

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO JURÍDICA: DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS, PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

DEMOCRACY AND LE-
GAL EDUCATION:
PROPEDEUTIC SUB-
JECTS, RESEARCH, EX-
TENSION AND EDUCA-
TION IN THE LAW
COURSES IN BRAZIL

*Lucas de Alvarenga Gontijo*¹
Professor do Programa de Pós-
graduação em Direito da PUC
Minas

Resumo

Este texto sintetiza-se em três momentos específicos: o primeiro se refere a uma análise de condições

políticas e econômicas que interferiram nas escolas de direito na década de 1990, provocando expansão e agora aponta para certa contenção. No segundo momento, procura-se definir o que são e como deveriam se dispor as disciplinas propedêuticas e as dogmáticas. E num terceiro e último momento serão apresentados alguns parcos apontamentos críticos sobre a função da filosofia do direito nos cursos jurídicos.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Propedêutica. Dogmática. Crítica.

Abstract

This text summarizes in three specific moments: the first refers to an analysis of political and economic conditions that interfered with law schools in the 1990s, causing expansion and now points to some restraint. The second time, attempt to define what they are and how they should arrange the propaedeutical subjects and dogmatic. And a third and final time will show some meager critical notes on the function of the philosophy of law in the legal courses.

Keywords: Legal Education. Propedeutics. Dogmatic. Criticism.

Introdução

Antes que a partir destes escritos flua qualquer outra ideia, é preciso marcar que se busca corroborar um debate acadêmico travado nos cursos de direito contemporaneamente e, portanto, os escritos que seguem aqui se

¹ Professor do Programa de Pós-graduação em Direito da PUC Minas e professor Titular de Filosofia do Direito da Faculdade de Direito Milton Campos. Doutor e Mestre em Filosofia do Direito pela UFMG. Belo Horizonte – MG, Brasil, lucasgontijo@pucminas.br

propõem como exercícios de *comunicação* que almejam *entendimento*. Exatamente nos termos intentados pela *Teoria do Agir Comunicativo* de Jürgen Habermas. A palavra *entendimento*, no sentido dessa teoria, refere-se às condições para que um discurso possa ser partilhado e, assim, chegar a uma *concordância*, ou seja, uma interação que reconheça suas recíprocas pretensões de validade.^{2,3}

² Estas ideias fluem a partir do artigo *O que é a pragmática universal?* de Jürgen Habermas. Este texto, de 1976, decisivo para compreensão da *Teoria do Agir Comunicativo*, recebeu o título de *Was heisst universalpragmatik?*, publicado inicialmente numa organização de Karl-Otto Apel. Uso uma tradução autorizada mais ainda não publicada de Antônio Cota Marçal. Todavia, há uma tradução não do texto original em alemão, mas do inglês editada pela Edições 70. HABERMAS, Jünger. *Racionalidade e comunicação*. Tradução do inglês para o português de Paulo Rodrigues, Liboa – Portugal: Edições 70, 1996. Título original: *On the pragmatics of Communication*.

³ Trata-se, pois, de colocar em prática a *Teoria do Agir Comunicativo*, é uma das principais teorias filosóficas da segunda metade do século XX. Verificar: HABERMAS,

Eis um texto que discute a finalidade da educação jurídica, seus propósitos, seus desafios. Mas, sobretudo, um texto que enfrenta o que se deve dar ênfase nos cursos de direito, a importância das disciplinas propedêuticas ou críticas, as dogmáticas, as práticas e mais precisamente em que proporção cada categoria de disciplina precisa ser explorada. O problema que hora se dedica seria, portanto, como pensar a pedagogia aplicada aos cursos de direito sistematicamente e, ainda, como compatibilizar essa educação com a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino.

Uma faculdade precisa fundamentalmente dessa *comunicação*, pois é um todo integrado: administração, docentes e discentes. Escreve-se, então, à

Jünger. *The theory of communicative action*. Volume 1: Reason and the rationalization of society, traduzido para o inglês por Thomas McCarthy, EUA: Beacon Press – Boston, 1984. Título original: *Theorie des kommunikativen Handelns*.

comunidade acadêmica dos cursos de direito externando pontos de vista e buscando respostas, crítica e *compreensão*. Ainda, segundo Habermas, a concordância baseia-se no reconhecimento de quatro pretensões de validade correspondentes, das quais procura-se não se afastar: *compreensibilidade, verdade, sinceridade e acerto*.

Certa ocasião, um experiente professor que ministrava a disciplina *Introdução ao Estudo do Direito* propusera a seus alunos um dilema, o *Dilema de Demétrio*: “Qual dos dois lhe parece um homem sábio? O que inventou o serrote ou o que, ao ver um menino bebendo água com as mãos, tirou a caneca do alforje e a quebrou, repreendendo a si mesmo: ‘Como fui estúpido todo esse tempo carregando comigo este peso inútil?’” Esse dilema, no seu contexto, referia-se ao momento de “crise”. *Krísis*, do grego: separação, abismo, julgamento. Isto é, obstáculo, momento de dificuldade, mas que deve ser superado, transposto. “As

circunstâncias de crise fazem de homens ordinários reis”, concluiu ainda o experiente professor, cujo nome é Naylor Gontijo.

Parece que existe um dilema nos cursos de direito contemporâneos. A questão se formula: As grades curriculares das disciplinas dos cursos de direito devem dar maior espaço e dedicação às disciplinas de teoria do direito ou às disciplinas dogmáticas, ou práticas? A questão não seria, pois, qual é o mais sábio dos homens, mas qual curso seria mais adequado à função social do direito? Observe-se ainda que não se trata de cumprimento de programa pedagógico específico, ou projeto institucional peculiar de cada curso. Há cursos mais voltados para a prática jurídica, isto é, profissionalizantes, há cursos mais voltados à formação ética de seus discentes e assim por diante. Contudo, não se discute aqui perfil de qualquer curso, se propõe discutir algo que seria inerente à qualquer programa institucional ou

pedagógico: a importância de uma formação crítica e completa para todos os bacharéis em direito.

Nos dias atuais, duas correntes se digladiam sobre o perfil das disciplinas que devem compor o currículo pleno das faculdades e, conseqüentemente, dos programas constantes dessas disciplinas. Uns apostam que o curso de direito deve dogmatizar-se, pois creem que a filosofia do direito deve restringir-se, quando muito, às pós-graduações. Esse “quando muito” traduz-se na postura dos que pensam a filosofia do direito ou pensamento crítico ou teórico referindo-se a uma área do conhecimento tida como acabamento ou aprimoramento do estudo jurídico. Durante a graduação dos futuros bacharéis seria preciso construir uma base sólida do fenômeno jurídico – “ferro e concreto” [disseram-me] – e isso se argamassaria com a liga da dogmática. Todavia, outros divergem. Acreditam que a tal base deve ser formada de um

conhecimento crítico, fundamentalmente teórico e, portanto, jusfilosófico.

Parece também que, assim como no contexto do dilema de Demétrio, os cursos de direito se precipitam em certa crise. Porque, ao que tudo indica, a grande demanda desses cursos vista na última década tem se equilibrado com a oferta e, talvez, haja uma redução no número de cursos de direito disponibilizados, daqui para frente.

Buscando pensar sobre essas duas questões iniciais, este texto sintetiza-se em três momentos específicos: o primeiro se refere a uma análise de condições políticas e econômicas que interferiram nas escolas de direito na década de 1990, provocando expansão e agora aponta para certa contenção. No segundo momento, procura-se definir o que são e como deveriam se dispor as disciplinas propedêuticas e as dogmáticas. E num terceiro e último momento serão apresentados alguns parcos

apontamentos críticos sobre a função da filosofia do direito nos cursos jurídicos e, depois, uma crítica ao que se tem ensinado nos cursos de direito e como esses conteúdos estão defasados à perspectiva da filosofia do direito contemporânea, para assim corroborar tudo que foi assentado antes.

1. Análise política, sociológica e econômica dos primeiros anos depois da redemocratização do Brasil.

Com a retomada da democracia, sobretudo sob o influxo das novas conjunturas públicas pós *Constituição de 1988*, os cursos de direito, até então desvalorizados e enfraquecidos pela ditadura 1964-85, voltaram a crescer, pois uma nova era ascendia e com ela uma nova política salarial para os servidores públicos, principalmente para o judiciário, para a promotoria, defensorias e procuradorias. Não longe, este efeito renovador atingiu as carreiras para delegados, agentes e servidores da

máquina estatal em geral. Esta renovação se deu no setor público e doravante será tratada como *abertura democrática*.

Mais tarde, no início da década de 1990, uma nova ordem política econômica instaurou-se no Brasil. Tratava-se da abertura dos mercados pátrios à economia internacional, com a abertura dos portos, dada a redução das alíquotas alfandegárias. Um novo mercado internacionalizado passou a operar livremente e a indústria nacional precisou se adequar rapidamente à nova competitividade. Para parear-se com as empresas estrangeiras, muito mais competitivas, o empresariado brasileiro, antes adormecido pela reserva de mercado construída sob o paradigma do nacionalismo militar, passou por processo de ampliação de complexidade estrutural e careceu de juntar aos seus quadros operacionais advogados e pareceristas, antes vistos como despesa e, daquele momento em diante, vistos como investimento.

Processos de especialização profissional e melhor remuneração foram percebidos. Houve, portanto, um contínuo e duradouro desenvolvimento de qualificação das assessorias e advocacias privadas.

A *abertura democrática* e a *abertura econômica* serviram, então, como incubadoras de uma nova ordem jurídica, politicamente ativa e bem remunerada tanto na esfera pública quanto na privada. A procura pelos cursos de direito engrossaram em número de candidatos logo no início década de 1990. E não tardou para expandir o número de cursos de direito em todo o país, como era de se inferir, pois essa é a conhecida lei da demanda e da oferta.

Pois bem, os cursos não cresceram apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. O novo estudante de direito propunha-se a um curso que lhe demandaria dedicação e esforço, pois o mercado havia se tornado tão agigantado

quanto competitivo, e os cursos de direito contavam com as melhores cabeças, com aqueles jovens que sonhavam alto e não mediriam esforços para ver seus desejos satisfeitos. As escolas de direito passaram a assimilar a nata intelectual dos colégios secundaristas, e a opção preponderante das reopções de curso. A pensar daí infere-se que os cursos jurídicos e os meios profissionais do direito, de maneira geral, haveriam de mudar, para melhor. Inferência que se consumou largamente.

Contudo, parece que os desejos e os sonhos dos novos estudantes de direito continuam em alta, por isso eles continuarão perspicazes e exigentes. Mas a demanda numérica está se equilibrando, e não é pessimismo preparar para um encolhimento dessa oferta. Isto é, muitos cursos de direito correm o risco de não completarem suas vagas, não subsistirem e, então, desaguarem seus alunos em outros cursos remanescentes,

mais estruturados, capazes de sobreviver à crise que se anuncia, abismo [krisis] que se apresenta. É precisamente nesse o sentido que o presente texto se propõe: que valor tornará alguns cursos mais resistentes e eventualmente sobreviventes à crise. Eis a proposta: Vencido o ciclo de expansão, os cursos de direito precisarão, então, se adequar a uma nova realidade: a concorrência. E em era de mentalidade consumista, com alunos exigentes, interessados em prestação de serviço diferenciada, os cursos de direito precisarão repensar seus perfis, assim como pensar como atenderão a essa demanda qualificada.

2. O perfil de um curso de direito: disposição das disciplinas e projeto pedagógico:

Uma vez preparado o terreno com a introdução política econômica exposta no primeiro seguimento, poder-se-á apresentar então questões que este texto procura refletir e colocar em

debate com a comunidade acadêmica dos cursos de direito. De perto, as perguntas que motivam este texto se desdobram em duas: Primeiro, a que demanda quer-se atender? E, enfim, na qualidade de educadora do terceiro grau, que tipo de compromisso as faculdades de direito têm com seus alunos? Essas perguntas vão transcender para outras aporias peculiares da estrutura organizacional pedagógica de um curso de direito. Desdobrando-se em outros menores dilemas: Como deve ser a grade curricular plena de um curso de direito? Que é fundamental e o que é complementar em uma grade curricular de disciplinas? Como se processa o encadeamento de programas de disciplinas? Que é pertinente quanto à autonomia de um professor e até que ponto pode o plano pedagógico nivelar ou organizar os planos de ensino de cada disciplina?⁴

⁴ Como o texto não comportará voltar a esta questão

A primeira análise que se pode tecer consiste no fato de que, nos cursos de direito, existem basicamente quatro

especificamente, este ponto merece aqui, ao menos, uma nota. Todo currículo pleno de disciplinas procura concatenar todos os programas específicos numa espécie de andaime. Presume-se ainda que seria possível, ou mesmo viável, o absoluto controle dos programas disciplinares, a fim de que o sistema prevaleça sobre a unidade. Essa idéia é muito relevante, mas autonomia didática é necessária para que um curso, ainda como um todo, brilhe. Os professores devem ter, em verdade, uma espécie de “moldura disciplinar” mas dentro dessa haverá certa indisciplina de temas e conteúdos peculiares de cada professor. Este é exatamente o *gap* que faz um professor extraordinário e, portanto, atento para a finalidade principal de um curso superior: fazer com que o aluno permeie as complexidades existentes naquelas teorias, tornando-se parte delas ao compreendê-las e preocupar-se com suas demandas. O professor que não cria o seu próprio programa, provavelmente, não é um pensador daquela área disciplinar e não conseguirá transmitir aos alunos o espírito daquele saber, tornando o que ensina inócuo e elementar.

tipos de disciplinas: propedêuticas ou críticas, dogmáticas, práticas e complementares. Todas têm igual valor. As complementares não querem dizer supérfluas, mas sim peculiares do perfil de cada instituição de ensino. Há, sem dúvida, não uma hierarquia quanto à importância de cada classe de disciplina, mas sim uma ordem cronológica, porque as disciplinas propedêuticas devem vir primeiro e as práticas e complementares no fim do cronograma da grade curricular.

Por sua vez, as propedêuticas e críticas [usar-se-á a expressão propedêuticas para significar propedêuticas e críticas doravante neste artigo] são constituídas por programas teóricos, ou seja, são referentes à teoria do conhecimento do fenômeno jurídico, pois impõem, por suas naturezas, certa reflexão quanto à legitimidade do direito.

Então é possível pensar que as disciplinas propedêuticas,

por serem teóricas, são disciplinas que se relacionam com a teoria do direito. Todavia, não raro se sustenta, nos meios acadêmicos do direito, que a teoria do direito é uma espécie de conhecimento supérfluo ou um conhecimento que serviria como acabamento ao conhecimento jurídico, como aprimoramento e, portanto, como algo que não se faz necessário, mas voluptuário nos cursos de direito.

Próximo desse posicionamento há, ainda, aqueles que acham que as disciplinas propedêuticas devem de fato vir primeiro, como base, não porque constituem o fundamento do saber jurídico, mas porque são introdutórias às disciplinas dogmáticas, o que seria dizer que não haveria diferença entre as disciplinas propedêuticas e dogmáticas, porque se as primeiras constituem introdução às segundas, todas são uma coisa só.

Esses escritos sustentam que ambas as teses supracitadas estão equivocadas. As

disciplinas propedêuticas não constituem introdução à dogmática, pelo contrário, são delas a crítica. E não constituem, de sorte alguma, acabamento ou aprimoramento, porque se algum dogma vai ser inserido, a missão de um curso de direito é preparar seu aluno para interpretá-lo e, sobretudo, espreitá-lo. A base prescinde da insensibilidade do “ferro e concreto”, porque não é material, mas ideia, por isso mesmo é a excelência da obra, seu momento fundamental, sem o qual a dogmática será pedra sobre pedra. Seguindo essa mesma metáfora, dispomos que a arquitetura, o cálculo, ou seja, aquilo que se precisa para que o direito não seja amontoado de pedras depende do que chamamos de disciplinas propedêuticas.

Voltando às questões preliminares lançadas acima, lê-se: À que demanda os cursos de direito devem atender? Estar-se-á a construir uma massa de pedreiros do direito ou uma geração de profissionais

críticos, construtores de uma civilização democrática? Não é essencial à democracia, em primeiro e incondicional plano, o combate à alienação do ser humano? Não importa se o curso tem caráter profissionalizante, tão pouco se o curso tem um propósito específico, em qualquer situação é fundamental e inarredável a formação crítica dos bacharéis em direito.

As faculdades precisam atender, na qualidade de educadoras, aqueles que desejam se formar como profissionais críticos e, portanto, até onde possível, libertos da alienação que permeia com grande facilidade os feudos do direito, porque essa área do conhecimento, mais do que qualquer outra, lida com as dimensões políticas normativa das comunidades, lida com demandas e necessidades humanas.

Muito se especula, também, que o estudo da teoria do direito deva ater-se ao final do curso. Não parece acertada essa posição. O

estudo da teoria do direito deve constituir a preocupação primeira de um programa pedagógico-jurídico. O estudo de leis específicas é que deve ater-se ao final do curso, às especializações. As graduações estrito e lato *sensu* é que direcionam cada profissional a sua área de concentração. Não é exatamente isso que os próprios conceitos insinuem? Propedêutica é a base e, portanto, abrangente. As leis específicas às especificidades e, portanto, às concentrações. Se se deixar a teoria do direito para os últimos períodos, crentes de que somente ali o estudante teria maturidade para lidar com questões críticas, ter-se-á nos cursos de direito apenas o que se diz no jargão popular “filosofia de perfumaria”, isto é, ela seria pouco efetiva.

A questão da propedêutica está ligada à educação, no seu sentido profundo e etimológico – *paidéia*, do grego. Daí a palavra ter o sufixo *pro*, mais o radical grego *paidetikós*: *propedeutikós*, aquele que foi preparado, que

recebeu educação ou formação. Daí também a obra de Werner Jaeger, *Paidéia*, apresenta-se com o seguinte prólogo: “Eu o fiz porque julguei ver que a solução deste profundo problema histórico e espiritual [compreensão da extraordinariedade dos gregos] estava pendente a inteligência daquela criação educativa ímpar, da qual irradia a imorredoura ação dos gregos sobre todos os séculos”.⁵

3. Em defesa das disciplinas propedêuticas e críticas nos cursos jurídicos:

Os profissionais das áreas jurídicas, em regra, acreditam que a filosofia serve para legitimar o direito. Ou, ainda, para munir-lhes de argumentos decisivos para auxiliá-los nos litígios que enfrentam. Enxergam a

filosofia do direito, por consequências, como *instrumento* (meio) que lhes seria útil para persuadir, fazer valer este ou aquele ponto de vista. O filósofo seria aquele que melhor conheceria a natureza humana e as demências sociais e, com efeito, possuiria uma “tribuna de autoridade”, o poder daquele que deteria a pretensa ilustração da erudição.

Contudo, pensa Marcelo Galuppo, que a filosofia do direito não serve como *instrumento* para legitimar o direito, mas, pelo contrário, para problematizar qualquer legitimidade. A filosofia não é instrumento, mas se encerra em si mesma. Exatamente por isso é que Galuppo escreve que “o direito quer respostas prontas da filosofia. Mas a filosofia não é um método para se ter respostas. A filosofia não justifica o direito, mas o espreita”⁶. Essa

⁵ JEAER. Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Título original: *Paidéia, die formungs des griechischen menschen*.

⁶ Seminário de Filosofia do Direito realizado na PUC-MINAS, em abril de 2005: “Para que serve a teoria do direito”. Anotações colhidas da exposição do professor Marcelo Galuppo.

tese é correlata com o pensamento de Marilena Chauí, quando se pergunta para que serve a filosofia: A filosofia, assim como a arte, não serve exatamente para nada, mas marca a dimensão humana.

E é exatamente como a arte que a filosofia revela-se. Ela desperta pela sensibilidade, capacitando o homem a ser o que é: humano. A sensibilidade é cultivada, lapidada, pois ela não é apenas sensitiva, mas reflexiva. Assim como Kant, em sua crítica aos juízos estéticos, explicou a percepção do belo, dividindo-o em estético e reflexivo⁷. A filosofia do direito é um exercício reflexivo e investigatório da complexidade humana, e isso faz do direito não um amontoado de regras, mas um conhecimento precioso, *para* e *pelo* o humano. O estudante de

filosofia do direito torna-se capaz de encantar-se, preocupar-se e indignar-se com o mundo que o cerca, pois a filosofia conecta o direito com a vida. Ou, ainda, a filosofia do direito liberta dos grilhões da “caverna” como dispunha Platão.

Com isso, espera-se ter respondido à segunda demanda destes escritos: Que tipo de compromisso as faculdades de direito têm com seus alunos? Na qualidade de educadora (no sentido do radical grego: *paidelitikós*), os cursos de direito devem preocupar-se em formar pessoas capazes de posicionar-se perante o mundo e perante os desafios de seu tempo. É preciso formar profissionais sensíveis, atentos aos controversos problemas humanos e não donos de um saber acumulativo e imediatista.

Como havia disposto o professor Naylor Gontijo sobre o tempo de crise, eis que é o momento em que homens ordinários se fazem

⁷ KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

reis. Ora, eis que é o momento das faculdades de direito, faculdades especiais dotadas de características que podem fazê-las os mais respeitáveis centros de estudo contemporâneos do ensino jurídico no Brasil. O crescimento não será mais quantitativamente, mas qualitativamente. E pode se dar por dito, pelos apontamentos que este texto apresenta, é o caminho da qualidade.

Concluindo, passamos agora a dispor sobre o problema maior que atinge o saber jurídico de forma geral e os cursos de direito devem estar atentos.

O pensador do direito, em regra, tem se mantido alienado aos avanços da filosofia e das outras áreas de conhecimento em geral. Nos bancos das escolas de direito, ensinam-se, tradicionalmente, disciplinas arcaicas e fechadas, que subutilizam o potencial destes cursos no processo de construção da democracia. Os escritores do direito, quase sempre, por se

fecharem em seus universos dogmáticos, não concebem, por mais paradoxal possa parecer, a função social e política do direito no processo de consolidação da cidadania e democracia. Enquanto outras áreas do conhecimento se mantêm em contínua atualização e autocrítica, o direito se propõe insulado e indiferente. Esta postura tem causado um grande mal-estar para o direito, e hoje, não sem razão, muitos o subestimam ou o ridicularizam. Os estudantes de direito estão sendo submetidos a livros de má qualidade. Os tais doutos juristas também escrevem sem planejamento didático-metodológico, sem cumprimento de qualquer plano discursivo e, não raro, não concluem coisa alguma, não fazem mais do que bajulações à *festejados, saudosos* ou *ilustres* mestres. O discurso jurídico, muitas vezes desprovido de conteúdo e método, tem tonalidades retóricas (no mau sentido), como se quem escrevesse estivesse na tribuna. Os estudantes tornam-se vítimas desses

autores. Por não compreendem bem o tédio que sentem ao estudá-los, passam a levar consigo certa desconfiança de que não gostam de direito, mas não gostam mesmo é da irrealidade a que são submetidos.

Então, é preciso, mais do que tudo, saber “quebrar a caneca”. Os cursos de direito não precisam forjar profissionais técnicos, mas pessoas preparadas a criar seus próprios posicionamentos. Num país como o nosso, com um passado autoritário, as faculdades de direito devem comprometer-se com o combate à alienação, dos jovens. Democracia exige reflexão, antes de tudo.

4 – Pesquisa, extensão e ensino: a exigência da indissociabilidade:

Como se dispôs acima, após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou a sentir uma série de reformas no campo educacional do terceiro grau. A transfor-

mação da educação é uma das mais contundentes provas de que a sociedade brasileira passou a adotar uma nova postura frente à educação e, por outro lado, a educação se mostrou como caminho à democracia.

Verificou-se uma transformação no paradigma da pesquisa jurídica que passou a preocupar-se com a emancipação do pesquisador e da comunidade que o cerca, com a autonomia da produção científica, ou seja, com a sua capacidade construtiva, livre e inventiva e, ainda, com a percepção de que todas as ciências, até mesmo as exatas ou naturais, são sociais e devem inclinar-se aos princípios éticos e solidários fundadores de qualquer saber.

A reforma estrutural da educação no terceiro grau pós a redemocratização não foi proporcionada pelas novas práticas políticas do Ministério da Educação, mas pelo amadurecimento global da cidadania e da responsabilidade social que a

sociedade brasileira se percebe capaz de promover e defender. É fundamental reconhecer que a revolução da educação brasileira de terceiro grau se deu de baixo para cima, ou seja, partiu da sociedade que cria seus direitos autônoma e legitimamente, como decorrência necessária da efetivação do Estado Democrático de Direito.

Floresce nos *campi* universitários e nas faculdades uma série de programas de extensão e pesquisa, surge uma economia de fundos e bolsas de fomento à pesquisa financiados por órgãos e entidades mantenedoras públicas e privadas de fomento à atividade acadêmica.

A grande percepção política é a de que a universidade não é mais um centro de transmissão de conhecimento, mas um importante instrumento de produção e inovação do conhecimento. O aluno não deve ser apenas um receptor passivo do saber,

mas emancipar-se e tornar-se crítico do conhecimento que, ao absorvê-lo, transforma-o, conforme sua própria realidade. Desta forma, também, o pesquisador torna-se sujeito ativo da comunidade a que pertence, porque reconhece as contingências sistemáticas daquilo que pesquisa, julga e justifica.

Se ainda hoje se pensa, em alguns meios acadêmicos, que *pesquisa* é mera consulta à manuais ou à *internet, ipso facto*, compilação e reprodução de saberes já dispostos e, noutra mão, que *extensão* não é missão do terceiro grau, porque cabe à instituição de ensino restringir-se a diplomar seus discentes é porque uma prática indolente e limitada que perdurou por tantos anos não desapareceria tão facilmente. Uma pesquisa científica deve ter cunho inovador, se possível transdisciplinar e estar relacionada à realidade que a cerca, em comunhão com ela. Por outro lado, se há necessidade de extensão, há porque a pesquisa e a

organização do conhecimento só têm sentido se estes compartilhem com suas respectivas comunidades seus efeitos e ganhos, pois se ensina o que se pesquisa em campo, por meio do conhecimento que emerge da própria extensão.

Daí a necessidade de uma rigorosa preparação para a pesquisa científica. De maneira a incrementar seus recursos de seleção, qualificação, comparação, análise e crítica sobre seus objetos. A finalidade é tornar o pesquisador, no seu processo de observação (que ao mesmo tempo é auto-observação) mais perspicaz e capaz de produzir melhores diagnósticos e pareceres. As pesquisas eram feitas sem qualquer sistematicidade. Noção de uma correlação entre todos os passos da pesquisa é aquilo que a torna racional, pois nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. É preciso *dialogar com outras formas de conhecimento que se interpenetram*

e se completam.⁸ A produção do conhecimento é sempre contextualizada.

O presente não tem por objetivo adentrar na metodologia da pesquisa científica, mas apenas por alusão, metodologias como o mapeamento do problema, a escolha das fontes, a seleção de critérios, são algumas dos incontáveis comprometimentos a que o pesquisador do direito se vê envolvido.

Hoje, por exemplo, se valoriza a transdisciplinaridade, já na primeira metade do século XX acreditava-se em uma unidisciplinaridade da pesquisa como condição de sua cientificidade. De sorte que estaria absolutamente superado o paradigma que vislumbrava a ciência como neutra e fundada na causalidade, assim como a crença de que os resultados da verdadeira e pura ciência seriam imutáveis e absolutos.

⁸ GUSTIN, (Re)pensando a pesquisa jurídica. p. 13

O ensino jurídico em todos os seus campos compreendeu que o conhecer é um autoconhecer. E isso tudo se arremata com a colocação das professoras Miraacy Gustin e Tereza Dias:

A Ciência Jurídica contemporânea apela à razoabilidade, ao conhecimento crítico e à reconceituação do ato justo. Suas formas de produção do conhecimento são discursivas e seu conjunto de complexos argumentativos trabalha com a validade dos argumentos por sua relevância prática e sua capacidade de emancipação dos grupos sociais e dos indivíduos⁹.

A ciência deve ser emancipadora porque tem este potencial por excelência. O saber deve ser capaz de libertar o homem porque pode julgar e justificar a si mesmo.

5 Referências:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução de Alfredo Bosi, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título original: Dizionario di filosofia.

FASSÒ, Guido. Historia de la filosofía del derecho. Tradução para o espanhol de José F. Lorca Navarrete, Madrid: Pirâmide, 1982. v. II: La edad moderna. Título original: Storia della filosofia del diritto – L'età moderna.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

HABERMAS, Jünger. Racionalidade e comunicação. Tradução do inglês para o português de Paulo Rodriguês, Lisboa – Portugal: Edições 70, 1996. Título original: On the pragmatics of Communication.

⁹ GUSTIN, *(Re)pensando a pesquisa jurídica*. p. 11

HABERMAS, Jürgen. The theory of communicative action. Volume 1: Reason and the rationalization of society, traduzido para o inglês por Thomas McCarthy, EUA: Beacon Press – Boston, 1984. Título original: Theorie des kommunikativen Handelns.

JEAGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Artur Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Título original: Paideia, die formungs des griechischen menschen.

KANT, Immanuel. Crítica da faculdade do juízo. Tradução de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

LARENZ, Karl. Metodologia da ciência do direito. Tradução da 6. ed. por José Lamago. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. Título original: Methodenlehre der Rechtswissenschaft.

LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. Tradução de

Fátima Sá Correia et al. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título original: Vocabulaire technique et critique de la philosophie.

NASCENTES, Antenor. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: 1932.

OST, François. O tempo do direito. Título original: Le temps du droit, tradução de Maria Fernanda Oliveira, Lisboa: Instituto Piaget, 1999