

O ensino monolítico do direito civil

Bruno LEWICKI*

*“Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada...”*

JOÃO CABRAL DE MELO NETO,
A educação pela pedra

*“Não nos encontramos sobre um planeta
longínquo, intocável. Por toda a parte
caminhamos sobre milhões de anos que
podemos tocar com nossas mãos. Lembremos
então que cada pedra tem uma idade e uma
história.”*

MAURICE MATTAUER,
O que dizem as pedras

SUMÁRIO: 1. Ensino tecnicizante e revalorização do ensino das humanidades; 2. Codificação e cristalização no ensino do direito civil; 3. A busca dos traços distintivos de um ensino humanizado; 4. O Código como refúgio; 5. A quebra das armadilhas.

RESUMO: O presente artigo visa a apresentar perspectivas para a humanização do ensino do direito civil, com a superação do ensino meramente técnico. Para tanto, apresentam-se os motivos históricos que levaram à cristalização do ensino jurídico, e propostas para a modificação desse quadro.

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

ABSTRACT: This article seeks to present perspectives for the humanization of private law, with the overcoming of merely technical knowledge. For that purpose, this article shows the historical reasons that led to the

* Mestre em Direito Civil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor de Direito Civil da PUC-Rio e Coordenador Editorial da *Revista Trimestral de Direito Civil*.

crystallization of juridical education, and propositions for the modification of this context.

KEYWORDS: 1. Juridical education. 2. Private law. 3. Civil code.

1. Ensino tecnicizante e revalorização do ensino das humanidades

Duas tendências opostas convivem no ensino superior que é ministrado no Brasil de hoje. A primeira e mais forte delas visa, na expressão empregada pelo reitor de uma das maiores universidades federais do país, transformar as faculdades em *escolões de 3º grau*, cujo objetivo seria o de formar operadores, que dominam a técnica mas “que não sabem os fundamentos científicos em que se baseia a atividade que desenvolvem”. A função destes “escolões” seria a de suprir as demandas do mercado, em cuja lógica “o importante não são os pesquisadores e investigadores, que conheçam os fundamentos e estejam preocupados com o que vai acontecer no futuro”; o que o mercado precisa é “uma mão de obra mais barata e mais tonificada”¹.

Mais que uma questão brasileira, este novo perfil educacional é uma realidade do nosso tempo. Como alertou um filósofo espanhol, cada época tem os seus fantasmas: no campo da educação, o temor que aflige nossa sociedade é “o hipotético desaparecimento, nos programas de estudo, das *humanidades*, substituídas por especialidades técnicas que mutilarão as gerações futuras da visão histórica, literária e filosófica imprescindível para o desenvolvimento completo da plena humanidade...”².

A outra tendência, portanto, que pode ser identificada como uma reação a este incremento do caráter técnico e especialista, consiste na revalorização das “humanidades” no âmbito dos currículos universitários. A manifestação desta vaga é, evidentemente, mais episódica;

¹ As palavras são de Carlos Lessa, em uma das primeiras entrevistas concedidas após seu nome ter sido escolhido dentre a lista tríplice para a Reitoria da UFRJ. Prossegue Lessa em sua crítica: “A sociedade que abre mão de suas universidades está de certa maneira abrindo mão de estar no mundo. Então, quando você propõe que a universidade se torne um escolão do 3º grau, está renunciando à idéia da qualidade. Está se tornando um fabricante de recursos humanos, olhando o estudante do mesmo modo que um pecuarista faz com o gado que cria em sua fazenda [...] Acontece que a sociedade não é gado e a universidade não é uma fábrica de recursos humanos, mas um local onde você plasma os futuros. E quando você deixa de se preocupar com a qualidade da universidade e se preocupa apenas com os recursos humanos para o mercado, está optando pela mediocridade de uma nação. Uma nação que opta por ser medíocre não se preserva. Ela se desagrega, se amesquinha, se dissolve” (Acessado em www.no.com.br, em 27 de março de 2002).

² “... tal como hoje a entendemos nessas latitudes”, complementa Fernando SAVATER, autor do comentário, já atendendo sua visão crítica sobre esta concepção fatalista (*O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 136).

a imprensa, contudo, tem divulgado, com indisfarçável entusiasmo, o surgimento de cursos que pretendem cumprir o papel de “ilhas” de humanismo em meio ao mar de tecnicidades. É o caso, por exemplo, da Faculdade Pitágoras de Administração, que começou a funcionar em agosto de 2001 nas cidades de Belo Horizonte e Curitiba. “Vamos reforçar a educação humanística”, diz Cláudio de Moura Castro, presidente do Conselho Consultivo da instituição. “Não gosto do termo cultura geral porque parece almanaque. Se a gente fala formação clássica, fica careta. Ainda não sei como vamos chamar isso. É uma volta ao estudo sobre assuntos que têm paradigmas fortes”³.

A proposta da Pitágoras é bastante sugestiva, principalmente porque relacionada com um curso de Administração, área em que a ênfase costuma recair justamente sobre a prática e as exigências do mercado de trabalho. A experiência mais radical, contudo, está localizada no seio da tradicional Universidade de São Paulo: a criação de um curso de graduação interdisciplinar em Humanidades, com o objetivo de “formar pesquisadores familiarizados com a diversidade das linguagens das Ciências Humanas e/ou Humanidades, os quais se orientarão, preferencialmente, para a pesquisa acadêmica ou, eventualmente, para o meio profissional, inovando em profissões de perfil claramente intelectual como, por exemplo, a crítica de artes, o jornalismo cultural etc.”. Ainda segundo Renato Janine Ribeiro, principal responsável pelo projeto, a intenção é que se possa, “a médio termo, ampliar significativamente, no plano da qualidade e também no da quantidade, os pesquisadores de Humanas e Humanidades capazes de dialogar interdisciplinarmente, no meio acadêmico brasileiro, bem como contribuir [...] para difundir, em cursos de graduação em Ciências Humanas e em Humanidades, novos modos de refletir e de estudar”⁴.

O ensino jurídico não constitui território imune à “desumanização” diagnosticada na transmissão dos outros saberes⁵. Ao revés, há muito tempo a formação dos novos juristas é alvo de críticas semelhantes, sendo considerada “um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber porque [...] Nesses termos, a formação do bacharel

³ Entrevista disponível em www.faculdadepitagoras.com.br, acessado em 27 de março de 2002.

⁴ “Projeto de curso experimental de graduação interdisciplinar em Humanidades”. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Edusp, 2001, pp. 31-32.

⁵ A este respeito, a doutrina européia faz curiosa observação: “*Lo studente del primo anno di giurisprudenza della metà del secolo [XX] poteva contare sul una base umanistica solida [...] Già da molti anni non è più così, ma il problema di fondo è che lo studente di giurisprudenza si è allontanato definitivamente dalle humanitates da cui proviene senza essersi mai accostato a quelle scienze sociali cui la generazione del 1968 diceva di volersi avvicinare. È rimasto nel limbo della critica ideologica*” (CODERCH, Pablo Salvador, GARCÍA, Juan Antonio Ruíz. “La formazione dei giuristi in Spagna”. In: MAZZACANE, Aldo (Coord.). *La formazione dei giuristi in Europa e negli Stati Uniti*. Napoli: Editoriale Scientifica, 2001, p. 70).

é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos”⁶. O passar dos anos não arrefeceu os comentários, antes acerbando-os:

[...] O bacharel em Direito é cuidadosamente preparado no sentido de nunca se dar conta das implicações sociais, éticas, políticas, etc., do Direito. Dá-se a esse aluno uma formação puramente técnica, de ele ser, na melhor das hipóteses, um bom intérprete das leis, mas sem ter um instrumental teórico suficiente para colocar em xeque essas leis. Até que ponto essas leis são as mais adequadas? Até que ponto essas leis têm eficácia na sociedade? E, sobretudo: por que as leis são essas e não outras? [...] O Direito tanto pode ser uma força propulsora no sentido de uma transformação, como pode ser o contrário: um bloqueio à transformação e à cristalização conservadora do *status quo*. Ou seja, há no Direito ambas as potencialidades, e o ensino jurídico geralmente só estimula o pólo conservador⁷.

Costuma se apontar este “conservadorismo” como sendo mais comum em determinadas áreas do Direito do que em outras. À guisa de exemplo, Pierre Bourdieu encontra nos privatistas “o culto do texto, o primado da doutrina e da exegese, quer dizer, ao mesmo tempo da teoria e do passado”, o que leva à diminuição do valor criador da jurisprudência e a uma “denegação prática da realidade econômica e social”. Fazendo uma comparação com os debates a respeito da interpretação de textos sagrados, o autor francês assevera que os “partidários da mudança” – por oposição, os publicistas – situam-se do lado da “historicização da leitura” e da “atenção aos novos problemas”⁸.

Algo esquemática, esta exposição é, todavia, profundamente engenhosa. Decerto que o direito civil passou e vem passando por sucessivos movimentos de atualização, em

⁶ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. “O ensino jurídico”. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília, DF: Editora UnB, 1978-1979, p. 70.

⁷ Nas palavras de Agostinho Ramalho MARQUES NETO. “Reflexões sobre o ensino do direito”. In: CAPELLARI, Eduardo, PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001, p. 57.

⁸ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 252-253.

particular a partir da segunda metade do século XX ⁹. Sem embargo, Bourdieu aponta que a “tradição neoliberal, apoiada na economia”, acaba por reativar o caráter conservador normalmente associado ao direito privado: ao medo do novo vem somar-se a opção pelo pragmatismo, que é justamente a negação da força transformadora do Direito, a eleição da realidade econômica como a realidade que deve ser levada em conta pelo jurista em seu ofício ¹⁰.

Esta atitude pragmática só vem reforçar o caráter técnico (ou seja, meramente voltado para a operação das normas existentes) do ensino do direito civil. O problema, contudo, deita raízes bem mais profundas, que se misturam à própria gênese do direito civil moderno.

2. Codificação e cristalização no ensino do direito civil

Com a promulgação do *Code Civil*, no início do século XIX, foi inaugurada uma nova era: fez-se tábua rasa do direito anterior e promoveu-se a identificação do direito com o novo código, que de certo modo, “positivava a razão”, por corresponder a uma longa sedimentação doutrinária. Daí se dizer que ele, e também as outras grandes codificações que lhe seguiriam, tinham o ar “de monumentos legislativos definitivos” ¹¹.

E não é outra senão esta a *raison d'être* do ato de codificar: “contribuir para fundamentar a adesão dos profanos aos próprios fundamentos da ideologia profissional do corpo dos juristas, a saber, a crença na neutralidade e na autonomia do direito e dos juristas”. Como prossegue afirmando Pierre Bourdieu, ao contrário da tradição oral, que se prende à experiência singular de um lugar e de um meio, o direito escrito favorece a autonomização do texto, subtraindo as normas à contingência de uma ocasião particular. Assim, pela força do Código, são ligados continuamente o presente e o passado, tendo-se a garantia de que

⁹ Sobre estas transformações, dentre a cada vez mais ampla doutrina nacional a respeito, v. a aula inaugural de Gustavo TEPEDINO, “Premissas metodológicas para a constitucionalização do direito civil”. In: *Temas de direito civil*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, pp. 1-22, *passim*.

¹⁰ Na definição crítica de Pietro PERLINGIERI. “Normas constitucionais nas relações privadas”. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, n. 6-7, 1999, p. 65. Na mesma passada, v. também o editorial de Gustavo TEPEDINO: “À força devastadora do mercado global não se pode submeter a cultura jurídica e as inúmeras conquistas da sociedade civil. E, malgrado as mudanças estruturais da economia mundial, as alterações do direito privado, submetido à legalidade constitucional de cada sociedade, não podem ser examinadas como mera contingência técnica, que se altera ao sabor das leis de mercado” (“Do sujeito de direito à pessoa humana”. In: *Revista trimestral de direito civil*, v.2, 2000, p. V.).

¹¹ HESPANHA, António Manuel. *Panorama histórico da cultura jurídica europeia*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997, p. 177.

“o porvir será à imagem do passado e de que as transformações e as adaptações inevitáveis serão pensadas e ditas na linguagem da conformidade com o passado”¹².

A supracitada alusão aos textos sagrados é especialmente válida para uma análise do caráter excessivamente “técnico” do ensino do direito civil, pois nada reforça tanto este tecnicismo quanto a centralidade ainda atribuída, naquele âmbito, à codificação. A pauta do ensino do direito civil é, toda ela, dada pelo Código, que projeta sua sombra monolítica e imponente por todo o curso de graduação: parte geral, obrigações, contratos, bens, família, sucessões, cada coisa em seu lugar.

Já se indagou com argúcia que “muito se fala em repensar o Direito Civil, mas pouco em repensar seu ensino... Será este o primeiro passo para concretizar os discursos de ‘repersonalização’, ‘despatrimonialização’ e ‘constitucionalização’ do Direito?”¹³. Com efeito, as crescentes reivindicações por uma releitura do direito civil tradicional, cada vez mais difundidas¹⁴, não geraram, ainda, uma correspondente repercussão no modo como o direito civil é ensinado nas faculdades.

Como na primeira epígrafe do texto, ser educado pelo Código pressupõe captar sua voz impessoal; e isto é feito desde o estudo da parte geral, “em que as pessoas se reduzem em mero elemento da relação jurídica civil”, “desumanizando” o Direito¹⁵. Entende a recente doutrina brasileira que “essa idéia de pessoa não recolhe uma informação a partir de um sujeito em concreto, ou seja, a partir das considerações concretas desse ou daquele sujeito,

¹² BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*, cit., pp. 244-245.

¹³ PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. “Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo, repetição na metodologia do ensino jurídico”. In: FACHIN, Luiz Edson (Coord.). *Repensando fundamentos do direito civil brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, p. 244.

¹⁴ Nenhum aval poderia ser tão significativo, entre os juristas brasileiros, quanto o de Caio Mário da SILVA PEREIRA, para quem “a celeridade da vida não pode ser detida pelas muralhas de um direito codificado” (*Direito civil: alguns aspectos da sua evolução*. Rio de Janeiro: Forense, 2001, p. 105). Em entrevista concedida à *Revista Trimestral de Direito Civil* no ano de 2000, Caio Mário ensinou: “Não mais se pode reconhecer ao Código Civil o valor de direito comum. Não podemos permitir que as vaidades humanas dos codificadores ‘cristalizem’ o direito civil neste novo século que já se inicia. As normas constitucionais, notadamente, a proteção de direitos fundamentais, passaram a assumir a posição ocupada pelos princípios gerais de direito. Consolidou-se um direito civil constitucional reconhecido, definitivamente, pela doutrina, nos meios acadêmicos e pelos tribunais. Sou favorável à descodificação do direito civil e considero que melhor seria se as modificações conduzissem à elaboração, por exemplo, de um Código de Família e Sucessões, e outro de Obrigações e Contratos, adaptados às inovações criadas pela elaboração de normas autônomas, desprendidas de um sistema monolítico, constituindo tais Códigos novos ‘microsistemas’ com procedimentos próprios, baseados nos princípios constitucionais e nos documentos internacionais de proteção aos direitos da pessoa humana, a exemplo do Código de Defesa do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente etc.” (“Diálogos com a Doutrina”, *RTDC*, v. 1, 2000, pp. 307-308).

¹⁵ Assim, Orlando de CARVALHO. *Para uma teoria geral da relação jurídica civil*. Apud FACHIN, Luiz Edson. *Teoria crítica do direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, pp. 84-85.

pois a relação jurídica, classicamente moldada, leva em conta uma noção abstrata e genérica das pessoas”; e esta abstração excessiva da relação jurídica e dos seus elementos ¹⁶ serve “para conferir, por meio da instância jurídica, uma refinada modalidade de preservação e autoconservação” ¹⁷. Cristalização, enfim.

Pois aquele que se educa pelo Código dele não capta apenas a impessoalidade, mas também a sua fria resistência ao que flui e a ser maleado. Produtos da era moderna, os códigos buscam sua legitimação não “na busca metafísica de uma prova primeira ou de uma autoridade transcendente”, pois outros eram os tempos da ciência: “não existe outra prova de que as regras sejam boas, senão o fato delas formarem o consenso dos *experts*” ¹⁸. Este “trabalho final de síntese” conduziu à tendência, tão bem representada pela Escola da Exegese (mas de modo algum a ela restrita), para crer “que nada mais havia a acrescentar do ponto de vista doutrinal” ¹⁹; os códigos se apresentavam como “um conjunto de disposições liberto das contingências do tempo e, por isso, tendencialmente eternos” ²⁰.

3. A busca dos traços distintivos de um ensino humanizado

Como, então, fazer com que o ensino do direito civil seja menos “técnico” e mais “humano”? Examine-se, por mais uns instantes, as saídas buscadas pela Faculdade Pitágoras e pela USP em seus novos cursos. A idéia defendida por Cláudio de Moura Castro, em seu projeto, é fornecer “base sólida em ciências sociais, muitas boas leituras, saber usar números, línguas e voltar aos clássicos” ²¹. Já Renato Janine Ribeiro pretende enfatizar “diversas formas de abordar o mundo”, concentrando-se nas artes, na literatura e na filosofia ²².

¹⁶ Abstração que se traduz no ensino “que é reproduzido acriticamente nas escolas de Direito”, onde “[a]s relações entre os institutos, e entre as pessoas, ambos complexos, dotados de historicidade, são substituídas por conectivos lógicos entre conceitos abstratos. O manto da igualdade formal encobre as desigualdades reais, e funciona como óbice ideológico à reestruturação da sociedade” (GALDINO, Flávio. “A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico”. In: *Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997, p. 167).

¹⁷ Nas palavras de Luiz Edson FACHIN. *Teoria crítica*, cit., pp. 84-86.

¹⁸ LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000, p. 54.

¹⁹ HESPANHA, António Manuel. *Panorama*, cit., p. 180.

²⁰ HESPANHA, António Manuel. *Panorama*, cit., p. 162.

²¹ Entrevista disponível em www.faculdadepitagoras.com.br, acessado em 27 de março de 2002.

²² “Projeto de curso experimental de graduação interdisciplinar em Humanidades”, cit., p. 35.

Daí já desponta que a noção de “humanização” do ensino não passa por um único paradigma. Fernando Savater lembra a pertinência de se indagar de onde vem o qualificativo “humanidades”, conferido a certos estudos e negado a outros tantos:

A denominação é de origem renascentista e não contrapõe certos estudos muito “humanos” a outros “inumanos” ou “desumanizados” por seu viés técnico-científico (os quais não existiam na época), mas chama-os assim para distingui-los dos estudos teológicos ou dos comentários das escrituras. Os humanistas estudavam humanidades, isto é, concentravam-se em textos cuja origem era declaradamente humana (até mais: pagã) e não supostamente divina ²³.

Ao buscar o traço distintivo da educação humanista na atualidade não se deve, portanto, obscurecer que ela consiste, também, em “fomentar e ensinar o uso da razão, essa capacidade que observa, abstrai, deduz, argumenta e conclui logicamente” ²⁴. Como lembra Savater, é insustentável imaginar que o estudo da matemática ou da física possa constituir uma tarefa menos humanista, para não dizer menos ‘humana’, do que a dedicação ao grego ou à filosofia ²⁵; não há nenhum argumento sério para provar que o estudo destas últimas disciplinas supere aquelas outras para o desenvolvimento de faculdades como “a capacidade crítica de análise, a curiosidade que não diz respeito a dogmas nem a ocultismos, o sentido de raciocínio lógico, a sensibilidade para apreciar as mais elevadas realizações do espírito humano, a visão de conjunto diante do panorama do saber” ²⁶.

²³ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, cit., p. 153.

²⁴ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, cit., p. 158.

²⁵ Exemplo desta constatação está na curiosa observação de Dominique BOUREL, especialista em História da Prússia: “Graças ao seu potencial científico, a Universidade de Berlim viveu, sob o regime imperial, um momento favorável que persistiu durante a República de Weimar, com o aumento do número de estudantes. Mas o corpo docente, especialmente na área de ciências humanas, permaneceu majoritariamente conservador e hostil às instituições republicanas”. Bourel narra como, em 1914, professores de áreas como a filologia, teologia e até mesmo o célebre jurista Otto von Gierke assinaram “apelos” e documentos de cunho fortemente nacionalista. Em 1915, Einstein teria escrito ao físico Hendrik Anton Lorenz: “Em Berlim, é estranho. Os cientistas e os matemáticos são, enquanto intelectuais, rigorosamente internacionalistas, e zelam cuidadosamente para que nenhum procedimento inamistoso seja empreendido contra os colegas dos países em guerra com a Alemanha. Em compensação, os historiadores e os filólogos são na maioria chauvinistas furiosos”. Segundo Bourel, “[t]al será, mais ou menos, a situação durante toda a República de Weimar” (“Os mandarins contra a democracia”. In: RICHARD, Lionel (Org.). *Berlim, 1919-1933: a encarnação extrema da modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, pp. 109-110).

²⁶ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, cit., p. 138.

Aí estaria o segredo: “a virtude humanista e formadora das disciplinas ensinadas não reside em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na maneira concreta de transmiti-las, aqui e agora. A questão não é *o que*, mas *como*”²⁷. Um dos meios, prossegue Savater, é prestigiar a dimensão narrativa da transmissão dos conhecimentos:

É imprescindível, portanto, que o ensino saiba narrar cada uma das disciplinas vinculando-a a seu passado, às mudanças sociais que acompanharam o seu desenvolvimento, etc. As verdadeiras humanidades são as matérias de estudo que conservam viva a pulsação biográfica de quem as explorou, assim como seu compromisso com nossas necessidades vitais e nossos sonhos²⁸.

Perspectiva semelhante é defendida pelo crítico cultural norte-americano Neil Postman. Para ele, a luta por uma educação que ultrapasse a técnica não requer “que inventemos novas matérias ou descartemos as antigas”; o que se precisa é representar o que ele chama de “ascensão da humanidade” como uma *história contínua*, que junta passado e presente:

[C]ada matéria pode ser vista como um campo de batalha, uma arena na qual ocorreu e continua ocorrendo uma feroz batalha intelectual [...] *cada* matéria tem uma história, inclusive a biologia, a física, a matemática, a literatura, a música e a arte. Eu proporia aqui que cada professor deva ser um professor de história, [...] eu recomendaria que cada matéria fosse ensinada *como* história²⁹.

Transpondo esta preocupação para o campo do Direito, deve-se ter em mente a dupla advertência de António Manuel Hespanha. Inicialmente, ensinar o Direito *como* história não significa usá-lo para provar que uma dada instituição do discurso jurídico (e aqui o melhor exemplo fica por conta da dicotomia direito público/direito privado), por sua ancianidade e por sua repetição nos estudos das épocas subseqüentes, pertence à natureza das coisas ou decorre de categorias eternas da justiça ou da razão jurídica³⁰. Tampouco

²⁷ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, cit., p. 141.

²⁸ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, cit., p. 164.

²⁹ *Tecnopólio*: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994, p. 193.

³⁰ Pois, como lembra Michel MIAILLE, “é a forma da sociedade em que vivemos que produziu esta clivagem entre o público e o privado e marcou a nossa consciência, e não o inverso! Que a ideologia corrente veicule esta distinção público-privado, nada mais lógico numa sociedade capitalista. *Que um ensino da ciência jurídica a retome sem mais, eis o que é mais grave*. Há bem mais a dizer sob esta distinção e as suas dificuldades, do que

deve a história ser usada para provar uma suposta linearidade do progresso jurídico, entronizando um modelo evolucionista/progressista que promova uma “sacralização do presente glorificado como meta, como o único horizonte possível da evolução humana”. A utilização destas duas “estratégias”, nas quais “as matérias históricas relevantes são identificadas a partir do leque dos conceitos e problemas jurídicos contemporâneos”, é conceituada por Hespanha como demonstração inequívoca de “ignorância da autonomia do passado”:

Isto leva a uma perspectiva deformada do campo histórico, em que os objetos e as questões são recortados a partir do modo de ver e conceber o direito nos dias de hoje. Assim, o presente é imposto ao passado; mas, para além disso, o passado é tornado prisioneiro de categorias, problemáticas e angústias do presente, perdendo a sua própria espessura e especificidade, a sua maneira de imaginar a sociedade, de arrumar os temas, de pôr as questões e de as resolver ³¹.

A percepção do quão “independente” do presente é o passado liberta também o futuro. “Se o desenvolvimento da história não é mais considerado como uma evolução necessária, homogênea e linear, o futuro não pode mais ser concebido como um simples prolongamento da linha de desenvolvimento do passado reconstituído” ³², como constatou um historiador em um encontro sobre a reforma do sistema educativo que congregou especialistas de várias áreas do conhecimento humano.

Naquela mesma ocasião, um outro professor proferiu um comentário que complementa este pensamento de modo exemplar, mostrando como a compreensão da “abertura” do futuro pode ser útil para o aprendizado:

meras questões de classificação pedagógica. Mas os pedagogos não dizem palavra sobre isso!” (*Introdução crítica ao Direito*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994, p. 160, grifou-se).

³¹ HESPANHA, António Manuel. *Panorama histórico*, cit., p. 20. Como discorre Paul RICOEUR, “Para os homens do passado, o passado tinha um futuro [...] É feito de uma temível tendência para o anacronismo o fato de projetar para o passado o conhecimento que temos hoje dos acontecimentos que ocupam o intervalo que vai entre o acontecimento considerado e o momento em que o examinamos [...] Anacronismo ainda maior consiste em atribuir a estes homens o conhecimento que temos da seqüência posterior dos acontecimentos. Dessa forma é que chegamos a acuar nossos predecessores em nome de um saber que eles não poderiam ter. Se levarmos até as últimas conseqüências essa idéia da indeterminação do futuro no passado, atingiremos a idéia, mais importante ainda, das promessas não cumpridas do passado. Os homens de outrora não tinham somente um vívido presente e um horizonte de incerteza quanto ao futuro. Eles tinham também opções abertas, projetos, temores, expectativas, sonhos” (“O passado tinha um futuro”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 377).

³² BURGUIÈRE, André. “Da história evolucionista à história complexa”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 365.

Da forma como são ensinadas hoje na escola, parece-me que as ciências não permitem que se perceba a existência de questões não resolvidas, de fenômenos que ainda não foram explicados e entendidos [...] será que, se decidíssemos dar pelo menos alguns exemplos das fronteiras do conhecimento em que a ciência tenta atualmente progredir, isso não poderia dar a impressão de que esta ciência está evoluindo, que ela é viva [...] ³³?

A menção que o professor fez às “escolas”, ao invés de “universidades”, em nada obsta a pertinência da idéia sugerida ao ensino jurídico. Como muito menos ainda atrapalha o fato de ele ser um especialista em Física, ciência comumente tida como bem menos “humana” que outras, como o próprio Direito... ³⁴

4. O Código como refúgio

Vai (bem) longe a ilusão de que o caminho aqui apontado é simples de ser trilhado. O professor de direito civil é como o marisco, entre a rocha e o mar. A dureza da rocha corresponde à solidez científica de sua disciplina, construída laboriosamente ao longo dos séculos e cristalizada, como já visto, no Código Civil, principalmente. Além do temor reverencial com que manuseia esse legado, o civilista tem que resistir ao avanço das ondas que vêm do meio que o circunda: neste particular, como também já se destacou, nenhuma é tão avassaladora quanto aquela que exige do operador do direito civil, mormente em suas atividades mais nitidamente patrimoniais, uma aquiescência respeitosa aos ditames do mercado, sob pena de soar “romântico”, desconectado do “mundo real”. Mas é claro que também poderiam ser mencionadas outras ondas, outras exigências que, apesar de aparentemente mais prosaicas, desabam sobre o professor de direito civil com igual urgência: é o caso da necessidade de cumprir um programa desumanamente extenso e preparar os alunos para exames e concursos que primam por uma abordagem bastante tradicional do direito civil ³⁵.

³³ BALIBAR, Sébastien. “A física numa escala humana”. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 66-67

³⁴ Por isso, a reiterada crítica do filósofo Fernando SAVATER: “A questão das humanidades não reside primordialmente, a meu ver, no título das matérias a serem ensinadas, nem em seu caráter científico ou literário [...] Só os semicultos, que tanto abundam em nossas latitudes, reviram os olhos quando ouvem falar em ‘filosofia’ ou ‘literatura’ e bufam quando se faz menção à matemática ou à física” (*O valor de educar*, cit., pp. 140 e 151).

³⁵ A respeito deste último ponto, v. as conclusões de Eliane Botelho JUNQUEIRA, José RIBAS VIEIRA e Maria Guadalupe PIRAGIBE DA FONSECA, em pesquisa sobre a magistratura carioca: “Mesmo depois da

O refúgio no Código – obviamente estimulado pela congruência quase total entre as divisões internas deste e o teor dos programas dos cursos de graduação – torna-se então a saída quase obrigatória para os professores de direito civil. Nesta espécie de “casulo” legislativo, sentem ao menos a reconfortante visão das fronteiras da sua disciplina, ou, quando nada, daquilo que um dia foi considerado como o seu limite. Como já se percebeu, a “postura intelectual de ‘conservação’ frente à própria disciplina”, tão comum aos civilistas, “é certamente favorecida, se não mesmo provocada, pela codificação, que – cristalizando um determinado esquema de ordenamento jurídico – cria a ilusão de eterna validade”³⁶.

No Brasil do começo deste século surge um novo argumento para aqueles que advogam a permanência da centralidade da codificação no campo juscivilista, e conseqüentemente, no seu ensino: a promulgação de um outro “monumento legislativo”, um Código Civil que ganha o epíteto de “novo” em contraposição ao “antigo”, que entrou em vigor em 1917. Revalida-se, assim, o refúgio, revigorado pela atitude do legislador ordinário?

Como disse um poeta, o que é refúgio pode ser armadilha³⁷. Olhando o passado de um modo atento à sua espessura e à sua especificidade, como defendeu Hespanha, torna-se contextualmente plausível o fato dos exegetas terem buscado se refugiar na hipnótica completude das grandes codificações; a mesmerização que vitimou os primeiros comentaristas permite uma (muito livre) alusão ao estupor causado nos hominídeos retratados por Stanley Kubrick no clássico *2001*, quando se depararam com o insondável monólito negro.

No mesmo filme, os homens do começo do terceiro milênio reencontram o monólito, e a reação deles não é menos espantada que a daqueles que lhes antecederam. Guardadas as devidas proporções, o pasmo é o mesmo; aqueles homens já controlam a natureza de um

promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu uma série de novos mecanismos de defesa de direitos coletivos e individuais, as provas para a magistratura do Rio de Janeiro optam, no entanto, por questões de direito privado de caráter individual, com forte ênfase para um entendimento tradicional do direito de propriedade. Exigindo-se um conhecimento formalista das normas, não se abre a possibilidade para uma interpretação mais contextualizada dos fatos sociais” (*Juízes: retratos em preto e branco*. Rio de Janeiro: LetraCapital, 1997, p. 78).

³⁶ GIORGIANNI, Michele. “O direito privado e as suas atuais fronteiras”. In: *Revista dos Tribunais*, n. 747, 1998, p. 38.

³⁷ FERREIRA GULLAR. “No mundo há muitas armadilhas”. In: *Toda poesia*. 11. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001, p. 163.

tal modo que podem até passear pelo espaço, mas sobre aquela pedra monumental eles não têm nenhum controle. Ela parece definitiva. O temor do astronauta em tocar ou mesmo se aproximar do monólito é igual ao do seu antepassado rústico.

Cair na mesma armadilha duas vezes traduz falta de cautela, ainda que em ambas as ocasiões a captura tenha acontecido na tentativa de se refugiar. O mundo de hoje não é o mais o mundo da segurança, que tinha no Código o seu repositório de certezas, “em ordenada seqüência de artigos”³⁸. O “consenso dos *experts*” dá lugar a uma nova atitude científica, normativada pela deliberação, onde “o povo aperfeiçoa as regras do seu consenso por disposições constitucionais”³⁹. A recente doutrina brasileira não ignora esta realidade:

Nos estados democráticos, é na esfera política que são reconhecidos os valores comuns e estabelecidos os princípios fundamentais. O direito constitucional representa o conjunto de valores sobre os quais se constrói, na atualidade, o pacto de convivência coletiva, função que, como se viu, já foi exercida pelos códigos civis. À diferença, porém, da codificação, redigida pelos juristas à luz dos valores de uma classe dirigente, os textos constitucionais, ao menos tendencialmente, são elaborados por um legislador democrático. De modo que ignorar os princípios constitucionais, ou interpretá-los à luz do código civil, como ainda hoje, sob considerações variadas, alguns têm feito, significa desconsiderar o princípio da democracia e tentar substituí-lo pelo da ‘razão lógica’, o do cientificismo ou permanecer subordinado à força da tradição⁴⁰.

Assim, com o devido respeito à doutrina que advoga, com a promulgação de um outro Código Civil, a manutenção do papel central da codificação no sistema de direito privado⁴¹

³⁸ BODIN DE MORAES, Maria Celina. “Constituição e direito civil: tendências”. In: *Revista Direito, Estado e Sociedade*, n. 15, 1999, p. 96.

³⁹ LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*, cit., p. 55.

⁴⁰ BODIN DE MORAES, Maria Celina. “Constituição e direito civil”, cit., pp. 105-106.

⁴¹ E neste sentido a voz mais altissonante é a de Miguel REALE: “Compreendo o interesse em conhecer a nova Lei Civil, pois, como costume dizer, ela é a ‘constituição do homem comum’, estabelecendo as regras de conduta de todos os seres humanos, mesmo antes de nascer, dada a atenção dispensada aos direitos do nascituro, até depois de sua morte, ao fixar o destino a ser dado aos bens deixados pelo falecido, sendo assim, a lei por excelência da sociedade civil” (“Visão geral do novo Código Civil”, artigo disponível em www.jus.com.br, acessado em 27 de março de 2002, grifou-se). Em outro sentido, ao analisar as “íntimas transformações que

(mesmo que quase toda a redação do Código anteceda a Constituição vigente ⁴²), não é recomendável que os civilistas de hoje – e os de amanhã, ou seja, os seus alunos – façam refúgio no Código da mesma maneira que seus pares de ontem. Como concluiu o mesmo poeta que advertiu acerca da recíproca conversibilidade das armadilhas e dos refúgios, “no mundo há muitas armadilhas, e é preciso quebrá-las” ⁴³.

5. A quebra das armadilhas

O primeiro passo para quebrar uma armadilha é reconhecer que se está enredado. No primeiro capítulo de sua obra sobre os danos à pessoa humana, Maria Celina Bodin de Moraes, ao tratar da confusão que cerca a questão do dano moral no direito brasileiro, cita uma frase de Noam Chomsky que aqui também é útil: *nossa tarefa é transformar os mistérios em problemas, porque os problemas têm solução* ⁴⁴. A centralidade do Código no ensino do direito civil é aceita, hoje, como uma realidade inescapável, cujo fundamento é tão evidente que paira sobre nossas cabeças, não carecendo de maiores explicações – um

ambas as esferas [pública e privada] do direito sofreram” nos 150 anos que antecederam sua célebre conferência de 1961, Michele GIORGIANNI aduz que “no sistema jusnaturalista e racionalista, o Direito ‘Privado’ indicava de modo total e exclusivo o estatuto dos particulares ou *particuliers*, ou seja, do indivíduo na órbita do ordenamento jurídico. A ‘prioridade’ do Direito Privado sustentada pelos jusnaturalistas tinha por isso o efetivo significado de inclusão, na sua órbita, de todas as normas postas em favor dos indivíduos frente ao príncipe. São conhecidas as razões históricas e conjunturais que determinaram tal e tão pleno significado do Direito Privado [...] Esse significado ‘constitucional’ dos códigos civis do início do século XIX [...] é imanente neles, se se fixar a idéia de que a propriedade privada e o contrato, que constituíam, como se disse, as colunas do sistema, vinham, por assim dizer, ‘constitucionalizar’ uma determinada concepção da vida econômica, ligada, notoriamente, à idéia liberal”. Mais adiante, Giorgianni conclui que, dos “aspectos descritos do esquema oitocentista, ou melhor, setecentista, do Direito Privado, nada restou. O aspecto, digamos assim, ‘constitucional’ do Direito Privado pertence hoje, sem qualquer contraste, ao Direito Público, ao mais público – se se pode dizer – dos direitos, ou seja, ao Direito Constitucional, e é consignado às “constituições” dos Estados modernos” (“O direito”, cit., pp. 41-42).

⁴² A (longa) história do Código de 2002 é já bastante conhecida. Sobre a desatualização de suas várias versões, até a última, Caio Mário da SILVA PEREIRA foi veemente (*Direito civil*, cit.): “Não obstante a qualidade pessoal dos designados, o Anteprojeto pecava do defeito de falta de unidade de pensamento, e de uma certa timidez na adoção de soluções mais modernas, aliada à inadequação de proposições à realidade econômica e social do País” (p. 237); “... em tantas vezes que me pronunciei sobre este Projeto, critiquei-o pela sua obsolescência. Se merecer aprovação no Congresso, sem que receba a necessária atualização, teremos um Código defasado dos conceitos em vigor no final do século” (p. 273); “A verdade, inelutável, é que o Projeto de Código Civil de 1965, ou o seu sucedâneo 634-B, de 1975, não obstante todo o empenho pelo seu ressurgimento, distanciou-se de tal modo da atualidade de nosso direito que não será possível reerguê-lo sem que seja por inteiro repensado e reescrito. Vale dizer: sua aprovação, tal como está, é absolutamente inviável” (p. 238).

⁴³ FERREIRA GULLAR, “No mundo há muitas armadilhas”, cit., p. 164.

⁴⁴ BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: valoração e reparação*. Tese de titularidade. Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002, p. 6. Por oportuno, registre-se a importância desta autora para a realização do presente texto: a ela se deve não apenas o contato com algumas das referências aqui utilizadas (especialmente o texto de Pierre Bourdieu) como, também e principalmente, a própria idéia-motriz do trabalho. Desnecessário dizer que a mesma idéia, com ou sem as mesmas referências, alcançaria um resultado bem mais profundo nas mãos daquela autora, mas fica aqui o sincero agradecimento.

mistério, portanto, que sobrevive aos avanços doutrinários e jurisprudenciais. Mistérios não têm solução; problemas, sim.

É preciso, portanto, inicialmente, reconhecer a necessidade de um ensino de direito civil que fuja ao monopólio da codificação, à cristalização do saber. Esta pode ser considerada, senão a única, a principal conclusão deste trabalho, que dialoga, aqui e alhures, com outros textos sobre a educação jurídica. Nestes outros trabalhos serão abordadas propostas e visões mais específicas, que devem ser levadas em conta na hora de se planejar o presente e o futuro do ensino do direito civil: entre outras, poderiam ser destacadas algumas já praticadas em diversas faculdades, como o oferecimento de disciplinas obrigatórias que forneçam uma introdução crítica ao direito privado, e ainda a multiplicação das disciplinas eletivas que cumpram a função de abranger ramos que, por sua importância, não mais “cabem” no reduzido espaço que lhes era destinado pelo programa tradicional, como as relações de consumo, o direito ambiental, as locações de imóveis urbanos, o direito autoral, o direito da criança e do adolescente e a própria responsabilidade civil.

A experiência, contudo, ensina que esta “superposição” curricular, por si só, não gera os resultados esperados, como alude uma socióloga espanhola a respeito da “incorporação de saberes transversais” na educação do seu país:

Toda tentativa de substituir a lógica curricular vigente por outra lógica choca-se com dificuldades enormes [...] Os saberes encaixam-se com dificuldade nas programações habituais e vão ficando, portanto, como elementos secundários mais do que como linhas fundamentais da educação ⁴⁵.

⁴⁵ Na exposição de Marina SUBIRATS, catedrática de Sociologia da Universitat Autònoma de Barcelona. “A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral”. In: IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 203. Fernando SAVATER, conterrâneo de Subirats, apresenta ainda (*O valor de educar*, cit., pp. 140-141) outro aspecto problemático da questão: “A cada ano novas disciplinas são incorporadas à atividade acadêmica, que cresce e se diversifica [...] É possível argumentar a favor de todos esses aprendizados e de muitos outros, que podem completar excelentemente a formação dos alunos. Tanta oferta educacional tropeça em dois obstáculos apenas, porém fundamentais: por um lado os limites da capacidade de assimilação dos alunos e o número de horas letivas que conseguem agüentar por dia sem sofrer distúrbios mentais sérios; por outro, a disponibilidade docente dos professores, em sua maioria formados numa época em que sequer existiam as matérias das quais, anos depois, passaram a ser professores. De modo que, na prática, a oferta de disciplinas se reduz bastante, porque não há tempo para dar todas elas nem pessoal que possa se encarregar de seu ensino com real competência (o que o professor costuma resolver falando do que sabe, como sempre fez, seja qual for o rótulo de sua disciplina)”.

De nada adianta, portanto, o simples aumento de carga horária, ou mesmo um maior uso da interdisciplinaridade – aqui entendida não só como o recurso a outros saberes, como também a não menos necessária busca de meios para jungir, didaticamente, direito civil e os outros ramos da ciência jurídica – se na hora do estudo “sério”, do “verdadeiro” curso de direito civil, o exame se restringe à sua faceta codificada e cristalizada, atemporal, como se fosse mesmo um monólito que veio de outra dimensão. É preciso mostrar aos alunos que, como todas as pedras, o Código Civil tem uma idade e uma história; e que os direitos a que ele alude, “por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesas de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modos gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”⁴⁶.

Dar aos alunos a percepção da historicidade do Código é, reconhecidamente, ainda muito pouco; da mesma importância se reveste a implementação das demais medidas que aqui foram mencionadas, sem embargo de outras que já são objeto de especulação dos especialistas (bem como daquelas que ainda serão por eles imaginadas). Tampouco é possível a crença de que uma solução efetiva para a “desumanização” da educação jurídica – e para o ensino do direito civil em especial – possa ter origem apenas dentro dos muros da universidade, prescindindo, por exemplo, de mudanças no modo de seleção e ingresso para as carreiras jurídicas públicas, ou ainda de uma densificação das conquistas jurisprudenciais pós-1988.

É, todavia, um primeiro passo, e sumamente importante. A abordagem “historicizada” do ensino, como reconhece seu próprio entusiasta Neil Postman, é de difícil implementação: “Há no presente poucos textos que ajudem muito e, em todo caso, os professores não foram preparados para saber sobre o conhecimento dessa maneira”. A sua conclusão, entretanto, é positiva e firme: “Mas que isso precisa ser feito, em minha opinião, está fora de questão”⁴⁷.

O poema que abre este trabalho se encerra ensinando que, na aridez do sertão, não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma. Aprender direito civil com a ressalva da historicidade de suas normas e da abertura do seu futuro – “capaz

⁴⁶ Nas muito famosas palavras introdutórias de Norberto BOBBIO ao seu *Era dos direitos*. 9. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 5.

⁴⁷ *Tecnopólio*, cit., p. 196.

de dar todas as chances ao engajamento responsável dos homens no interior de sua própria história”⁴⁸ – já é uma garantia. Pode-se – e deve-se, evidentemente – aprender a pedra, com o vagar e a atenção que ela, por seu tamanho, merece. Mas a alma é preciosa demais para se ver entranhada por regras: se é para entranhá-la, que se entranhe a alma de valores.

Bibliografia

- BALIBAR, Sébastien. “A física numa escala humana”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 60-68.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 9. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. “Constituição e direito civil: tendências”. In: *Revista Direito, Estado e Sociedade*, n. 15, 1999, pp. 95-113.
- _____. *Danos à pessoa humana: valoração e reparação*. Tese de titularidade. Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOUREL, Dominique. “Os mandarins contra a democracia”. In: RICHARD, Lionel (Org.). *Berlim, 1919-1933: a encarnação extrema da modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, pp. 109-117.
- BURGUIÈRE, André. “Da história evolucionista à história complexa”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 359-368.
- CABRAL DE MELO NETO, João. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.
- CODERCH, Pablo Salvador, GARCÍA, Juan António Ruíz. “La formazione dei giuristi in Spagna”. In: MAZZACANE, Aldo (Coord.). *La formazione dei giuristi in Europa e negli Stati Uniti*. Napoli: Editoriale Scientifica, 2001, pp. 59-93.
- FACHIN, Luiz Edson. *Teoria crítica do direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. “O ensino jurídico”. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília, DF: Editora UnB, 1978-1979, pp. 67-71.
- FERREIRA GULLAR. “No mundo há muitas armadilhas”. In: *Toda poesia*. 11. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001, pp. 163-164.

⁴⁸ BURGUIÈRE, André. “Da história evolucionista à história complexa”, cit., p. 368.

- GALDINO, Flávio. “A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico”. In: *Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997, pp. 155-186.
- GIORGIANNI, Michele. “O direito privado e as suas atuais fronteiras”. In: *Revista dos Tribunais*, n. 747, 1998, pp. 35-55.
- HESPANHA, António Manuel. *Panorama histórico da cultura jurídica europeia*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho, RIBAS VIEIRA, José e PIRAGIBE DA FONSECA, Maria Guadalupe. *Juízes: retratos em preto e branco*. Rio de Janeiro: LetraCapital, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. “Reflexões sobre o ensino do direito”. In: CAPELLARI, Eduardo, PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001, pp. 43-62.
- MATTAUER, Maurice. “O que dizem as pedras”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 77-82.
- MIAILLE, Michel. *Introdução crítica ao Direito*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- PERLINGIERI, Pietro. “Normas constitucionais nas relações privadas” *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, n. 6-7, 1999, pp. 63-77.
- PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. “Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo, repetição na metodologia do ensino jurídico”. In: FACHIN, Luiz Edson (Coord.). *Repensando fundamentos do direito civil brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, pp. 211-254.
- POSTMAN, Neil. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.
- REALE, Miguel. “Visão geral do novo Código Civil”, disponível em www.jus.com.br, acessado em 27 de março de 2002.
- RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Edusp, 2001.
- RICOEUR, Paul. “O passado tinha um futuro”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 369-378.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SILVA PEREIRA, Caio Mário da. “Diálogos com a Doutrina”, *Revista Trimestral de Direito Civil*, v. 1, 2000, pp. 295-318.
- _____. *Direito civil: alguns aspectos da sua evolução*. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

SUBIRATS, Marina. “A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral”. In: IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, pp. 195-205.

TEPEDINO, Gustavo. “Do sujeito de direito à pessoa humana”. In: *Revista Trimestral de Direito Civil*, v.2, 2000, pp. V-VI.

_____. *Temas de direito civil*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

Como citar: LEWICKI, Bruno. O ensino monolítico do direito civil: notas para sua humanização. **Civilistica.com**. Rio de Janeiro, a. 1, n. 1, jul.-set./2012. Disponível em: <<http://civilistica.com/ensino-monolitico/>>. Data de acesso.