

Por um ensino humanista do direito civil*

Maria Celina BODIN DE MORAES**

*Education is not preparation for life;
education is life itself.*
– John DEWEY

SUMÁRIO: 1. Um problema arqueológico; 2. Motivações para um ensino humanista do direito civil; 3. Dificuldades no ensino jurídico contemporâneo: a crise de paradigma, o senso comum e o conflito geracional; 4. Elementos para a atualização do modelo; 5. Em outras palavras: pensando em como pensar o mundo; 6. Recomendações bibliográficas.

RESUMO: O presente artigo objetiva a formação de um jurista voltado para as questões do cenário nacional. Após décadas de importação acrítica de modelos estrangeiros, é necessário reconhecer que, a despeito da globalização, existem peculiaridades determinantes de nossa tradição política, sociológica e, conseqüentemente, jurídica que não podem ser olvidadas pelo estudioso. Cabe ao civilista contemporâneo, mais do que nunca, a tarefa de construir um direito civil brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Ensino jurídico. 2. Direito civil. 3. *Civil law*.

ABSTRACT: *This article has for objective the formation of a legal scholar attentive to the matters of the Brazilian context. After decades of importing without due critic foreign models, it is necessary to recognize that, in spite of globalization, there are peculiarities that are determinant of our political, sociological and, thus, legal tradition that cannot be forgotten by the legal scholar. It is up to the contemporary civilian, more than ever, the task of building a Brazilian private law.*

KEYWORDS: 1. *Legal education*. 2. *Private law*. 3. *Civil law*.

1. Um problema arqueológico

Em comemoração ao centenário da Carta de Lei de 28 de janeiro de 1808 – que, ao determinar a abertura dos portos do Brasil, inaugurou nossas relações jurídicas com as

* Este artigo foi escrito para figurar em obra em homenagem ao Professor Sylvio Capanema, um dos maiores especialistas na arte da transmissão do direito civil.

** Professora Titular de Direito Civil da Faculdade de Direito da UERJ e Professora Associada do Departamento de Direito da PUC-Rio. Parecerista. Agradeço a Eduardo Nunes de Souza, meu aluno no Mestrado em Direito Civil da UERJ, pelos preciosos comentários e sugestões. Agradeço ainda a Teresa Negreiros, Fernanda Nunes Barbosa e Vitor de Azevedo Almeida Junior pela leitura atenta.

“nações civilizadas” –, o Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros organizou, em 1908, o I Congresso Jurídico Brasileiro, com o objetivo de encontrar soluções para os múltiplos problemas que o Direito nacional do início do séc. XX enfrentava.¹ Os principais temas foram divididos em oito seções sob a presidência de professores das diversas academias jurídicas. No âmbito dos trabalhos preparatórios, a cada presidente coube formular um questionário que se tornou objeto de estudo da comissão por ele escolhida, a qual deveria apresentar, durante o congresso, respostas aos quesitos em forma de proposições ou teses.

A primeira seção, presidida por Pedro Lessa, tratava justamente do ensino jurídico, e sua pauta para discussão abordava temas de impressionante atualidade. Um deles, em especial, é causa aqui de particular interesse, tendo sido assim sintetizado em um dos quesitos propostos: “Da decadência do ensino jurídico e dos meios de combatê-la”. Na explicitação da 5ª tese, Pedro Lessa afirmava: “Estão todos convencidos da decadência do ensino do direito. Frequentemente se deplora o atual estado da instrução jurídica”. Segundo as respostas apresentadas no Congresso, a decadência do ensino jurídico então relacionava-se com o aumento do número de faculdades de Direito e com a facilidade de ingresso nos cursos de Direito.²

Essas causas, apontadas à época como razões para a “falência do modelo de ensino jurídico”, continuam – e em muito maior medida – presentes mais de um século depois, marcados os últimos anos, especialmente, pelo crescimento desordenado do número de cursos de graduação em Direito no país e, conseqüentemente, pelo incremento da facilidade de ingresso.³

Adicionalmente, o processo de expansão dos cursos de Direito no país potencializou um problema atávico, consistente no afastamento – e, em alguns casos, na perda – da dimensão humanista dos cursos jurídicos. O esvaziamento dessa dimensão também decorre de um processo histórico, iniciado com a mudança na estruturação do conhecimento jurídico entre o final do século XIX e o início do século XX. Naquela época, o surgimento de um paradigma – calcado no padrão de racionalidade cartesiana e tendo como expressão o positivismo normativista – provocou o afastamento de qualquer modelo empirista, tornando a nova legislação do período o objeto de estudo por excelência dos cursos jurídicos.⁴ O direito legislado, na sua expressão codificada, substituiu completamente o direito tradicional, reconduzindo-se o direito civil à obra

¹ O relatório geral do I Congresso Jurídico Brasileiro encontra-se disponível no site da biblioteca do STJ: <http://bdjur.stj.gov.br>. Acesso em 5 set. 2012. A abertura dos trabalhos ocorreu às 20 horas do dia 11 de agosto de 1908, na presença do então Presidente da República, Afonso Pena, e do Ministro das Relações Exteriores, o Barão do Rio Branco, quando então o presidente do Congresso, Inglez de Souza, pronunciou o discurso inaugural.

² Menciona-se também “um controle deficiente da frequência dos alunos”.

³ Noticiou-se em dezembro 2010 que “O Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os países no mundo, juntos”. A informação foi do representante do Conselho Federal da OAB no Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o advogado Jefferson Kravchychyn. Ele afirmou que existiam então 1.240 cursos em território nacional enquanto no resto do mundo o número era de 1.100 faculdades. Disponível em <http://oab-pr.jusbrasil.com.br/noticias/2417447/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em 30 set. 2012.

⁴ Processo idêntico ocorreu, desde o Código Napoleão, nos diversos países que foram sendo codificados à sua semelhança, conforme os respectivos Códigos eram promulgados.

normativa, ou seja, a um “monumento jurídico”, o Código Civil.⁵ Os cursos jurídicos atuais foram concebidos no âmbito desse contexto.

Hoje, porém, sabe-se que o modelo positivista, à medida que valoriza a especialização (foco no objeto), reduzindo consideravelmente o diálogo interdisciplinar com outros ramos do conhecimento relacionados ao Direito, representa um limite significativo para a formação do jurista do nosso tempo, que acaba por tornar-se um tecnicista, sem criatividade e com pouca capacidade interpretativa da realidade em transformação. Ao contrário, torna-se cada vez mais necessário atentar para dados concretos para, a partir deles, buscar caminhos para uma formação mais adequada, não apenas de advogados, juízes ou procuradores, mas de todos, considerando as profundas mudanças operadas recentemente na realidade social.

No caso brasileiro, por exemplo, vê-se que o número de advogados decuplicou; não se sabe, ao certo, se o aumento na quantidade de litígios indica um melhor exercício da cidadania ou se decorre simplesmente da facilitação do acesso à justiça; a variedade de danos ressarcíveis cresceu exponencialmente; a legislação de defesa do consumidor consolidou-se; a Internet, porém, continua quase “selvagem”, no que tange aos direitos; os conceitos nas relações familiares vêm passando por completa reformulação; o sistema, que era positivista, tornou-se muito menos objetivo, ao absorver princípios e valores em seu âmbito; na era do pós-positivismo, conseqüentemente, a jurisprudência assume posturas mais oscilantes – a lista de mudanças é extensa, e cresce a cada dia. Daí por que, a partir dos anos 80, foram sendo inseridas, no currículo mínimo do bacharelado, disciplinas obrigatórias de história, filosofia, psicologia, sociologia e política etc., na tentativa de mitigar o tecnicismo e o abstracionismo que, tradicionalmente, dominam o ensino do Direito no país.

Qual o melhor sistema de ensino jurídico para lidar com as novas questões que se juridicizam diariamente, com a difusão compulsiva de informações de todo tipo e com o crescente contingente humano que lota os bancos universitários? Em 1908, a sessão de ensino jurídico do I Congresso Brasileiro foi encerrada com a deliberação acerca de um novo currículo dos cursos de graduação em Direito. A grade curricular proposta à época não difere muito da observada hoje. Com efeito, embora o currículo do curso de Direito possa sofrer alterações, sua essência revela-se, ao final das contas, a mesma. A renovação, conseqüentemente, do ensino jurídico no país não pode mais tomar por referencial uma ampla reforma na grade de matérias; o que precisa mudar é o método de ensino.

2. Motivações para um ensino humanista do direito civil

Ao civilista, como bem salienta a melhor doutrina, cabe a difícil tarefa de introduzir o aluno no estudo da ciência jurídica, tarefa que é, hoje, pelas razões que adiante se examinará, “mais complexa e difícil de realizar do que no passado”.⁶

⁵ A título de ilustração, a redação original do artigo 1.807 do Código Civil de 1916 revogava os usos e costumes, que só foram reintroduzidos formalmente no ordenamento civilista com a Lei de Introdução ao Código Civil (Decreto-Lei 4657, de 1942), atual Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. Dispunha o referido artigo: “Art. 1.807. Ficam revogadas as Ordenações, Alvarás, Leis, Decretos, Resoluções, Usos e Costumes concernentes às matérias de direito civil reguladas neste Código”.

O momento presente revela-se, todavia, especialmente propício para o esforço de reformulação do ensino do direito civil. Muitos professores, atraídos pela juventude do Código ora em vigor, tendem a deixar de lado o esforço metodológico para sua leitura constitucionalizada, retomando o método subsuntivo clássico que conserva, sem adaptação, a adequação da situação de fato ao texto normativo no processo de sua aplicação. Além disso, o Código Civil de 2002, como se sabe, deriva de anteprojeto datado do início dos anos 1970, tendo sido promulgado com um considerável número de anacronismos e deficiências, consagrando, em vários dispositivos, entendimentos que se postam na contramão do movimento de valorização da pessoa que se vinha operando em doutrina e jurisprudência.⁷

Nesse passo, parece fundamental superar a doutrina que prega a desnecessidade de compatibilização do Código Civil de 2002 com a Constituição,⁸ descartar a busca de soluções absolutas para problemas concretos, bem como abandonar mitos hodiernos como o da panaceia da celeridade processual (como se justiça rápida fosse sinônimo de boa justiça),⁹ o de uma alegada onipotência da lei e o da suposta pouca utilidade dos princípios em razão de sua fluidez e vaguidade.

Para evitar a construção de uma sociedade constituída, como definiu Mario Vargas Llosa, por cidadãos “patologicamente respeitadores da lei”,¹⁰ na qual os profissionais do Direito se tornem meros “escrivães” – isto é, repetidores da “letra” da lei¹¹ – faz-se necessário valorizar o caráter cultural do ordenamento jurídico, de modo a examinar criticamente não apenas sua existência formal, mas também sua eficácia e, em última instância e contextualizadamente, sua justiça (naquela determinada sociedade, naquele determinado momento).¹²

⁶ Pietro PERLINGIERI. *O direito civil na legalidade constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008, p. 3.

⁷ Segundo Gustavo TEPEDINO: “o novo Código nascerá velho principalmente por não levar em conta a história constitucional brasileira e a corajosa experiência jurisprudencial, que protegem a personalidade humana mais do que a propriedade, o ser mais do que o ter, os valores existenciais mais do que os patrimoniais. E é demagógico porque, engenheiro de obras feitas, pretende consagrar direitos que, na verdade, estão tutelados em nossa cultura jurídica pelo menos desde o pacto político de outubro de 1988”. (O Novo Código Civil: duro golpe na recente experiência constitucional brasileira. In *Temas de Direito Civil*, t. II. Rio de Janeiro: Renovar, 2006, p. 358).

⁸ O raciocínio parte da crença de que as normas constitucionais somente se dirigem ao legislador, sendo errôneo supor que elas possam ser aplicadas diretamente às relações privadas. Como o Código de 2002 foi promulgado posteriormente à Constituição de 1988, é de se acreditar que o legislador já teria feito todas as alterações pertinentes, tendo-o assim constitucionalizado; ao intérprete cumpriria, pois, simplesmente aplicar o Código. Para essa discussão, v. Maria Celina BODIN DE MORAES, *Na medida da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2010, *passim*.

⁹ Nesse sentido parece ser “a proposta de emenda constitucional apresentada pelo presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) no último dia 21 de março [de 2012], a qual prevê a abreviação da tramitação de processos judiciais para acabar com a lentidão do Judiciário. A ideia do ministro é simples: a causa seria decidida em duas instâncias (juiz de primeiro grau e Cortes estaduais ou regionais federais) e recursos aos tribunais superiores – Superior Tribunal de Justiça (STJ) e STF – não impediriam a execução da pena. Há um sedutor argumento, sobretudo na área cível, no sentido de que caberia ao vencedor executar a sentença e, se o vencido depois conseguisse revertê-la no STJ ou no STF, seria ressarcido do valor pago indevidamente” (Alberto TORON e Fábio TOFIC SIMANTOB em artigo publicado no *Jornal O Estado de São Paulo*, em 11.03.2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-panaceia-da-justica-rapida,704558,0.htm>. Acesso em 20 ago. 2012).

¹⁰ Mario VARGAS LLOSA. *Tia Julia e o Escrivinhador*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 173.

¹¹ A expressão é de Stefano RODOTÀ.

¹² Assim, P. PERLINGIERI. *O direito civil*, cit., p. 3.

Na atividade do profissional ou do pesquisador do Direito, o raciocínio deve ser, ao mesmo tempo, dedutivo e indutivo. Enquanto trabalha na busca da norma a ser aplicada ao caso concreto, o jurista deve dirigir seu olhar para toda a ordem jurídica, mas, em primeiro lugar, para a Constituição, o texto superior do sistema, que não pode ser contrariado. Mas não apenas isso. A norma legal é um produto cultural, parte da ciência social, sendo imprescindível promover seu estudo interdisciplinar, de modo a inseri-la na realidade social, com suas repercussões políticas, econômicas, sociológicas, psicológicas etc.

Embora a aplicação direta dos princípios constitucionais – em especial o princípio da tutela integral da pessoa humana – às relações privadas já se encontre em lento processo de consolidação tanto na doutrina como na jurisprudência, depara-se o professor com o desafio de agregar esta metodologia ao ensino de graduação. Neste âmbito, somente a incorporação de técnicas de ensino que valorizem o raciocínio argumentativo, a relativização histórica, a funcionalização dos institutos e, especialmente, a problematização dos conceitos poderá viabilizar a ponte entre os avanços da pesquisa de ponta e o progresso científico do ensino do direito civil.¹³ De fato, o raciocínio jurídico pós-positivista se mostra complexo, multifacetado, distante do pensamento formalista que pautava o juspositivismo e, pior dos males, muito mais difícil de ensinar.

Além disso, o crescimento em importância da jurisprudência denota a urgência de trabalhar em sala de aula com um novo tipo de material, formulado a partir de uma metodologia zetética que, atualmente, e cada vez mais, se confunde com a dogmática.¹⁴ A análise da argumentação contida na motivação das decisões judiciais que realizam a ponderação de princípios nos chamados *hard cases*, por exemplo, oferece parâmetros que permitem aos alunos adquirir um conhecimento (*rectius*, uma perspectiva) do Direito muito mais condizente com a nova conjuntura. Certamente, há tempos o Direito trabalha com problemas, dilemas e contradições de modo que suas soluções já se situavam no campo do pluralismo, do consenso e do dissenso. Nos últimos anos, porém, a exigência de pluralismo aumentou, os dilemas são limítrofes e o legislador, para compensar deficiências do mercado,¹⁵ tornou-se mais prolífico de modo que a relevância da técnica da argumentação cresceu exponencialmente, ganhando um destaque antes ignorado.

Isso não exclui, em absoluto, o caráter científico do estudo do Direito – antes, acentua-o. O estudo da solução determinada para cada caso concreto e a sistematização dos critérios argumentativos empregados pelo intérprete para chegar até ela proporcionam uma contribuição fundamental para o aprendizado dos raciocínios jurídicos adequados ao ordenamento vigente. Ao contrário do que se poderia supor, não existe uma única

¹³ Como destaca Plauto Faraco de AZEVEDO, “não se poderia esquecer ou menosprezar a influência decisiva que desempenha o ensino jurídico como veículo estabelecido, fixador e reproduzidor dessa ideia ou concepção do direito, em suas múltiplas implicações” (*Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1989, p. 13).

¹⁴ *Zetética*, segundo o DICIONÁRIO HOUAISS, é a metodologia investigativa, indagatória, voltada para a resolução de problemas teóricos. No caso do Direito, a zetética coloca-se, tradicionalmente, em oposição à dogmática – que, embora igualmente teórica, privilegia as construções intelectuais em detrimento da solução de problemas. Hoje, porém, “o saber dogmático torna-se cada vez mais problemático” como bem salienta P. PERLINGIERI. *O direito civil*, cit., p. 3.

¹⁵ V. Guido ROSSI. *Il gioco delle regole*. Milano: Adelphi, 2006, p. 27 e ss.

forma de raciocinar o fenômeno jurídico. A perspectiva do advogado que defende certa tese jurídica diverge daquela seguida pelo magistrado que interpreta a norma e profere a sentença e, esta, da do jurista que tem por ofício delimitar o espaço da regra ou do princípio no sistema. Em todas as formas de raciocínio jurídico, porém, pode-se encontrar, em maior ou menor medida, a presença em comum das técnicas da argumentação.

Se na atividade do legislador prevalecem os juízos de valor (juízos políticos ou, ao menos, metajurídicos, discutidos diuturnamente no Congresso Nacional), a atividade do advogado recorre prioritariamente à argumentação, pois cabe a ele formar o convencimento do juiz sobre a razoabilidade de sua tese. E também o ofício do magistrado tem confiado sua legitimidade, cada vez mais, aos argumentos empregados na fundamentação das decisões. Sob o paradigma pós-positivista, difundiu-se, por exemplo, a técnica da ponderação para a resolução de casos de colisão de princípios, procedimento essencialmente inspirado pela teoria da argumentação, calcada na existência de uma lógica difusa¹⁶, que se aparta da racionalidade matemática, sem abrir mão dos processos de verificação de razoabilidade que lhe garantem legitimidade.¹⁷

Como se afirmou em doutrina, “nesse quadro atual, onde os magistrados dispõem de uma área maior ainda de liberdade do que a tradicionalmente garantida em nossa história jurídica, impõe-se uma atenção maior à questão concernente às justificativas pelas quais os juízes chegam às decisões que dirimem as lides a eles submetidas”.¹⁸ Em outros termos, já que o controle da atividade judicial não mais se dá estruturalmente, por meio das manilhas que impediam o juiz de se afastar da lógica formal e da letra da lei, esse controle passa a ser realizado à luz dos fundamentos de que ele se utiliza, de forma argumentativa, para justificar sua decisão.

Os meios acadêmicos e jurisprudenciais de interpretação e aplicação do direito civil estão razoavelmente sensibilizados para esta nova perspectiva, assim como a pesquisa em nível de pós-graduação. Todavia, o ensino de graduação resente-se da falta de uma reflexão abrangente e aprofundada acerca das repercussões desta metodologia, sobretudo no campo da elaboração dos fundamentos do direito civil.

O material didático, especialmente os manuais (e, por via de consequência, o cotidiano em sala de aula), mostra-se desprovido de uma base reflexiva orientada, idônea a prover amparo metodológico a uma forma renovada de ensino do direito civil. As opções são poucas e fracas, em geral. De um lado, a metodologia tradicional, ainda empedernida por um positivismo formalista, ou por um jusnaturalismo de fundamentação genérica, ambos fundados em verdades absolutas, e, por isso mesmo, incompatíveis com as construções jusfilosóficas contemporâneas. O resultado é um

¹⁶ A lógica difusa (*fuzzy logic*), desenvolvida para analisar a “informação”, admite valores lógicos intermediários entre “verdadeiro” (1) e “falso” (0); assim, por exemplo, um valor lógico médio denominado “talvez”: pode ser 0,5 ou um valor qualquer no intervalo de valores entre 0 e 1. São ditos “degraus de verdade”. Daí sua “difusão”, em oposição à lógica dita “nítida” (0 ou 1). A lógica difusa não prescinde de estatísticas e vigora bem em ambiente de incertezas.

¹⁷ Sobre o tema, Robert ALEXY. *Teoria da argumentação jurídica*. São Paulo: Landy, 2005. V., também, Chaïm PERELEMAN e Lucie OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

¹⁸ Antonio C. MAIA. Notas sobre direito e argumentação. In: M. L. CAMARGO (org.). *1988-1998: Uma década de constituição*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 413.

ensino que permanece assentado sobre dois pilares ultrapassados: a concepção isolada da vontade do indivíduo, guiado exclusivamente por sua racionalidade, e pela exegese normativista – resumindo-se o ordenamento ao direito codificado e a referências eventuais à legislação especial –, juntamente com a metodologia clássica da subsunção – que se limita a realizar o processo de interpretação e aplicação do Direito sob o prisma da lógica formal, como procedimento lógico, mecânico e neutro.

De outro lado, apropriando-se da lacuna gerada pela insuficiência da tradição e pela insatisfação e desinteresse dos alunos diante da obsolescência das questões propostas e do arcaísmo da linguagem tradicional, prolifera material didático de qualidade inferior, que, em nome da facilitação do acesso ao conhecimento, sacrifica o necessário rigor científico do Direito.

Neste contexto, faz-se imprescindível voltar as atenções para o campo do ensino de graduação, tradicionalmente relegado em prol da pós-graduação, de modo a criar uma ponte fundamental entre ensino e pesquisa, e transmitir ao primeiro as importantes conquistas desta última. Em especial no âmbito do direito civil, a incorporação das premissas de sua constitucionalização – a historicidade do conhecimento jurídico, a atenção às relevantes peculiaridades do caso concreto, a preeminência das situações jurídicas existenciais e a superação da dicotomia entre direito público e direito privado – instiga novos ares ao ensino. Métodos como: i) a ponderação de princípios e a aplicação das normas constitucionais; ii) a análise indutiva das decisões judiciais (o chamado *case method*)¹⁹ com a devida valorização da jurisprudência e o incentivo à problematização dos conceitos; e iii) a construção de um direito civil nacional, voltado para a solução dos problemas brasileiros, são alguns dos instrumentos que podem ser indicados como potenciais frutos de uma pesquisa dessa natureza.

3. Dificuldades no ensino jurídico contemporâneo: a crise paradigmática, os excessos do senso comum e o conflito geracional

Três barreiras de difícil transposição erguem-se contemporaneamente ao ensino do Direito na graduação: de um lado, como vimos, a crise da chamada “modernidade liberal”, traduzida pela superação do paradigma positivista, que identificava o Direito imediata e exclusivamente à lei; de outro, a excessiva difusão de entendimentos baseados no “senso comum”, à sombra do espaço argumentativo que o esgotamento do modelo positivista criou no pensamento jurídico; enfim, o encontro geracional observado na relação entre aluno e professor, muito mais conflituoso, pondo em xeque a eficácia do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos.

A primeira barreira refere-se à atual “irreduzibilidade da introdução ao estudo do direito à transmissão de conceitos e categorias gerais, de forma a-histórica, como verdades absolutas”, juntamente com “a crise da distinção tradicional entre direito público e direito privado e a sua estreita compenetração”, além da “maior consciência

¹⁹ A importância deste método já era destacada por SAN TIAGO DANTAS em 1955, na aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito ao propor uma ‘nova didática’: “O estudo assumiria a forma predominante do *case system*, que não é como muitos pensam, estritamente dependente da *práxis* anglo-americana dos precedentes judiciais” (*A educação jurídica e a crise brasileira*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955, p. 18).

do jurista acerca da indivisibilidade entre a técnica e a ideologia, entre o direito e a política, no âmbito da globalidade da ciência social”. E ainda: “a rápida modificação tanto das condições sociais, dos costumes, dos estilos de vida, quanto da legislação e dos valores fundamentais do ordenamento jurídico”,²⁰ bem como a complexificação e as incertezas que permeiam o sistema, a economia, a vida em sociedade. Este é, reconhecidamente, o mais intenso período de estimulações já vivido.²¹

Em consequência, propagam-se entre os alunos formulações baseadas em suposta percepção social sobre o Direito, desprovidas do rigor técnico que se deve esperar do conhecimento acadêmico, impulsionadas pela natural busca de parâmetros de razoabilidade que a substituição do modelo subsuntivo clássico de interpretação e aplicação do direito por um modelo argumentativo enseja. Assiste-se à generalização de reflexões jurídicas superficiais e ao recurso contínuo de apodioxes. Não por acaso, o Direito virou protagonista nas redes sociais e nas pesquisas de opinião pública: todos se acham capazes para dar seu palpite jurídico.

A popularização dessa “razoabilidade do senso comum”, se de um lado põe em risco o caráter científico da atividade dos futuros juristas nos bancos da graduação, de outra parte ainda fecha seus olhos a qualquer potencial promocional ou transformador do Direito. Cristalizam-se, desse modo, diversas concepções populares sobre assuntos em que o Direito poderia (e deveria) atuar como um propulsor de mudanças sociais.

Não se quer, com isso, afirmar que os estudantes devam tornar-se insensíveis à percepção social de justiça ou, de modo mais amplo, à forma como a própria sociedade entende que deve organizar-se. De fato, se existe um discurso de senso comum e outro erudito para se pensar qualquer coisa, não se deve pressupor que eles sejam, *a priori*, antitéticos. Como se afirmou a propósito da violência, os códigos de compreensão dos dois discursos devem ser analisados em busca de eventuais dimensionamentos complementares ou coexistentes.²²

Contudo, o caminho ideal para a compatibilização entre esses dois discursos, o popular e o técnico, precisaria seguir a direção inversa: a partir do conhecimento do estado da arte da ciência jurídica e de nossa ordem constitucional-legislativa, e do domínio sobre os instrumentos técnicos do Direito, torna-se possível (e mesmo desejável) que o aluno confronte esses dados com o senso comum, problematizando os conflitos que identificar e propondo soluções (verdadeiramente jurídicas).

Acrescente-se às dificuldades atuais aquelas provenientes da Internet, frequentemente considerada como um instrumento de valia para o ensino; ao contrário do que comumente se pensa, porém, a Internet “é um mundo selvagem e perigoso; tudo o que surge lá é sem hierarquia. A imensa quantidade de coisas que circula é pior que a falta de informação. O excesso de informação provoca a amnésia. Informação demais faz

²⁰ Todas são observações de P. PERLINGIERI. *O direito civil*, cit., p. 3-4.

²¹ A propósito do modelo de ensino atual, v. palestra “animada” de Ken ROBINSON. *Changing Paradigms*. Disponível em <http://www.thersa.org/events/video/animate/rsa-animate-changing-paradigms>. Acesso em 30 set. 2012.

²² Roberto DAMATTA. Os discursos da violência no Brasil. In _____. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

mal”.²³ Quando, então, os alunos se aventuram sem qualquer orientação, mediante simples consultas ao Google, correm o risco de se confundirem ainda mais.

Enfim, no que tange ao conflito geracional, a menção parece necessária para que os professores possam entender que o comportamento dos alunos de hoje é inédito, proveniente de uma geração com qualidades absolutamente originais. A chamada geração Y,²⁴ que abrange as pessoas nascidas no período que se estende do início dos anos 1980 até o ano 2000, hoje com 15 a 30 anos, tem como características precípua – em oposição às gerações anteriores – o fato de apresentar pouca mobilidade, ser de difícil convencimento e resistente à autoridade.

Trata-se, de fato, da primeira geração criada como a “dona da casa”, protagonista das preocupações familiares e centro de tantos cuidados concernentes à sua educação – ao contrário das gerações anteriores, em que a criança era normalmente considerada uma parte (mais ou menos) acessória da família, e definia sua personalidade, em grande parte, como um reflexo da personalidade dos pais. O modelo anterior não representava, ressaltado-se, uma infância qualitativamente melhor ou pior, nem, muito menos, uma educação desprovida de afeto; simplesmente, diferentes eram os parâmetros socialmente compreendidos como a melhor criação possível para as crianças naquele período.

A geração Y é especial. Todos os discursos sobre como criar os filhos, propugnados por educadores, psicólogos, médicos, pedagogos e psicopedagogos, começaram a partir do pressuposto de que a “individualidade da criança” deveria ser mantida a todo custo. No âmbito familiar, isso significou que os pais não foram, talvez pela primeira vez, modelos para seus filhos. Justamente por isso, essa geração é naturalmente questionadora, tendo sido educada mais com explicações e dúvidas do que com ordens e modelos a serem seguidos. Na esfera da educação, esse fato contribuiu para o surgimento de novos desafios ao professor, que não tem mais a alternativa de se refugiar sob o manto da autoridade outrora reconhecida pelos alunos à sua posição.

A educação universitária da geração Y é, assim, levada a acompanhar o paradigma desenvolvido durante a criação desses jovens: um modelo dialético e argumentativo, no qual os conceitos do direito civil tradicional não se revelam apenas extemporâneos à luz da sociedade moderna, mas sequer são ouvidos pelos alunos, simplesmente porque a

²³ Umberto Eco, em entrevista ao jornalista Luís Antônio Giron publicada originalmente pela *Revista Época*, de 04.01.2012. Disponível em: <http://culturamidiaeducacao.blogspot.com.br/2012/01/umberto-eco-o-excesso-de-informacao.html>. Acesso em 20 set. 2012.

²⁴ Em inglês, *Generation Y*, também reputada *Generation We*, *Global Generation*, *the Millennial Generation* ou simplesmente *the Millennials*, dentre muitos outros nomes. A propósito, assinalou o jornal *The New York Times*, de 10.03.2012, sobre os jovens norte-americanos: “*The likelihood of 20-somethings moving to another state has dropped well over 40 percent since the 1980s, according to calculations based on Census Bureau data. The stuck-at-home mentality hits college-educated Americans as well as those without high school degrees. According to the Pew Research Center, the proportion of young adults living at home nearly doubled between 1980 and 2008, before the Great Recession hit. Even bicycle sales are lower now than they were in 2000. Today’s generation is literally going nowhere [...]*”. E continua: “*Generation Y has become Generation Why Bother. The Great Recession and the still weak economy make the trend toward risk aversion worse. Children raised during recessions ultimately take fewer risks with their investments and their jobs. Even when the recession passes, they don’t strive as hard to find new jobs, and they hang on to lousy jobs longer. Research by the economist Lisa B. Kahn of the Yale School of Management shows that those who graduated from college during a poor economy experienced a relative wage loss even 15 years after entering the work force*”.

tradição deixou de ter qualquer valor em si. Desacostumado a seguir os modelos consagrados pela tradição, o estudante de hoje demanda a contextualização prática e a demonstração da veracidade dos conteúdos transmitidos, exigindo do professor cada vez maior atualização, bem como a constante reformulação da metodologia seguida em sala de aula para a exposição e resolução dos diversos temas jurídicos.

O jovem da geração Y é, ainda, tipicamente impaciente. Nascido no curso do gigantesco avanço tecnológico observado nas últimas três décadas, habituado ao intercâmbio contemporâneo de informações, trata-se de um jovem dominado pela angústia do “multi-fazer” e que não consegue aguardar o que a geração anterior denominaria “o tempo certo” das coisas.

O conflito geracional entre professor e aluno é evidente: oriundo de uma geração preocupada em planejar o futuro e a respeitar hierarquias consolidadas ao longo dos anos,²⁵ o educador se depara com a ansiedade crônica e a multifuncionalidade inata da geração Y, detentora de uma percepção peculiar da noção de tempo. Tem-se um estudante incapaz de esperar, por exemplo, a sequência programada para a transmissão de conteúdos em sala de aula, ou, ainda, de reconhecer a autoridade das muitas horas de estudo que o distinguem de seu professor. O jovem da geração Y acostumou-se a pensar de modo não linear, fragmentado, no mesmo formato em que as informações chegam até ele nos dias atuais – sobretudo via internet, ambiente no qual é possível ter acesso, simultaneamente, a incontáveis informações e conteúdos diversificados. A transitoriedade dos interesses e da própria identidade,²⁶ portanto, revela-se inerente a esta geração, para a qual começar e terminar uma aula (ou, em última análise, uma pesquisa) no mesmo tema soa extemporâneo e quase antinatural.

Nesse sentido, um curso que não se mostre ágil, dinâmico e argumentativo o suficiente para atender aos parâmetros desta geração logra obter, apenas, o imediato desinteresse dos alunos. Também neste ponto, a progressiva adoção do método de estudo de casos concretos, a partir da análise da fundamentação de decisões, torna-se uma alternativa para a atualização do modelo atual de ensino jurídico.

4. Elementos para a atualização do modelo

Delineiam-se, nesse cenário, as diretrizes concretas para a implantação de um ensino jurídico mais humanista. No âmbito do direito civil, a meta principal dessa renovação deve ser a construção de uma proposta de método de ensino adequada à conjuntura atual deste ramo do Direito, isto é, voltada para uma perspectiva de análise crítica e renovada, guiada por uma metodologia tópica e orientada para o desenvolvimento,

²⁵ São qualidades da geração X (associada à ideia de *juventude competitiva*), nascida nos anos 1960 e 1970 e, portanto, ponto intermediário entre a geração dos *baby boomers* (*juventude liberada*, nascida no período do pós-guerra) e a geração Y (*juventude global*, a geração contemporânea), a definição da individualidade, o apreço pelos estereótipos, o idealismo, a linearidade e a competitividade. Trata-se de uma geração que, segundo se diz, preza hierarquias e almeja atingir o topo da cadeia hierárquica ao longo de um projeto unitário e linear de vida, perspectiva bastante diversa daquela seguida pela geração Y.

²⁶ Considera-se uma característica da pós-modernidade o individualismo social: os planos de vida e o próprio conceito de felicidade deixam de ser herdados do pertencimento a grupos (família, partido político, comunidade religiosa etc.) e passam a ser construídos pelo próprio indivíduo, a cada momento. A vida passa a ser vista de modo episódico, com a constante necessidade de redefinição da identidade pessoal, cada vez menos mais se cogitando de projetos de vida a longo prazo.

junto ao aluno, do raciocínio jurídico argumentativo, sob o viés da problematização do Direito.

Paralelamente a esse objetivo principal, deve-se buscar também a atualização dos professores de direito civil que estão em atividade, o que se afigura essencial para a adequada utilização deste método junto aos alunos. De outro lado, a difusão da metodologia proposta pode fazer com que os docentes ainda em formação venham a incorporá-la e utilizá-la nas suas atividades futuras. Busca-se, igualmente, que este método obtenha resultados mais eficazes junto aos alunos, que contarão com uma formação mais adequada à solução dos problemas com que se depararão depois de formados e, antes disso, com uma aprendizagem mais atraente e estimulante.

Mais especificamente, espera-se obter, a partir da pesquisa jurídica – e da aplicação de seus resultados em sala de aula –, a formulação de material didático em conformidade com estas premissas, de modo a assegurar sua reversão em consequências concretas no próprio meio universitário. A meta mais distante é a formação de pensadores e operadores do Direito adequados às características do direito civil brasileiro, à nossa tradição política, sociológica e, conseqüentemente, cultural.

Em síntese, como resultados concretos, espera-se obter a viabilização de um método de ensino de direito civil adequado à conjuntura atual. Isso significa, dentre muitos outros fatores, uma preocupação específica, ao menos, com: i) a atualização permanente dos professores de direito civil no tocante à utilização deste método; ii) a formação de novos docentes aptos a utilizar este método em sala de aula; iii) a aplicação e teste do método em disciplinas ministradas no início do curso de direito civil; iv) a aplicação e teste do método em atividades lúdicas realizadas em escolas do ensino médio da rede pública estadual; e v) a elaboração de material didático em conformidade com estas premissas.

Já faz parte da opinião comum a ideia de que um dos aspectos que mais aproximam os estudantes de Direito entre si é a maior distância possível dos estudos das ciências ditas exatas, em especial da matemática. Faz-se necessário, porém, partir de alguns dados estatísticos – cujo valor e importância se mostram cada vez mais inelutáveis na sociedade de massa²⁷ – para propor uma renovação do ensino do direito civil. Em 1998, havia no país 179 cursos de graduação,²⁸ número quase idêntico ao de faculdades norte-americanas (181), embora os Estados Unidos contassem com 100 milhões de cidadãos a mais do que o Brasil. Na pós-graduação, eram 17 cursos de mestrado e 5 cursos de doutorado avaliados pela Capes – embora alguns outros funcionassem fora do sistema de avaliação da agência. Quanto ao número de pesquisadores, dentre as 76 áreas do conhecimento especificadas pelo CNPq, cerca de apenas uma quinzena tinha menos pesquisadores que o Direito, que contava com 150 pesquisadores cadastrados no CNPq, número irrisório se comparado, por exemplo, à medicina (2.200).²⁹

²⁷ V., exemplificativamente, as obras de S. LEVITT e S. J. DUBNER, *Freakonomics* e *Superfreakonomics*, ambos publicados pela Editora Campus, de São Paulo. Os autores especializaram-se em demonstrar quanto o senso comum se engana.

²⁸ A Região Sudeste contava com o maior número de faculdades (83) e a Região Norte com o menor (12). Entre os extremos estavam o Sul (42), o Nordeste (25) e o Centro-oeste (17), em perfeita compatibilidade com os demais dados regionais. Globalmente, graduavam-se pouco mais de 20.000 bacharéis a cada ano.

²⁹ Dados colhidos em relatório de 1998 pela autora, na qualidade de coordenadora da área do Direito da Faperj, atual Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Dez anos depois, em 2008, a situação da pós-graduação em Direito, controlada de perto pela Capes, havia crescido de maneira ordenada e exibiu um raro esplendor. Existiam 62 cursos de mestrado e 21 cursos de doutorado reconhecidos pela Capes, bem como cerca de 620 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. O sistema passou a incluir, desde a Emenda Constitucional n. 40, de 2005, as 27 escolas da magistratura estaduais e 5 escolas da magistratura federais instituídas no país.³⁰

No âmbito da graduação, contudo, a política fora diametralmente oposta: o incentivo à livre abertura de faculdades de Direito fez com que os números crescessem exponencialmente;³¹ hoje, mesmo depois de diversas tentativas do governo em assumir certo controle da situação – com instrumentos como o Enade, o Provão, etc. – existem mais de 1.400 faculdades de Direito no país, e quase 700.000 alunos se tornam bacharéis a cada ano. Destes, cerca de 10% são aprovados no Exame da OAB.

Dentre as tantas frases memoráveis de Giovanni Pico della Mirandola, está a que conclama a todos ao debate humanista, inclusive os “menos dotados”. Diz ele: “O menos dotado não só não deve esquivar-se mas, por direito, lhe cabe desejar a luta, pois (...) ele retorna para casa mais locupletado, vale dizer, mais douto e mais preparado para futuros embates”.³² É exatamente isto o que tem acontecido no Brasil. A crítica à proliferação de faculdades de Direito no país nos últimos dez anos não pode negar que o fenômeno tenha gerado uma melhoria na cultura do país, não obstante a grande maioria dos bacharéis não conseguir a aprovação no Exame de Ordem. E, de fato, as estatísticas apresentadas não pretendem desqualificar a situação do ensino jurídico no Brasil, nem caracterizá-la como negativa, errada ou injusta. Ao contrário, os números são preciosos justamente porque não admitem juízos de valor.

Por outro lado, a aprovação no Exame de Ordem ou, de modo geral, nos diversos concursos de ingresso às carreiras jurídicas públicas no país não poderia servir de indicador da qualidade do ensino jurídico oferecido por nossas universidades. Baseados naquela ótica excessivamente apegada à letra da lei – e, agora, “à letra das súmulas” – e pouco reflexiva, tais exames usualmente põem à prova apenas a capacidade de memorização do candidato.

Talvez por essa razão, a Resolução do Conselho Nacional de Justiça (n. 75/2009), que ora regulamenta a realização dos concursos para a magistratura nacional, tenha determinado que a segunda etapa do concurso seja composta de duas provas escritas: “A primeira prova escrita será discursiva e consistirá: I - de questões relativas a noções gerais de Direito e formação humanística previstas no Anexo VI; [...]. No mencionado anexo verifica-se que, além das disciplinas de ética e filosofia do direito e teoria geral do direito e da política, acrescentou-se: i) sociologia do direito, contendo, dentre outros, os seguintes pontos: aspectos gerenciais da atividade judiciária (administração e economia); gestão de pessoas; controle social e o direito; direito, comunicação social e

³⁰ Dados obtidos em publicação do STJ, intitulada *Subsídios para a integração do ensino e pesquisa das Escolas de Magistratura e as Instituições de Ensino Superior*. Brasília: Enfam, 2008. V. ainda a publicação intitulada “Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas Escolas de Magistratura”. Brasília: Enfam, 2008. Ambos os documentos estão disponíveis na Internet.

³¹ Ver nota 3, *supra*.

³² Giovanni PICO DELLA MIRANDOLA. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa: Edições 70, 1989 [1486].

opinião pública; sistemas não judiciais de composição de litígios; e ii) psicologia judiciária, sobre os seguintes pontos, dentre outros: psicologia e comunicação: relacionamento interpessoal, relacionamento do magistrado com a sociedade e a mídia; Teoria do conflito e os mecanismos autocompositivos. Técnicas de negociação e mediação; procedimentos, posturas, condutas e mecanismos aptos a obter a solução conciliada dos conflitos”.

Quanto a esta determinação do CNJ, espera-se que não venha ao encontro do provérbio “o inferno está cheio de boas intenções”. As primeiras críticas, contudo, são contundentes no sentido de que em sua concretização a emenda saiu bem pior do que o soneto. A leitura da crônica intitulada “O triste fim da ciência jurídica em *terrae brasilis*” é imprescindível para entender-se o que está em jogo e verificar-se que as soluções mais adequadas não são, normalmente, estruturais, mas funcionais.³³

O modelo eminentemente positivista, pois, ainda é tentador. Havendo, proporcionalmente, um número cada vez menor de professores (mestres e doutores) para discentes, mais fácil é adotar o método de educação bancária,³⁴ tendo como conteúdo programático o Código Civil mantido no centro do ordenamento do direito privado, do que resgatar um ensino humanista, concretizando um modelo dialógico, calcado em um pensar crítico de todos os atores envolvidos. Fato é que a adoção de um modelo dialogal depende mais da postura e da cultura daquele que leciona do que do próprio conteúdo programático.

5. Em outras palavras: pensando em como pensar o mundo

Em seguida à Segunda Guerra Mundial, a metodologia positivista, promulgadora de um direito civil patrimonial e absolutista, começou a se enfraquecer. De acordo com a versão mais acreditada, o processo jurídico de valorização da pessoa humana foi guiado pela interpretação das normas de direito civil à luz da Constituição, cuja supremacia encontra fundamento no próprio sistema democrático. Nesta metodologia, conhecida como pós-positivista ou constitucionalista, ganham importância proeminente os princípios jurídicos, que, reconhecidos como normas ao lado das regras, devem guiar o intérprete, desafiado a ponderá-los entre si em caso de colisão, através de uma fundamentação da decisão que é essencialmente argumentativa.

Toda esta transformação encontra-se amplamente difundida em nível de pós-graduação, mas o ensino de graduação permanece pautado pelo modelo clássico no

³³ Faz-se referência à coluna semanal intitulada “Senso Incomum”, de Lenio Luiz STRECK, publicada no portal *Consultor Jurídico*. A crônica “O triste fim da ciência jurídica em *terrae brasilis*”, de 20.09.2012, está disponível em <http://bit.ly/OS3135>. Acesso em 20.09.2012. No *post-scriptum* da crônica, que critica a superficialidade de certo material de estudo produzido especificamente para os candidatos em concursos da magistratura após a referida resolução do CNJ, reproduz-se comentário formulado por “Leonel Severo Rocha, um dos teóricos mais eruditos do Direito brasileiro, aluno de Warat e orientando de Claude Lefort, que, como poucos, entende a complexidade do Direito [...]”. Disse-me o professor: ‘*Há anos que lutamos para que Sociologia, Filosofia etc. fossem colocadas nos concursos públicos. Depois de tomar conhecimento do conteúdo da obra, serei o primeiro a pedir que excluam tais matérias dos concursos*’”.

³⁴ Segundo Paulo FREIRE, a concepção bancária da educação está calcada em relações narradoras, sendo uma de suas características principais a sonoridade da palavra e não a sua força transformadora. Assim, a relação que se forma é de depositante (educador) - depositário (educando), reduzindo-se a educação a um processo de memorização mecânica do conteúdo narrado (*Pedagogia do oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 57-58).

qual o intérprete – “boca da lei” – se limitava a subsumir os fatos às regras estritamente definidas. Hoje, pode-se dizer, a realidade brasileira é oposta. Em 200 anos, passamos do juiz-boca-da-lei do *Code Napoléon* à lei-boca-de-juiz dos princípios previstos nas Constituições.³⁵

Como ocorre em todo período de transição, é impossível prever claramente os pontos seguintes da trajetória evolutiva da humanidade, quanto mais do direito civil brasileiro. Assiste-se, segundo Zygmunt Bauman, a um *interregno*,³⁶ um momento em que os instrumentos existentes não mais são úteis ao tempo presente, mas ainda não foram construídos os novos instrumentos para enfrentar os problemas atuais, decorrentes da nova configuração mundial das sociedades de massa, da nova ética em torno do consumismo, das angústias das novas gerações diante de um futuro cuja única certeza é o aumento de incerteza. Do mesmo modo ocorre no direito civil, que ora se vê instado a regulamentar, pela primeira vez e sem poder contar com qualquer ajuda dos “textos” (romanos), relações privadas não patrimoniais.

Dessa incerteza estrutural decorre a necessidade de trazer tais reflexões para o ensino de graduação do direito civil. Os fundamentos expostos tornam claras as novas preocupações epistemológicas acerca da construção e da difusão do pensamento jurídico. O ensino do direito civil contemporâneo deve partir de uma metodologia crítica, eminentemente tópica, e estimular no aluno a construção de um raciocínio jurídico criativo e problematizante. O civilista tem, então, como tarefa principal colocar o estudante em perspectiva, informando-o de que a crise paradigmática é hoje elemento essencial ao aprendizado das complexidades e das pluralidades do mundo contemporâneo. No melhor dos casos, elas serão transformadas pelo professor em complexidades e pluralidades de questionamentos e problematizações acadêmicas, no âmbito de uma ótica constitucionalizada.³⁷

Tal raciocínio, centrado na hermenêutica e na teoria da argumentação, deve buscar, de um lado, dar suporte à flexibilidade que lhes será oferecida neste novo contexto, onde resta pouco espaço para formas rígidas de aplicação, como a exegese e a subsunção. A ponderação de princípios, o preenchimento valorativo de recorrentes cláusulas gerais e conceitos jurídicos indeterminados e a aplicação direta das normas constitucionais demandam um jurista cuja formação se tenha operado de forma radicalmente distinta daquela tradicionalmente oferecida no direito civil.

De outro lado, trata-se da construção de um raciocínio jurídico que ofereça também formas razoáveis de argumentação, idôneas a passar por um juízo de verificação racional, de modo a não comprometer a segurança jurídica necessária ao sistema. Desse modo, impõe-se a este novo jurista ser capaz de distinguir discricionariedade de arbítrio, argumentação de retórica. É necessário evitar que este novo ambiente se desvirtue em decisões que, sob o pretexto da constitucionalização e da aplicação dos

³⁵ A respeito, v. Maria Celina BODIN DE MORAES. O jovem direito civil-constitucional. Editorial a *Civilistica.com*. ano I, n. 1, 2012. Disponível em <http://civilistica.com/o-jovem-direito-civil-constitucional/>. Acesso em 10 set. 2012.

³⁶ Sobre o conceito de *interregno* no pensamento de Zygmunt BAUMAN, v. a entrevista por ele concedida ao Programa *Milênio*, cuja transcrição se encontra disponível em <http://www.conjur.com.br/2012-jan-27/ideias-milenio-zygmunt-bauman-sociologo-polones>. Acesso em 5 set. 2012.

³⁷ Pietro PERLINGIERI. *O direito civil*, cit., p. 5 e ss.

princípios, mais parecem realizar o que foi chamado de banalização ou mesmo “carnavalização” do Direito.³⁸

O desafio impõe-se em relação à habilidade dos docentes engajados nesta empreitada em compartilhá-la com os demais professores, atuais e futuros, no que se refere ao ensino do direito civil de forma adequada à conjuntura histórica e social do país, assegurando a formação de recursos humanos e conferindo potencial multiplicador à renovada metodologia sugerida, inclusive mediante a criação de material didático específico em conformidade com essas premissas.³⁹

A metodologia a ser adotada visa à combinação de dois aspectos: a análise teórica e reflexão crítica acerca do ensino do direito civil e a aplicação prática destas reflexões no âmbito do próprio ensino de graduação como instrumento de sua transformação. São exemplos dessa metodologia: a combinação de trabalhos de grupo, em dupla, estimulando o diálogo e a reflexão; provas calcadas na solução de problemas; aulas estruturadas em torno de debates; e o recurso criterioso à Internet como mecanismo contemporâneo de pesquisa que, apesar de seus problemas e dificuldades, permite ao aluno – desde que tenha sido instruído sobre como filtrar o excesso de informações – o acesso a conhecimentos tradicionalmente restritos aos ordenamentos mais tradicionais e aos países mais ricos.

Acima de tudo, objetiva-se a formação de um jurista voltado para as questões do cenário nacional. Após décadas de importação acrítica de modelos estrangeiros, é necessário reconhecer que, a despeito da globalização, existem peculiaridades determinantes de nossa tradição política, sociológica e, conseqüentemente, jurídica que não podem ser olvidadas pelo estudioso. Cabe ao civilista contemporâneo, mais do que nunca, a tarefa de construir um direito civil brasileiro. Cumpre, assim, elaborar junto aos alunos um método de ensino problematizador, zetético e tópico, que seja adequadamente contextualizado aos desafios de nosso tempo e de nossa realidade.

6. Recomendações bibliográficas

Aos professores que desejarem engajar-se no processo de renovação do ensino jurídico, recomenda-se a leitura das seguintes obras que, de uma maneira ou de outra, aprofundam as diversas questões expostas no texto:

Alberto Carlos de ALMEIDA. *A cabeça do brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007; Antônio Manuel HESPANHA, *O caleidoscópio do Direito*. O Direito e a Justiça nos dias e no mundo de hoje. Coimbra: Almedina, 2007; Carla FARALLI. *A filosofia contemporânea do Direito*. Temas e desafios. São Paulo: Martins Fontes, 2006; Deisy VENTURA. *Ensinar Direito*. São Paulo: Manole, 2004; Duncan KENNEDY. *Legal*

³⁸ Daniel SARMENTO. Ubiquidade constitucional: os dois lados da moeda. In C. P. de SOUZA NETO e D. SARMENTO (coords.). *A Constitucionalização do Direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, p. 113-148, menciona o perigo de que o decisionismo e a euforia com relação aos princípios, sem a devida motivação das decisões e com menoscabo à importância das regras, conduzam a uma “carnavalização da Constituição”.

³⁹ V., por exemplo, Maria Celina BODIN DE MORAES e Carlos Nelson KONDER. *Dilemas de direito civil-constitucional*. Casos e decisões. Rio de Janeiro: Renovar, 2012.

Education and the Reproduction of Hierarchy: A Polemic Against the System. A Critical Edition. New York: New York University Press, 2004; Eliane JUNQUEIRA. *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: Ides, 1999; Hans HATTENHAUER. *Conceptos fundamentales de derecho civil*. Barcelona: Ariel Derecho, 1987; J. SCHAPP. *Problemas fundamentais da metodologia jurídica*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1985; José Carlos Barbosa MOREIRA. O futuro da justiça: alguns mitos. In P. Nader (coord.) *Revista Forense Comemorativa 100 anos*, t. II. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 825-838; Lynn HUNT. *A invenção dos direitos humanos*. Uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009; Maria Celina BODIN DE MORAES. A caminho de um direito civil constitucional. In *Na medida da pessoa humana*. Estudos de direito civil-constitucional. Rio de Janeiro: Renovar, 2010; Maria Celina BODIN DE MORAES e Carlos Nelson KONDER. *Dilemas de direito civil-constitucional*. Casos e decisões. Rio de Janeiro: Renovar, 2012; Marilena CHAUI. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002; A. Mario MANACORDA. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002; Marisa Vorraber COSTA et alii. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; Nicola MATTEUCCI. Positivismo giuridico e costituzionalismo. *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile* 3/985-1100; Paulo FERREIRA DA CUNHA. *Pensar o Direito*, II: Da modernidade à postmodernidade. Coimbra: Almedina, 1991; Pedro DEMO. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Aut. Associados, 2002; Pietro PERLINGIERI. Normas constitucionais nas relações privadas. *Revista da faculdade de direito da UERJ*, n. 6 e 7. 1998/1999, p. 63-77; Pietro PERLINGIERI. *O direito civil na legalidade constitucional*. Ed. bras. org. por M. C. De Cicco. Rio de Janeiro: Renovar, 2008; Plauto Faraco de AZEVEDO. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1989; Robert ALEXI. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. de V. Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008; Ronald DWORKIN, *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002; F. C. PONTES DE MIRANDA. *Fontes e evolução do direito civil brasileiro*. Rio de Janeiro: Forense, 1981; R. C. van CAENEGEN. *Uma introdução histórica ao direito privado*. São Paulo: Martins Fontes, 2000; SAN TIAGO DANTAS. *A educação jurídica e a crise brasileira*. São Paulo: RT, 1955.

Como citar: BODIN DE MORAES, Maria Celina. Por um ensino humanista do direito civil. *Civilistica.com*. Rio de Janeiro, a. 1, n. 2, jul.-dez./2012. Disponível em: <<http://civilistica.com/por-um-ensino-humanista/>>. Data de acesso.