógica.

Nessa etapa, o ensino jurídico é descrito como aquele que prima pela figura do aluno como sujeito passivo no processo de ensino, onde a relação do professor com ele é vertical, dentro de uma aula-conferência que ignora por completo as atividades de pesquisa e extensão.

Nessas conferências o que ocorre é a mera leitura dos códigos, onde o aluno aprende a lei, mas não seus pressupostos sócio-político-econômicos, tudo sempre sob o prisma positivista e dogmático. Sendo assim, apenas recebe o depósito pronto do professor e não aprende a raciocinar, pois recebe um paradigma pronto e tido como imutável.

Mas porque será que mesmo com as possibilidades criadas pelo legislador, nosso ensino ainda continua tecnicista e acrítico, formando apenas um mero quadro funcional para o Estado?

3 PARADIGMA RACIONAL OCIDENTAL

Quem inicia por responder a pergunta é Santos (2002, p. 433-437), quando revela as nuances e características do racionalismo ocidental, e sua utilização pela classe hegemônica, com fins

a sustentar sua posição, mecanismo desenvolve-se exatamente como descrito por Foucault (2003, p. 140-152) em sua correlação entre saber e poder⁵.

Santos, (2002, p. 261-271) ao descrever as relações entre direito poder e conhecimento identifica o paradigma moderno positivista vigente em nossa sociedade, onde direito e poder se originam apenas no estado e conhecimento se origina apenas na ciência.

Compartilhando da convicção de pluralidade do poder pelas camadas estruturais da sociedade, e fazendo menção a Foucault, redireciona o foco do poder do Estado para as regras autônomas da sociedade, que se propaga de forma horizontal formando novos sujeitos de conhecimento através da atuação das instituições disciplinares, onde se encaixa perfeitamente a figura da instituição de ensino.

Dentro dessa definição de poder na instituição de ensino, o autor define poder como qualquer relação social baseada em uma troca desigual, onde essa desigualdade é mascarada por inúmeros mecanismos simbólicos que visam ganhar o aceite do pólo desigual na medida em que esse não concebe a relação que se encontra como desvantajosa ou prejudicial.

Com base nessa concepção podemos referir aos ensinamentos de Pierre Bourdieu, quando define que, “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2002 p. 7-8).

Partindo do pressuposto que os símbolos são instrumentos de integração social trabalhando na formação do consenso entre as inteligências, a atuação dessa forma de controle se dá pelos mecanismos de disseminação cultural, como transmissores de comunicação entre os pertencentes daquele nicho social, meios esses que podem ser exemplificados na escola, família, igreja, etc.

⁵ Dentro de uma concepção sofista de diálogo retórico o autor baseia a manutenção do poder pelo saber fabricado – dentro de uma interpretação Nietzscheana – onde “Se (...) falar, discutir é procurar conseguir a vitória a qualquer preço, mesmo ao preço das mais grosseiras astúcias, é porque, para eles, a prática do discurso não é dissociável do exercício do poder. Falar é exercer um poder. (2003, p.140) e “Aliás, o mesmo se poderia dizer da Universidade, que também reconstitui as relações de poder.” (2003, p.152)

O sucesso dessa atuação acontece quando no dominado é criada uma sensação de legitimidade da dominação, mecanismo que atua no inconsciente mas projeta efeitos alienantes capazes de modificar a realidade. Aí se encontra a violência simbólica criada na psique e manifesta na realidade social.

É nessa medida que o autor define que não se cria um novo conhecimento, mas sim um novo sujeito de conhecimento - que nos dizeres de Freire seria o acomodado, adaptado, desumanizado de sua capacidade criadora (2002b, p. 50) - e que aprende a aceitar sua situação como originariamente legítima, onde é podada toda a sua capacidade contestadora.

Santos (2003, p. 93-194) identifica a crise universitária por sua incongruência ideológica com o capitalismo liberal, onde a alta cultura (conhecimento prudente) entre em choque com a massificação voltada para o modelo produtivista. Assim, por uma falsa democratização do ensino, buscou-se a privatização e a tecnificação da formação jurídica, estratificando o conhecimento e castrando a inventividade e autonomia de pensamento nas instituições de ensino.

É nesse momento que despertamos para uma questão de fundo, ainda mais prejudicial ao provimento judicial justo e efetivo do que a criação de meios de acesso da população ao judiciário, ou o a ingenuidade no tratar a crise da formação dos profissionais do direito como mera decorrência da omissão estatal e de órgãos de classe.

Aqui, nos deparamos com um sistema capaz não só de alijar mentes, mas fabricar novos indivíduos, totalmente alienados às possibilidades e à realidade a sua volta. E esse sistema tem como um de seus fortes braços o ensino jurídico vigente, que nos dizeres de Freire

(...) implica numa relação vertical de A sobre B (...). É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. (...) Por tudo isso (...) não comunica, faz comunicados. (2002b, p. 116)

O aluno não é o único sujeito afetado por essa hegemonia racional-positiva. A falta de humanidade provocada pela imposição simbólica, mitológica desumaniza o opressor e o oprimido, numa relação onde o opressor - por uma falsa generosidade, em uma relação desigual de poder - retira a humanidade do oprimido, e abre mão da sua própria, num

monólogo vertical, onde comunica seu saber e o deposita no receptáculo, em que se transforma o aluno.

Baseado nesse raciocínio Freire desenvolve a concepção bancária de educação, que afeta não só o aluno, como também o que leciona, e está presente não só no ensino mas na pesquisa e na extensão desde o período imperial, até os dias atuais.

Nesse ambiente, aquele que transmite o conhecimento (tido como absoluto) assume o próximo como ignorante e se considera o único elo ativo no processo de aprendizagem, ato que será reproduzido – em termos descritos por Pierre Bourdieu (1992) – pelo aluno, ao lecionar ou entrar em contato com a realidade que o circunda, seja pela vivência, seja pela própria atividade de extensão.

Esse sistema opressor só tende a alimentar a hegemonia dominante, e zelar por sua manutenção no poder, figuras que são exploradas por Santos em todas as obras citadas nesse trabalho.

Consubstanciando essa descrição, vem o relato de Freire:

Na medida em que o homem perde a capacidade de optar, e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, e suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* itálicos do autor (2002b, p. 50)

O autor descreve bem essa situação do homem moderno que renuncia sua capacidade sem saber, onde as tarefas são postas por uma elite, retirando toda a capacidade de decisão e o reduzindo a mero objeto em um mar de massificação. Seu desejo por autenticidade é abafado por mitos criados pelas forças sociais.

O novo sujeito de conhecimento fabricado por esse sistema capitalista não é o homem intransitivo, ser fechado. Trata-se de ingenuamente transitivo, na medida em que possui:

simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. (...) Pela fragilidade na argumentação. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. (2002b, p.68-69)

Essa realidade paradigmática vige em nossos dias, com base no próximo capítulo é que se deseja tangenciar esses entraves.

4 ALTERNATIVAS TEORICAS E PRÁTICAS

É com base na crítica apontada por esses autores que se chega à conclusão do panorama atual da educação, mas também na esteira dos pensadores, é que são apontadas as soluções de ordem teórico-prática, para iniciarmos a mudança paradigmática desejada.

É com base nesse desejo que Santos (2004) propõe um novo modelo de racionalidade, cosmopolita, que combina a sociologia das ausências, das emergências e o trabalho de tradução, numa ótica de revalorização da experiência social e seu cruzamento com o conhecimento científico atual.

Para tanto, identifica o modelo ocidental de racionalidade vigente como “razão indolente”, e sua forma de operação, que se dá através da expansão do futuro e opressão do presente num ambiente desfavorável ao conhecimento das experiências tradicionais e suas benesses.

Divide esse modelo de racionalidade filosófica-científica em razão impotente, que não considera nenhum problema externo à sua órbita de alcance; razão arrogante, que por se imaginar incondicionalmente livre, se permite não trabalhar; razão metonímica, que se considera a única forma de razão; e razão proléptica, que julga ter conhecimento sobre todas as coisas, inclusive sobre o futuro, considerando-o como mera superação linear do presente.

Remonta o início de sua vigência, há 200 anos, juntamente como o surgimento do estado liberal europeu e americano, somado à consolidação do capitalismo e imperialismo, e descreve sua eficácia, como a habilidade de transformar interesses hegemônicos em conhecimentos tidos como as verdades absolutas criticadas por Foucault.

O autor faz um apanhado perspicaz sobre a concepção de tempo transmitida por essa racionalidade, que ao recusar toda forma de saber exterior aos seus limites comprime o presente numa idéia de escassez de saberes tradicionais, e expande o futuro, numa idéia de constante desconhecimento e distância daquilo que está por vir. Todo esse emaranhado

ideológico, quando difundido socialmente, produz os novos sujeitos de conhecimento descritos nos parágrafos anteriores, que vivem o presente como um momento fulgê, um mero estágio a ser rompido até o futuro incerto, e portam-se absolutamente inertes a essa passagem. As soluções apontadas pelo autor baseiam-se na sociologia das ausências, que intenta revelar outras formas de saber – expandindo o presente – e a sociologia das emergências, que sedimenta utopias alcançáveis numa contração do futuro, transformando-o em realidade atingível.

Esse trabalho é sedimentado através da tradução, procedimento que visa unir os saberes tradicional e científico dentro de uma zona de contato, onde, pela identificação daquilo que for compatível entre os diferentes saberes estabelecem-se diferentes alternativas para um único problema.

Em linhas gerais, essa seria a hermenêutica diatópica proposta por Santos, que caminha nos trilhos a dialogicidade defendida por Freire, e que transformaria a universidade em multiversidade num centro onde o ensino, a pesquisa e a extensão deixariam de servir apenas para preencher horas em um currículo supostamente interdisciplinar. A extensão deixaria de ser uma mera aplicação técnica e sim uma edificação da ciência, agregando à universidade saberes e práticas externas que envolverão não só os alunos, mas também professores e funcionários, ao abrir suas portas para as comunidades que participam dessa atividade. A pesquisa deixaria de ser uma mera reprodução monográfica de dogmas postos, para se tornar construção de saber, e o ensino deixaria de ser vertical e monológico, para dar lugar à ensinagem, onde o professor tem o compromisso não só com o ensino, mas também com o aprendizado.

Essa é a base do diálogo proposto por Freire:

(...) uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. (...) Instala-se uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (2002b, p.115)

Essa dialogicidade funda uma práxis (reflexão x ação) emancipatória onde deixa de existir aquele sujeito de conhecimento apático e acrítico, dando lugar às figuras do educador-

educando e educando-educador em um ambiente isento do argumento de autoridade e capaz de produzir cultura (2002a, p. 171-174)

Mas levando em conta os pressupostos assumidos nessa pesquisa para a quarta onda de acesso à justiça, bem como os problemas apontados pelos doutrinadores citados, como entraves – atualmente quase que subliminares – ao desenvolvimento de mentes críticas e capazes de articular direitos sociais, a solução prática para essa questão reside diretamente no papel da docência nos cursos jurídicos no Brasil.

E tratando do tema nos valem da pesquisa etnográfica realizada por Cunha (2005 p. 15-30), que após uma série de entrevistas em instituições de ensino – e com base no depoimento de alunos, professores e funcionários de instituições de ensino – desenvolve um perfil genérico do que seria um bom professor diante do contexto atual. Sabiamente a autora frisa que o perfil desenvolvido se deu após um levantamento de padrões já pré-fixados em valores produzidos pela classe hegemônica, o que nem por esse motivo afasta a importância do estudo realizado.

A autora define o bom professor como o docente que une no ato pedagógico a teoria e a prática, um relacionamento afetivo com o corpo discente. A maioria possui formação pedagógica e dedicação exclusiva, todos gostam do que fazem e consideram a educação como peça fundamental para combater as desigualdades.

Seguindo, aponta para a necessidade do posicionamento bem definido - tanto político como social dos professores - na medida em que pela fé pública que possuem para a transmissão de conhecimento, seu papel não seria facilmente dispensado como meio difuso para profusão da ideologia dominante.

Dessa forma, o entendimento da autora vai ao encontro das soluções teóricas apontadas por Santos e Freire, no que diz respeito à necessidade de uma visão interdisciplinar do corpo docente, como solução direta para a mudança paradigmática que aliena os futuros articuladores do ordenamento vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, notamos que a amplitude no trato das questões jurídicas – como alternativa ao dogmatismo positivista – vale para qualquer área ou questão jurídica.

A interdisciplinariedade como cruzamento efetivo de diferentes setores do conhecimento, com vistas a solucionar um problema em comum reflete uma necessidade urgente no Direito, e que muitas análises optam por negligenciar ao examinar os entraves jurídicos que desejam solucionar.

A utilização dos postulados filosóficos de Chauí, sócio-políticos de Foucault e Santos, bem como as questões pedagógicas enumeradas pelos autores, dentre os demais entendimentos descritos na pesquisa apontam para a necessidade de rompimento com o paradigma atual na educação jurídica.

Esse positivismo dogmático que se autodetermina como suficiente e recusa as demais formas de conhecimento, tem castrado toda qualquer forma de pensamento autônomo, crítico e consciente das mazelas sociais que se encontram fora dos muros das instituições de ensino.

Dentro dessas salas de aula os professores compactuam a mediocridade com os alunos, e figuram como a engrenagem principal nessa máquina alienante que continua sendo a universidade no Brasil. Desse processo, o produto tem sido o sujeito de conhecimento descrito por Freire que tem seu direito de acesso à justiça negado por uma hegemonia dominante.

Através desse poder simbólico, cerceia-se a possibilidade de pensar criticamente, impossibilitando por conseqüência, que o Direito se achegue à realidade social, pois prima-se ainda pela mera formação do quadro funcional do Estado, ou seja, sujeitos que consideram uma assistência judiciária gratuita como solução das mazelas sociais.

Faz-se necessário romper com esse pacto não só dentro da sala de aula, mas fora dos muros das instituições de ensino, pois a mudança que começa com os docentes necessita ser amparada pelas instituições e conseqüentemente pelo Governo.

Infelizmente, as reformas governamentais tendem a tecnificar ainda mais o ensino superior e sucatear a concepção originária de universidade como local de cultivo do saber, portanto, nossas expectativas residem no esforço individual de professores, alunos e algumas poucas instituições determinadas a modificar o paradigma vigente no ensino superior em Direito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000. 1014p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238p.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 322p.

BUSSINGER, Elda Coelho et al. **Manual de normalização de trabalhos científicos**. Vitória: FDV, 2001. 79p.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Fabris. 1988. 168p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Atica. 2005. 424p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 17. ed. Papirus. São Paulo: 2005. 184p.

ECONOMIDES, Kim. **Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”**: Epistemologia versus metodologia?. In: PANDOLFI (Org.). **Cidadania, Justiça e Violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 248p.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau. 2003. 158p.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. **História do Ensino Jurídico no Brasil**. [2007?]. “No prelo”.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002a. 184p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002b. 158p.

GERA, Renata Coelho Padilha. Interesses Individuais Homogêneos na perspectiva das “ondas” de acesso à justiça. In: LEITE (Coord.). **Direitos Metaindividuais**. São Paulo: LTr. 2004. 255p.

GRYNSPAN, Mario. **Acesso e recurso à justiça no Brasil**: Algumas questões. In: Cidadania, Justiça e Violência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 248p.

LEHER, Roberto. **Pode a Universidade ser reformada sem democracia?** Notas para a crítica aos fundamentos da “reforma” universitária do governo Lula da Silva. Minas Gerais: Faculdade de Educação da UFMG, 2004. 80 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993. 360 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da Razão Indolente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 415p.

_____. **Pela Mão de Alice**: O Social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 348p.

_____. (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. 821p.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. 456p.

STRECK, Danilo R. et al (org). **Paulo Freire: Ética, utopia e educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1999. 152p.

STRECK, Lênio Luiz. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica: Uma nova crítica do direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002. 710p.