

UMA ABERTURA PARA A UNIVERSIDADE ABERTA: ENSINO JURÍDICO E ESTÁGIO NA PERIFERIA

Guilherme Wagner Ribeiro

Acadêmico da Faculdade de Direito da UFMG

Comentário crítico do Prof. **Osmar Brina Corrêa Lima**

Master of Comparative Law,

Doutor em Direito

Professor nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação

da Faculdade de Direito da UFMG

O ENSINO JURÍDICO E O NÚCLEO DE ESTÁGIO NA PERIFERIA

Contexto Acadêmico:

Depois do golpe militar de 64, a política educacional foi assunto de gabinete, elaborada por técnicos brasileiros e americanos sem a participação ou conhecimento da sociedade civil. O regime militar procurou, por um lado, impedir que a universidade se mantivesse como lugar de questionamento, de crítica e, por outro lado, adequar o sistema educacional ao novo projeto de desenvolvimento econômico imposto. Esta afirmativa é fundamentada a partir da análise das declarações oficiais, dos planos e das leis do governo militar e de sua atuação. O então ministro da educação, Suplicy de Lacerda, declara que "os estudantes devem estudar e os professores ensinar. "Proíbe a UNE (Lei 4.464). Cria-se o Decreto Lei 477 para reprimir a resistência estudantil, instituindo o jubramento para excluir os estudantes "indesejáveis". A reforma do ensino superior (Lei 5.540) impõe a todas as universidades o modelo norte-americano dissociado das necessidades sociais brasileiras. O Grupo de Trabalho para Reforma Universitária afirma em seu relatório que "a

reforma visa a fins práticos, procurando transmitir ao sistema educacional uma eficácia técnico/profissional”.¹

A universidade adquiriu um caráter tecnicista para formação de mão de obra de alto nível para ocupar os novos quadros do desenvolvimento do capital; converteu-se num “banco de dados” em que o estudante recebe um número imenso de informações sem propiciar qualquer reflexão crítica, dissociada das necessidades sócio-econômico das classes populares. A “Nova República” deu continuidade a política dos militares.

Penso ser fundamental estas breves considerações, pois, se se lançar um olhar crítico sobre as Faculdades de Direito, percebe-se que representam exemplos típicos de ensino superior criticado acima, embora sua crise anteceda ao regime militar. Para se perceber o quão dissociado está o conteúdo transmitido das necessidades sociais, basta analisar a prática pedagógica dos cursos de direito e sua estrutura curricular: Baseia-se na transmissão de conceitos abstratos, genéricos, de conhecimento da estrutura do sistema de normas legais, seus institutos jurídicos, valorizando os aspectos técnicos e procedimentais, sem qualquer referência a sua função social, desprezando qualquer análise crítica. As disciplinas são, pois, informativas limitando-se a explicar o direito positivo de maneira estanque, sem remetê-lo ao contexto social.

Ignora-se a violência policial e dos conflitos **agrários, a situação** do menor, a prática da grilagem. Enquanto todo o país discute, com uma superficialidade tremenda, o Estado Brasileiro e sua função, nas aulas de T.G.E., limita-se a fornecer conceitos abstratos, sem os confrontar com a realidade de nosso país. Contudo, como nos diz o prof. Nelson Vaz, do ICB-UFMG, “a perda do contexto destrói todo o significado da educação e, ao mesmo tempo, reduz enormemente a dificuldade em dar aula”, e continua, “mas não ocorre uma redução paralela na dificuldade de aprender. Do aprendiz se requer a memorização dos fatos e afirmações desconexas”.² Essencialmente informativo, descontextualizada, a aula se torna monótona, autoritária e chata. O professor, comumente um profissional bem sucedido em outra atividade, parece alimentar um sentimento narcisista pelo eco de sua voz, pelos seus títulos. Dono do saber, é o único sujeito ativo, cabendo ao aluno a postura passiva de receber e anotar as informações. Quando se quebra o monólogo e aparece uma pergunta, esta não pretende questionar, duvidar, mas a esclarecer uma

¹ Citado por Bárbara Freitag, in “Escola, Estado e Sociedade”, pág. 98, v. Bibliografia.

² Nelson Vaz, ICB-UFMG. “A Presunção Autoritária”, (mimeo.)

explicação de um instituto jurídico que não foi totalmente compreendido. O método lógico-formal, que nos é transmitido, não permite captar a dimensão política do direito posto. Reina, neste pântano-pedagógico, a decoreba; e decorar não é estudar, porra! Quem nos dará acesso aos tortuosos caminhos da ciência? Quem irá nos levar a duvidar metodologicamente? A pensar cientificamente?

A sala de aula precisa ser resgatada como lugar do diálogo, de prazer em aprender, do sonho, que confrontados dialeticamente com a descoberta da realidade concreta, tornam-se subversivos, transgressores do saber instituído.

E os currículos? Estes são essencialmente positivistas, reduzindo a Ciência do Direito ao estudo do direito positivo. Precisam ser reorientados no sentido de se apresentar uma maior flexibilidade para especialização, uma interdisciplinariedade a partir de uma integração entre as disciplinas informativas e as formativas. O prof. José Eduardo Faria sugere algumas disciplinas que considera importante para a formação do jurista, como, por exemplo, História do Direito. Na atual estrutura curricular, pressupõe que cada professor forneça as considerações históricas da matéria que leciona e de seus institutos jurídicos. Acontece que, além de se banalizar a História, propicia-se uma visão fragmentada do Direito e sua evolução. Comumente limita-se a transmitir a opinião dos Doutos Juristas de cada época sobre determinado assunto, não se referindo ao contexto histórico que deu origem e função a este ou aquele instituto jurídico. Ora, o Direito é objeto da mesma lógica que criou o dinheiro, a mercadoria, a mais-valia, e como tal deve ser compreendido.

Para se compreender o Direito positivo dentro do contexto social é necessário uma abordagem sociológica, o que implica a inclusão da sociologia do Direito no currículo de graduação. Entre outras questões, caberia a esta disciplina discutir, primeiro, a existência de ordenamentos paraestatais, que se insurgem a partir das práticas sociais das camadas marginalizadas; e, segundo, a relação entre ciência e ideologia no pensamento jurídico, os interesses que subjazem à sua evolução, as razões do êxito ou insucesso desta ou daquela concepção de Direito. Sugere, ainda, Metodologia da Ciência do Direito, com suporte teórico para o aprendizado das cadeiras informativas e como introdução a Filosofia do Direito.

Argumentam alguns que estas matérias cabem à pós-graduação, em que os interessados poderiam buscá-las, pois caberia à graduação apenas a formação técnico/profissional através das disciplinas informativas. O que se pretende, contudo, não é eliminar o conhecimento técnico, mas reconhecer e trabalhar a sua dimensão política; é compreendê-lo dentro do contexto histó-

rico. Ademais, a posição daqueles pressupõe a dicotomia entre aqueles que pensam e criticam o Direito (mestres e doutores) e aqueles que vivem a prática jurídica no dia-a-dia (graduados), o que impossibilita a realização de uma práxis jurídica libertadora.

A reorientação curricular é, pois, condição para aproximar o ensino jurídico das necessidades sociais, para superação do ensino tecnicista, dos dogmas jurídicos, das verdades estabelecidas. É condição, mas não é garantia, pois basta que a matéria formativa seja cooptada pelo positivismo, pelo legalismo, para que tenha efeito contrário reforçando o dogmatismo. Nesse sentido, o que deve ser constantemente problematizado são os pressupostos teóricos e filosóficos que subjazem ao ensino jurídico e a Ciência do direito. É preciso esclarecer previamente o que é o Direito e a que este serve para então se discutir como ensiná-lo.

A universidade brasileira e, em particular, as Faculdades de Direito precisam se repensarem, buscando compreender o papel que vem cumprindo na sociedade, definir sua função social, estabelecer suas finalidades. Como pano-de-fundo desta discussão deve estar a premissa de que o saber representa poder: ou se coloca a serviço da transformação social ou da manutenção da desigualdade, do status quo. Qual o compromisso do conhecimento produzido na universidade? E dos profissionais por elas formados? Estes, comumente, não estão preocupados com a função social de seu saber, com os problemas da maioria, mas com seus interesses particulares. A produção teórica, sobretudo no campo das ciências sociais, tende a parecer como pura elucubração mental, discurso erudito restrito a meia dúzia de intelectuais; daí que se a maioria das teses de mestrado e doutorado não tivessem sido escritas nenhuma falta fariam a sociedade. Sem negar a dimensão universal da ciência, a universidade brasileira precisa sair da sombra do pensamento europeu e se conscientizar de sua responsabilidade diante dos problemas sociais da maioria da população, pois, afinal, do ponto de vista objetivo, é esta população que sustenta o ensino superior através de impostos regressivos; e do ponto de vista subjetivo, concordo com Brecht quando afirma que a única finalidade da ciência deve ser "aliviar a miséria da existência humana".

Uma instituição consciente, contudo, não é aquela que se limita a elaborar críticas brilhantes, na pura reflexão, no discurso progressista. Criticar muito não é suficiente; tem que se fazer presente no mundo, transformando-o a partir da dialética prática/teórica. É pela transformação do mundo que se toma consciência dele.

Este é o contexto acadêmico que buscamos desvelar para compreender o significado de um projeto de extensão universitária na área do Direito.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Muito embora o texto constitucional atribua a universidade três funções básicas e indissociáveis - ensino, pesquisa e extensão, na realidade, estas caminham separadamente, sendo a extensão considerada uma atividade marginal, sem muita importância. Considerá-la atividade secundária é um equívoco lastimável, pois intrínseco ao seu conceito, está a noção do compromisso social que a universidade tem com a realidade circundante. É por intermédio da extensão que se estabelece a relação mais íntima entre a universidade e a sociedade. Se realmente estabelece uma relação entre estas, pressupõe a existência de troca, de reciprocidade; ou seja, se deve existir um movimento da universidade para a sociedade, não é menos verdade que deva existir um movimento contrário: da sociedade para a universidade.

Nesse sentido, extensão universitária não significa o que a análise semântica do termo extensão induz: a universidade, dona do saber, estende, transfere, doa os seus serviços aos desassistidos, o seu saber aos ignorantes, através de uma prática assistencialista, paternalista. Significa, sim, o retorno desta para a comunidade através da prestação de serviços, de divulgação de técnicas, de educação popular nas diversas áreas do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, significa sobretudo a possibilidade de problematizar o conteúdo dos currículos universitários, confrontando-os com a realidade social, com as necessidades da maioria, com o saber popular. É a partir da realidade concreta que se deve definir o que (e como) pesquisar, o que ensinar.

Não se trata de estender os serviços e o saber à comunidade justamente porque seria pressupor que a universidade já tem o conhecimento pronto e acabado. "Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes." Um estudante de Direito, por exemplo, que pretenda esclarecer moradores de uma favela sobre questões jurídicas, não pode fazê-lo transferindo o que aprendeu na faculdade, uma vez que as práticas sociais das camadas marginalizadas rompem com a rigidez e formalismo dos institutos jurídicos, criando, inclusive, normas jurídicas paraestatais. Diante da questão da violência policial, não se pode limitar a fornecer os procedimentos legais para a solução do problema, pois são de plena ineficácia. Cabe ao estudante, superando o positivismo da escola, problematizar com o favelado, por um lado, os instrumentos jurídicos, seu significado e seus limites, e, por outro lado, as reações sociais diante

3 Paulo Freire, "Comunicação ou extensão?", pág. 27 v. Bibliografia

de problema, buscando conjuntamente respostas à demanda dos favelados. "A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização."⁴ Estaria, desta forma, sendo problematizado o conteúdo dos currículos universitários.

UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA: O NÚCLEO DE ESTÁGIO NA PERIFERIA.

"A grande tradição nas ciências sociais tem sido a de os cientistas sociais tomarem responsabilidade direta e indireta na educação popular. Existe uma tendência (...) de abandonar esta grande tradição. Através de gerações, mesmo os maiores cientistas - e eles especialmente - conseguiram poupar tempo do seu trabalho científico para falar ao povo em termos simples que o leigo podia entender." (Gunnar Myrdal, citado por Rubem Alves em "Conversas com Quem Gosta de Ensinar").

O Núcleo de Estágio na Periferia (NEP) nasceu de um projeto de extensão universitária elaborado pelo CAAP/87 - gestão Direito e Avesso - e aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão. Os objetivos do projeto são, entre outros, colocar estudantes de Direito em contato com a realidade social, com a população de periferia, para esclarece-los sobre questões jurídicas, buscando com eles compreender as suas formas de luta por Direitos fundamentais, como à vida, à moradia, a um salário digno, criados nas práticas sociais das camadas marginalizadas. A partir deste "Direito Achado na Rua", que se insurge nas estratégias de sobrevivência das camadas populares, cabe ao NEP propiciar um questionamento sobre a distância entre o curso de direito e a sociedade que o sustenta.

A primeira atividade do NEP foi dirigir-se à periferia, conhecer um pouco de sua realidade, suas lideranças, descobrir que tipo de informação jurídica poderia servir como instrumento para o favelado se defender, buscar sua cidadania. Constatamos uma grande demanda sobre o problema da violência policial, já que a polícia distingue as pessoas segundo a sua camada social, generalizando os favelados como elementos perigosos, malandros, marginais. Os direitos humanos, reconhecidos na constituição, são sistematicamente transgredidos pelos policiais nas periferias.

⁴Idem, pg. 82.

A partir desta constatação, os estagiários elaboraram uma cartilha cujo título é “Violência Policial: o que fazer?”, esclarecendo sobre tortura, indenização, invasão domiciliar, abuso de autoridade, etc. A cartilha, além de ser distribuída para entidades interessadas, foi discutida com os moradores das favelas na igreja, na associação, nos bares etc. nestas discussões, não podemos ter a autoritária pretensão de que as conclusões atingidas pelo grupo estejam de acordo com as opiniões dos estagiários. Ao contrário, devemos permitir que a sabedoria popular nos acrescente algo de novo, podendo inclusive questionar o nosso conhecimento acadêmico. Sem omitir as nossas opiniões, cabe aos universitários criar a dinâmica pedagógica que possibilite ao favelado expressar as suas opiniões, desejos e sonhos, dizer a sua palavra. Aprendemos muito nestas discussões. Certa vez, um trabalhador nos disse: “O que adianta nós saber, se nós não pode tomar providência alguma?” Fomos descobrindo os limites dos institutos jurídicos e que a única possibilidade que os oprimidos têm de fazer valerem os seus direitos é através de um processo de luta coletiva, de agregação de forças.

Discutindo com as lideranças locais estas e outras questões, como a promulgação da Constituição, a elaboração da Lei Orgânica, as eleições, concluímos que seria importante discutir com a população de periferia o problema dos Direitos Políticos e a participação popular. Para a elaboração de uma cartilha sobre este tema, realizamos uma longa pesquisa do universo vocabular, nos moldes do método Paulo Freire (que, aliás, não é um método mas uma filosofia). Pretendemos que a segunda cartilha se torne um roteiro para discussões nas periferias sobre diversas questões, como os problemas concretos da comunidade, a participação, o voto, a política, o Direito etc.

O NEP planeja ainda elaborar uma cartilha de Direitos das domésticas, dando ênfase a necessidade de organização da categoria. Para esta atividade, contamos com subsídios recolhidos em entrevistas com “pessoas que trabalham em casa de família” e com a contribuição teórica do Prof. Aroldo Plínio, da FD-UFMG.

A atividade de educação popular dos estagiários do NEP é uma importante experiência para a formação humana e intelectual do estudante de Direito, sobretudo daquele que pretende trabalhar junto aos movimentos sociais. Contribui para o despertar de uma sensibilidade pedagógica no advogado popular de amanhã, necessária para que este não trabalhe para as classes subalternas, mas trabalhe com elas, problematizando os instrumentos jurídicos, discutindo os aspectos políticos dos conflitos sociais, tornando ambos - elemento popular e intelectual - sujeitos da transformação social. Contribui para que o jurista, cioso de sua função social, desenvolva uma sensibilidade para perceber a realidade concreta, o saber popular, necessária para se sentir os anseios populares e traduzí-los para a linguagem jurídica. É como nos disse o

italiano Gramsci: “O elemento popular sente, mas nem sempre compreende ou sabe, o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, muito menos, “sente”. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender, e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado; isto é, em acreditar que o intelectual (e não mero pedante), mesmo quando destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendê-las e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como realcionando-as dialeticamente às leis da história, uma concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o saber.”⁵ Cabe ao jurista comprometido com a transformação social produzir o saber jurídico molhado pelos sentimentos elementares do povo.

Nestes dois anos de existência, o NEP vem descobrindo o seu próprio caminho, reinventando uma prática coletiva democrática, acumulando experiência na área de educação popular. Buscamos, aqui, dar os primeiros passos na criação de uma teoria desta prática para que, além de socializá-la com um maior número de pessoas, a nossa ação político-pedagógica não caia em ativismo, mas se torne práxis. Neste sentido, as idéias ora apresentadas não pretendem colocar um ponto final em nenhuma discussão; pelo contrário, a intenção fundamental é problematizar diversas questões, desafiando o leitor a caminhar conosco refletindo a própria experiência. Estas idéias, fruto de uma reflexão coletiva mas de minha exclusiva responsabilidade, não nasceram numa biblioteca, nem com o discurso acadêmico, mas a partir de nossas experiências, do contato com a realidade social. O nosso principal livro é a realidade: é o homem concreto e sua relação com o mundo, seja na favela ou em sala de aula, seja em outra circunstância qualquer...

GUILHERME WAGNER RIBEIRO
(ESTAGIÁRIO DO NEP)

BIBLIOGRAFIA

“Toda bibliografia deve refletir uma intensão fundamental de quem a elabora: a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intensão fundamental.

⁵ Antônio Gramsci. “Concepção Dialética da História”. v. Bibliografia.

Esta intensão fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não a lê-los por alto, como se os folheasse, apenas." (Paulo Freire, "Considerações em torno do ato de estudar", in "Ação Cultural Para a Liberdade", Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976).

FARIA, José Eduardo. **A reforma do Ensino Jurídico** - Porto Alegre. Fabris, 1987.

RODRIGUES, Horácio W. **Ensino Jurídico: Saber e Poder**, São Paulo, Editora Acadêmica, 1988.

FREIRE, Paulo, **Comunicação ou Extensão?**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

———. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

Instituto Apoio Jurídico popular. Anais de Fundação. **Direito Insurgente**. Rio de Janeiro, 1987.

Curso de Extensão Universitária a Distância. **O Direito Achado na Rua**, Brasília, editora da UnB, 87.

FREITAS, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**, São Paulo, Editora Moraes, 1986.

GRAMSCI, Antonio, **Concepção Dialética da História**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1987.

COMENTÁRIO CRÍTICO DO PROF. OSMAR BRINA CORRÊA LIMA

Li, com enorme interesse e grande satisfação, o trabalho do acadêmico GUILHERME WAGNER RIBEIRO intitulado "O Ensino Jurídico e o Núcleo de Estágio na Periferia", a mim encaminhado com um pedido de crítica.

Devo confessar que ele, imediatamente, despertou, em mim, antigos ideais do jovem professor de vinte anos atrás que, se não conseguiu abandoná-los completamente, se conformou em colocá-los num plano secundário. Mas devo confessar, também, que esse escrito produziu o efeito positivo de sacudir e balançar o meu conformismo.

Agradaram-me, particularmente, a abordagem simples e direta e a confissão de que as idéias apresentadas (verbis) “não nasceram numa biblioteca, nem com o discurso acadêmico, mas a partir de nossas experiências, do contato com a realidade social”. Na verdade, só as obras concebidas com essa preocupação podem almejar alguma perenidade.

Por um daqueles acasos que a razão não explica, eu acabara de reler o “Discurso do Método”, de René Descartes, o pequeno grande livro que mais influenciou - positiva e negativamente - o pensamento científico contemporâneo. Logo na sua Primeira Parte, o autor confessa: “resolvendo-me a não mais procurar outra ciência além de que poderia encontrar-se em mim mesmo, ou então no grande livro do mundo, empreguei o resto da juventude em viajar, em ver cortes e exércitos, em conviver com pessoas de diversos temperamentos e condições, em recolher várias experiências, em experimentar-me a mim mesmo nos encontros que o acaso me propunha, e, por toda parte, a refletir sobre as coisas de um modo tal que pudesse tirar algum proveito. Pois parecia-me que poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada qual faz sobre os assuntos que lhe dizem respeito e cujo desfecho deve puni-lo logo depois, se julgou mal, do que naqueles que um homem de letras faz em seu gabinete, sobre especulações que não produzem nenhum efeito, e que não terão outra consequência a não ser, talvez, a de que extrairá delas tanto mais vaidade quanto mais afastadas estiverem do senso comum, pelo fato de ter tido de empregar tanto mais espírito e artifício para torná-las verossímeis. E eu tinha sempre um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro em minhas ações, e caminhar com segurança nesta vida” (DESCARTES, René, Discurso do Método, São Paulo, Martins Fontes, trad. de M. ERMANTINA GALVÃO GOMES PEREIRA, 1989, pp. 14/15).

DESCARTES tinha, então, vinte e três anos faixa etária que suponho seja a do jovem GUILHERME WAGNER RIBEIRO.

Essa reflexão cartesiana é compartilhada pelos grandes homens de todas as gerações, e só as obras concebidas com esse espírito lograram sobreviver ao efeito inexorável do tempo. Outra não é a lição de EMERSON: “acreditar no seu próprio pensamento, acreditar que aquilo que é verdade para você no interior de seu coração é verdadeiro para todos os homens - isso é talento. Fale de sua convicção pessoal latente, e o que disser terá um sentido universal; porque sempre o que é interior se exterioriza no seu devido tempo - e nosso primeiro pensamento nos é devolvido pelas trombetas do Último Julgamento. No fundo, o maior mérito por nós atribuído a Moisés, Platão e Milton é o de abandonar livros e tradições ociosos e falar não o que os homens, mas o que eles pensam” (EMERSON, Ralph Waldo, Self-Reliance, New York, The Peter Pauper Press, 1967, p. 7).

O trabalho de GUILHERME WAGNER RIBEIRO relata uma experiência pioneira e idealista, sem deixar de ser realista, que merece o apoio da Universidade, mas que ainda carece de objetivos mais concretos e mais definidos. No relato dessa experiência, percebe-se que um grupo de jovens inteligentes e de aguçado espírito crítico busca, de forma tateante, um ideal ainda difuso, no insondável mistério do futuro. O caminho é árduo, difícil. E prepara armadilhas de frustração e conformismo. Por isso, requer coragem, determinação e muita dedicação. Tudo isso, sem qualquer garantia de um retorno.

Não posso deixar de concordar com a crítica aguda que se faz da metodologia de ensino nas Faculdades de Direito e nem mesmo com a denúncia extremamente grave de que (verbis) “se a maioria das teses de mestrado e doutorado não tivessem sido escritas nenhuma falta fariam à sociedade”. A crítica que ora apresento, a pedido, não deve ser compreendida como reparo, e sim como reflexão emergente de uma vivência anterior, que possa facilitar reopções futuras. Plagiando o próprio trabalho criticado, observo que “as idéias ora apresentadas não pretendem colocar um ponto final em nenhuma discussão”.

O trabalho em exame abre-se com a postura negativa de “chorar o leite derramado”. Mas a lamentação não se justifica de todo, a meu ver. Ademais, qualquer trabalho inovador deve romper inteiramente com certas amarras do passado, e só se valer deste enquanto experiência histórica positiva.

Certamente, existe uma contradição básica entre autoritarismo e ciência. Mas esta só recua perante aquele por uma espécie de conivência tácita que, às vezes, recebe o nome de pusilanimidade e, às vezes, de prudência.

GALILEU abjurou perante a Inquisição. E DESCARTES não só publicou sem seu nome o “Discurso do Método”, em 1637, como também retardou deliberadamente a publicação de outras obras, com temor do S.O.

O autoritarismo sempre existiu, e sempre existirá. Ora apresenta-se armado de tanques e fuis, ora travestido sob a roupagem mais sutil do dogmatismo. Talvez seja mesmo um dado inarredável, com o qual é preciso aprender a conviver.

“O dogmatismo, no pensador representa exclusivamente o aspecto especulativo que, no bruto, tem a voracidade e a valentia. O bruto é incapaz de renunciar aos seus apetites, de abdicar seu direito elementar de dominar os que o rodeiam”, já dizia GEORGES SANTAYANA.

Aparentemente, o autor do trabalho em tela considera pejorativamente a frase por ele atribuída ao então Ministro da Educação SUPPLY DE LACERDA, segundo o qual “os estudantes devem estudar e os professores ensinar”. Destacada do eventual contexto em que foi proferida, a frase é, lite-

ralmente, irreprochável, e apenas abre um debate: estudar e ensinar como? E o que?

Observo, ainda, que o trabalho em exame não distingue nitidamente as duas vertentes do mesmo problema, com o que a crítica nele apresentada poderia parecer pouco clara a um leitor menos experiente. Refiro-me ao currículo, de um lado, e à metodologia do ensino, do outro lado.

Não se pode negar que houve interferências indesejáveis dos governos militares na política educacional do país. É que os técnicos de gabinete nem sempre auscultaram convenientemente os anseios da sociedade civil brasileira. É também verdade, como acentuou CAPISTRANO DE ABREU, que no Brasil, as leis são como vacinas: umas pegam e outras não. Mas o fato é que a legislação brasileira promulgada ou mantida pelos governos militares após 1964 sempre enfatizou os princípios da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana na Educação (v. Constituição Federal 1967/69, art. 176; Decreto-Lei nº 200, de 25-02-1967, art. 172, com a redação determinada pelo Decreto-Lei nº 900, de 29-09-1969; e Ordenação em Texto Único das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Conexa, Brasileira, 1983, Conselho Federal de Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, vol. I, elaborado por Comissão presidida pelo Prof. JOÃO BAPTISTA VILLELA).

Numa análise isenta, percebe-se que a inflexibilidade dos currículos de Direito se deve muito mais à própria Universidade, às Faculdades de Direito, seus Departamentos e pessoas neles envolvidas que à legislação, mesmo a daquele período autoritário. Praticamente, a única interferência autoritária na organização dos currículos foi a obrigatoriedade da inclusão da disciplina ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS, por isso mesmo sempre marginalizada, e até ridicularizada, apesar de realmente útil. Quanto ao mais, notava-se, como ainda se nota, que uma gama de possibilidades de flexibilização dos currículos, não utilizada na prática.

Quanto à metodologia, parece-me que a rigidez e o dogmatismo decorrem muito mais de deficiência na formação didático-pedagógica dos professores que de textos legais, que nem poderiam dispor a respeito.

Embora as modernizações, reformulações e atualizações dos currículos sejam convenientes e úteis sob vários aspectos, penso que as grandes deficiências, os grandes desafios e as grandes revoluções dizem respeito, sobretudo, à vertente da metodologia de ensino.

A esta altura, julgo oportuno o relato de uma experiência pessoal.

Como Coordenador Didático-Pedagógico da Faculdade de Direito Milton Campos, em Minas Gerais, recebi a incumbência de assessorar o Diretor numa reforma curricular. O Diretor, Prof. WILSON CHAVES, além de ba-

charel em Direito, possui curso de pós-graduação na área de Pedagogia, e é um dos maiores expoentes da Educação em Minas Gerais e no Brasil. Trabalhamos juntos e arduamente. Para orientar o nosso estudo, organizei minucioso questionário, submetido a todos os alunos e professores da casa. Os dados do questionário foram criteriosamente avaliados, quantitativa e qualitativamente. E revelaram algo surpreendente. O anseio por qualquer mudança era extremamente tímido. E, mais, o Corpo Discente mostrou-se tremendamente mais reacionário a qualquer alteração que o Corpo Docente. O resultado da pesquisa conduziu-nos à preocupação no sentido de incluir no currículo disciplinas propedêuticas e metajurídicas. Ficou muito claro, para nós, naquela época, que era preferível dar menos informações jurídicas para cabeças mais bem formadas a encher de informações cabeças despreparadas para a dialética do raciocínio crítico. Assim, foram privilegiadas, no novo currículo, disciplinas como Lógica, Metodologia do Trabalho Científico, Sociologia, Economia, Psicologia, Política e Língua Portuguesa, esta última com caráter meramente recuperatório.

Na implementação do novo currículo, ficou muito claro, para mim, que as dificuldades maiores residiam na vertente da metodologia de ensino. Embora nosso professorado fosse do mais alto nível de excelência, quase nenhum docente possuía treinamento didático. Com o apoio do diretor, foram promovidos cursos e atividades de caráter pedagógico, nos quais boas sementes foram lançadas. Obviamente, tal tipo de treinamento não pode revestir-se de caráter compulsório, sobretudo numa instituição particular de ensino. E observei, um pouco desalentado, que coincidentemente, foram os professores que menos precisam dos treinamentos que os freqüentaram... Repetia-se, assim, uma constatação que eu já fizera quando se tentou experiência semelhante na Faculdade de Direito da UFMG, sob a direção do Prof. MESSIAS PEREIRA DONATO, e fui indicado Coordenador do Centro de Assessoramento Jurídico-pedagógico, de saudosa memória e melancólico fim.

Concluí, então, que, pelo menos nas Faculdades de Direito, ser um bom didata é, sobretudo, uma questão de vocação inata, sujeita a pouca influência exógena.

Não creio que devamos atribuir a culpa das deficiências criticadas no trabalho em tela ao poder político, senão à comunidade universitária e, em última análise, a nós mesmos.

A grande culpa do poder político restringe-se, hoje, a não priorizar e não destacar mais verbas para a Educação. A Educação é o grande desafio do Estado democrático moderno. Mas, infelizmente, não gera dividendos políticos a curto prazo para a miopia do poder político.

Assim, a nós competem, prioritariamente, os avanços científicos, as reformas curriculares e as revoluções metodológicas, com, sem, ou apesar do Es-

tado. Quanto a mim, tenho procurado fazer da minha parte, cumprindo o meu dever. E, às vezes, fico muito tentado a seguir o conselho de VOLTAIRE, no CANDIDE: "il faut cultiver notre jardin".

Penso que a tarefa do NEP - Núcleo de Estágio na Periferia é inteligente, inovadora e, principalmente, útil. Mas encontrará resistências abertas ou sutis. Faço votos que seus fundadores encontrem forças para superá-las todas e, sobretudo, que nunca deixem morrer o seu ideal.