

A reforma universitária e a crise do ensino jurídico

INOCÊNCIO M. COELHO

Professor e Coordenador do Curso de
Mestrado em Direito da UnB.

I — LINHAS GERAIS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

“A idéia da Universidade não se reduz em sua realização objetiva à concentração em certo e determinado local de três, quatro ou cinco estabelecimentos de instrução superior. Deve ser a tradução da síntese do saber, ligadas entre si as partes integrantes de cada uma das instituições de que ela se há de compor, e relacionadas estas umas com as outras, de modo que constituam um todo harmônico, animado do mesmo espírito, e tendendo ao mesmo fim”. (*RUI BARBOSA.*)

A Reforma Universitária, como toda reforma, teve por bandeira de luta a crítica do sistema existente, e por objetivo a implantação de outro, considerado *necessariamente* melhor.

Essa é a tônica do *Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária* e dos inúmeros livros, artigos e documentos de responsabilidade pessoal dos seus teóricos e pregadores, unânimes no juízo de que a Universidade, como expressão da racionalidade criadora e crítica, não pode aferrar-se a tradições que não correspondem a valores permanentes do espírito, mas deve estar voltada para a plasmação do futuro.

Identificados, assim, com essa concepção ideal da Universidade; conscientes de que a crise da Universidade brasileira estava a exigir uma ação eficaz que enfrentasse, de imediato, o problema da reforma universitária, proclamada como *urgência nacional*; atentos para o fato de que o ensino superior é e deve ser tido como investimento prioritário; e, finalmente, convencidos de que um sentimento generalizado de frustração no meio universitário revelava o amadurecimento da consciência nacional para implantação das reformas afinal sugeridas, os homens responsáveis pelo planejamento da nova Universidade empenharam-se a fundo na execução dessa tarefa, pondo a serviço do País o melhor de sua imaginação criadora.

Empolgados por esse sentimento do dever a cumprir, e proclamando a necessidade de que a reforma a realizar fosse produto das próprias transformações sócio-culturais do País, cujo desenvolvimento começava a exercer pressão sobre a instituição universitária, os membros do GT tudo fizeram na convicção de que a Reforma por eles preconizada levaria a Universidade a tomar consciência crítica de si mesma, a reformular seus objetivos, a repensar seus métodos de ação e a dinamizar suas estruturas para ajustar-se ao processo social em curso.

Tratava-se de adotar um elenco de medidas capazes de revolucionar a Universidade brasileira, tida como despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para atender às necessidades do processo do desenvolvimento, defasada — em suma — em relação às mudanças sociais dele decorrentes. Urgia, portanto, *compensar essa defasagem*, a fim de que a Universidade se adaptasse aos tempos de mudanças que caracterizavam a realidade brasileira desde a década de 50.

Essa perspectiva ambiciosa, que implicava a reformulação de toda a instituição universitária, levou os membros do GT a elaborar o mais completo diagnóstico da crise do ensino superior brasileiro, oferecendo respostas — que entendiam concretas — para as necessidades urgentes do sistema universitário. Essas necessidades, que segundo eles traduziam a opinião da generalidade dos estudiosos do problema, compreendiam as seguintes áreas:

- a) forma jurídica;
- b) administração e estrutura da Universidade;
- c) organização dos custos e currículos e articulação com a escola média;
- d) formação, carreira, regime de trabalho e remuneração do corpo docente;
- e) participação do estudante na vida universitária e na administração da instituição;
- f) criação de uma superestrutura destinada à pesquisa avançada e à formação do professorado;
- g) expansão do ensino superior; e
- h) recursos para a educação e mecanismo de financiamento da Universidade.

Dentre esses inúmeros aspectos, embora reconheçamos a sua estreita interdependência, destacaremos apenas aqueles que nos parecem mais diretamente ligados ao *problema do ensino em si mesmo*, para analisá-los em função dos seus reflexos sobre o ensino jurídico, cujo exame constitui o tema central deste trabalho. Esses aspectos, fundamentalmente, são os relativos aos *curros e currículos*, aos *recursos financeiros*, ao *pessoal docente* e ao *corpo discente* dos estabelecimentos de ensino superior.

II — OS PERCALÇOS DA REFORMA E SEUS REFLEXOS SOBRE OS CURSOS JURÍDICOS

Os currículos dos cursos de graduação em Direito refletem em conteúdo e duração — como não poderia deixar de ser — as linhas gerais traçadas no respectivo currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação; as poucas peculiaridades decorrem da utilização da liberdade concedida às escolas para a composição do seu currículo pleno, que resulta, como se sabe, da agregação, ao currículo mínimo, de determinado número de disciplinas, escolhidas pelo próprio estabelecimento de ensino.

Acolhendo, no particular, as diretrizes que inspiraram a Reforma Universitária, esses currículos plenos, além de terem composição interdepartamental — que se reflete no seu elenco diversificado de disciplinas extrajurídicas — ostentam inúmeros rótulos e/ou conteúdos, no que diferem dos antigos cursos seriados que, em média, compreendiam cerca de 15 *matérias* apenas.

Com o propósito de ordenar o raciocínio, permitimo-nos transcrever, dentre as inúmeras exposições da doutrina da Reforma, este trecho do *Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária*: “Os cursos rígidos, idênticos para todos, devem ceder lugar ao jogo de opções que enriquecem as habilitações profissionais, afeiçoando-as às variações do trabalho num mesmo campo, e ensejam a cada estudante realizar-se plenamente no desenvolvimento de suas aptidões e preferências; os longos períodos letivos, que na maioria dos casos abrangem todo o ano, têm de subdividir-se para aumentar as combinações sem as quais se tornará impossível a diversificação preconizada; e o regime obsoleto de “séries” inteiramente prescritas, em que o aluno não tem qualquer participação no delineamento do seu plano individual, precisa de substituir-se pelo de matrícula por disciplina, fazendo-se o controle da integralização curricular por métodos flexíveis como o de créditos.” (1)

Esse ideal de integração e de diversificação de estudos, esse *enfoque interdisciplinar*, que doutrinadores do maior porte preconizam como verdadeira tábua de salvação a fim de que se atinja *uma formação jurídica para os novos tempos*, (2) lamentavelmente ainda não foi atingido, sendo difícil diagnosticar, com precisão, as verdadeiras causas desse malogro.

Todavia, como hipótese de trabalho, e não mais do que isso, pensamos que podem ser apontadas as seguintes causas próximas e/ou remotas para explicar o fenômeno:

- a) insuficiência de recursos materiais e/ou humanos para tornar efetivo o oferecimento amplo e diversificado de disciplinas;

(1) *Reforma Universitária*. Brasília, MEC, 1972, p. 33;

(2) João Baptista Villela. *Educação Jurídica na Escala de Heráclito*. Belo Horizonte, CEE, 1975, p. 6;

- b) mau funcionamento dos colegiados de curso, que não exercem efetivamente as tarefas de supervisão e de coordenação didático-científica;
- c) falta de orientação aos alunos na elaboração dos seus planos de estudos e na escolha das disciplinas oferecidas;
- d) incapacidade dos alunos para, num primeiro momento, induzir as ofertas e, em seguida, escolher as disciplinas de sua preferência.

Insuficiência de recursos

A análise das listas de ofertas de disciplinas, desde o início da implantação da Reforma até o momento atual, se bem que não se disponha de dados precisos, até porque esse estudo ainda não foi empreendido, revelará que o número de vagas oferecidas tem sido restrito, praticamente, à demanda dos alunos que precisam cursar as disciplinas de caráter obrigatório.

Essa insuficiência de vagas decorre, principalmente, do fato de que os Departamentos, premidos pela insuficiência de professores, que os obriga a sobrecarregar os poucos existentes, atribuindo-lhes a responsabilidade de 2, 3 e até 4 turmas por período letivo, reduzem ao mínimo possível as listas de ofertas, chegando em alguns casos a oferecer apenas as disciplinas indispensáveis ao cumprimento do currículo do curso sob sua responsabilidade, ou, quando muito, do currículo *mínimo* dos outros cursos, mas, ainda assim, sob a pressão de uma demanda crescentemente acumulada, cujo atendimento vai sendo postergado até às vésperas da formatura.

Essa falta de expansão do corpo docente resulta, fundamentalmente, da contenção de despesas que tem atingido as nossas instituições oficiais de ensino superior, apesar dos esforços governamentais para dotar as Universidades de maiores recursos, sem ter que instituir o ensino pago, que de resto não resolveria o problema, nem atenuaria os efeitos da correlação inversa *expansão quantitativa/regressão qualitativa* que vem caracterizando negativamente o nosso ensino universitário na última década. (3)

Em decorrência dessa escassez de recursos, que não tem permitido a expansão das listas de ofertas ao nível desejado, os históricos escolares dos alunos já diplomados pelo regime acadêmico da Reforma Universitária revelam que foi limitado o seu jogo de *opções*, a tal ponto que os currículos efetivamente cumpridos se assemelham, em quase tudo, aos antigos cursos seriados, *rígidos e idênticos* para todos. A efetiva implantação do plano de estudos individual, que é a *característica-síntese* do regime curricular flexível (4) e que ensinaria a cada estudante realizar-se plenamente no desenvolvimento de suas aptidões e preferências, teve que ser abandonada, ou pelo menos adiada por algum tempo.

(3) Eva Van Ditmar. *Quantidade — qualidade: o desafio do ensino superior no Brasil*, in *Dados*. 2, Rio, outubro/novembro 1976, p. 25.

(4) Nelson Ribeiro. *Administração Acadêmica Universitária*. Rio. Livros Técnicos e Científicos, 1977, p. 24.

Quanto aos Departamentos, teoricamente concebidos como órgãos interescolares e intercurriculares por excelência, de presença obrigatória em todos os esquemas de ensino e pesquisa nos quais se desenvolva qualquer das subáreas por eles abrangidas, ⁽⁵⁾ e que deveriam substituir as antigas escolas e faculdades estanques, responsáveis apenas pelos seus próprios cursos, na prática apresentam-se com as mesmas características de *isolamento* e *auto-suficiência* condenadas na estrutura antiga.

Esse ensimesmamento, ao que nos parece, também decorre da falta de recursos materiais e/ou humanos que permitam aos Departamentos abrir-se à assunção de maiores responsabilidades. Em luta com a escassez de recursos, e obrigados a ministrar pelo menos o *seu* curso — em muitos casos a cada Departamento corresponde um curso, de acordo com antiga prática também condenada ⁽⁶⁾ — os Departamentos se retraem e convertem-se em verdadeiras faculdades isoladas, ministrando cursos para *fora* somente quando pressionados pela demanda externa.

Quem tem a responsabilidade de dirigir os Departamentos e fazer a programação de seus cursos vive a todo instante esse estado de coisas, que se agrava quando se faz necessário oferecer determinadas disciplinas, por serem obrigatórias e/ou de currículo mínimo e existirem alunos que delas dependem para a formatura.

Quanto às disciplinas ditas optativas, são oferecidas em números inversamente proporcionais à quantidade com que *figuram* nos currículos dos diversos cursos; algumas há que surgem e desaparecem desses currículos sem notícia de terem sido ministradas em algum período letivo.

Esta colocação do problema, ainda que se possa considerar exagerada — porque até certo ponto o rol de disciplinas optativas vale mais como declaração de intenções do que como promessa de oferta efetiva — tem o mérito de apontar, também sob esse aspecto, o irrealismo da Reforma Universitária e, por via de consequência, dos currículos escolares elaborados sob sua inspiração.

Prometendo muito e oferecendo pouco, esses currículos utópicos e flutuantes acabam gerando perplexidades na mente dos alunos e dificultando a própria administração acadêmica, que se vê a braços com o problema, sempre renovado, dos regimes de transição, que exigem a formulação de um verdadeiro *direito intertemporal* para cada período letivo, com sucessivas listas de equivalências de disciplinas.

Para atenuar os excessos dessa flexibilidade curricular, criou-se um sistema de *pré-requisitos* que, sem obedecer a critérios gerais e objetivos, acaba por enrijecer a integralização dos currículos, fazendo ressurgirem, por via indireta, os cursos seriados que a Reforma pretendeu eliminar.

Destarte, os chamados currículos flexíveis tornam-se praticamente rígidos, não apresentando, no particular, nenhuma vantagem de monta

(5) Valnir Chagas. *O Departamento na Organização Universitária*. Curitiba, 1972, p. 8.

(6) Valnir Chagas, *idem*, *idem*.

sobre os antigos cursos seriados, porque estes, embora premoldados e iguais para todos os alunos, obedeciam a um encadeamento até certo ponto lógico e produziam resultados razoavelmente satisfatórios para as necessidades da época.

Mau funcionamento dos colegiados de curso

Teoricamente concebidos como órgãos multidepartamentais de coordenação e supervisão dos cursos, constituídos de representantes das unidades que participam do respectivo ensino, os colegiados de curso, em sua grande maioria, até hoje não conseguiram desempenhar o papel que lhes foi traçado pela Reforma, assemelhando-se, presentemente, às congregações das antigas Faculdades isoladas ou agregadas em Universidades.

Sistematicamente esvaziados em composição e importância, e reunindo-se, esporadicamente, para debates que nenhuma importância têm para a programação, o desenvolvimento, a supervisão e a coordenação dos cursos, esses colegiados se limitam a homologar, sem discussão, as decisões tomadas pelos Departamentos, que *logicamente* conhecem melhor os problemas dos seus cursos.

Essa falta de coordenação e de supervisão didático-científica impede a definição da *filosofia* de cada curso e, por via de consequência, da própria *filosofia geral* do ensino das Universidades, que, não atentando para as peculiaridades da sua *situação*, criam um produto final equivalente, em essência, ao que sai das demais escolas brasileiras.

No caso particular do ensino jurídico, o curso de Direito é praticamente *igual* em todo o País, como se não houvesse diferença entre o bacharel que vai militar nas comarcas do interior e aquele que irá assessorar as grandes empresas da região centro-sul.

Falta de orientação discente

No plano da orientação acadêmica individualizada, tem se mostrado igualmente falho o mecanismo criado pela Reforma Universitária.

Com efeito, embora concebido para ensejar a cada estudante realizar-se plenamente no desenvolvimento de suas aptidões e preferências, o regime curricular flexível não poderia lograr êxito se ficasse apenas a critério do aluno a elaboração do seu plano acadêmico individual; por isso, a Reforma previu a instituição da *orientação acadêmica*, como necessidade intrínseca a esse sistema, e da figura do *professor-orientador*, como seu principal responsável, com a incumbência de viabilizar o plano de estudos de cada aluno e acompanhar a sua execução.

Apreciando esse aspecto da Reforma, o professor Nelson Ribeiro, em trabalho recentíssimo, acentua que a orientação acadêmica é uma das funções mais importantes do regime acadêmico flexível, e que é inerente à própria natureza desse regime que o estudante seja orientado (*a*) quando ingressa na Universidade, para nela integrar-se adequadamente conhecendo o currículo do seu curso, o sistema de funcionamento das ma-

trículas, o regime de utilização das bibliotecas etc., e (b) por ocasião de cada matrícula, na elaboração do seu plano de estudos, formulando *esquemas condizentes com a sua situação pessoal* e que tenha *capacidade para cumprir normalmente* (7).

Pois bem, essa orientação acadêmica — que o autor citado reconhece ainda estar dando os primeiros passos na Universidade Brasileira — praticamente não tem funcionado, sobretudo no curso jurídico, cujos professores, via-de-regra em regime de tempo parcial, apenas se incumbem da sala de aula.

Com efeito, tendo apenas a responsabilidade episódica de *rubricar* formulários, que lhe são apresentados pelos estudantes nas datas fixadas para os eventos acadêmicos ligados à matrícula, o professor-orientador, a rigor, homologa passivamente o bom ou mau plano de estudos elaborado pelo aluno, sem indagar das razões que motivaram a opção do seu orientando, e sem procurar saber se ele terá condições de executar esse plano.

Como o sistema, dada a sua própria *flexibilidade*, teria que ser compensado pela *rigidez* da orientação, fácil é imaginar as conseqüências dessa *desorientação*: planos inexecutáveis, disciplinas mal escolhidas, conflitos de horários, sobrecarga ou subcarga de estudos, número elevado de trancamentos e/ou cancelamentos de disciplinas, jubilamentos e, como produto final, a demora na conclusão do curso, para não falar nas frustrações decorrentes de erro na escolha da profissão.

Este último aspecto — erro na escolha da profissão — foi particularmente agravado pelo malogro da função orientadora que originariamente se atribuiu ao 1º ciclo geral de estudos, e que teve que ser praticamente abandonada logo nos primeiros anos de experiência da Reforma Universitária.

O espantinho dos *excedentes internos* fez com que voltasse ao antigo sistema do *vestibular para curso*, mal disfarçado pelo eufemismo de uma *preopção* profissional que, na generalidade dos casos, é definitiva. Assim o 1º ciclo geral de estudos, que tinha, entre outros objetivos, o de *orientar para escolha das carreiras*, (8) cedo perdeu essa função superior, que não foi assumida por nenhum dos órgãos de orientação acadêmica.

Os casos de mudança de curso, restritos apenas às áreas em que se registra a ocorrência de vagas internas, não resultam, salvo casos esporádicos, de qualquer trabalho de reorientação; traduzem, antes, a insatisfação do aluno com o curso escolhido ou o coroamento de um plano adrede preparado pelo vestibulando para entrar na Universidade através dos cursos de menor demanda e, em seguida, transferir-se para outro, mesmo se sujeitando a inúmeros percalços, que não excluem até a hipótese de desligamento da Universidade por falta de rendimento no curso em que está formalmente matriculado.

(7) *Op. cit.*, págs. 133/134 (os grifos são nossos).

(8) *Reforma Universitária*, cit. p. 31.

Quem ler, agora, os estudos publicados sobre o chamado *ciclo básico* e se detiver na análise do que seria a sua *função orientadora*, constatará, com melancolia, que a *explosão da escolaridade*, que se projeta para dentro das Universidades, apesar das barreiras do vestibular, torna inviáveis os melhores esquemas de ensino e de administração acadêmica, sacrificando a qualidade da educação superior no Brasil. (9)

Incapacidade discente

Este último fator tem especial relevo no elenco das causas responsáveis pela frustração dos nobres objetivos que inspiraram a Reforma Universitária e, na esteira desta, a reforma do nosso ensino jurídico.

Não estando nos propósitos deste trabalho analisar as causas responsáveis pelo despreparo da maioria dos estudantes que hoje ingressam nas Universidades brasileiras, limitamo-nos a examinar os seus efeitos sobre o ensino superior e, especialmente, sobre o ensino jurídico.

Com efeito, em dez anos de experiência universitária — que se tem desenvolvido tanto no exercício da atividade docente propriamente dita como no da administração universitária, inclusive como professor-orientador — temos observado, com sincero pesar, uma acentuada queda no nível dos estudantes universitários, cada vez menos preparados para o desempenho dos misteres mais elementares do ensino superior.

Atingidos pela crise geral desencadeada com a *explosão da escolaridade* em todos os níveis de ensino e acentuadamente em nosso ensino superior, que vem registrando índices assustadores de crescimento nos últimos anos — a matrícula acumulada aumentou 908% entre 1960 e 1974, ou 65% por ano, em média (10) — esses estudantes apresentam todas as deficiências culturais que caracterizam as sociedades de massas do nosso século.

Associando essas deficiências ao emprego generalizado dos *mass media*, Maurice Duverger pinta este quadro dramático, que exige a maior atenção: “A imprensa, a radiodifusão, a televisão visam à acumulação cotidiana de informações onde o sensacional sobrepuja o essencial, onde a relação entre os fatos apresentados não é clara, onde as notícias não são ordenadas racionalmente, mas classificadas conforme o grau de impressão que se presume possa causar ao público. A predominância da informação não escrita, através da palavra ou imagem, acentua este caráter impressionista e enfraquece a precisão... *O declínio atual da expressão escrita, impressada entre a expressão verbal e visual de um lado, e a expressão matemática de outro, ameaça provocar uma regressão do pensamento humano.*” (11)

Pois bem, incapacitados, assim, para a reflexão e a crítica, mesmo passando pelo crivo do vestibular — que teve de alargar suas malhas,

(9) *O Ciclo Básico (1º Ciclo Geral de Estudos)*. CRUB, 1969.

(10) Eva Van Ditmar, *op. e loc. cit.*

(11) *As Modernas Tecno-Democracias*. Rio, Paz e Terra, 1975, p. 162 (os grifos são nossos).

pelo sistema classificatório, para exorcizar o fantasma dos *excedentes* — esses estudantes chegam à Universidade sem aquelas condições mínimas necessárias ao desenvolvimento de estudos superiores; estes estudos, por seu turno, como que se *adaptam* à sua clientela, criando um círculo vicioso em que o maior sacrificado é o próprio País, obrigado a consumir preciosas divisas na importação do *know-how* e da tecnologia necessários à aceleração do seu desenvolvimento.

Essa incapacidade, que se revela sob os mais variados aspectos, vai desde a dificuldade para a assimilação dos conhecimentos mais elementares, até à aceitação passiva de padrões de aprendizagem que pouco ou nada exigem do professor e do aprendiz.

Em alguns casos que chamaríamos *patológicos*, essa incapacidade crítica descamba para pretensões imaturas, assumindo a forma de campanhas contra a exigência de níveis mínimos de rendimento, sob o pretexto de que, com isso, o que se pretende é elitizar a Universidade.

Tais reivindicações atestam não só a imaturidade como o caráter paradoxalmente retrógrado desses movimentos estudantis, que ainda não atentaram para o fato de que “se as universidades se organizassem nestas bases, a desvalorização dos diplomas eliminaria as chances dos mais inteligentes e dos mais capazes e a ascensão social se faria de acordo com as relações familiares, isto é, de um modo totalmente conservador”; (12) esse nivelamento *por baixo* deve, pois, ser evitado porque, longe de levar à democratização pretendida, virá agravar ainda mais as diferenças sociais existentes.

É preciso, portanto, que se tenha a coragem de reconhecer e proclamar que se as Universidades, em princípio, devem estar abertas a todos, nem todos podem ter acesso às Universidades; em poucas palavras, trata-se de *diminuir para melhorar* e de *formar menos para formar melhores*, (13) pois nenhuma nação, por mais desenvolvida que seja, pode se dar ao luxo de povoar-se só de doutores. Já se disse, com acentuada mordacidade, que os Estados Unidos, estando saturados de doutores, cuidam, agora, de formar superdoutores...

No caso particular dos estudos jurídicos, o quadro é especialmente agravado pela circunstância de que para eles se dirigem, via-de-regra, apenas aquelas *vocações residuais*, jocosamente caricaturadas nestas palavras do professor João Baptista Villela “... a principal indicação (para encaminhamento aos cursos de Direito) talvez fosse e continue a ser o *não dar para as matemáticas*; se além disso o interessado é fraco em história natural e pode identificar no mais recôndito de seu espírito uma invencível *alergia* por química e física, então não há dúvida: esse é uma autêntica vocação de jurista, bacharel nato, a quem só falta, para a solene imposição do grau e a assunção das correspondentes res-

(12) Maurice Duverger, *op. cit.* p. 222/223.

(13) João Baptista Villela. *Uma Nova Política de Vagas para o Curso de Graduação em Direito da UFMG*. Belo Horizonte, CEE.

ponsabilidades, o exercício em algumas amenidades retórico-legais e a iniciação na indefectível linguagem forense-tabelioa.” (14)

A esse respeito, uma análise dos dados dos vestibulares unificados revelaria, melancolicamente, o baixo nível dos candidatos que se dirigem aos cursos de humanidades, em comparação com o daqueles que demandam as chamadas ciências exatas; é tamanho esse desnível que, se os candidatos às ciências exatas resolvessem disputar os cursos de humanidades, quase não restariam vagas para aqueles que não dão para as matemáticas, que são fracos em história natural ou que têm uma invencível alergia à química e à física... E o que é mais triste ainda, para nós juristas — ou que assim nos consideramos — é que esse quadro é dolorosamente verdadeiro.

III — AS CAUSAS INTERNAS DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO

Além dessas deficiências, que chamaríamos males *externos* ou conjunturais, forçoso é reconhecer que os nossos cursos de Direito padecem, em mais larga escala, de males *internos* bem diagnosticados pelos estudiosos da chamada *crise do ensino jurídico*.

Sem necessidade de maior aprofundamento, diremos, com a generalidade desses estudiosos, que o nosso ensino jurídico não responde às necessidades da hora presente; permanecendo de costas voltadas para o mundo, e ignorando as profundas transformações operadas pela ciência e pela tecnologia contemporâneas, continuamos, aqui como alhures, a nos enredar com as mesmas fórmulas, provérbios e rotinas que se mostraram eficazes aos juristas do século passado, como se o tempo, caprichosamente, tivesse estacionado para nós.

Orientados pelo *exegetismo* e pelo *judicialismo* (15), esses cursos jurídicos, na maioria das escolas e/ou disciplinas, têm se restringido ao ensino das leis em vigor e da *jurisprudência predominante*; esse fixismo, que se acentua no aprendizado das matérias tradicionais, e que se minimiza no da Teoria Geral do Direito, da Filosofia e da Sociologia Jurídicas (dada a própria natureza dessas disciplinas), faz com que os cursos de Direito se voltem para o passado ao invés de, prospectivamente, abrirem caminhos em direção ao futuro.

Estudando apenas as leis em vigor e a jurisprudência predominante dos nossos tribunais — ainda quando estas sejam avançadas ou progressistas — nossos estudantes não se libertam dos grilhões de uma dogmática estreita, que obscurece as raízes sócio-culturais do fenômeno jurídico, gerando a falsa impressão de que o Direito é apenas uma técnica para organizar a força ou uma panacéia para resolver conflitos.

Quanto ao corpo docente, cuja titulação corresponde à da média dos professores dos demais cursos ministrados nas Universidades brasi-

(14) João Baptista Villela. *Ensino do Direito: equívocos e deformações*. Rev. Educação, MEC, abril/junho de 1974, p. 46.

(15) João Baptista Villela. *Ensino do Direito: equívocos e deformações*, cit. págs. 41/42.

leiras, o principal reparo a fazer diz respeito à falta de professores com *dedicação exclusiva*, regime em que se encontra a *minoría* dos docentes das principais escolas do País.

Essa deficiência, que todos apontam como uma das causas da crise do ensino jurídico, é particularmente grave, e está em choque flagrante com o modelo ideal que a Reforma concebeu para as atividades docentes: "... a carreira universitária não depende apenas de uma fixação de etapas e de requisitos para atingi-las; para que se realize o ideal de uma universidade criadora, na qual haja condições para que a indissolubilidade entre a pesquisa e o ensino seja real e não mera figura de retórica, é preciso que a maioria de seus docentes viva exclusivamente dela e para ela, componha-se de membros efetivos dessa "comunidade pensante" e não de meros "visitantes ocasionais". Para assegurar o cumprimento dessa exigência da vida universitária, estabeleceu-se o princípio da *dedicação exclusiva*, que deve ser a meta de toda e qualquer Universidade." (16)

Embora relevante, o regime de trabalho do corpo docente não deve ser apontado como a causa única das deficiências dos nossos cursos. Outros motivos existem — tenhamos a humildade de reconhecer — que decorrem das nossas limitações pessoais e que não podemos transferir à responsabilidade de instituições ou sistemas, sob pena de grave pecado ético.

Tais limitações — insistamos na autocrítica — decorrem, principalmente, da obsessiva idéia de auto-suficiência, que nos impermeabiliza contra qualquer reforma e que nos leva a adotar, talvez até inconscientemente, aquela atitude de *inércia* e de *incompreensão* que Santiago Dantas verberou em oração sugestivamente intitulada *Em Defesa do Direito*. (17)

Infensos à discussão e à crítica, muitas vezes nos irritamos quando provocados para o debate; apegados ao culto da forma, não nos interessamos pela essência das coisas; habituados ao estudo da lei, não nos aprofundamos no exame dos fatos; adeptos do estudo teórico, rejeitamos os valores da prática; prejudicados por um sistema de ensino que abusava das preleções expositivas, nem por isso procuramos desenvolver em nossos alunos o hábito salutar do raciocínio jurídico; e finalmente — *last but not least* — preocupados com a imagem do professor erudito, nos esmeramos naquelas façanhas oratórias, que mais realçam o brilho momentâneo do tribuno do que a glória duradoura do jurista.

Essas limitações, que não são apanágio negativo de nenhum professor em particular, estão presentes, em grau maior ou menor, na generalidade do nosso corpo docente — inclusive no autor destas críticas — e representam a nossa parcela de responsabilidade pelas deficiências do curso que ministramos; donos de uma platéia cativa, que a socie-

(16) *Reforma Universitária*, cit. p. 36.

(17) Oração de paraninfo proferida na Faculdade Nacional de Direito, em 18-12-57.

dade nos paga para educar, temos descurado da qualidade do espetáculo, e isso não podemos nem devemos negar.

Do ponto de vista de sua organização interna, os cursos também merecem reparos, sobretudo pela falta de coordenação entre os diversos estudos e programas; essa falta de coordenação, sob todos os títulos prejudicial, reflete-se ora na *superposição de conteúdos* semelhantes, ora na *omissão de matérias* que, pela sua importância, deveriam ser estudadas, obrigatoriamente, em determinada fase do curso.

Quanto ao elenco de matérias que integram os currículos, há um *número excessivo de disciplinas obrigatórias* — das quais apenas umas poucas não são jurídicas — que absorvem a quase totalidade dos créditos necessários à conclusão do curso. Restando para as disciplinas *optativas* somente poucos créditos, esses currículos *aparentemente* ricos em opções, porque *ostentam* inúmeros títulos de disciplinas optativas, na verdade não ensejam maiores escolhas, assemelhando-se aos antigos *curros seriados*.

Esse excesso de disciplinas obrigatórias, por outro lado, dispersa o aluno, impedindo-o de concentrar-se não apenas no aprendizado daqueles *conteúdos mínimos* indispensáveis à sua formação profissional, como também — o que é mais grave — no estudo dos *princípios fundamentais da ciência jurídica*, que, se assimilados corretamente, serviriam de bússola para uma segura orientação no cipoal dos dispositivos legais em vigor.

Preso, assim, a esse estudo puramente *factual e informativo*, em que a memória dispensa o raciocínio, o nosso estudante não consegue alcançar jamais aquela atitude libertadora preconizada com lucidez por Roberto Lyra Filho, que recomenda aos juristas mergulharem na análise do que se encontra *além do chamado Direito Positivo*, trocando a navegação de cabotagem ao longo de textos pelo avanço no alto mar, onde se colhem, afinal, os elementos que vão influenciar a própria formulação dos códigos. (18)

Em síntese, estando *fechado ao estudo de matérias extrajurídicas*, cujo conhecimento constitui imperativo da era tecnológica, o curso deixa de ter aquele *enfoque interdisciplinar* (19) sem o qual dificilmente o Direito responderá às exigências da nova sociedade industrial "... onde a advocacia contenciosa vai cedendo amplo espaço à advocacia preventiva e suasória; onde as especializações vão deixando de se realizar em termos de disciplinas jurídicas, para se dar em função de setores econômico-sociais; onde a tarefa do advogado talvez venha a ser menos a de interpretar códigos e arestos de jurisprudência do que a de conceber e aplicar complexos modelos negociais, e não menos complexas estruturas normativas exigidas pela prática administrativa do Estado da cultura e do bem-estar social". (20)

(18) *Compêndio de Direito Penal* (Prefácio), São Paulo, Bushatsky, 1973.

(19) João Baptista Villela. *Educação Jurídica na Escola de Heráclito*, cit. p. 5.

(20) Miguel Reale. Discurso proferido no Instituto dos Advogados Brasileiros, em 18-12-68.