

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Direito

CARLOS FRANCISCO BERARDO

DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: TENSÕES E MUDANÇAS

Tema desenvolvido a título de trabalho, para a finalidade de avaliação final da etapa de preparação pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, na forma do Comunicado FD/PAE nº 1/2008.

São Paulo
Agosto de 2008

CARLOS FRANCISCO BERARDO

DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: TENSÕES E MUDANÇAS

Tema desenvolvido a título de trabalho, para a finalidade de avaliação final da etapa de preparação pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, na forma do Comunicado FD/PAE nº 1/2008.

Faculdade de Direito
Etapa de Preparação Pedagógica
Curso de Pós-graduação
Prof.^a Dr.^a Mônica Herman Salem Caggiano
Coordenadora do Programa de Aperfeiçoamento do
Ensino e da CPG

São Paulo
Agosto de 2008

Docentes do Ensino Superior: tensões e mudanças

Carlos Francisco Berardo (USP nº 6389231)

Tema desenvolvido a título de trabalho, para a finalidade de avaliação final da etapa de preparação pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, na forma do Comunicado FD/PAE nº 1/2008.

Resumo: Trata-se de exame das matérias que foram ministradas e de considerações pessoais a respeito das conferências proferidas no auditório XI de Agosto da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, de 12 a 15 de agosto de 2008. Resulta das anotações que foram tomadas aleatoriamente nas referidas aulas, o que explica a parca referência bibliográfica.

Introdução - Cabe esclarecer, preliminarmente, qual é a metodologia que aqui é adotada. As conferências trouxeram afirmativas que levaram à conta a observação pessoal dos ilustres doutores, de forma indutiva, relativamente ao "repensar" da docência do ensino superior. Buscaram um diagnóstico para o ajuste da pedagogia aos novos tempos. O que - dispensado seria dizê-lo - o enunciaram com o costumeiro descortino e proficiência.

As considerações pessoais - aqui tomadas apenas como meras observações resultantes do conhecimento meramente empírico - não constituem crítica propriamente. É apenas um olhar, embora olhar crítico, sobre o passado e a tradição, em função das tarefas que devem ser realizadas. O que implica uma visão serena e lúcida das exigências atuais e futuras, como um trabalho a ser feito na situação atual - em função das possibilidades que existem.

Repetindo Pierre Furter, a educação não aparece mais como uma aventura sonhada por irresponsáveis, nem como uma ilusão utópica, mas como uma utopia que se concretiza, por um trabalho realizado em comum, onde os educadores aceitam que o tempo presente e a sociedade atual lhes impõem.

Ademais - e como afirma Roland Barthes - se há na crítica intenção de dizer algo (e não importe o quê), tal objetivo é justificado pela concordância da palavra (do autor e do crítico) na função significativa e, por conseqüência, a anamorfose que imprime à obra, guiada pela contrariedade formal do sentido: a sanção do crítico (melhor seria dizer: complementação) não é ao sentido da obra, mas ao sentido daquilo que é dito.

Precedentes históricos: visão e discussão - O ensino da ciência jurídica no Brasil (como consta da afirmativa de um dos ilustres conferencistas) traz a marca da sistemática imprimida pela Faculdade de Coimbra. Foi importada para as Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo.

E, conseqüentemente, resulta da aplicação do método de ensino particular da escolástica, utilizado no mundo universitário durante toda a idade média.

Nesta prevalecia sempre, e em suma, a palavra do catedrático, à qual os docentes haviam de ser fiéis, na repetição sistemática dos conceitos e das conclusões. E, de cambulhada, misturou-se concepção de pedagogia com a de teologia e de psicologia religiosa, esta marcada pela noção de culpa; de condenação eterna e do fogo do inferno.

Em suma, prevaleciam as máximas: "*Magister dixit*" e "*Roma locuta, causa finita*".

Acresça-se, ainda, a influência inegável do positivismo jurídico, já ultrapassado.

Mas, na atualidade do panorama brasileiro - e isto também foi dito em aula - há importação maciça de seitas, sobretudo, do Estados Unidos da América.

Com estas, há modificação das concepções até então vigentes, quanto à psicologia (e ética) religiosa, prevalecendo a visão de João Calvino, quanto ao juízo de mérito (e não apenas de culpa). Daí o inevitável choque, também nos métodos de ensino.

Entendo que esse diagnóstico é procedente apenas em parte. E assim ocorre porque não especifica com clareza o método de ensino proveniente da escolástica. Dizer que o aristotelismo (com o ensino peripatético, através de perguntas e respostas) ou que o método aristotélico-tomista (com a "apelação" à psicologia religiosa) exclui o mérito, afigura-se insuficiente.

É oportuno ressaltar, aqui, que não se está advogando a continuidade de aplicação de parte de tal método de ensino: classes compostas de duzentos ou trezentos alunos; repetição sonolenta das lições do catedrático, em tom monocórdio, muita vez ininteligível; obrigatoriedade de repetição *ipsis litteris* de conceitos, quiçá ultrapassados pelos fatos, etc.

O sucesso da dialética durante a Idade Média foi considerável, como escreveu Alfredo Storck. A dialética, para Aristóteles, é, em primeiro lugar, uma arte de argumentar por questões e respostas em uma situação dialógica. É exercício que é regido por regras precisas, as quais devem tornar o participante capaz de silogizar, ou seja, de argumentar por meio de inferências válidas e necessárias.

Nesse exercício, onde cada participante desempenha um papel específico, o questionador tem por objetivo fazer o respondente admitir uma certa proposição por meio da solicitação de seu assentimento a premissas devidamente escolhidas.

Agostinho e Tomás de Aquino completaram o método. O próprio Aristóteles em suas obras científicas empregou-o. Em vários textos, ao tratar de tema específico, estabelecem-se opiniões existentes e conflitantes sobre esse tema. Examinando então os prós e os contras de cada tese, busca-se eliminar as posições contraditórias ou inaceitáveis de modo a selecionar, ao final, a melhor opinião.

A *quaestio*, desenvolvimento da dialética, tornou-se um dos principais modos e expressão do período medieval. Teria começado com os juristas no século XII. A leitura de textos tradicionais resultou em tarefa de conciliar as diversas autoridades que se contradiziam ou mesmo de eliminar uma delas. Foi adotada por Pedro Abelardo e Pedro Lombardo.

Surgiram após as *quaestiones disputatae*, ou, *disputatio*, discussão, realizada em sessões especialmente consagradas para esse gênero de discussão de textos, retomava

a idéia inicial da dialética aristotélica, envolvendo mestre e estudantes. Resultava em debate oral público. Ao final do processo, e conhecidas as várias faces do tema em discussão, o mestre fornecia, de maneira argumentada a solução, ou *determinatio*.

A especialização fez com que a escola saísse dos mosteiros e conventos. O crescimento de estudantes e mestres; a evolução econômica resultou na criação de garantias e privilégios para mestres e alunos com a organização das corporações. Criaram-se as universidades. Paris, Bolonha, Oxford, Salamanca, Toulouse e Cambridge. Estatutos protegiam docentes e discentes, mediante controle da autorização para ensinar. Estavam fora da jurisdição de reis, príncipes e senhores feudais. Muitos buscavam a proteção dos estatutos universitários para fugir daquela jurisdição.

É importantíssimo ressaltar que, ao final de cada semestre, o *magister dixit* cedia espaço para uma sessão conhecida como ***quaestiones quodlibetales***.

Eram disputas públicas, de natureza extraordinária. Qualquer um poderia propor ao mestre qualquer questão. Era exercício perigoso, não-obrigatório, que trazia prestígio ao mestre disposto a enfrentar o desafio. Eram comparadas aos torneios, onde somente os melhores de cada categoria participavam. Era gênero acadêmico e cultural.

Portanto, não se encontra fundamento - por este pequeno esboço da evolução do ensino - para a conclusão de que todos os problemas do ensino jurídico seriam provenientes

de certa concepção (errônea) de culpa ou de negativa de admissão de mérito.

Acrescente-se que a matriz (pedagógica) do calvinismo é a mesma da contra-reforma, vale dizer: a Universidade de Paris. Nela estudaram tanto Calvino como Ignácio de Loyola. Mas, neste particular, não cabe alongamentos e aprofundamentos, tendo em vista a finalidade deste trabalho.

Loyola foi admitido na célebre faculdade de Montaigu um ou dois anos após a saída de Calvino. Segundo Paul Johnson (op. cit. na bibliografia, p. 325) tal faculdade era conhecida pelos parisienses como "o sulco entre as nádegas da mãe Teologia". Era antiga, dilapidada, úmida e asquerosa: a comida nojenta, os dormitórios fediam a urina e os açoitamentos freqüentes. Erasmo já tinha vinte e seis anos e abominava o lugar; era o mesmo sentimento de Rabelais, que queria vê-lo queimado. Dois outros de seus alunos, porém, Inácio de Loyola e João Calvino, admiravam sua austeridade e apreciavam o tempo que lá estiveram. O trabalho na universidade salientava o lado mecânico da religião.

A realidade - e neste ponto reitero que o diagnóstico que foi apresentado na aula está corretíssimo, a meu juízo - é que tanto o método aristotélico como o positivismo jurídico estão definitivamente ultrapassados.

Tampouco há espaço aqui para a crítica do positivismo jurídico. Reporto-me ao trabalho sobre o tema encontrável no sítio www.cirejus.berardo.com.br.

Tensões e mudanças - Neste capítulo, faço referência à aula da Dr.^a Myriam Krasilchik, de 15 de agosto de 2008, a quem rendo homenagem pela sua capacidade de comunicação e, sobretudo, pela proficiência na análise e preciso diagnóstico.

As tensões resultam tanto da *esfera externa* como da *esfera prática*.

Na primeira, verifica-se a existência de diversos fatores. Entre eles: a globalização; o aumento da demanda; a exigência quantitativa e qualitativa; a cultura da evidência; o remapeamento do conhecimento.

Na esfera prática constata-se a existência de classes numerosas; a dificuldade de cumprimento de horários, por motivos vários; a concepção de aprendizado; a tecnologia; a cultura digital, entre outros.

E, especificamente, quanto ao ensino do direito, a evolução doutrinária; a própria concepção do direito, além das normas de direito positivo; a redefinição das competências; o novo papel e atuação do Poder Judiciário com a ampliação da competência jurisdicional, sob o aspecto político.

Assim é que a Constituição Federal de 1988 faz referência expressa aos valores que somente podem ser compreendidos mediante critério metajurídico e sob conhecimento de disciplinas específicas.

Sem noções prévias dos fundamentos da dignidade da pessoa humana; dos valores do trabalho; do pluralismo político, social, religioso, e de outros, não há como

compreender os direitos fundamentais. Também o que seja os princípios da moralidade e da impessoalidade, que deve orientar os atos da administração pública, nos termos do art. 37 da Constituição Federal, será encontrado apenas e exclusivamente na concepção meramente jurídico-positiva.

Tampouco há possibilidade de compreensão da proteção dispensada ao meio-ambiente; à saúde: à ordem econômica e financeira; à política urbana e rural: à ordem social; à bioética, enfim, a todos os aspectos da vida, se não houver integração entre (e com) as demais ciências.

A toda evidência, tal dimensão não encontra possibilidade de abrigo nos estreitos limites da graduação. Há o imperativo da dosagem, da transmissão do conhecimento essencial.

A alteração legislativa diária e a velocidade dos acontecimentos - que impõem mudança repentina nos fatos e atos da vida humana em seus múltiplos aspectos - clamam pela educação permanente, continuada, tanto sócio-profissional; como sócio-cultural e até mesmo artística.

Volto a Pierre Furter, na obra já mencionada: o humanismo da educação para o nosso tempo - sobretudo na área do direito - não se pode reduzir a impor modelos, a partir de um homem tido, *a priori*, como ideal; tampouco pode propor identificar-se com o homem perfeito do futuro; o humanismo consiste em permitir a tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação; como situação e projeto.

A tendência geral da pedagogia ocidental foi muito menos valorizar o futuro do que fazer da defesa do humanismo a pretexto da restauração dos modelos do passado. A mera redução do humanismo em "humanidades", reduzindo compreensão (e, eventualmente, o currículo), à vista apenas de consideração de uma carreira, não resultará em transmissão de conhecimento do direito. A verdadeira educação humanista deve orientar-se para o viver aprendendo, a partir de noções básicas, ajustando-se à evolução diária. Na realidade, não há como reduzir séculos de história a um seleção de traços, eliminando as sombras, as peripécias que justamente davam a dimensão humana à história. E os estudiosos da dialética processual sabem bem a que me refiro. Luz e sombras devem ser expostas.

O humanismo não pode reduzir-se às humanidades porque é uma atitude da valoração, de reconhecimento da existência do passado e da necessidade de prolongá-lo no nosso presente, adaptando-se às novas condições existentes.

Nas tensões e mudanças na esfera externa e prática, verifica-se - como sublinha Gilson Schwartz, no tipo de sociedade na qual vivemos a tecnologia do audiovisual é avassaladora - tanto por razões virtuosas como não. A inteligência visual (tudo segundo referido autor) é mais rica que a retórica tradicional ou apenas textual. E assim ela enriquece nossa imersão no mundo. Mas há outro lado, que não estar estrito ao espetáculo digital contemporâneo: não existe representação sem máscaras, seja na comédia ou na tragédia. Os gregos já apontavam que as tragédias, pessoais e coletivas, estão aí.

Na análise a que procedeu o autor indicado – que é economista, cientista social e professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paul (ECA USP) – no Brasil sempre ocorreram grandes transformações, sempre ligadas à globalização. No século XVI os engenhos de cana-de-açúcar tinham tecnologia totalmente revolucionária. Depois vieram os ciclos do ouro, da borracha, do café, da industrialização. Nos quinhentos anos em que o Brasil muda com o mundo, certas coisas, porém, não mudam, ou mudam muito devagar. Em geral, elas dizem respeito a quem controla a divisão do espaço onde se é visto e ouvido.

No Brasil ocorre um reacionarismo não apenas instrumental, mas também estético e cultural. *Quem tem medo da liberdade e da inovação tem medo também de mudar sua própria forma de ser.* E de aparecer.

As mudanças, portanto, exigem do docente, estar sempre em sintonia fina com os próprios acontecimentos. Essa interação discente-docente, assim como com o próprio corpo administrativo, no mundo de comunicação em tempo real, via Internet, permite nova visão da pedagogia.

Há, portanto, dupla dimensão solidária do humanismo, que superará as tensões. O humanismo não depende das "humanidades", mas **numa educação para o nosso tempo.** O humanismo consiste em impor certa qualidade e uma grande densidade nas relações humanas, não só porque a tarefa que o homem assume necessita do apoio do outro, mas, sobretudo, porque o humanismo é uma busca real da fraternidade, da liberdade e de igualdade, de maneira absoluta e global. E, segundo Pierre Furter, quando devo, por ser humanista,

respeitar qualquer outro homem, não é porque distingo nele um portador intocável das preciosas humanidades ou porque ele é, também, uma mostra do homem em si, mas porque pertencemos à mesma humanidade, numa solidariedade que abraça não só os contemporâneos, numa fraternidade planetária, mas todas as gerações.

Humanismo - ensina Jacques Maritain - é um vocábulo ambíguo. O humanismo antropocêntrico (que, num terceiro momento, no século XX, é o da subversão materialista dos valores, em que o homem, pondo decididamente em si mesmo o seu fim, e não podendo mais suportar a máquina deste mundo, empreende uma guerra desesperada para fazer surgir de um ateísmo radical uma humanidade inteiramente nova,) resultou na destruição do próprio homem.

Portanto, o ensino do direito tem de considerar que a obra suprema da civilização não é da ordem da atividade transitiva e transitória, porém, da atividade imanente; para por a máquina, a indústria e a técnica realmente ao serviço do homem, é preciso colocá-las ao serviço de uma ética da pessoa, do amor e da liberdade.

Recordo, aqui, o que escreve Norberto Bobbio, no primeiro ano do assassinio de Carlos Casalegno pelo terrorismo. Narra Bobbio que, ao pensar em tamanha violência, sem sentido, repetiu para si mesmo várias vezes uma frase de Aldo Capitini, inserida por este num livro que foi publicado em 1937, no tempo em que a guerra da Espanha estava arremetida com aquele tipo de violência que gera violência e só acaba na violência duradoura e toda de uma ditadura: "Se os homens forem considerados como coisas, matá-los é um ruído,

um objeto caído". Quando aos homens são reduzidos a meios, a linguagem das coisas se adapta perfeitamente às pessoas.

Conclusão

Através deste estudo procurei sintetizar os temas das conferências, em boa hora patrocinada pela Comissão Coordenadora do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, sob a esclarecida presidência da professora Associada Dr.^a Mônica Herman Salem Caggiano, e, em face de considerações e observações pessoais, trazer mais elementos para o correto equacionamento da relação entre discentes e docentes do ensino superior, frente às mudanças aceleradas que ocorrem na vida social, cultural e econômica e no próprio Direito.

Trata-se de educação continuada e permanente, que busca interação entre docentes, discentes, administração e comunidade, à vista da continuada mudança e adaptação de métodos e objetivos para o ensino e aprendizado do Direito.



Bibliografia:

BARTHES, Roland - *Critique et Vérité* - essai - Éditions du Seuil, Paris, 1966, Collection "Tel Quel".

BERARDO, Carlos Francisco - *Crítica ao Positivismo Jurídico segundo Carnelutti*, sítio www.cirejus.berardo.com.br, no verbete "Atualidades".

BOBBIO, Norberto - *As ideologias e o Poder em crise* - tradução de João Ferreira, 4ª edição, 1995, Editora Universidade de Brasília, Brasília DF pág. 113.

FURTER, Pierre, *Educação e Vida - uma contribuição à definição da educação permanente*, 4ª edição, 1972, Editora Vozes, Petrópolis, RJ. Coleção Educação e Tempo Presente.

JOHNSON, Paul - *História do Cristianismo*, tradução de Cristina de Assis Serra, Imago Editora, Rio de Janeiro, 2001.

MARITAIN, Jacques - *Humanismo Integral* - tradução de Afrânio Coutinho, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1945.

SCHWARTZ, Gilson - *A hora do Brasilzão* - entrevista publicada no jornal "O Estado de São Paulo", caderno Aliás, 24 de agosto de 2008, p. J4.

STORCK, Alfredo - *Filosofia Medieval* - Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2003, Coleção Passo-a-passo. 3º volume.

