



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE DIREITO

JOSHUA GOMES LOPES

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DO BACHAREL
EM DIREITO NO BRASIL**

FORTALEZA
2013

EDUCAÇÃO JURÍDICA E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DO BACHAREL EM
DIREITO NO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Ms. Flávio José Moreira Gonçalves.

FORTALEZA

2013

EDUCAÇÃO JURÍDICA E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DO BACHAREL EM
DIREITO NO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Direito
da Faculdade de Direito da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do Título de Bacharel em Direito.

Aprovada em: 16/07/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Flávio José Moreira Gonçalves (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hugo de Brito Machado Segundo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Ms. William Paiva Marques Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Setorial da Faculdade de Direito

-
- L864e Lopes, Joshua Gomes.
 Educação jurídica e a formação de um novo perfil do bacharel em direito no Brasil / Joshua Gomes
Lopes. – 2013.
 70 f. : enc. ; 30 cm.
- Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Curso de Direito,
Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Ensino Jurídico e Educação Jurídica.
 Orientação: Prof. Ms. Flávio José Moreira Gonçalves.
1. Direito - estudo e ensino. 2. Advogados. 3. Direito. 4. Advocacia. I. Gonçalves, Flávio José
Moreira (orient.). II. Universidade Federal do Ceará – Graduação em Direito. III. Título.

À memória de Eusébio Rodrigues Lima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, Autor de todas as coisas e Autor da Vida, cuja Justiça, Sabedoria e Misericórdia são maiores que qualquer outro valor humano e que me ilumina a cada dia para o seguimento de sua santíssima Vontade.

Aos meus pais, Judas Tadeu Lopes e Maria de Jesus Gomes Lopes, pelo dom da Vida, pela herança da Fé, pelo Amor e apoio incondicional e por acreditarem, mesmo nas vezes em que eu não acredito.

Aos meus irmãos, Talita Lopes e Gabriel Lopes, pela companhia eterna, por serem a minha maior experiência de amor fraterno, pela amizade nos melhores e piores momentos e pela alegria que me contagia e me fortifica.

À minha namorada, Dafne Salles, por ter vivido concomitantemente comigo as exigências da vida acadêmica e me apoiado no decorrer dos últimos 3 anos, mostrando que o um verdadeiro relacionamento se constrói com companheirismo, amizade, fidelidade, dedicação, carinho e respeito. Obrigado também pelos momentos, nos quais só a compreensão era a resposta.

Aos amigos especiais e verdadeiros, em especial Paulo Estevão, Iara Amaral, Marina Rios, Samantha Viana e Douglas Ribeiro, pela amizade, pelas partilhas, pela compreensão, pela preocupação, pelo amor fraterno e por sempre acreditarem no meu potencial.

A todos os meus amigos e formadores da Comunidade Católica Shalom, em especial Célio Lourenço, Marco Dias, Laura Carolina e Paulo Henrique, pelas formações, pelo zelo com a minha vida, pelos direcionamentos humanos e espirituais e por mostrarem que a Vontade de Deus é o melhor lugar para mim.

Aos colegas de Faculdade, em especial aos amigos Isaac, Juliana, Daniel e Ubirajara, pela alegria, pelo diálogo e por superarem os desafios acadêmicos juntamente comigo em todos esses anos, tornando o ambiente acadêmico também um lugar de fraternidade.

Ao meu orientador, Prof. Ms. Flávio José Moreira Gonçalves, por ter me mostrado o amor ao Direito, ao Magistério, à Filosofia e à Educação; pela condução, desde o primeiro semestre, nos primeiros e essenciais passos da minha formação acadêmica, pelas cobranças, exigências e pela sua preocupação em formar estudantes, que sejam, antes de tudo, seres humanos.

Aos professores Hugo de Brito Machado Segundo e William Paiva Marques Júnior, que conquistam a minha admiração a cada dia, por terem disponibilizado seu precioso tempo para participarem da banca examinadora deste trabalho de conclusão de curso e por me mostrarem, através de sua dedicação ao ensino jurídico, o amor à docência.

A todos os meus professores, em especial aos professores Machidovel Trigueiro, Paulo Albuquerque, Victor Hugo, Tarin Mont´Alverne, Maria José Fontenelle, Janaína Noletto e Denise Lucena, pelo vasto conhecimento compartilhado, inúmeras dúvidas esclarecidas, amizade, paciência e apreço pelo Saber.

A todos os meus supervisores de estágio e profissionais exemplares com quem tive a honra de trabalhar, em especial Martônio Mont´Alverne, Márcio Diniz, Marcelo Araújo, Juraci Mourão, Danilo Fontenele, Clóvis Bezerra e Marianne Saunders, exemplos maravilhosos de juristas e que, além de tudo, ensinaram-me valiosas lições pessoais.

Por fim, aos colegas de estágio Luciana, Samuel, Diego, Jonas, Yrallyps e Eduardo, pessoas maravilhosas com as quais aprendi que nenhum aprendizado é conquistado longe do companheirismo, da alegria, do diálogo e do respeito ao outro.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.” (Paulo Freire)

RESUMO

Pesquisa sobre a necessidade de construção de um novo perfil do bacharel em Direito no Brasil, a partir de uma nova forma de educação jurídica, tendo em vista as sérias deficiências do perfil atual, que prima muito mais por uma formação técnica do que pela formação humana. Analisa, inicialmente, a evolução histórica da educação jurídica no Brasil, desde o período colonial até o advento da República, mostrando que os atuais problemas relacionados à formação jurídica são, em sua grande maioria, consequências dos processos históricos de construção do Estado brasileiro. Apresenta a crise da educação jurídica como uma realidade presente, principalmente, no ambiente universitário e demonstra quais os fatores que ocasionam esta crise e quais as características dela. Expõe ainda o contexto da contemporaneidade e suas exigências, como forma de deixar claro que os desafios são tão grandes no mundo de hoje, que o atual perfil de bacharel em Direito que é construído nas faculdades e universidades não está preparado para transformar a sociedade. Por fim, foram mostradas quais características fazem parte do novo perfil que desejamos construir.

Palavras-chave: Educação jurídica. Deficiências. Novo perfil do bacharel em Direito.

ABSTRACT

Research on the need to build a new profile of Bachelor of Law in Brazil, from a new form of legal education, in view of the serious shortcomings of the current profile, which press for a more technical training than for training human. Examines initially the evolution the historical development of legal education in Brazil, from the colonial period to the advent of the Republic, showing that the current problems related to legal education are mostly consequences of the historical processes of state-building in Brazil. Exposes also the context of contemporaneity and its requirements as a way to make it clear that the challenges are so wide in the world today, that the current profile's degree in Law which is built in the colleges and universities are not prepared to transform society. Finally, we demonstrate which features are part of the new profile that we are please to build.

Keywords: Legal Education. Deficiencies. New profile of Bachelor of Law.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	15
2.1 Período colonial e ausência de uma educação democrática	16
2.1.1 Contexto político-econômico português no processo de colonização.....	16
2.1.2 A lógica mercantil da colonização	18
2.1.3 A formação social da Colônia e a inexistência de educação democrática	20
2.1.3.1 As ações dos jesuítas na construção de um processo educacional	21
2.1.3.2 As reformas pombalinas e a subversão do modelo de ensino jesuítico.....	22
2.1.4 A ausência de educação universitária no Brasil colonial.....	23
2.2 Brasil Império e o início dos cursos jurídicos	23
2.2.1 A influência do liberalismo durante o Império	24
2.2.2 A criação dos primeiros cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda	25
2.2.3 A figura do bacharel no Império	29
2.3 As reformas na Educação Jurídica: da República até os dias atuais	31
2.3.1 As reformas e a evolução curricular.....	33
2.3.2 A multiplicação das faculdades de Direito durante o Século XX.....	34
3. CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	35
3.1 Por que crise da “Educação Jurídica” e não do “Ensino Jurídico”?	37
3.2 Entendendo a crise	39
3.2.1 O problema epistemológico do Direito e o positivismo jurídico.....	39
3.2.2 Deficiências da pesquisa em Direito	44
3.2.3 Massificação e mercantilização dos cursos jurídicos.....	46
3.2.4 O despreparo dos docentes e as práticas tradicionais no ensino	50
4. A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL	52
4.1 A Contemporaneidade e suas exigências.....	54
4.2 Traçando as características de um novo perfil	55
4.2.1 A compreensão multidimensional do conhecimento.....	55
4.2.2 A prática do debate e o desenvolvimento da oratória e da retórica	58
4.2.3 O bacharel humanista e protagonista da mudança social	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	65

1.INTRODUÇÃO

Vivemos inseridos num atual contexto contraditório de avanços e retrocessos, dentro do qual a Educação se tornou a grande esperança para a mudança dos grandes paradigmas da sociedade. Ocorre que até mesmo ela não está livre da instrumentalização e da visão empobrecida com a qual se encara sua missão.

Em se tratando da educação jurídica no Brasil, o cenário é, no mínimo, preocupante, pois mostra como as deficiências são grandes, apontando para consequências drásticas que repercutem em toda a sociedade brasileira. Além disso, tem-se esquecido de algo crucial: o autêntico processo educacional não é limitado à simples transmissão de conhecimento, mas é, antes de tudo, processo de formação capaz de engrandecer o ser humano e de prepará-lo para a vida.

Assim, este trabalho tem o objetivo de mostrar o cenário atual da educação jurídica no Brasil e de deixar claro que as mudanças significativas nela são urgentes para a salvação da própria visão que a sociedade tem da Ciência do Direito.

A pesquisa tem especial aspecto acadêmico, pois veremos que este tema aborda um território comum aos estudantes, aos professores e aos múltiplos profissionais da área jurídica.

Possui, ainda, relevante aspecto social visto ter o objetivo de esclarecer deficiências e de sugerir aspectos formativos para a construção, não só de um novo perfil do bacharel em Direito no País, mas de homens e cidadãos.

Inicialmente, apresenta-se o processo de evolução histórica da educação jurídica no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, abordando as particularidades de cada período e mostrando como os diferentes contextos influenciaram a construção do sistema educacional jurídico e, especialmente, do seu modelo metodológico.

Em seguida, será abordada a crise da educação jurídica no Brasil: suas justificativas, características e repercussões. Dentre os diversos aspectos que conduzem a essa crise, serão tratados especialmente o paradigma epistemológico do Direito, as deficiências da pesquisa jurídica, os problemas da massificação e da mercantilização dos cursos jurídicos e o despreparo dos docentes e as práticas tradicionais no ensino.

No último capítulo, após entendermos o contexto geral da educação jurídica no País, será traçado um novo perfil de bacharel em Direito no Brasil – em detrimento do atual,

tendo em vista suas graves deficiências - aqui visto como um indivíduo que deve estar apto a corresponder às exigências da contemporaneidade e a ser protagonista da mudança social, por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades e da mudança de sua mentalidade.

Por fim, antes de serem apresentadas as referências que guiaram a escrita deste trabalho, serão realizadas breves considerações finais afirmando a necessidade da construção desse novo perfil.

2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Ao se falar em História e em seus desdobramentos, imediatamente se concebem imagens de fatos, situações, emoções e relações pretéritas, carregadas de diferentes significados e valorações. De fato, o tempo é a dimensão do ofício de quem pensa e trabalha a História.¹ Além disso, faz parte da sua essência a interpretação e a atribuição de sentido aos acontecimentos utilizados como objeto de sua ciência. Entretanto, falando desta ciência, não estamos simplesmente relatando acontecimentos; estamos falando do homem, enquanto sujeito e objeto dessa mesma ciência, e suas diversas ações e dimensões contextualizadas numa sucessão temporal.

Assim, conceituar a História como ciência do passado seria fatalmente errôneo. O historiador francês Pierre Chaunu resumiu o mesmo pensamento ao dizer que “a história é a memória da humanidade, mas não é suficiente recordar para ser historiador”².

O homem é o verdadeiro objeto a ser analisado. Porém, o homem inserido no contexto de seu tempo. O ser humano jamais poderá ser objeto hermético, abstraído de sua atmosfera, de sua cultura e de sua vivência social, pelo contrário, são justamente esses elementos que dão uma característica essencial à história: o poder de transformação³.

Saber que o homem está em constante mudança e aprimoramento é compreender que, mesmo sendo produto de seu tempo, assim como a Cultura e o Direito, ele é capaz de refletir sobre presente e passado, compará-los e transformar sua realidade, a partir de sua evolução e de seu crescimento individual e social.

Edward Carr já havia enunciado essa capacidade de transformação que a humanidade tem ao confrontar-se com sua própria história:

É um pressuposto da história que o homem é capaz de tirar proveito (não que ele necessariamente o faça) da experiência de seus antecessores e que o progresso na história, diferentemente da evolução da natureza, baseia-se na transmissão de bens adquiridos. Esta herança inclui tanto bens materiais quanto a capacidade de dominar, transformar e utilizar o meio ambiente. Aliás, os dois fatores estão muito interligados e agem um sobre o outro.⁴

¹ CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 5ª Ed., 2007, p.1.

² CHAUNU, Pierre. **A História como ciência social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p.23.

³ CASTRO, Flávia Lages de. Op.cit., p.1.

⁴ CARR, Edward. **Que é História?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.126.

Por isso, sabendo que a reflexão e a compreensão do passado têm o poder de reconstruir o presente e, conseqüentemente, transformar o futuro, é imprescindível que se analise o contexto histórico vivido no Brasil, no que concerne à educação e ao ensino jurídico, em suas diversas fases, desde o período colonial até os dias atuais, com o escopo de percebermos o processo de formação cultural, política e jurídica do bacharel em Direito no País e a mudança de seu perfil ao longo dos tempos.

No decorrer da análise dessa evolução, compreender-se-á que as transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos séculos provocaram amplas repercussões e conseqüências na formação acadêmica e que a verificação dos erros e acertos históricos é essencial para que se configure a educação jurídica às reais expectativas da sociedade.

2.1 Período Colonial e ausência de uma educação democrática

Falar do contexto evolutivo de nossas instituições é falar das particularidades históricas, sociais, políticas e econômicas do processo de colonização lusitana. Somos frutos dessa abordagem estrutural capaz de formar uma cultura própria com suas situações históricas ímpares. A sociedade brasileira e seu desenvolvimento posterior são marcados singularmente pelos vestígios da herança colonial deixada⁵.

2.1.1 Contexto político-econômico português no processo de colonização

A Era Moderna, período conceituado usualmente entre os séculos XV e XVIII, é caracterizado como uma época de efervescência e de transformações significativas na economia, na política e, especialmente, na cultura europeia.

É claro que nenhuma mudança nos processos históricos é abrupta ou capaz de romper definitivamente com os legados anteriores, porém, a reinterpretação dessas heranças gera implicações inevitáveis, a ponto de conceberem um processo de transição sociocultural definitivo:

A primeira notícia do emprego do adjetivo *modernus* data do século V num documento eclesiástico, a *Epistolae Pontificum*, e referia-se a uma situação atual em contraste com a precedente. A palavra, derivada do latim *modo*, significava “já”, “imediatamente” e “agora mesmo”, expressando uma realidade presente. (...) Foi [em uma] Carta (507-511), de Cassiodoro, que *modernus* ganhou o significado

⁵ WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p.35.

antagônico ao de antigas (antiguidade). O emprego do termo com sentido de oposição a um passado exemplar teria profundas consequências na história da cultura ocidental.⁶

Esse processo de transição foi marcado, precipuamente, pelo “questionamento do poder da Igreja, a valorização dos reis e príncipes, como líderes dos processos políticos, e da própria burguesia ascendente, que estabelecia uma nova concepção de mundo”⁷.

Nesse diapasão, Espanha e, principalmente, Portugal, ainda no período antes das “grandes navegações”, se beneficiaram de diversas circunstâncias que “permitiram que as estruturas políticas e administrativas dos Estados Nacionais se estabelecessem antes que em outros países da Europa Ocidental”⁸.

Um dessas primeiras circunstâncias foi o forte processo de unificação nacional, ao qual foi submetido o Reino português: a centralização do poder governamental em torno do rei e a centralização administrativa, a fim de formar uma estrutura apta a tratar e a trabalhar em prol dos interesses do Estado. Somam-se a isso, os interesses e apoio da nobreza e do clero, possibilitando, por exemplo, a expulsão dos mouros e a unificação do território português.

Uma das singularidades da história portuguesa foi a unificação precoce que permitiu o estabelecimento da monarquia ali quando, em outras áreas, a dispersão feudal ainda reinava. O processo de unificação, realizado antecipadamente, anuncia a presença, em Portugal, de condições que lhe permitirão a conquista territorial pela luta contra os árabes e ainda de condições que lhe permitirão o surto mercantil em que, cedo, ganha posição destacada.⁹

O fortalecimento da burguesia mercantil, que desempenha um papel altamente relevante no desenvolvimento da visão econômica portuguesa e na integração territorial, é, sem dúvida, outra circunstância fundamental no pioneirismo expansionista de Portugal. Também chamado de “grupo mercantil”, a burguesia impulsionou o desbravamento, proporcionado pela formação do Estado Nacional, sendo um grupo que está “interessado na autonomia, está interessado na conquista territorial (...) e estará interessado nas navegações e nas conquistas ultramar”¹⁰.

⁶ CAVALCANTE, Berenice. **Modernas Tradições: percursos da história ocidental – séculos XV- XVII**. Rio de Janeiro: Faperj/Acess, 2002, p.3-4.

⁷ NETO, José Alves de Freitas. TASINAFO, Célio Ricardo. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Harbra, 2006, p.167.

⁸ Ibid., p.226.

⁹ SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1964, p.27.

¹⁰ Ibid., p.28

Além da unificação nacional e do forte crescimento da burguesia mercantil, podemos citar ainda a formação de um grupo expressivo de técnicos, de artesãos e de estudiosos voltados ao conhecimento da aritmética, da geometria e da astronomia, além do desenvolvimento das técnicas cartográficas e de navegação. Esse conhecimento despertou a necessidade expansionista e encorajou as elites a investirem na busca por novos mercados.

Regina Maneschy resume bem todo o cenário favorável ao início das “grandes navegações” e, conseqüentemente, ao início do processo de colonização do Brasil, afirmando que:

[...] A unificação do território, a centralização do poder governamental na pessoa do rei, a constituição de um Estado, o maior peso dos interesses mercantis na definição de sua política, a relação da burguesia mercantil com comerciantes e banqueiros dos Países Baixos interessados na expansão do capital mercantil, o maior desenvolvimento dos ofícios que possibilitava o desenvolvimento da “arte” de construção de navios e da “ciência” da navegação, materializada na Escola de Sagres, e a pressão da nobreza feudal por novas terras, vai tornar Portugal o melhor ponto de partida para a expansão mercantilista.¹¹

Desse modo, vislumbra-se que Portugal, na época, obteve circunstâncias amplamente favoráveis para iniciar o desbravamento das navegações e, conseqüentemente, o processo de colonização do Brasil.

2.1.2 A lógica mercantil da colonização

A impulsão para a descoberta de novas rotas e de mercados que atendessem aos anseios comerciais e mercantis da burguesia ascendente era movida predominantemente, não exclusivamente, pelo interesse comercial. Boris Fausto nos lembra que, mesmo sendo o interesse mercantil o cerne desses movimentos, outras questões secundárias estavam envolvidas:

Os impulsos para a aventura marítima não eram apenas comerciais. Há cinco séculos, havia continentes mal ou inteiramente desconhecidos, oceanos inteiros ainda não atravessados. As chamadas regiões ignotas concentravam a imaginação dos povos europeus, que aí vislumbavam, conforme o caso, reinos fantásticos, habitantes monstruosos, a sede do paraíso terrestre. [...] os sonhos associados à aventura marítima não devem ser encarados como fantasias desprezíveis, encobrendo o interesse material. Mas não há dúvida de que este último prevaleceu, sobretudo quando os contornos do mundo foram sendo cada vez mais conhecidos e questões práticas de colonização entraram na ordem do dia.¹²

¹¹ SAMPAIO, Maria Regina Maneschy Faria. **A Universidade (e a escola) tardia no Brasil: o período colonial**. Disponível em: <http://reginamaneschy.pro.br/universidade.html>. Acesso em: 23 de Maio de 2013.

¹² FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995, p.11.

Um dos grandes desafios dessas questões práticas de colonização citadas por Boris Fausto, foi justamente descobrir um modelo de produção que coadunasse o modelo mercantilista português já existente com as forças produtivas presentes no Brasil naquele momento. A Colônia possuía estágios limitados de forças produtivas devido à baixa concentração populacional e ao nível tecnológico arcaico, além da ausência de uma força de trabalho significativa que se submetesse ao trabalho contínuo¹³.

Diante das limitações encontradas e da necessidade de Portugal concretizar a posse de suas terras, não havia outra solução que não fosse moldar o processo de colonização à lógica mercantil, estabelecendo meios de produção e estruturas de trabalho que “levassem em conta os interesses incontornáveis da burguesia mercantil e financeira europeia, que financiava o processo de expansão mercantil do qual Portugal e a Colônia eram parte”¹⁴.

Produzir para o mercado europeu nos quadros do comércio colonial tendente a promover a acumulação primitiva de capital nas economias europeias exigia formas compulsórias de trabalho, pois do contrário, ou não se produziria para o mercado europeu (os colonos povoadores desenvolveriam uma economia voltada para o próprio consumo), ou se se imaginasse uma produção exportadora organizada por empresários que assalariassem o trabalho, os custos de produção seriam tais que impediriam a exploração colonial, e pois a função da colonização no desenvolvimento do capitalismo europeu[...]¹⁵

Desse modo, gerida e crescendo em função da Metrópole, a Colônia se torna uma sociedade agrária e latifundiária, movida pelo monopólio do comércio e articulada segundo uma força específica e rentável de trabalho: o trabalho escravo. Álvaro de Vita nos diz que, enquanto “o trabalho servil – a forma de trabalho obrigatório própria do feudalismo – desaparecia na Europa, os europeus recriaram a escravidão em suas colônias. A produção de gêneros tropicais para o comércio no Brasil foi organizada com base na exploração do trabalho escravo”¹⁶.

É justamente esse modelo de produção econômica que dá origem à formação social da Colônia, marcada pelo alto grau de separação de classes e pela relação de trabalho escravista e sub-humana, visando os lucros na empresa colonial. Ocorre que para manter o status quo, no processo de colonização, era necessário garantir que não haveria nenhuma resistência ao trabalho, o que dava ensejo a um estágio duro e imperdoável de submissão e

¹³ SAMPAIO, Maria Regina Maneschy Faria. Op.cit., p.21.

¹⁴ Ibid., p.22.

¹⁵ NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 102-103.

¹⁶ VITA, Álvaro de. **Sociologia da Sociedade brasileira**. São Paulo: Ática, 1989, p.11.

repressão, no qual a fuga e a revolta eram punidas sem clemência. Era preciso, antes de qualquer coisa, manter o padrão escravista e a lógica mercantil da colonização.

2.1.3 A formação social da Colônia e a inexistência de educação democrática

O universo da organização social colonial nada mais é do que um reflexo da polarização de classes gerada pelo contexto político-econômico instaurado¹⁷. Ela é definida por uma classe dominante constituída pelos grandes proprietários de latifúndios e por uma classe de massas de pequenos proprietários, índios, negros e mestiços, cuja função social primordial era sustentar o poder econômico e sociopolítico da classe dominante.

Nesse cenário, era insustentável conceber um sistema de educação democrática, que visasse à formação das principais forças de trabalho. Ora, o princípio da dominação escravista tem como pressuposto a manutenção da condição de sub-humanidade do escravo, representada pela ignorância, pela superstição e pela ausência de reflexão sobre a realidade. Fernando Novais elucida essa mentalidade na formação social colonial:

[...] a própria estrutura escravista bloquearia a possibilidade de inversões tecnológicas; o escravo, por isso mesmo que escravo, há que manter-se em níveis infra-humanos, para que não se desperte a sua condição humana – isto é parte indispensável da dominação escravista. Logo, não é apto a assimilar processos tecnológicos mais adiantados. Em certas situações, os colonos-senhores chegaram à maravilha de opor-se à catequese dos negros (que enfim era o argumento com o qual se justificava a sua vinda da África), pois isto já era perigoso: aprendiam uma língua comum, podiam comunicar-se os vários grupos africanos.¹⁸

Diante disso, conclui-se que o ambiente colonial não só era desfavorável, como também desprovido de qualquer intenção ou ação destinada à educação democrática. Pelo contrário, o ensino era a exceção dirigida aos filhos da classe dominante para que pudessem se preparar para sua real formação profissional e humana, que só aconteceria na Metrópole¹⁹.

No entanto, a despeito da inexistência de um verdadeiro interesse para implantação de um sistema educacional, existiu no período colonial um processo de formação cultural significativo realizado, primordialmente, pela Companhia de Jesus.

¹⁷ WOLKMER, Antônio Carlos. Op.cit., p.37.

¹⁸ NOVAIS, Fernando A. Op.cit., p.108.

¹⁹ SAMPAIO, Maria Regina Maneschy Faria. Op.cit., p.25

2.1.3.1 As ações dos jesuítas na construção de um processo educacional

Fundada por Santo Inácio de Loyola em 1534, a Companhia de Jesus iniciou com a missão de dar um novo vigor à evangelização dos povos, baseada em processos educativos que permitissem uma sólida formação espiritual, catequética e, além de tudo, humana.

As regras pedagógicas da Companhia, oriundas da *Ratio Studiorum*, encaminhavam o sistema de estudos que abrangia letras humanas, filosofia e ciências e teologia e ciências sagradas²⁰. “Esses três cursos eram completados nos estabelecimentos mais importantes da Companhia na Europa, por dois anos de especialização, reservado à preparação de lentes de universidade, e primeiro o de Letras Humanas, dividido em três classes (gramática, humanidade e retórica)”²¹. Em cerca de 210 anos de modelo educacional presente na Colônia, os jesuítas conseguiram implementar cerca de 11 onze colégios em diversas regiões, entre elas Pará, Rio de Janeiro, Maranhão e São Paulo²².

O trabalho educacional jesuítico no período colonial, no entanto, ainda prestava compromissos à Coroa portuguesa, que via as obras da Companhia como meios adequados para um domínio intelectual e cultural da Colônia. Desse modo, a educação prestada pelos jesuítas possuía, não completamente, mas, predominantemente, um caráter elitista. No resumo de Otaíza Romanelli:

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia (sic) e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens de classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.²³

Não se pode negar que os interesses políticos, no contexto educacional, predominavam como forma de manutenção da ordem vigente. Nesse sentido, é natural que os efeitos do sistema educacional jesuítico fossem sentidos muito mais nas classes dirigentes, formadas para fortalecerem a organização social da época e perpetuarem uma classe dominante. Fernando Azevedo conclui que:

Já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes passaram a exercer o papel de escada ou elevador,

²⁰ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. p.4.

²¹ *Ibid.*, p.4.

²² *Ibid.*, p.4

²³ ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.35

na hierarquia social da colônia [...] A universidade de Coimbra passou a ter, por isso, um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais.²⁴

Esse panorama perduraria até meados de 1759, quando o Marquês de Pombal, primeiro-ministro da Coroa portuguesa, expulsa a Companhia de Jesus de Portugal e da Colônia.

2.1.3.2 As reformas pombalinas e a subversão do modelo de ensino jesuítico

Do ponto de vista interno da Colônia, as reformas pombalinas na segunda metade do século XVII repercutiram de uma maneira claramente negativa, tendo em vista o quase total desprezo ao sistema de ensino construído, ao longo de mais de 200 anos no Brasil, pela Companhia de Jesus e a visível contradição de difusão das ideias iluministas numa Colônia escravista e subserviente.

Além da mudança estrutural do ensino, evidenciava-se uma alteração na mentalidade empregada, baseada não mais na crença ou na fidelidade religiosa, mas no conhecimento das capacidades do homem e no aperfeiçoamento de sua razão²⁵. Além disso, houve alteração significativa no método educacional, que agora possuía uma essência muito mais voltada ao estudo científico e ao método experimental, em detrimento do estudo literário e religioso. Tudo isso era reflexo das transformações culturais no continente europeu após o Renascimento, que desencadearam um processo de preocupação ainda maior com os ideais e empreendimentos mercantilistas do Estado português na Colônia nesse período.

Nesse sentido, as reformas educacionais pombalinas, apesar de alguns visíveis avanços, representaram, em geral, a incipiência do sistema educacional até então implementado e consagrado no Brasil pelos jesuítas. Ribeiro dos Santos remata:

Este Ministro quis uma impossível política; quis civilizar a nação e ao mesmo tempo fazê-la escrava; quis espalhar a luz das ciências filosóficas e ao mesmo tempo elevar o poder real e o despotismo; inculcou muito o estudo do direito natural e das gentes e do direito público e universal e lhes exigiu cadeiras na Universidade; mas não via que dava a luz aos povos para conhecer, por eles, que o poder soberano era unicamente estabelecido para o bem comum da nação, e não do príncipe, e que tinham limites as balizas em que se devia sentar.²⁶

²⁴ AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6ª Ed. Riode Janeiro/Brasília: UFRJ e UNB, 1996. p.512-513

²⁵ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Op. cit., p.6.

²⁶ BRAGA, Teófilo Apud SANTOS, Ribeiro dos. **História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública portuguesa**. Lisboa: Academia Real de Ciências, 1892-1902, v. III, p. 569

Além de esclarecer os equívocos da política pombalina, esta conclusão de Ribeiro dos Santos evoca ainda o atraso secular da Colônia na criação de instituições de ensino superior nos seus territórios.

2.1.4 A ausência de educação universitária no Brasil colonial

Encerrava-se, assim, o período colonial no Brasil, marcado por uma formação sócio-econômica voltada, precipuamente, para o fortalecimento das relações de produção e de trabalho escravista, além de ter sido capaz de sedimentar uma classe reduzida e dominante, capaz de satisfazer as expectativas do Estado português.

É evidente que esse contexto era completamente desfavorável ao crescimento real e definitivo do sistema educacional democrático básico e universitário no Brasil. Este voltado especificamente para a Universidade de Coimbra, como complemento da formação elitista; aquele, direcionado, na maioria das vezes, ao fortalecimento da ideologia dominante²⁷.

Assim, apesar de algumas ações isoladas neste intuito, o Brasil chega ao final do período colonial sem nenhuma instituição de ensino superior própria, até porque, como visto, as universidades jamais encontraram ambiente propício, diante da imensa polaridade social aqui constituída nesse período.

2.2 Brasil Império e o início dos cursos jurídicos

O início do Século XIX começaria com uma mudança nos rumos históricos que seria fundamental para o crescimento do Brasil. Era época de grandes conflitos na Europa Ocidental, por ocasião da expansão territorial e militar francesa, comandada por Napoleão Bonaparte, cujo principal alvo era a Inglaterra. Em 22 de novembro de 1806, o imperador francês outorga o decreto de Berlim, que impunha o bloqueio dos portos e, conseqüentemente, de qualquer tipo de transação econômica dos países europeus, sob domínio francês, com o Reino Unido.

Portugal sempre manteve relações comerciais importantes com os ingleses e, por isso, estava instaurado um verdadeiro impasse para a Coroa portuguesa, no que diz respeito a não macular o vínculo econômico com o Reino Unido e aceitar uma iminente invasão das tropas francesas ou aderir ao bloqueio decretado por Bonaparte. Diante disso, D. João, à

²⁷ SAMPAIO, Regina Maneschy. Op. cit., p.37

frente do trono português desde 1792, opta por não aderir ao bloqueio e, para fugir da invasão francesa, transfere a Corte portuguesa para o Brasil e instaura a sede do reino na cidade do Rio de Janeiro.

Assim, ele considerava que o único meio para manter a unidade do Império português era transferir a administração para a região mais importante de todos os seus domínios, ou seja, o Brasil, e a partir dali obter a adesão dos portugueses, espalhados pelos quatro continentes, ao projeto do novo império.²⁸

Essa forte mudança no cenário político criou a necessidade de se criarem na colônia instituições, organismos e estruturas que mantivessem o reino português “funcionando”. Além disso, é forte o impacto social, especialmente sentido pelas elites, ao se confrontarem os hábitos e mentalidades oriundos diretamente de Portugal com o modo de vida mais simplório da colônia, o que ocasionaria, na verdade, uma grande transformação cultural do Brasil na época.

2.2.1 A influência do liberalismo durante o Império

O liberalismo, enquanto movimento de ideias que perpassa o pensamento de vários autores como Humboldt, Adam Smith, John Stuart Mill, Montesquieu, Locke, possui seus traços essenciais definidos em diferentes dimensões. De acordo com Bobbio, estas duas dimensões fundamentais são: o liberalismo econômico, enquanto fator da economia de mercado, e o liberalismo político, como teoria do estado mínimo e a necessária imposição de limites ao poder estatal²⁹.

No entanto, Bobbio ainda destaca o liberalismo, enquanto aspecto ético-filosófico, ou seja, como “doutrina que coloca no primeiro posto da escala de valores o indivíduo, conseqüentemente a liberdade individual, no duplo sentido de liberdade negativa e de liberdade positiva”³⁰.

É certo que, no Brasil, especialmente à época do Império, a ideologia liberal teve características próprias, pois a ausência “de uma revolução burguesa no Brasil restringiu a possibilidade de que se desenvolvesse a ideologia liberal nos moldes em que ocorreu em países como Inglaterra, França e Estados Unidos”³¹. Diante de uma estrutura político-

²⁸ NETO, José Alves de Freitas. TASINAFO, Célio Ricardo. Op. cit., p.441.

²⁹ BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma Defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.114.

³⁰ Ibid., p.116

³¹ WOLKMER, Antônio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989, p.97.

administrativa essencialmente conservadora e patrimonialista, além de uma economia escravista dominada quase que exclusivamente pelas elites agrárias, o liberalismo, como influência intelectual no Brasil, tenderia muito mais a um instrumento de luta para a eliminação dos vínculos coloniais, ou seja, um liberalismo político, do que a um ideal de igualdade, liberdade e luta pelos direitos individuais do homem. A maior prova disso é justamente a institucionalização do escravismo nesse período.

Sendo assim, o Estado liberal brasileiro gira em torno da dimensão conservadora do poder das elites e foge da essência do liberalismo. Nas lições de Décio Saes, o liberalismo político no Brasil:

[...] fundava-se numa concepção de democracia representativa sem nenhuma relação com a representatividade da vontade popular; tratava-se, ao contrário, de uma concepção elitista que negava às massas incultas a capacidade de participação no processo decisório e atribuía aos homens letrados a responsabilidade exclusiva do funcionamento das instituições democráticas.³²

Esse cenário, contraditoriamente, liberal, conservador e não democrático possibilitou o surgimento da principal vertente do liberalismo brasileiro: o “juridicismo”³³. Assim nos esclarece Wolkmer:

De fato, a vertente “juridicista” do liberalismo brasileiro teria papel determinante na construção da ordem político-jurídico nacional. Numa análise mais acurada, constata-se que dois fatores foram responsáveis pela edificação da cultura jurídica nacional ao longo do século XIX. Primeiramente, a criação dos cursos jurídicos e a consequente formação de uma elite jurídica própria, integralmente adequada à realidade do Brasil independente. Em segundo, a elaboração de um notável arcabouço jurídico no Império: uma constituição, vários códigos, leis, etc.³⁴

Portanto, é da necessidade de formar uma classe apta a dar continuidade à estrutura política-administrativa instaurada que surgem os primeiros movimentos ideológicos e políticos que, posteriormente, darão ensejo à criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil.

2.2.2 A criação dos primeiros cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda

Sobre o sistema de educação, logo nos primeiros anos, percebeu-se que, também por conta da mudança na conjuntura política, foi crescendo cada vez mais a preocupação com

³² SAES, Décio. **Classe Média e Sistema Político no Brasil**. São Paulo: T.A Queiróz, 1984, p.48.

³³ WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p.67.

³⁴ *Ibid.*, p.67.

uma verdadeira formação acadêmica e ideológica das grandes classes. Nesse sentido, Holanda esclarece-nos:

Posteriormente, com a vinda da Família Real para o Brasil e seu necessário engajamento à realidade, ainda precária, da cultura nacional, desenvolveu-se, no País, estudos com caráter acadêmico. Em 1808, devido ao contexto incipiente, no âmbito acadêmico e intelectual, D. João VI cria as escolas especiais de Medicina na Bahia e a cadeira de Artes Militares no Rio de Janeiro, o que permitiu amenizar a carência do ensino superior brasileiro, pois não se constituíam Faculdades, quiçá Universidades.³⁵

Assim, especialmente durante a constituinte de 1823, já existia consenso da necessidade, criada por motivos sociais e políticos, de se implantarem cursos de ensino superior em Direito no Brasil. Esclarecem-nos Hironaka e Mônaco:

Na Assembleia Constituinte de 1823, o consenso a respeito da necessidade de criação de um, ou de mais de um, curso jurídico no Brasil estava implantado, mas havia séria divergência a respeito da escolha das cidades que recepcionariam tais cursos. A escolha, portanto, não se mostrou pacífica e muitas vezes se levantaram para ponderar ser “cruel” à criação de um curso jurídico em uma cidade que não teria infraestrutura capaz de receber, hospedar e alimentar os jovens mais brilhantes da Corte, capazes de frequentar e acompanhar o curso em razão de sua formação de base.³⁶

Diante das discussões, pareceu bastante natural a primeira tentativa de criação de um curso jurídico no Brasil ter ocorrido nas proximidades da Corte, isto é, no Rio de Janeiro, no ano de 1825. Entretanto, mesmo com os famosos Estatutos prontos, redigidos pelo Visconde de Cachoeira, o curso jurídico, com sede na capital imperial, jamais funcionou.

Após mais dois anos de discussão, Dom Pedro I finalmente sanciona a Carta de Lei votada pela Assembleia Geral, em 11 de agosto de 1827, determinando a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, em São Paulo e em Olinda.

No caso de São Paulo, a pequena dimensão da vila favoreceu a sua escolha como sede, tendo em vista a preocupação em concentrar a formação dos futuros bacharéis fora do eixo político, econômico e intelectual, que era o Rio de Janeiro.

Nesse sentido, elucidam Hironaka e Mônaco:

Fato é que do projeto de se criar uma universidade brasileira, as possibilidades da época acabaram desembocando na criação de dois cursos jurídicos, um em Olinda,

³⁵ HOLANDA, Ana Paula de Araújo. A Escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CARLINI, Angélica e outros (Org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2008, p.28

³⁶ HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes e MÔNACO, Gustavo Ferraz de Campos. Passado, presente e futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: CARLINI, Angélica e outros (Org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2008, p.26.

Pernambuco, e outro na capital da província paulista, nas terras pobres de Piratininga. Com efeito, uma das razões que desembocou na criação dos cursos jurídicos na cidade de São Paulo foi justamente a pobreza que se vivenciava na província e as dificuldades que então se encontravam para o seu desenvolvimento econômico. Por obra do Visconde de São Leopoldo, paulista de nascimento, uma das cidades escolhidas para sediar os cursos jurídicos foi justamente a pobre São Paulo de então. Aponta-se inclusive, que o argumento usado pelo Visconde foi a necessidade de se recompensar a província que primeiramente apoiara a independência nacional, reconhecendo-se nela, então, o território onde frutificariam os ideais nacionais que se queria disseminar.³⁷

Com relação à Olinda, existia um desejo, desde o início das discussões no legislativo imperial, de implantar um curso jurídico fora do eixo central, isto é, o sul do país, e que pudesse cobrir de forma mais ampla o território nacional. Assim, opta-se por Olinda, que já apresentava motivos importantes para ser sede de um novo curso, conforme nos mostra Holanda:

Esta dicotomia justifica-se pelas características de cada região, pois em Olinda, ainda em 1710, deu-se o primeiro grito de liberdade política em favor da Proclamação da República, mostrando fortemente o sentimento de amor à pátria e às ideias liberais arraigadas no seio do povo pernambucano, o que, posteriormente, influenciou sobremaneira o pensamento de Clóvis Beviláqua, pois para ele “a influência da Faculdade de Direito de Pernambuco sobre o desenvolvimento mental do Brasil foi mais fecunda e mais enérgica, devido a essas circunstâncias” (Beviláqua, 1977b:15).³⁸

Interessante notar como o ensino nesses primeiros cursos de Direito foi concebido, bem como a grade curricular que precisava ser seguida. Pela análise do art. 1º da Lei de 11 de agosto de 1827, citado abaixo, compreende-se claramente que “a escolha do currículo buscava de forma clara tornar o futuro bacharel apto a compreender a realidade técnica do Direito, porém sem muita ênfase na formação filosófica ou humanística em geral”³⁹:

Dom Pedro Primeiro por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembleia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S.Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

³⁷ Idem., p.15

³⁸ HOLANDA, Ana Paula de Araújo. Op.cit., p.30

³⁹ MOTA, Rafael Gonçalves. A evolução do Ensino Jurídico no Brasil. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, p.415.

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das matérias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil

2ª Cadeira. Direito pátrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º ANNO

1ª Cadeira. Economia política.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

Apesar dos avanços oriundos da implantação dos dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, as duas Academias possuíam diversas dificuldades, no que diz respeito à metodologia do ensino e à didática e pouca produção científica na área jurídica.

Em contrapartida, no ano de 1854, quando o curso de Direito é transferido de Olinda para Recife, percebe-se o crescimento de um movimento culturalista, que tinha como principal idealizador o jurista Tobias Barreto⁴⁰. As ideias desse movimento se baseavam na necessidade de se pensar o Direito de forma mais social, de modo que se estimulasse o lado humanístico dos estudantes, por meio da valorização do que hoje chamamos de transdisciplinaridade:

O culturalismo jurídico de Tobias Barreto, dessa forma, parece ter sido a primeira manifestação de construção de uma teoria da justiça, formada de modo original no pensamento jurídico nacional. Em sua fundamentação, revela a importância de se compreender o processo de formação e desenvolvimento cultural no seio de uma sociedade, e o modo pelo qual esse processo influencia a criação e consolidação dos hábitos e costumes, os quais propiciam o aparecimento da norma jurídica. Dessa forma, o convívio social, segundo Tobias Barreto, gera um processo cultural que produz hábitos e costumes, no sentido de propiciar um convívio humano pacífico e harmonioso. Nesse contexto, o Direito figura como instrumento de adaptação da conduta humana em proveito da sociedade. O fenômeno jurídico e a própria ciência do direito decorre dos hábitos e costumes que a sociedade desenvolve através de um processo cultural, como meio de atingir uma convivência harmônica e pacífica a todos os seus integrantes.⁴¹

⁴⁰ LIMA, Gleice Silva Queiroz de. MAIA, Gretha Leite. O Bacharelado em Direito e a construção da Ordem Política no Brasil. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, p.299.

⁴¹ GONZÁLEZ, Everaldo Tadeu Quilici. BRAY, Renato Toller. ANDRADE, Maurício de. PAJOLA, Marcelo Tadeu. **O Culturalismo Jurídico da Escola do Recife**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XV Encontro Preparatório do CONPEDI. Disponível em:

Apesar de vermos movimentos, durante o período Imperial, preocupados em transformar a mentalidade dos estudantes de direito para que não perdessem a preocupação com a sua formação humanística, cultural e social, não se pode negar que a educação jurídica no Império não favorecia esses aspectos, pois tinha um objetivo claro: formar uma elite dirigente do Estado brasileiro.

2.2.3 A figura do Bacharel no Império

Não é à toa que a época do Império ficou conhecida como o “reinado” dos bacharéis. O fortalecimento político e econômico do Estado “liberal” brasileiro, além da necessidade da criação de um arcabouço jurídico próprio, proporcionou não só a criação dos cursos jurídicos no País, mas também a formação de pessoas destinadas a ocupar os grandes cargos da estrutura político-administrativa do Brasil na época. Prova disso é o fato da primeira legislatura do Senado brasileiro, formada em 1826, ser composta de 24 bacharéis em Direito formados em Coimbra do total de 53 senadores⁴².

Nesse sentido, Gilberto Freire nos esclarece que:

[...] o prestígio do título de “bacharel” e de “doutor” veio crescendo nos meios urbanos e mesmo nos rústicos desde o começo do Império. Nos jornais, notícias e avisos sobre “bacharéis formados”, “doutores” e até “senhores estudantes”, principiaram, desde os primeiros anos do século XIX, a anunciar o novo poder aristocrático que se levantava, envolvido nas suas sobrecasacas ou nas suas becas de seda preta, que nos bacharéis-ministros ou nos doutores-desembargadores, tornavam-se becas “ricamente bordadas” e importadas do Oriente. Vestes quase de mandarins. Trajes quase de casta. E esses trajes capazes de aristocratizarem homens de cor, mulato, “morenos”⁴³.

Diante de tamanha pomposidade, não havia espaço para uma formação jurídica mais sólida, até mesmo por causa das estruturas físicas precárias das Academias jurídicas recém-criadas e da inexperiência do sistema de ensino do Direito. Desde o nascedouro de sua formação superior, o bacharel tinha a maior parte de seu pensamento conduzido para a militância política, para as artes - teatro, música e literatura - e para o aperfeiçoamento da linguagem escrita e falada.

http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/recife/teoria_da_justica_everaldo_gonzales_e_outros.pdf.

Acesso em: 03 de Jun. 2013. p. 10-11.

⁴² Senado Federal. **Primeira legislatura do Senado 1826-1829**. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/senadores/periodos/senadores_periodos_historicos.asp?li=1&lf=1&lcb=1826-1829. Acesso em: 28 de Mai 2013.

⁴³ FREIRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. 16ªed. São Paulo:Global, 2006, p.722.

Podemos afirmar que a educação jurídica dos bacharéis em Direito, nesse período, veio menos das salas de aula e mais dos instrumentos de engajamento político e das ideias expressadas pelo jornalismo literário. Esses estudantes procuravam participar ativamente de manifestos e debates políticos, fazendo com que eles recorressem, frequentemente, à imprensa, a fim de publicarem seus textos e expressarem suas opiniões.

Nessa época, foi forte a manifestação intelectual e cultural com a criação de diversos periódicos. Dentre eles, podemos citar o *Amigo das Letras*, que foi responsável por expressar grandes ideias liberais, além de denunciar problemas políticos e abusos de poder. Assim, remata Adorno:

De fato, foi através do jornalismo que o acadêmico/bacharel aprendeu a complexa arte da política. O periodismo representou a ante-sala dos gabinetes executivos, da tribuna parlamentar, dos tribunais judiciários, além de haver promovido a institucionalização da estética literária. Foi também responsável pelo aprendizado da demagogia. Proporcionou ao bacharel a oportunidade de burilar a linguagem falada e escrita, instrumentos fundamentais da atividade política.⁴⁴

Com o passar do tempo, o bacharelismo tornou-se cada vez mais um ideal de vida, por oferecer diversas possibilidades profissionais, além de uma ascensão real a um nível social superior⁴⁵. Pela primeira vez, era possível obter uma formação de ensino superior na própria pátria – não mais somente em Coimbra- e ainda intervir diretamente nos rumos do País através da carreira política.

É interessante notarmos, também, alguns traços inconfundíveis do perfil do bacharel em Direito da época, influenciado fortemente por tradições europeias que cultivaram um forte apego à erudição linguística e ao formalismo retórico. A ânsia pelo intelectualismo, a necessidade de mostrar sofisticação e o apego ao ornamentalismo na linguagem escrita e falada ajudaram a construir um profissional do Direito exageradamente prolixo e, conseqüentemente, distante “dos reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades”⁴⁶. O bacharel vivia num contexto sociopolítico marcado por concepções liberais claramente desvinculadas de ideais democráticos ou solidários.

Portanto, temos, na época do Império, uma educação jurídica voltada, precipuamente, para a formação de bacharéis aptos a serem defensores da soberania estatal. A tendência elitista tornava as escolas jurídicas espaços de confecção de uma mentalidade

⁴⁴ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do Poder** (O bacharelismo liberal na Política brasileira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁴⁵ WOLKMER, Antônio Carlos. Op. Cit., p.81.

⁴⁶ Ibid., p.82.

contraditoriamente liberal e conservadora, destinada a manter a ordem vigente e capaz de conviver com a escravidão. Nesse sentido, Wolkmer nos elucida:

[...] sem corresponder, de modo geral, à efetividade de ações e posturas, não houve dificuldades de se levar a cabo a afiada defesa do liberalismo e da democracia, seja na imprensa, seja na tribuna. O discurso liberal incorporou-se ao Estado patrimonialista, com a contribuição indispensável do bacharel, sem que se lhe modificasse a sua substância. Os bacharéis apropriaram-se dos cargos públicos e das funções políticas e conformaram o adágio popular segundo o qual “na prática a teoria é outra”. Tornou-se algo caricato a frase, especialmente ligada às últimas homenagens: “era realmente um liberal...” ou “sempre foi um liberal de verdade...” Em regra, no entanto, liberais foram as ideias e os discursos.⁴⁷

Por fim, resta claro que os avanços da cultura jurídica do Império são inegáveis e estavam sempre em consonância com os interesses políticos e estatais e com uma oligarquia movida por interesses econômicos próprios. Assim, concluem Lima e Maia:

[...] podemos dizer que os cursos de Direito do Império alcançaram seu objetivo: formaram uma *intelligentzia* que, não só ocupou os principais cargos de direção do Estado, como também criaram todo um arcabouço jurídico, constituído por uma Constituição Imperial e uma gama de códigos e leis, sem promover qualquer intervenção que alterasse a ordem oligárquica e patriarcal que estruturava o Brasil.⁴⁸

2.3 As reformas na Educação Jurídica: da República até os dias atuais.

A República nunca foi uma forma de governo idealizada pela maioria da população brasileira, pelo contrário, a proclamação em 1891 é iniciativa da classe elitizada - formada por latifundiários, especialmente do Vale do Paraíba paulista – insatisfeita com posturas e decisões monárquicas, sendo considerada a abolição da escravidão em 1888 a mais equivocada delas.

Na realidade, a proclamação da República nada mais foi do que consequência do crescimento, cada vez maior, das grandes elites e seus ideais inspirados no liberalismo do século XIX, que já haviam tomado grandes proporções no Império, além dos influentes discursos sobre direitos e liberdades individuais. José Murilo de Carvalho expressa: “E a proclamação, afinal, resultou de um motim de soldados com o apoio de grupos políticos da capital”⁴⁹.

No entanto, a mudança política juntamente com uma série de transformações econômicas e sociais nesse período, como o surgimento dos primeiros processos de

⁴⁷ WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000. p.242.

⁴⁸ LIMA, Gleice Silva Queiroz de. MAIA, Gretha Leite. Op.cit., p.301.

⁴⁹ CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Cia das Letras, 1987, p.13.

industrialização, a expansão da cafeicultura no sudeste do País, os grandes movimentos de êxodo rural e a conseqüente urbanização da sociedade brasileira e o afastamento quase completo da Igreja e do Estado, possibilitaram mudanças significativas na visão do sistema educacional brasileiro.

A principal delas foi a própria Constituição de 1891 que quebrava a exclusividade das Faculdades de Recife e de São Paulo, dando permissão aos demais Estados-Membros e à iniciativa privada para criarem suas próprias instituições de ensino superior. Desse modo, já em 1891 foram criadas as Faculdades de Direito da Bahia e do Rio de Janeiro, além de outras nos anos posteriores, como Rio Grande do Sul (1900), Ceará (1903), Amazonas (1909), Paraná (1912) e Maranhão (1918).

Seguindo essa tendência, surgiu na Primeira República uma forte preocupação com a reestruturação do ensino jurídico no Brasil, a começar pela realização de reformas na regulamentação desse ensino. Nesse sentido, “Rui Barbosa apresentou a educação como uma questão de vida ou morte para o país, buscando com a reforma (...) reorganizar totalmente o programa escolar brasileiro, adaptando-o à nova realidade mundial”⁵⁰.

É essencial mencionar que com o decorrer dos anos na República o acesso à universidade e aos cursos jurídicos não se restringe mais a um poder aristocrático ou às elites dirigentes. Durante o processo de mudanças no contexto socioeconômico, evidencia-se o crescimento da classe média e de pequenos industriais que puderam ingressar nas instituições de ensino superior, favorecendo, de certo modo, uma maior democratização da educação jurídica.

Em 1891, temos o início das reformas para a regulamentação do ensino do Direito no Brasil com o decreto n. 1232-H, conhecido como Reforma Benjamin Constant, que previa, dentre outras medidas, a expansão do ensino, incluindo os cursos de ciências sociais e de notariado, a liberdade para o estabelecimento de cursos jurídicos estaduais e a exclusão das disciplinas de Direito Eclesiástico e Direito Natural da grade curricular única. Assim conclui Venâncio Filho:

A reforma Benjamin Constant provocou dentro do espírito de descentralização política uma aspiração pela descentralização educacional, podendo-se parificar ao federalismo político o federalismo educacional. Ocorre o surgimento de faculdades livres, particulares ou estaduais, e pelo menos, institucionalmente, se finda com o monopólio de Recife e São Paulo.⁵¹

⁵⁰ MACHADO, Maria Cristina Gomes e SILVA, Josie Agatha Parrilha. **Os Projetos de Reforma da Escola Pública Propostos no Brasil entre 1870 e 1880**. Maringá: Revista HISTEDBR, 2007, p.200. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/doc01_25.pdf. Acesso em: 04 de Junho de 2013.

⁵¹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Op.cit., p.185.

2.3.1 As reformas e a evolução curricular

Analisando a evolução da educação jurídica nas faculdades de direito do País sob o prisma da estrutura curricular, que até 1962 era única e não mínima, temos mudanças importantes que visavam cada vez mais tornar a formação jurídica do bacharel mais completa.

Em 1895, é promulgada a Lei 314, a primeira mudança curricular desde o Império, que incluía cadeiras importantes na grade como Filosofia, História do Direito e Legislação comparada sobre Direito Privado. Senão vejamos:

1º ANO: Filosofia do Direito, Direito Romano e Direito Público Constitucional.

2º ANO: Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia e Economia Política.

3º ANO: Direito Civil, Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário), Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado e Direito Comercial.

4º ANO: Direito Civil, Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal e Medicina Pública.

5º ANO: Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e especialmente do Direito Nacional e Legislação Comparada sobre Direito Privado. (grifos não originais)

Essa estrutura perdurou até 1962, quando o Conselho Federal de Educação, sob a disciplina da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, alterou a concepção de um currículo único obrigatório nacional para um currículo mínimo, que estabelecia apenas as disciplinas fundamentais para a formação jurídica universitária, dando maior autonomia às instituições de ensino. Assim, as grades curriculares não estariam mais sob o controle estatal, mas poderiam ser modificadas, de acordo com as propostas de cada instituição. Veremos mais à frente, que essa autonomia trouxe vantagens, mas também colocou os cursos jurídicos sob uma visão mercadológica perigosa nos últimos anos.

Com a reforma de 1962, foram estabelecidas as seguintes disciplinas obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças e Economia Política.

Após o Golpe Militar em 1964 e o advento da ditadura militar brasileira, foi incluída no currículo dos cursos superiores a disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros” pela resolução nº. 03/72 do Conselho Federal de Educação, de cunho claramente ideológico. “Somente em 1980, já no período de transição democrática, foi constituída pelo MEC a “Comissão Especialista de Ensino Jurídico”, com o objetivo de rever seus parâmetros curriculares, considerados inadequados ao novo contexto social”⁵². Sobre este período, afirmam Lima e Maia:

Apesar de todos os problemas enfrentados pelos cursos jurídicos durante a República Velha e a Era Vargas, nenhum deles trouxe consequências tão gravosas quanto o Golpe Militar de 1961, marcado pela perseguição a professores, alunos, pensadores, líderes e a qualquer pessoa que se mostrasse contrária ao regime, e praticamente desmontou a recém-criada UNB. Esse período teve como consequências o afastamento dos pensadores das universidades públicas, o retrocesso da produção científica e a criação desordenada de faculdades particulares, que perdura até nossos dias.⁵³

Por fim, antes da Reforma de 2004 (que abordaremos nos capítulos subsequentes), o Ministério da Educação, por meio da Portaria 1886 de 1994, estabeleceu novas diretrizes e criou algumas disciplinas para os cursos jurídicos no Brasil, tais como Filosofia geral e jurídica, Sociologia jurídica e Ciência Política, procurando dar ênfase na formação propedêutica.

Além disso, as novas diretrizes estabelecem pela primeira vez a obrigatoriedade das atividades complementares, que devem possuir de 5 a 10% da carga horária do curso, e das atividades de estágio supervisionado, que possuem uma abordagem prática do Direito, por meio da redação de peças processuais e da assistência judiciária gratuita.

2.3.2 A multiplicação das faculdades de Direito durante o Século XX

Como vimos, todos os esforços no início do século XX se concentraram em propor e em realizar mudanças consideráveis na estrutura do sistema educacional jurídico, sendo a primeira delas a liberdade de criação de novos cursos.

⁵² BRANCO, Bruno Cortez Torres Castelo. **A História curricular do ensino jurídico no Brasil e no Piauí: Do Império à República**. Piauí: UESPI. p. 6. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20Sociais/A%20HISTORIA%20CURRICULAR%20DO%20ENSINO%20JURIDICO%20NO%20BRASIL%20E%20NO%20PIAUI-DO%20IMPERIO%20A%20REPUBLICA.pdf>. Acesso em: 11 de Jun 20

⁵³ LIMA, Gleice Silva Queiroz de. MAIA, Gretha Leite. Op.cit., p.306.

Esta flexibilização que apostava na autorregulação do ensino jurídico pelo mercado, baseando-se nas ideias liberais, gerou uma repentina multiplicação dos cursos de Direito no Brasil, ao ponto de, em 1927, já existirem 14 cursos em todo o País e mais de 3.200 alunos matriculados. Atualmente, são mais de 1.200 cursos de Direito em todo o território nacional e há mais de 100 cursos aguardando autorização do MEC para serem abertos⁵⁴.

Se por um lado se tem uma maior democratização da educação jurídica, ao contrário do que víamos no período colonial e no Brasil Império, períodos marcados por uma formação jurídica dos bacharéis centralizada nas elites e destinada a fins estritamente políticos e de manutenção da ordem vigente, por outro, surgem os seguintes questionamentos: (1) A ampla oferta de cursos jurídicos tem sido acompanhada de um crescimento de qualidade desses cursos? (2) A educação jurídica universitária superou os problemas históricos e é realmente eficaz na formação dos bacharéis em Direito no País?

Analisando a evolução histórica da educação jurídica no Brasil, procuramos demonstrar que, desde o seu nascedouro, o sistema educacional jurídico teve sérios problemas de ordem política, econômica, cultural, social e estrutural, cujas consequências são sentidas até hoje pela sociedade brasileira. No próximo capítulo, buscaremos responder por que há uma crise na educação jurídica brasileira e quais os principais problemas que encontramos nessa crise.

3. CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

A sociedade brasileira, muito em decorrência de seu legado histórico, ainda é profundamente marcada por desigualdades de ordem social, cultural, política e econômica. Como se não bastasse tudo isso, são constantes as violações aos direitos fundamentais e constitucionais, assim como as máculas ao princípio da dignidade do ser humano. Desse modo, surge a necessidade urgente de organismos e instituições que pleiteiem a garantia de tais direitos e lutem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse diapasão, é grande a responsabilidade social dos juristas na transformação do contexto das desigualdades, tendo em vista o fato de estarem em suas mãos os instrumentos aptos a construir o ideal de Justiça na sociedade democrática. Nesse sentido, Machado nos mostra que:

⁵⁴ Ministério da Educação (MEC).Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18533:mec-e-oab-assinam-acordo-para-aprimorar-cursos-de-direito&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 13 de Jun 2013.

[...] é perfeitamente lícito concluir que os juristas brasileiros, dentro da nova ordem constitucional, passaram a ser os portadores de muitos dos desafios de mudança da realidade social por intermédio do direito, sobretudo, a mudança naqueles aspectos em que essa realidade se apresenta agudamente injusta e, portanto, incompatível com a ideia de uma democracia real.⁵⁵

No entanto, o atual panorama da formação jurídica dos bacharéis no Brasil nos mostra que o sistema educacional jurídico possui problemas graves - muitos deles provenientes desde a época da implantação dos primeiros cursos jurídicos no Império - que tornam a atuação jurídica tradicional incapaz de solucionar os novos tipos de conflitos sociais e os novos paradigmas da coletividade.

O apego ao modelo tecnicista, a massificação dos cursos jurídicos no País, a ênfase excessiva no formalismo e no tecnicismo, as distorções epistemológicas da ciência jurídica, as falhas no método e na didática nas salas de aula, a má formação e a mentalidade simplista dos estudantes, os problemas da pesquisa em direito, enfim, todas essas realidades nos permitem chegar a uma única conclusão: temos, de fato, uma crise da educação jurídica no Brasil.

Nesse sentido, afirma Bittar:

Assim é que hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do direito, em seus aspectos mais gerais, parece vir acompanhada de uma crise no ensino jurídico. Mesmo em torno da década de 1950 já se percebia o descompasso entre o que se aprendia na Academia e o que se praticava na vida cotidiana do operador, de modo que a ideia de crise do ensino jurídico não é uma invenção pós-moderna, mas sim uma herança também vivida na pós-modernidade, com ainda maior fôlego e explosividade, tendo em vista a profunda modificação da sociedade e a manutenção estagnada das práticas do ensino jurídico. É esta dualidade a causa de uma explosiva e crítica circunstância experimentada no âmbito do ensino jurídico.⁵⁶

Sendo assim, abordaremos neste capítulo os principais erros na educação jurídica moderna, que a conduzem a uma verdadeira crise, e os seus reflexos na formação dos bacharéis em Direito. Porém, antes disso, cabe uma importante diferenciação entre termos que vem sendo usados desde o início deste trabalho.

⁵⁵ MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª Ed., 2009, p.180.

⁵⁶ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **O Direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 379.

3.1 Por que crise da “Educação Jurídica” e não do “Ensino Jurídico”?

A maioria dos pesquisadores da questão guarda consenso no sentido de que há realmente uma crise no sistema educacional jurídico, e a maior parte utiliza o termo “crise do ensino jurídico” para tratar do tema. Antes de enfrentar a temática, pede-se espaço para justificar o uso do termo “crise da educação jurídica” nesta pesquisa.

Em primeiro lugar, cabe uma vital distinção entre ensino e educação. A própria Constituição Federal de 1988 faz referência ao termo “educação” em seu art.205, compreendendo que se trata de um conceito muito mais amplo e que engloba diversos processos formativos do ser humano:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**. (grifos não originais)

Assim, a educação envolve não só a formação intelectual técnica destinada a suprir as exigências do mercado de trabalho e desenvolvida, na maioria das vezes, em instituições públicas ou privadas, mas também a formação moral, espiritual e psíquica do ser humano, apto a participar, assim, do convívio familiar, das manifestações culturais e da vivência em sociedade.

“A educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? (...) Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante”⁵⁷. A educação permite pensar diversos tipos de homens, ajudando também a criá-los, através da transmissão do saber de uns para outros, levando-nos a concluir que o ensino é apenas um aspecto da educação. Nesse diapasão, Flávio Gonçalves remata que:

Educar é atividade que se insere em todas as situações, seja no universo do trabalho (educação corporativa), nos espaços virtuais ou não presenciais (educação à distância), na família (educação doméstica), nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (educação política), nas manifestações culturais (educação cultural), inclusive em escolas, faculdades, universidades e outros espaços formais de aprendizagem (educação escolar), bem como em quaisquer outros espaços de convivência humana ao longo de todas as fases da vida (educação continuada).⁵⁸

⁵⁷ SAVIANI, Dermeval. **Educação:** Do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea, Editora Autores Associados, 11ª Ed., 1996, p. 35.

⁵⁸ GONÇALVES, Flávio José Moreira. Educação em Direitos Humanos: algumas ideias para a disseminação de práticas transdisciplinares no ensino jurídico. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico:** os desafios da compreensão do Direito. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, p.177.

Paulo Freire foi, sem dúvida, um dos pensadores brasileiros mais influentes no que diz respeito ao processo educacional, à pedagogia crítica e à diferenciação entre educação e ensino. É dele a criação e a crítica de um dos conceitos mais célebres da Educação: o modelo de “educação bancária”.

Para Freire, o processo educacional é completamente falho quando o homem, que deveria ser sujeito de sua própria educação, passa a ser objeto dela. Nesse sentido, pela educação bancária, o educando seria um receptáculo, no qual se depositariam os valores e conhecimentos advindos de um “sábio” educador. Desse modo, o educando se tornaria um mero reprodutor do conteúdo recebido, tornando o seu conhecimento fatalmente alheio aos problemas sociais que vivencia. Assim, Freire conclui seu pensamento com a célebre frase: “Por isso, ninguém educa ninguém”⁵⁹.

Veremos mais adiante, que o atual modelo de ensino jurídico presente nas faculdades de Direito brasileiras é essencialmente depositário de um conhecimento mecanicista, que ao invés de ser “saber” emancipatório e adequado à realidade, aprisiona e constrói um mundo jurídico ilusório:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.⁶⁰

Portanto, ao identificar mais à frente os problemas que levaram o modelo educacional jurídico a uma crise, estaremos tratando não apenas das deficiências do ensino jurídico - o que tornaria a análise demasiadamente simplista- mas da educação jurídica como um todo, cujo processo de aprendizagem, como já vimos, se realiza não só nas salas de aula, mas em diferentes espaços e atividades.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 28.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª Ed., 1987, p.33.

3.2 Entendendo a crise

3.2.1 O paradigma epistemológico do Direito e o positivismo jurídico

Dentre os muitos fatores que dão ensejo à crise da educação jurídica no País, talvez o maior deles e o mais custoso de ser transformado seja o paradigma epistemológico do Direito, que gerou uma tradição essencialmente positivista e legalista na cultura jurídica brasileira.

Não se pode olvidar que os primeiros cursos jurídicos no Brasil, no século XIX, nasceram sob um contexto próprio de início de construção do ordenamento jurídico pátrio e das instituições político-jurídicas do Estado brasileiro. Foi, portanto, no período imperial que a cultura jurídica brasileira passou a crescer com autonomia e mais alheia aos compromissos com Portugal. Ocorre que todo esse crescimento ocorreu sob a clara influência europeia da Escola da Exegese francesa e, posteriormente, ao longo do século XX, da aceitação do positivismo normativo de Kelsen.

O início dessa influência se deu com a promulgação do Código Civil francês, ou Código napoleônico, em 1804. Esse instrumento normativo foi considerado, na época, a expressão máxima do Direito vigente, tendo em vista a precisão da linguagem e a codificação das relações jurídicas. Toda a segurança e a clareza dos textos normativos geraram, no entanto, com o passar do tempo, um apego exacerbado ao direito posto, reduzindo assim as compreensões jurídicas à lei. Rizzatto Nunes elucida que:

Sendo a lei a única fonte das decisões jurídicas, a resolução de um problema dar-se-ia, então, na conclusão de um silogismo, no qual a premissa maior seria a lei, a premissa menor seria o enunciado do fato concreto apresentado como problema a se solucionar, e a conclusão corresponderia à resolução do problema. A função judicial teria, assim, uma concepção mecânica, como um processo lógico-dedutivo de subsunção do fato concreto à determinação abstrata da lei.⁶¹

É inegável que os conceitos e métodos de investigação firmados pela Escola da Exegese se fazem presentes, ainda que implicitamente, na Ciência Dogmática do Direito da contemporaneidade. Como é próprio das correntes empiristas, o conhecimento é apreendido pelo exame do objeto - deslocando assim o sujeito cognoscente- podendo aquele ser a norma jurídica ou o próprio fato social. Dessa forma, o objeto da ciência do Direito já estaria pré-definido: “o sistema legislativo, certo e completo”⁶².

⁶¹ NUNES, Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Saraiva, 10ª Ed., 2011, p.78-79.

⁶² Ibid., p.80.

Na teoria pura do Direito, Kelsen busca estabelecer um princípio metodológico próprio para a construção da ciência jurídica. Assim, tal teoria visa garantir “um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir desse conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito”⁶³.

Desse modo, Kelsen afirma que o objeto da Ciência do Direito são as normas jurídicas, devendo ser compreendidas, analisadas e descritas livres de qualquer interferência de valores metajurídicos. Assim, essa ciência se encarregaria apenas da mera descrição avaliativa do direito positivo vigente, levando o autor austríaco a concluir que:

Embora as normas jurídicas, como prescrições de dever-ser, constituam valores, a tarefa da ciência jurídica não é de forma alguma uma valoração ou apreciação do seu objeto, mas uma descrição do mesmo alheia a valores (*wertfreie*). O jurista científico não se identifica com qualquer valor, nem mesmo com o valor jurídico por ele descrito.⁶⁴

Ao longo de sua obra, Kelsen reconhece que o fenômeno jurídico é composto de diversas dimensões sociais e valorativas, porém, na busca do “purismo científico”, o autor afasta os estudos dos fatos e valores, além de limitar a necessidade de aproximação do Direito com outros ramos do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Ética, etc.

Reduzindo o conhecimento jurídico-científico ao conhecimento do sistema normativo, a postura kelseniana, sob uma influência neokantiana, estaria realizando um verdadeiro “corte epistemológico”, em nome da “pureza” da ciência do direito e de sua necessária neutralidade (corte axiológico)⁶⁵.

É claro que Kelsen tem o mérito de ter concebido uma metodologia própria para a ciência normativa. No entanto, o “corte epistemológico” instaura um verdadeiro paradigma científico da ciência jurídica, fazendo a opção restrita pelo normativismo positivista para a estruturação de seu sistema conceitual⁶⁶.

⁶³ KELSEN, HANS. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 6ª Ed., 2006, p.1.

⁶⁴ *Idem.*, p.77.

⁶⁵ COELHO, Fábio Ulhôa. **Para entender Kelsen**. São Paulo: Saraiva, 4ª Ed., 2001, p.3.

⁶⁶ Hugo de Brito Machado Segundo defende ser inapropriado o uso do termo “dogmática jurídica” para se referir ao estrito objeto da Ciência do Direito, qual seja o conjunto de normas jurídicas vigentes em determinada comunidade. Para o autor, “o cunho dogmático de tal conhecimento decorreria do fato de que as normas não serão discutidas, nem serão aceitas soluções que delas não decorram. Perquire-se, em suma, em torno do direito que é, e não daquele que deveria ser. [...] o conhecimento científico, contudo, é atualmente definido por exclusão. É científico, basicamente, o conhecimento que não é dogmático, pelo que talvez seja adequado, pelo menos, revalidar o uso da expressão. [...] O Direito pode ser estudado por diversos prismas ou abordagens, não tendo nenhum deles caráter dogmático.” Cf. Segundo, Hugo de Brito Machado. *Porque dogmática jurídica?* Rio de Janeiro: Forense, 2008.

Thomas Kuhn, ao definir o conceito de paradigma, estabelece que são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”⁶⁷. Portanto, um paradigma tem necessariamente vida-útil, pois, a partir do momento em que se estandardiza e limita a atividade científica, passa a não mais reunir condições de fornecer soluções adequadas para os problemas provenientes daquela ciência:

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, construção que altera algumas generalizações teóricas e mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações.⁶⁸

Podemos concluir, destarte, que a Ciência do Direito vive uma crise de seus paradigmas, pois o normativismo positivista, por si só, já não consegue ditar respostas satisfatórias para as realidades sociais, tendendo a construir um Direito perigosamente alienado da sociedade. Tércio Ferraz Jr. afirma que:

Esta limitação teórica pode comportar posicionamentos cognitivos diversos que podem conduzir, por vezes, a exageros, havendo quem faça do estudo do direito um conhecimento demasiado restritivo, legalista, cego para a realidade, formalmente infenso à própria existência de fenômeno jurídico como um fenômeno social; pode nos levar ainda a crer que uma disciplina dogmática constitui uma espécie de prisão para o espírito, o que se deduz do uso comum da expressão “dogmático”, no sentido de intransigente, formalista, obstinado, que só vê o que as normas prescrevem.⁶⁹

As consequências do problema epistemológico da ciência jurídica foram capazes de criar uma tradição de grande resistência na cultura jurídica brasileira e, por conseguinte, no seu sistema educacional jurídico.

Atualmente, o ensino jurídico, na maioria das faculdades de Direito brasileiras, é marcado profundamente pelo normativismo e pelo tecnicismo, no sentido de ser uma compreensão eminentemente estática do Direito Positivo, conceituando a formação jurídica como mera descoberta e aplicação das normas vigentes. Assim, o ensino positivista forma juristas, que, na verdade, são meros técnicos jurídicos, aplicadores de normas. Nesse sentido, Lênio Streck denuncia que:

A dogmática jurídica trabalhada nas salas de aula (e reproduzida em boa parte dos manuais e compêndios) considera o Direito como sendo uma mera racionalidade

⁶⁷ KUHN, Thomas. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000, p.13.

⁶⁸ Idem., p.116.

⁶⁹ FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão e dominação**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1994, p. 48.

instrumental. De um modo ou de outro, a regra máxima é a “simplificação do Direito”. Em termos metodológicos, predomina o dedutivismo, a partir da reprodução inconsciente da metafísica relação sujeito-objeto. Nesse contexto, o próprio ensino jurídico é encarado como uma terceira coisa, no interior da qual o professor é um outsider do sistema.⁷⁰

Em geral, os cursos de Direito têm sido incapazes de preparar os estudantes para os novos paradigmas jurídicos. A maioria das disciplinas que compõem o eixo de formação profissional do novo currículo mínimo estabelecido pela Resolução nº 9/2004 do MEC, por exemplo, são abordadas, usualmente, com uma metodologia estritamente mecanicista, na qual são realizados estudos limitados dos códigos e de manuais doutrinários, que não conduzem a nenhum tipo de reflexão crítica sobre os conteúdos vistos.

Tal problema metodológico leva a um inevitável casuismo didático, que, a partir da construção de “categorias”, produzem-se raciocínios “dedutivos”, como se a realidade pudesse ser aprisionada no paraíso dos conceitos do pragmatismo positivista dominante⁷¹.

Uma causa/consequência disso são os diversos concursos públicos realizados no Brasil que se limitam, por exemplo, a elaborar questões que exigem do examinando apenas o conhecimento de leis, doutrinas e jurisprudência. Como veremos mais à frente, a construção de uma imagem dos concursos públicos, como sendo a grande oportunidade da vida dos estudantes para ascenderem socialmente e para adquirirem estabilidade funcional e financeira, voltaram o ensino jurídico para a visão das exigências do mercado, tornando as faculdades de Direito, em geral, grandes cursos de Direito Positivo preparatórios para concursos.

A metodologia mecanicista conduz inclusive a uma “ficcionalização” do mundo jurídico, já que, com a necessidade de restringir o conhecimento aos códigos e manuais para um “melhor aprendizado” dos estudantes, criam-se, evidentemente, suposições didáticas da realidade, que são aprisionadas “através de verbetes e exemplos com pretensões universalizantes⁷²”. Lênio Streck nos apresenta um exemplo jocoso, mas verdadeiro, para confirmar seu pensamento:

Alguns exemplos beiram o folclórico, como no caso da explicação do “estado de necessidade” constante no art. 24 do Código Penal, não sendo incomum encontrar professores (ainda hoje) usando o exemplo do naufrágio em alto-mar, em que duas pessoas (Caio e Tício, personagens comuns na cultura dos manuais) “sobem em uma tábua”, e na disputa por ela, um deles é morto (em estado de necessidade, uma vez que a tábua suportava apenas o peso de um deles...!). Cabe, pois, a pergunta: por que o professor (ou o manual), para explicar a excludente do estado de necessidade, não usa o exemplo do tipo “menino pobre entra no Supermercado Carrefour e

⁷⁰ STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e (m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 10ª Ed., 2011, p.97

⁷¹ Idem., p.97.

⁷² Idem., p.99

subtrai um pacote de bolacha a mando de sua mãe, que não tem o que comer em casa?” Mas isto seria exigir demais da dogmática tradicional.⁷³

Outro ponto que não pode ser esquecido diz respeito às disciplinas propedêuticas no processo educacional jurídico. A retromencionada Resolução nº 9/2004 do MEC estabeleceu que o currículo mínimo dos cursos jurídicos deve conter um eixo de formação fundamental, que tem como escopo a formação dos estudantes nas relações do Direito com outras áreas do saber, como Antropologia, Filosofia, Ética, Psicologia, etc. Esses conteúdos, que são concebidos como a base da educação jurídica, são ricos e importantíssimos para a formação humanística e, por que não dizer, holística do futuro bacharel em Direito.

Ocorre que estas disciplinas são ministradas, geralmente, apenas nos primeiros semestres – o primeiro e o segundo semestre - dos cursos jurídicos, período em que a maioria dos estudantes não tem ainda conhecimento jurídico suficiente para saber a importância dessas matérias na compreensão do Direito, em seus aspectos fenomenológicos e axiológicos. Cria-se, assim, uma verdadeira repulsa dos estudantes às disciplinas propedêuticas, que passam a ser encaradas como mera obrigação curricular. Nesse sentido, Raimundo Bezerra Falcão afirma que:

O intérprete para ser merecedor da dignidade que tem, precisa de conhecimentos profundos. E não apenas na área do Direito. Quem pensa saber Direito somente sabendo a respeito do ordenamento jurídico positivo, nada sabe. Uma sólida base de conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, etc, é que faz de alguém um intérprete, conceito que é bem mais largo e profundo do que o de simples exegeta mecânico e estéril.⁷⁴

Além disso, as disciplinas propedêuticas, por falha metodológica, são lecionadas, usualmente, também pelo método lógico-dedutivo, como se o conhecimento filosófico, por exemplo, pudesse ser aprendido cartesianamente, apenas com a compreensão de conceitos comuns. As falhas das técnicas pedagógicas utilizadas, nesses casos, não conduzem a uma aprendizagem significativa⁷⁵, o que acaba comprometendo a formação transdisciplinar do jurista.

Conclui-se, assim, que uma das grandes deficiências da educação jurídica hoje, no Brasil, é de ordem epistemológica, abrindo espaço para a ampla prevalência do formalismo jurídico. A adoção do Direito positivo, vigente como o objeto único e puro da Ciência do Direito, “sem que sejam questionados seus fundamentos axiológicos e históricos e sua eficácia, corte epistemológico popularizado na teoria pura do Direito de Hans Kelsen, parece

⁷³ Idem., p.99

⁷⁴ FALCÃO, Raimundo Bezerra. **Hermenêutica**. São Paulo: Malheiros, 1ª Ed., 2000, p.216.

⁷⁵ GONÇALVES, Flávio José Moreira. Op.cit., p.190.

encontrar ampla aceitação no País, surtindo ainda sérios efeitos na educação jurídica”⁷⁶. Por fim, Marques Neto remata:

Dentro desse quadro geral do ensino jurídico, que felizmente vem sendo questionado há certo tempo por pensadores de uma linha mais crítica, a formação predominante do bacharel em Direito tem sido tradicionalmente marcada, de um lado, por uma improfícua erudição livresca e, do outro, por um conservadorismo que faz do jurista um indivíduo muito mais preocupado com a exegese de textos legais, cujos fundamentos geralmente nem sequer indaga, do que com a possibilidade de um desenvolvimento social integral, mediante o engajamento efetivo na superação de muitos angustiantes problemas que a vida social apresenta.⁷⁷

3.2.2 Deficiências da pesquisa em Direito

O papel da pesquisa, enquanto investigação de um determinado objeto, é, sem dúvida, essencial para a compreensão de uma ciência e para a profundidade do conhecimento. Em se tratando de pesquisa jurídica, que deve se preocupar em analisar os fenômenos jurídicos e a realidade social, a importância é ainda maior, pois ao entender as complexidades do mundo contemporâneo, já nos tornamos capazes de proporcionar soluções aos problemas da sociedade.

Muito se fala em crise do ensino jurídico, mas pouco se menciona a crise da pesquisa em Direito no Brasil. Atualmente, tornou-se comum a perda dos verdadeiros objetivos da pesquisa jurídica, quais sejam: ser instrumento de inovação e de produção de conhecimento para a Ciência do Direito.

Sob uma visão qualitativa, percebe-se que o perfil da pesquisa jurídica ainda é, predominantemente, repetitivo, pois se utiliza de um método essencialmente analítico-descritivo, baseado no paradigma epistemológico reducionista da ciência jurídica, que, como vimos, alça o formalismo jurídico a um grau de importância excessivo:

Atualmente, a pesquisa em direito realizada no Brasil tem natureza predominantemente **descritiva** do ordenamento jurídico e dos conceitos dogmáticos nele estabelecidos. A reconstrução dogmática, baseada em categorizações e taxonomias voltadas para a “organização” lógica do ordenamento jurídico, é considerada etapa necessária da pesquisa jurídica. E tal reconstrução em geral é realizada assumindo o sistema jurídico como sendo fechado e estático, sem incorporar elementos **explicativos** das condições (dinâmicas) de operação do direito

⁷⁶ SANTANA, Paulo Victor Pinheiro de. **Ensino Jurídico no Brasil: uma análise pelo prisma da epistemologia jurídica**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XXI Congresso Nacional do CONPEDI. p.9. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f937c8fddbe66ab0>> Acesso em: 22 de Jun. 2013

⁷⁷ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito: conceito, objeto, método**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p.213.

ou **normativos** no sentido de propor alternativas de desenho das instituições relacionada à operação do direito. (grifos originais)⁷⁸

Desse modo, é bastante comum vermos trabalhos acadêmicos nas faculdades de Direito no Brasil realizados a partir de um modelo próprio, quase como um “*template*”, que se limitam à descrição legislativa, à discussão doutrinária sobre os conceitos descritos nas normas analisadas e, por fim, à análise de julgados (decisões judiciais ou administrativas) sobre o tema proposto.

Não que isso seja uma base metodológica de pesquisa falha, mas, por ser constantemente repetida, e, na maioria das vezes, não se buscar a inovação, apenas se detendo em descrever, torna-se fatalmente simplista por não acrescentar aspectos novos à compreensão da Ciência do Direito.

Nobre defende que esse atraso qualitativo da pesquisa jurídica é justificado por dois motivos:

A minha hipótese é que esse atraso está ligado a dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar, o isolamento em relação a outras disciplinas das Ciências Humanas e uma peculiar confusão entre a prática profissional e a pesquisa acadêmica. É da combinação destes dois fatores que irá resultar uma relação extremamente precária com as disciplinas das Ciências Humanas, como na concepção de o que é o objeto da Ciência do Direito.⁷⁹

O autor tem razão, mas deve ser acrescentado que o maior problema da pesquisa jurídica é, justamente, a ausência de uma reflexão metodológica e epistemológica do conhecimento jurídico. Como já vimos, a inovação tende a ser preterida pela reprodução do paradigma positivista da Ciência Jurídica, uma vez que a profundidade do conhecimento se limita a meras discussões de normas e códigos, apenas cumprindo o conteúdo programático das grades curriculares. Ao falar do excessivo formalismo, Luís Alberto Warat afirma que:

A concepção formalista é ainda sustentada invocando-se certas propriedades sobre a linguagem em que as normas estariam formuladas. Adjudicam os formalistas à linguagem do direito positivo as propriedades de uma linguagem formalizada e ideologizada, e com base nestas caracterizações concebem a racionalidade plena e absoluta do ordenamento legal. Fantasiam para à linguagem normativa atributos – que o positivismo lógico adjudica à linguagem científica – impossíveis. Criam, pois, uma ilusão, ou uma aparência de realidade, em relação a duas afirmações fictícias: a de que a ordem jurídica oferece segurança e, depois, que o legislador é sempre

⁷⁸ NETO, Caio Mário da Silva Pereira. MATTOS, Paulo Todescan Lessa. **A crise da pesquisa em Direito no Brasil: armadilhas e alternativas ao formalismo jurídico**. Yale Law School. Disponível em: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/sela/CaiodaSilvaPereiraandPauloTodescanLessaMattos_Portuguese_.pdf. Acesso em: 23 de Jun. 2013.

⁷⁹ NOBRE, Marcos et. al. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005, p.24.

racional em suas determinações e prescrições. A interpretação como uma utopia semiológica já realizada desde sempre. “O sonho americano” do direito.⁸⁰

Além disso, o perfil da produção científica jurídica, por estar atrelada aos problemas relatados, “é uma visão do universo jurídico de forma totalmente descontextualizada com a realidade social”⁸¹, estando assim abstraída do compromisso com o questionamento do fenômeno jurídico. Nesse sentido, Michael Mialle elucida que estas limitações:

[...] encontra-se todo, inteiro, expresso e mantido pelas estruturas universitárias actuais, na concepção de que é desejável uma análise isolada do direito, acompanhada, é certo, por alguns conhecimentos periféricos dados por outras disciplinas. É esta a lógica do “centro e da periferia” que me parece viciosa. O erro reside no facto de tal perspectiva estar necessariamente ligada a uma compreensão tecnológica do direito e, portanto, a uma definição empírico-descritiva da ciência jurídica. [...] Constatamos simplesmente que essas dificuldades são confirmadas por um parcelamento do saber, uma dispersão dos conhecimentos enquanto parcelas independentes. As instituições universitárias não criam esta divisão do saber: exprimem-na e, ao mesmo tempo, reproduzem-na.⁸²

Portanto, é necessário repensar a abordagem do fenômeno jurídico, pois a redução da compreensão do Direito à norma válida tem gerado um verdadeiro processo de retroalimentação, na qual o conhecimento passa a ser somente reproduzido e não mais produzido, como deveria ser, nas faculdades e academias jurídicas.

Por fim, não se deve esquecer que o Direito é construído não só por seu aparelho normativo, mas também pela interdisciplinariedade, de modo que seja visto não como um conhecimento exato, mas como um verdadeiro universo, cujos aspectos repercutem na vida da sociedade. Assim deve ser a pesquisa em Direito nas instituições de ensino superior em nosso País.

3.2.3 Massificação e mercantilização dos cursos jurídicos

Conforme visto no primeiro capítulo deste trabalho, até o início do período republicano, o acesso às faculdades de Direito no Brasil não tinha um viés democrático. Ao contrário, a criação dos cursos jurídicos foi concebida para formar uma elite dirigente, que pudesse ocupar os principais cargos políticos, desde a época do Império.

⁸⁰ WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito**. Interpretação da lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994, p. 52-53.

⁸¹ MEDEIROS, Isabela. **Repensando as bases metodológicas da pesquisa em Direito no Brasil**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XXI Congresso Nacional do CONPEDI. p.8. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cff02a74da64d145>. Acesso em: 25 Jun 2013.

⁸² MIAILLE, Michel. **Uma introdução crítica ao Direito**. Lisboa: Moraes Editores, 1979, p. 55-56.

No entanto, podemos citar, dentre muitos fatores, dois, em especial, que aceleraram o processo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. O primeiro deles está relacionado ao fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas, que ao elaborar a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, passa a fomentar, em contraponto às atrocidades cometidas durante a guerra, a importância da garantia dos direitos individuais e coletivos, dentre eles, o direito à educação, independente de cultura, nação, cor, raça, sexo ou classe social.

O outro foi, sem dúvida, a Reforma Universitária de 1968 implementada pelo Regime Militar, que incentivou amplamente a criação de instituições de ensino privadas no País. Nos dizeres de Roberto Aguiar, esse incentivo à “proliferação das faculdades privadas, sob o pretexto da democratização do ensino superior, mas com o intuito real de lacerar a massa crítica oriunda dessas faculdades”⁸³, foi o início do grande fenômeno da massificação dos cursos jurídicos no Brasil:

Até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias, e, como não se previa, em termos jurídicos, a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.⁸⁴

Essa situação perdurou até 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases, regulamentada pelo Decreto nº 2207/97 alterado pelo Decreto nº 2306/97, quando foram estabelecidas diversas diferenças entre as instituições de ensino não lucrativas e as de cunho lucrativo, denominadas empresas educacionais. Assim, às instituições de cunho lucrativo não seria mais vedada a cobrança de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como o acesso às verbas públicas⁸⁵.

Nesse contexto, não se questiona a importância da criação dessas instituições de ensino superior, tendo em vista, como já dito, a ampla possibilidade de acesso às faculdades de Direito nos dias atuais, tornando o processo educacional jurídico muito mais democrático e atingindo sempre um número maior de cidadãos.

Atualmente, os estudantes do Ensino Médio, por exemplo, têm não só a opção de ingresso nas universidades públicas, por meio do ENEM ou dos vestibulares mais concorridos, mas também de ingresso em diversas faculdades e universidades particulares,

⁸³ AGUIAR, Roberto. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.214.

⁸⁴ CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das IES lucrativas**. UNB. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2301_int.pdf. p.1. Acesso em: 15 de Jun. 2013.

⁸⁵ Idem., p.1.

que, geralmente, possuem um processo de seleção menos exigente, além dos programas de financiamento governamentais, como o FIES e o PROUNI.

Ocorre que o aumento da oferta de cursos jurídicos no Brasil não veio acompanhado, em sua maioria, do aumento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão dentro de seus espaços educacionais. O maior exemplo disso são os altos índices de reprovação nos Exames da OAB em todos os Estados brasileiros.

No penúltimo exame (IX Exame), cuja 2ª fase foi realizada no início de 2013, por exemplo, dos 114.763 candidatos que prestaram a prova desde a 1ª fase, apenas 12.213 foram aprovados no final, perfazendo um percentual de 89,4% de reprovação⁸⁶.

Tal fato pôs ainda mais em dúvida a qualidade dos cursos jurídicos, alertando o Ministério da Educação e o levando a assinar um acordo de cooperação com a Ordem dos Advogados do Brasil para redefinir as políticas regulatórias do ensino jurídico no País⁸⁷.

Os pífios resultados nos Exames da OAB nada mais são do que reflexos de outro grande problema, que acompanha as ofertas descontroladas de cursos de Direito: a mercantilização dos cursos jurídicos.

Tal fenômeno diz respeito a uma visão estritamente pragmática e utilitarista da educação jurídica, concebendo a formação dos estudantes como uma mera preparação para a aprovação em provas de concursos, exames da OAB e comercialização de obras, completamente desvinculada “de conteúdo científico, em detrimento da formação de juristas formadores de opinião, capazes de alterar a realidade vigente e de contribuir para o desenvolvimento democrático e social”⁸⁸.

Soma-se a isso a visão supérflua e instrumental com a qual os alunos, em geral, desde o Ensino Médio, encaram o curso de Direito. No Brasil, criou-se uma ótica meramente simplista do Direito, visto como um curso vantajoso e rentável, na medida em que é uma área do conhecimento para a qual são oferecidos diversos concursos públicos atualmente, que são encarados como a grande “salvação” para estudantes provenientes das classes média e baixa.

Isso nos remete, instantaneamente, à pomposidade do título de bacharel na época do Império, no qual o Direito era visto, na maioria das vezes, como instrumento para obter

⁸⁶ OAB Nacional. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/25395/confira-o-resultado-final-do-ix-exame-de-ordem-unificado>. Acesso em: 15 de Jun.2013.

⁸⁷ Ministério da Educação (MEC) . Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/02/mec-e-oab-va-criar-novas-regras-para-cursos-de-graduacao-em-direito.html>. Acesso em: 15 de Jun. 2013.

⁸⁸ SALES, Tainah Simões. BARBOSA, Gilmaria Maria de Oliveira. **Ensino jurídico**: análise da mercantilização do ensino e dos currículos jurídicos no Brasil. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI- Uberlândia. p.10. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c32d9bf27a3da7ec>. Acesso em: 14 de Jun. 2013.

uma ascensão social. Nos dias atuais, não é muito diferente. Cada vez mais, estudantes despreparados, sem vocação para as ciências humanas, com uma formação deficiente e abstraída de uma reflexão crítica sobre a realidade, ingressam nas faculdades de Direito, com o escopo da estabilidade financeira e de um melhor status social, e, após cinco anos de uma formação praticamente tecnicista, saem completamente inaptos para o exercício da profissão e da cidadania:

Não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse “filão” de mercado um negócio extremamente lucrativo. Com efeito, entre os fatores que contribuíram significativamente para a proliferação dos cursos jurídicos está exatamente o baixo custo desse investimento, centrado basicamente na contratação de professores e funcionários –aqueles nem sempre titulados–, bem como na construção de salas de aula. O curioso, ou talvez irônico, é que esse investimento privado na expansão das escolas de direito é realizado em nome de uma suposta democratização da universidade e do princípio da liberdade de empresa, dois argumentos que sempre buscaram escamotear o forte impacto negativo dessa proliferação de escolas sobre a cultura jurídica nacional.⁸⁹

É verdade que a Portaria nº 9/2004 do MEC propõe uma formação integrada pelos três eixos – Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional e Eixo de Formação Prática – buscando um perfil de bacharel que saiba cultivar uma visão crítica e reflexiva, essencial para o “exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (art.3º).

Todavia, a mera reforma do currículo mínimo é insuficiente para tirar a educação jurídica da crise, até porque, como reflete Álvaro Melo Filho, “o currículo deve ser vislumbrado não como um simples elenco ou aglutinação de disciplinas, mas como um processo integrado e dinâmico, em permanente avaliação, o qual se concretiza em atos, na sala de aula e na vida dos alunos”⁹⁰.

Por fim, podemos concluir que é preciso encontrar urgentemente uma solução para tais problemas relacionados à educação jurídica, buscando uma verdadeira libertação do “cativeiro do mercado onde se encontra”⁹¹, nunca esquecendo que “o Direito não se aprende somente para si mesmo, mas para os outros”⁹².

⁸⁹ MACHADO, Antônio Alberto. Op.cit., p.96.

⁹⁰ MELO FILHO, Álvaro. Currículo jurídico – um modelo atualizado. In: OAB, Conselho Federal (Org.). **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília, 1ª Ed., 1992, p. 53.

⁹¹ MACHADO, Antônio Alberto. Op.cit., p.101.

⁹² BRITO, Renato de Oliveira. **O ensino jurídico no Brasil: análise da massificação e o acesso aos cursos de Direito**. Vidya, v.28, n.2, Santa Maria, 2009, p.86. Disponível em: http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem_2/OEnsinoJuridico.pdf. Acesso em: 16 de Jun. 2013.

3.2.4 O despreparo dos docentes e as práticas tradicionais no Ensino

Conforme visto anteriormente, desde 1970, há uma enorme expansão do ensino superior no Brasil, culminando na ampla oferta de cursos jurídicos, não só por parte das instituições públicas, mas também pelas inúmeras instituições privadas. A consequência lógica disso é que também haja um aumento do número de docentes para suprir as demandas do ensino universitário.

Segundo Daniel Moreira, “o número de professores universitários aumentou de pouco mais de 50.000 (cinquenta mil), em 1970, para quase 110.000 (cento e dez mil), em 1980”⁹³. O número aumentou, ainda mais, na década de 90, chegando à marca de 230.784 professores, em 2005⁹⁴.

O problema é que todas as deficiências da educação jurídica brasileira, anteriormente mencionadas, tendem a formar um ciclo vicioso, no qual estudantes despreparados se tornam professores despreparados. Assim, o aluno do curso de Direito que foi formado sob a égide da compreensão lógico-dedutiva e analítico-descritiva do tecnicismo jurídico, será, no futuro, o professor, que por deficiência de formação acadêmica, apenas se limitará a reproduzir o conhecimento um dia adquirido.

É inconcebível não termos, no Brasil, qualquer exigência específica para a formação pedagógica e acadêmica do professor do curso de Direito. Além disso, não há licenciatura para o ensino jurídico e nem qualquer tipo de iniciativa que vise a atualização e a “reciclagem” do corpo docente das instituições superiores de ensino público, por exemplo. Assim, não é raro encontrarmos, nas salas de aula das universidades, professores cuja formação e aptidão para o ensino estão, completamente, obsoletas e que já não conseguem mais se adequar “às novas demandas da sociedade, dos cursos e dos alunos”⁹⁵.

É na sala de aula, inclusive, onde se podem perceber claramente todos esses problemas. Atualmente, é predominante, nas faculdades de Direito, a aula meramente expositiva, cuja avaliação é somativa e centrada na busca do certo e do errado, o útil e o

⁹³ MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997, p.63.

⁹⁴ MOREIRA, apud SPAZZAFUMO, Andréa Vale. **A crise no ensino jurídico**. Uma análise da atividade docente. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007, p.71.

⁹⁵ SPAZZAFUMO, Andréa Vale. ANDRADE, Denise Almeida de. A Andragogia como uma proposta de incremento à pedagogia tradicional no ensino superior. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, p.45.

dispensável. A maioria dos estudantes não é estimulada a pensar fora das salas de aula. Dessa maneira, atividades essenciais na formação jurídica universitária, - que compõem o tripé básico das instituições de ensino superior - como a pesquisa e a extensão, são, quando não desconsideradas, dissociadas do processo de aprendizagem integrado.

Outra prática tradicional no ensino jurídico, que engessa a aprendizagem significativa, é o fechamento das discussões por parte do docente. São práticas usuais nas salas de aula: o ensino verbalista, a ausência de problematização do conhecimento e a falta de participação dos alunos, que, enquanto fatores conjugados, não favorecem a prática do debate em sala de aula.

O ensino verbalista ministrado pelo professor se prende à definição de conceitos teóricos ou de classificações taxonômicas, muitas delas mencionadas sem qualquer tipo de contextualização e sem aplicação na sistemática jurídica. Tal prática é baseada numa visão epistemológica tradicional, que valoriza precipuamente o saber docente, que tem como dever ensinar uma verdade aos seus alunos.

Também é comum a ausência de problematização dos conhecimentos estudados, devido à necessidade de muitas faculdades, abordando conteúdos quase como um “cursinho” preparatório para concursos, se deterem no ensino de definições prontas, aquilo que Lênio Streck define como *prêt-à-porters* significativos. Aliás, o autor, nesse sentido, nos elucida muito bem que:

Há, na verdade, um conjunto de crenças e práticas que, mascaradas e ocultadas pela *communis opinio doctorum*, propiciam que os juristas conheçam, de modo confortável e acrítico, o significado das palavras, das categorias e das próprias atividades jurídicas – o que faz do exercício de sua profissão, como muito bem diz Pierre Bourdieu, um *meru habitus*, ou seja, um modo rotinizado, banalizado e trivializado de compreender, julgar e agir com relação aos problemas jurídicos, e converte o seu saber profissional numa espécie de “capital simbólico”, isto é, numa “riqueza” reprodutiva a partir de uma intrincada combinatória entre conhecimento, prestígio, reputação, autoridade e graus acadêmicos.⁹⁶

Por fim, a falta de participação dos alunos, já que muitos não encontram “terreno” confortável para exporem suas opiniões ou simplesmente tirem suas dúvidas e outros optam por não cultivarem uma reflexão crítica sobre o conhecimento exposto. A consequência imediata disso é a falta de abertura ao debate, tão imprescindível para a discussão da realidade e dos fenômenos jurídicos e para a compreensão axiológica do Direito. Além disso, a consequência mediata é a de que “os estudantes, já nos primeiros semestres do curso, se

⁹⁶ STRECK, Lênio Luiz. Op.cit., p.105.

manifestam para que lhes seja propiciado acesso à “prática”, encarando o estudo do Direito como um simples manusear de processos, assistir às audiências ou elaborar petições”⁹⁷.

Não se pode esquecer que os alunos, que, geralmente, já entram nas faculdades de Direito por “motivações simplistas”, devem ser estimulados, devendo ser mostrado a eles que o conhecimento jurídico envolve aspectos diversos e deve ser compreendido em sua globalidade. Nesse sentido, Roberto Aguiar remata:

A experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce.⁹⁸

É, neste contexto, – crise da educação jurídica em todos os aspectos denunciados – que devemos permear a discussão, acerca de como a crise pode ser superada e quais os traços essenciais de um novo perfil do Bacharel em Direito no Brasil, apto a compreender e transformar a realidade em que vive e a servir à sociedade com sua formação metajurídica. Eis a grande mudança.

4. A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL

Conforme visto nos capítulos anteriores, nosso País traz marcas históricas profundas, no que diz respeito ao processo educacional e, em se tratando de educação jurídica, vivemos atualmente em um contexto cheio de problemas, que ajudaram a instaurar uma verdadeira crise.

Diante disso, surgem diversos questionamentos: (1) A crise é permanente? (2) É possível moldar o modelo educacional jurídico? (3) Quais as soluções para os problemas

⁹⁷ CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no Brasil**. Fa7. p.6. Disponível em: http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf. Acesso em: 16 de Jun. 2013.

⁹⁸ AGUIAR, Roberto. Op. cit., p.186.

mencionados, além de muitos outros que não constam nesta pesquisa? (4) Qual o futuro da educação jurídica no Brasil?

Não há dúvida de que é urgente a necessidade de uma recuperação das dimensões axiológica e humanista do Direito, tendo que ser revisados paradigmas e, conseqüentemente, transformada a mentalidade de como se concebe a ciência jurídica e como seu conhecimento deve ser transmitido, enquanto processo educacional.

Apesar de ainda serem encontradas diversas barreiras para a realização de uma verdadeira revisão metodológica da educação jurídica, percebe-se que surgem alguns movimentos prático-teóricos⁹⁹ preocupados em resgatar a visão crítica do Direito e em promover a mudança dos paradigmas tradicionais da ciência.

Sabemos, no entanto, que realizar uma reforma da educação jurídica no Brasil não é uma tarefa simples, tendo em vista que os problemas são muitos e de diferentes ordens. São falsas as propostas que visam conceber apenas uma única solução para a crise, como se a resolução de um aspecto fosse suficiente para tornar a ciência jurídica mais pluralista e comprometida com a transformação de um sistema social excludente e antidemocrático.

A solução definitiva da crise – se é que isso é possível, pois não há pretensão de tornar a Ciência do Direito, uma ciência perfeita - é feita de diferentes soluções em diferentes prismas de problemas. Longe de querer excluir os demais focos, nos quais há também carência de soluções alternativas, preferiu-se neste trabalho por dar ênfase a um foco específico da crise: as deficiências do atual perfil dos bacharéis em Direito.

Porém, não nos preocuparemos em definir as deficiências, pois estaríamos caindo em fatal redundância, já que a essência desse déficit já foi discorrida no capítulo anterior. Na verdade, queremos traçar um novo perfil do bacharel jurídico, através da definição de características e da sugestão de ideias para uma formação sólida, humanista e efetiva para o serviço à sociedade.

Antes de qualquer coisa, é preciso entender que a concepção de algo novo guarda, necessariamente, consonância com seu tempo. Tudo é fruto de sua época. Os desafios e peculiaridades próprias da contemporaneidade, portanto, devem ser plenamente considerados para que melhor elaboremos o perfil do bacharel que desejamos.

⁹⁹ Dentre alguns exemplos, podemos citar o “Comprehensive Law Movement” que consiste numa série de novas abordagens teóricas e práticas do Direito. O movimento visa, principalmente, a superação do formalismo, por meio de direcionamentos que busquem uma abordagem mais educativa, compreensiva, colaborativa e humana da prática jurídica. Cf. Daicoff, Susan. *Law as a healing profession: the “Comprehensive Law Movement”*. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=875449.

4.1 A Contemporaneidade e suas exigências

O século XXI começou com o surgimento de uma nova realidade. A nova civilização é marcada por especificidades próprias, que a tornam, ao mesmo tempo, diferente e complexa. Vivemos na era da Internet, da informação, das comunicações rápidas e eficientes, da conexão entre os seres humanos e destes com o mundo, da facilidade de se criarem relações e da tecnologia. Esse cenário é tão distinto dos cenários dos séculos passados, que ele, por si só, é capaz de transformar o ser humano em uma multiplicidade sem precedentes.

O processo de integração do homem trouxe mudanças significativas para a humanidade. E talvez a maior dessas mudanças seja justamente na maneira de pensar. A expansão grandiosa da tecnologia e da comunicação possibilitou uma transformação generalizada do mundo, concebendo uma nova sociedade, uma nova realidade e um novo contexto de relações humanas, de forma que o homem do século XXI criou um pensamento e uma inteligência próprios de seu tempo.

Ocorre que esse processo de conexão do ser humano com globalização traz uma consequência inevitável: há uma repercussão direta de nossas ações e de nossos pensamentos no mundo contemporâneo. Nunca os efeitos da vida individual de cada ser humano, suas escolhas, suas vontades e seus interesses foram tão sentidos como atualmente pela civilização mundial.

Ora, na medida em que nos relacionamos mais facilmente e tudo ao nosso redor se torna uma complexidade, inclusive no plano do cognoscível, nossa responsabilidade, enquanto agentes transformadores da realidade, aumenta significativamente. Segundo Reginaldo da Costa:

Pela primeira vez na história da humanidade, somos chamados a assumir a responsabilidade coletiva pelas consequências e subconsequências de nossas atividades coletivas em escala mundial, atividades estas que põem em risco a sobrevivência não só da humanidade como um todo, mas, também, da vida planetária em sua totalidade (haja vista as consequências da poluição ambiental, da guerra nuclear, da superpopulação, da engenharia genética, da guerra bacteriológica e química, etc.).¹⁰⁰

Além da responsabilidade coletiva, nunca o ser humano precisou ampliar tanto as suas capacidades de compreensão e reflexão do que está à sua volta. Em meio à realidade complexa, a inteligência do homem, que, sob o contexto apresentado, tende a lacerar o

¹⁰⁰ COSTA, Reginaldo da. *Ética e Filosofia do Direito*. Fortaleza: ABC Editora, 2006, p. 166-167.

conhecimento em divisões do saber, tem necessitado se expandir para compreender o mundo sob o ponto de vista multidimensional.

Todas as inovações retromencionadas não só tendem a facilitar, em certos aspectos, a vida da humanidade, mas, também, trazem uma série de exigências de diferentes ordens para que o homem, enquanto responsável por essa humanidade, consiga, de fato, viver nesse contexto e transformá-lo visando o progresso. Desse modo, o homem contemporâneo precisa ser um indivíduo multiforme e, antes de qualquer coisa, apto a compreender a realidade social e a ser sujeito de suas próprias relações. Nesse sentido, Pedro Demo define que:

Menos que a marca técnica, modernidade poderia significar o desafio de compreender os tempos novos, abarcar os anseios das novas gerações, perscrutar os rumos do futuro. “Ser moderno” é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo.¹⁰¹

Em se tratando do bacharel em Direito, as exigências da contemporaneidade não serão condescendentes, se este não estiver preparado e formado o suficiente para encarar as vicissitudes e complexidades do mundo de hoje. Além disso, não se pode esperar que o atual modelo educacional jurídico resolva essas deficiências de formação, pois, como já amplamente visto, o ensino jurídico universitário é insuficiente demais para formar o perfil de bacharel e, até mesmo de cidadão, que a sociedade precisa.

Com isso, traremos reflexões, ideias e práticas – algumas podem ser difundidas e até já encontradas em algumas universidades, outras dependerão da busca pela educação jurídica do próprio indivíduo - que irão dar as características do novo perfil do bacharel jurídico – aqui compreendido, principalmente, como o acadêmico recém egresso – que a sociedade brasileira precisa.

4.2 Traçando as características de um novo perfil

4.2.1 A compreensão multidimensional do conhecimento

Ao homem contemporâneo foi dada uma concepção errônea e limitativa do saber. Diz-se “foi dada”, pois isso é prática consagrada pelo nosso sistema de ensino geral. A esse erro, ao qual nos referimos, dá-se o nome de “compartimentação do saber” e se refere à

¹⁰¹ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 4ª Ed., 1996, p. 21.

dificuldade que se tem em contextualizar e integrar aquilo que é compreendido pela mente humana.

Edgar Morin, antropólogo e sociólogo francês, elucida-nos o problema dessa fragmentação:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.¹⁰²

Por fim, o autor conclui que:

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Nos ensina a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. [...] em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos.¹⁰³

Desse modo, a tendência é que sejam formados indivíduos-especialistas que possuam bom desempenho nos seus conhecimentos compartimentados, mas incapazes de compreender o conhecimento globalizante.

O pensamento universal, multidimensional e abstraído da própria individualidade do sujeito – sem ignorá-la, é claro - é de extrema importância para o bacharel em Direito em nosso País. Aspectos como a curiosidade, o exercício da dúvida e a capacidade de problematizar o conhecimento aprendido são consequências diretas de um indivíduo que aprendeu a cultivar uma inteligência geral e uma compreensão do mundo à sua volta.

Como não lembrar, neste momento, da Filosofia, disciplina, por vezes, tão menosprezada nas faculdades de Direito, que tem um poder tão grande de levar àqueles que a estudam uma verdadeira problematização do conhecimento e da própria condição do ser humano.

¹⁰² MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 8ª Ed., 2003, p. 14-15

¹⁰³ Idem., p.15.

Falando nisso, deve ser característica imprescindível, do novo perfil do bacharel em Direito, a abertura dos espaços intelectuais para as disciplinas ditas propedêuticas. Interessante notar que, com a superação histórica – não ideológica - do positivismo e a ascensão do pós-positivismo, essas disciplinas voltaram a estar nas pautas das grandes discussões jurídicas, inclusive com notórias implicações práticas.

Diferentemente do ensino do Direito Positivo, por exemplo, se as disciplinas propedêuticas encontrarem um espaço de discussão inovador e criativo com técnicas pedagógicas diferenciadas nas salas de aula, a possibilidade de que esse conhecimento se transforme de um mero conteúdo absorvido para uma formação humana para toda a vida é muito grande.

Aliás, as práticas transdisciplinares pedem, a cada dia, mais espaço na educação jurídica. O cultivo delas nos ambientes universitários, seja pela via da extensão, da pesquisa ou do ensino em sala, é a oportunidade ideal para a formação de uma visão unificadora dos conhecimentos e da contextualização do saber. Nas palavras de Nicolescu, o objetivo maior da transdisciplinariedade é “a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”¹⁰⁴.

O indivíduo que visa uma formação sólida e metajurídica deve compreender que, apesar da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Ética, etc., não serem saberes de natureza diretamente pragmática ou instrumental, são determinantes para o processo de aprendizagem significativa na área da educação.

Também não se pode olvidar a importância das Artes para a compreensão do Direito, especialmente o Cinema e a Literatura. São inegáveis as contribuições que a atividade literária proporciona para aqueles que a cultivam, notadamente quanto ao aprimoramento da linguagem escrita e falada e ao desenvolvimento das capacidades discursivas. No aspecto da sensibilidade afetiva, Bobbio afirma que “a função expressiva, própria da linguagem poética, consiste em evidenciar certos sentimentos e em tentar evocá-los, de modo a fazer participar os outros de certa situação sentimental”¹⁰⁵.

Além disso, um “fruto virtuoso dessa interação é a abertura de horizontes do Direito para a realidade social – que é a verdadeira destinatária não apenas das normas, mas

¹⁰⁴ NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 3ª Ed., 2005, p.53.

¹⁰⁵ BOBBIO, Norberto. **Teoria da Norma Jurídica**. São Paulo: Edipro, 2008, p.62.

também da aplicação delas -, distanciando-se um pouco do estrito tecnicismo, porém não perdendo seu caráter científico”¹⁰⁶.

Portanto, o verdadeiro bacharel não se contenta apenas em ler resumos, memorizar conceitos e normas, realizar provas e reproduzir conteúdos. Vai além e, antes de qualquer coisa, se detém na reflexão crítica do conhecimento, sabendo que não está sendo formado apenas para a atividade profissional, mas como cidadão e como ser humano.

4.2.2 A prática do debate e o desenvolvimento da oratória e da retórica

Como vimos, no início deste capítulo, a expansão da comunicação com o desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade possibilitou avanços incríveis nas relações humanas, estruturando diversos processos de integração de ordem econômica, política e cultural. Desse modo, as habilidades de se comunicar, de convencer e de debater ideias passaram a ser fatores diferenciais para qualquer profissão e para qualquer tipo de relação pessoal.

Para o bacharel em Direito, a comunicação é imprescindível, tendo em vista que a prática jurídica é, na sua essência, retórica e argumentativa. Um acórdão, uma peça contestatória, uma sustentação oral perante um tribunal, uma discussão jurídica doutrinária, todos esses são exemplos corriqueiros da práxis jurídica, nos quais está presente o debate de ideias, a discussão de argumentos e o confronto de visões.

Ocorre que, durante o período da graduação e até mesmo após, os estudantes de Direito, na maioria dos casos, são pouco estimulados para a prática do debate, da oratória e da argumentação. Como vimos anteriormente, a maior parte dos cursos jurídicos insiste em práticas pedagógicas falhas, baseadas em aulas expositivas, que não incitam os alunos a problematizarem o conhecimento jurídico.

A consequência disso são bacharéis jurídicos com deficiências sérias, não só nas expressões comunicativas, mas até mesmo nas expressões de suas emoções individuais. Timidez exagerada, incapacidade de questionar e expressar opiniões, fobia de se expor e falar em público, vocabulário jurídico pobre e retração social são algumas dessas deficiências comuns encontradas nas faculdades de Direito do Brasil.

¹⁰⁶ PARODI, Ana Cecília. MESSAGGI, Ricardo Reis. **Direito e Literatura**: O retrato do Direito de Família, nos contos de Dalton Trevisan. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI- Fortaleza. p.2. Disponível em: http://www.unicuritiba.edu.br/sites/default/files/u17/20110502120524o_direito_de_familia_e_sua_interacao_-_ana_ricardo.pdf. Acesso em: 28 de Jun. 2013.

O problema maior é que vão sendo formados, a cada semestre, milhares de bacharéis, em todo o país, e, a maior parte deles, não conseguiu desenvolver as habilidades necessárias para se comunicar. Assim, formam-se profissionais completamente carentes diante das exigências do mercado de trabalho e incapazes de apresentar um simples seminário em sala de aula, por exemplo.

Não há dúvida de que a prática do debate, por exemplo, deve ser estimulada desde os primeiros semestres da graduação, de modo que o estudante possa ser confrontado com uma realidade diversa da sua, um território desconhecido, dando-lhe os instrumentos necessários e realizando os incentivos para que ele mesmo o desbrave.

No entanto, não se pode cair no simplismo de dizer que somente no espaço das salas de aulas deve ser estimulado o debate. Ao contrário, a experiência comum mostra que o aluno estimulado à reflexão, ao debate e ao confronto de opiniões irá cultivar esse hábito em qualquer lugar, como forma de aprimorar o seu discurso, o seu raciocínio, o seu conhecimento e a sua desenvoltura.

Ademais, o indivíduo habituado às grandes discussões e à elaboração de argumentos sólidos está, a todo momento, sendo confrontado com a diversidade de opiniões, o que se torna fator determinante para que sejam gerados respeito e consideração entre as partes debatedoras. Desse modo, podemos dizer que a retórica vai muito além de uma mera prática a favor da persuasão, mas sim, uma arte de composição de ideias e de construção de teses. Nesse sentido, complementa Perelman:

Toda argumentação visa, de fato, a uma mudança na cabeça dos ouvintes, trata-se de modificar as próprias teses às quais aderem ou simplesmente a intensidade dessa adesão, medida pelas consequências posteriores que ela tende a produzir na ação[...]¹⁰⁷

Desde a Grécia antiga, Aristóteles já elucidava que a retórica era instrumento imprescindível na formação do cidadão da Pólis, de modo que o apreço pela palavra passou a ser elemento fundamental da educação e da cultura geral grega. Assim relata Américo de Sousa:

[...] Aristóteles vai afastar-se de toda a concepção negativista da retórica, reconhecendo-lhe, finalmente, a dignidade de fundamento e de uso que até aí tanto fora questionada, especialmente por Platão e seus seguidores. Agora a técnica retórica é considerada útil para todos os cidadãos e até para os filósofos, pois perante os auditórios populares que formam as assembleias e os tribunais, de nada servem as demonstrações puramente científicas, sendo imprescindível recorrer à retórica para

¹⁰⁷ PERELMAN, Chäim. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1ªEd., 1999, p. 304.

obter o entendimento e convencer os restantes co-participantes. De contrário, corre-se o risco de ser vencido e ver a verdade e a justiça escamoteadas.¹⁰⁸

Também a oratória possui grande importância, pois estabelece a organização lógica do pensamento e ajuda na transmissão dos argumentos, a partir do desenvolvimento da pronúncia das palavras, do tom de voz, dos gestos, da postura, da respiração e do olhar.

Uma das iniciativas mais brilhantes dos últimos anos, que visa justamente difundir a prática do debate e da argumentação, foi a criação da Sociedade de Debates da Universidade Federal do Ceará. Nascido como projeto de extensão da Faculdade de Direito da UFC, a Sociedade de Debates atualmente ganhou notoriedade para além dos espaços jurídicos universitários e já repercute nacionalmente como ideia inovadora e formativa.

O projeto realiza semanalmente debates-treino, nos quais são estudados tópicos relacionados à prática de debates competitivos, oratória e argumentação, e, após o estudo, os participantes têm a oportunidade de participar de duelos de equipas, baseados numa moção que pode tratar dos mais variados temas (filosofia, informática, economia, política, educação, cinema, história, etc). Além disso, são realizados, anualmente, o Torneio Temático de Debates, que busca inserir, dentro de uma competição, um determinado contexto cinematográfico, literário ou musical, e o Torneio Anual de Debates, composto de diversas fases e temas variados.

Destaca-se que essa iniciativa não é destinada, exclusivamente, para os estudantes da Faculdade de Direito, pelo contrário, as atividades são abertas para qualquer público e para todas as idades, mostrando que o desenvolvimento dessas habilidades, até mesmo fora do contexto jurídico, contribui para “a formação de sujeitos ideologicamente autônomos e intelectualmente hábeis a convencer e, especialmente, capacitando os cidadãos para serem protagonistas de sua própria realidade”¹⁰⁹.

Por fim, conclui-se que são características fundamentais do novo perfil do bacharel em Direito a busca pelo desenvolvimento da oratória e da retórica, além da abertura às discussões de ideias diversas, por meio da prática do debate e da argumentação, de modo que se torne um indivíduo diferenciado, esclarecido, respeitoso com opiniões alheias e apto para, através da comunicação, transformar a sociedade.

¹⁰⁸ SOUSA, Américo de. **A persuasão**. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2000, p. 16. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-americ-persuasao-0.html>. Acesso em: 27 de Jun. 2013

¹⁰⁹ Sociedade de Debates. Disponível em: <http://sddufc.wix.com/torneioanualdebate#!missaoevalores/cgbe>.

4.2.3 O bacharel humanista e protagonista da mudança social

O positivismo científico e jurídico, construído na modernidade e consagrado pelo ensino predominante do Direito Positivo, trouxe uma consequência drástica e de proporções alarmantes para o Direito: o distanciamento entre a Ciência Jurídica e a realidade humana.

A argumentação pretensamente científica do Direito optou por fixar o seu olhar no objeto da ciência, ou seja, nos silogismos, nos conceitos simplistas, nas formas jurídicas, nas doutrinas distantes da realidade e na primariedade normativa. Tal paradigma foi uma das principais causas da desumanização do Direito e do esquecimento de seu principal sentido: o serviço ao homem.

A contradição é evidente, tendo em vista que é esse mesmo Direito que proporciona a construção dos valores que definem a própria condição humana e que marca toda a sua atividade social. Arnaldo Vasconcelos resume bem esse pensamento, ao dizer que:

Colocado entre finito e infinito, razão e instinto, bondade e maldade, entre, em síntese, as esferas do ser e do dever-ser, é o homem, na verdade, como bem proclamou Jean-Paul Sartre, o projeto de si mesmo. Situa-se o Direito, em tal contexto, como um dos meios principais para a possibilitação e realização desse permanente objetivo. Muito mais até: sem o Direito, o projeto primordial da própria humanização do homem seria inútil, por absolutamente inviável. Donde decorre a legítima autorização para, sob prisma mais abrangente, tomar o Direito como sinônimo de Civilização e Cultura.¹¹⁰

O problema da desumanização do Direito encontra ainda terreno fértil, por estar inserido num contexto sociocultural que favorece o “esquecimento” do ser humano. Na era da informação e da tecnologia, as comunicações são feitas com exímia rapidez e praticidade, tanto que sociabilidade e conectividade são as grandes palavras de ordem no mundo de hoje. Desse modo, nunca o homem havia adquirido tanta liberdade para pensar, escolher, se expressar, se relacionar e se autopromover, como nos dias atuais.

Ocorre que toda a complexidade que envolve esse contexto, gera, no ser humano uma, uma certa negligência consigo mesmo e, conseqüentemente, mais uma contradição. As possibilidades de se relacionar, por exemplo, são muitas, porém, na maioria das vezes, não se constroem relacionamentos sólidos, ao contrário, são superficiais, pragmáticos e imediatistas. Zygmunt Bauman afirma que “as atenções humanas tendem a se concentrar nas satisfações

¹¹⁰ VASCONCELOS, Arnaldo. **Direito, Humanismo e Democracia**. São Paulo: Malheiros Editores. 2ªed., 2006, p.71.

que esperamos obter das relações precisamente porque, de alguma forma, essas não têm sido consideradas plena e verdadeiramente satisfatórias”¹¹¹.

A liberdade de escolher o que é melhor para o bem-estar individual e social é enorme, no entanto, opta-se por escolhas desvinculadas dos verdadeiros propósitos do progresso humano e, muitas vezes, abstraídas dos valores morais, o que acaba conduzindo muito mais a uma libertinagem do que a uma autêntica liberdade.

Tal problema antropológico tende, fatalmente, para a elevação extrema da individualidade do homem - um verdadeiro individualismo -, em detrimento da coletividade e da responsabilidade pelo Outro. José de Sacadura Rocha nos esclarece a importância de compreender esse obstáculo:

Eis que a minha obrigação de ser um Ser completo e profundamente feliz passa pela obrigação proporcional de minhas obrigações com o Outro! Ao contrário, se apenas vejo o Outro como instrumento de meu vir a ser um Ser, como coisa apenas a contribuir para minhas conquistas (materiais), o Outro só pode ser “respeitado” em sua alteridade por força de coerção da Lei. Mais ordenamento jurídico, menos responsabilidade cívica. Mais dever-ser, menos dever do ser e menos dever de ser. Em última instância, assim sendo, mais Lei – objetivação externa – menos Eu – subjetivação perdida. Ou sou o espelho do Outro, e me construo autonomamente assim, ou não sou Nada!¹¹²

Portanto, é em meio a esse cenário conflituoso e preocupante que se deve fecundar uma nova visão humanista do Direito. O bacharel, antes de qualquer titulação, é ser humano, que escolheu o Direito – mesmo que sem essa motivação - para servir à sociedade e para compreender a realidade, a fim de, pela busca do conhecimento, ser agente na missão de solucionar as desigualdades sociais.

Para isso, é preciso desenvolver atributos humanos e, principalmente, valores morais firmes, muito mais importantes do que o mero conteúdo técnico adquirido nas faculdades. Honestidade, sensibilidade, humildade, justiça, dentre outros, são valores determinantes na construção de um profissional, que não se detém somente nos aspectos laborativos, mas que sabe que todo labor é instrumento de construção social e de progresso.

O verdadeiro bacharel em Direito é um indivíduo que, nas palavras de Herkenhoff, encontrou “atrás da letra, o espírito, atrás da aparência, a essência, atrás dos grilhões da lei que escraviza, os voos do Direito que liberta”¹¹³.

¹¹¹ BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004, p.6.

¹¹² ROCHA, José Manuel de Sacadura. **Antropologia Jurídica**: para uma filosofia antropológica do Direito. Rio de Janeiro: Elsevier. 2ªed., 2010, p.98.

¹¹³ HERKENHOFF, João Baptista. **Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: GZ Ed., 2010, p. 153.

Além disso, é protagonista da mudança social, pois deve estar preparado para o enfrentamento de uma realidade que possui grandes desafios de efetivações de valores, tais como a justiça social, a democracia e a igualdade, características basilares na construção de um autêntico Estado Democrático de Direito e de uma sociedade ética. Nesse sentido, Ives Gandra Martins afirma que:

O Direito Moderno já não admite a visão estreita do positivista, nem a redução do campo da abrangência de seu cientista à dicção perfeita e pura. Exige um intérprete humanista, universal, com ampla visão dos fenômenos sociais e de suas manifestações nas mais variadas ciências. O jurista é este intérprete e elaborador científico com antenas captadoras das demais realidades. Não pode mais ficar limitado a uma visão mutilada dos fatos normados, mas deve partir para a busca da universalidade capaz de perpetuar o direito positivo nascido da Ciência do Direito.¹¹⁴

Não vislumbramos o pensamento deste tópico como algo óbvio a ser dito ou tendente à utopia. A mudança social é complexa e implica em transformações de toda ordem – de relações, econômicas, políticas, culturais e morais -, porém o cerne da questão está justamente no fato de que, para que haja uma verdadeira mudança, o próprio indivíduo, como bacharel, cidadão e ser humano, precisa mudar.

A mudança não se desenvolve em instantes, mas é construída, na medida em que o bacharel em Direito toma consciência de que o seu papel como agente e protagonista dessa transformação é muito maior do que o que lhe é mostrado nas faculdades de Direito e do que ele mesmo pensa.

Por fim, conclui-se que o novo perfil do profissional que a Ciência do Direito e a sociedade realmente precisam – e que procuramos conceber neste capítulo - possui características determinantes para suprir as exigências da sociedade contemporânea, pois é, antes de qualquer coisa, formado para ser cidadão e agente transformador de seu tempo.

¹¹⁴ MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Formação jurídica**. Coordenação de José Renato Nalini. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994, p. 117.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que as características mencionadas do novo perfil que foi traçado não são as únicas necessárias para a formação de um bacharel em Direito. Aliás, frise-se que de modo algum esse novo perfil é perfeito e livre de defeitos, ao contrário, as limitações são inerentes ao ser humano e fazem parte de sua essência. Todavia, confrontando-os com as deficiências do atual perfil, vislumbra-se que os traços mencionados podem ajudar muito na busca de uma concreta formação jurídica e humana, de modo que o bacharel esteja preparado para a realidade.

É importante mencionar também que este trabalho não busca denegrir ou desmerecer os diversos trabalhos e atividades que vêm sendo desenvolvidos nas faculdades de Direito no País. Acredita-se apenas que não só o ensino, mas a educação jurídica, realizada inclusive fora dos espaços acadêmicos, não têm se mostrado suficientes para a formação de um profissional que a sociedade brasileira precisa.

Na verdade, muitos dos fatores ligados à crise da educação em Direito estão relacionados ao modelo de ensino implementado nas faculdades, devendo este ser revisto com urgência, através de propostas pedagógicas que não só priorizem a mudança dos conteúdos curriculares, mas que deem ênfase na múltipla formação dos estudantes.

Entretanto, o que mais se quis destacar neste trabalho é que o processo de educação jurídica vai muito além do Direito. Diante das grandes mudanças sociais que vivemos hoje – com a permanência, porém, do grande cenário das desigualdades - seria ínfimo demais acreditarmos que somente o conhecimento técnico adquirido é suficiente para formar bacharéis que contribuíssem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A técnica jurídica é necessária, assim como o conhecimento dos conteúdos normativos e da prática jurídica cotidiana, entretanto, não se pode esquecer que o Direito serve ao homem e à sociedade, o que o torna também instrumento de humanização e de transformação social. Por isso, que nunca a técnica seja mais importante que o ser humano. Que nunca o conhecimento seja o fim, mas o meio. Que o bacharel em Direito no Brasil seja protagonista, não da manutenção dos instrumentos de controle e repressão, mas da busca da Justiça e da transformação social, sendo, antes de qualquer coisa, ser humano e cidadão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do Poder** (O bacharelismo liberal na Política brasileira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6ª Ed. Riode Janeiro/Brasília: UFRJ e UNB, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **O Direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma Defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da Norma Jurídica**. São Paulo: Edipro, 2008.

BRAGA, Teófilo Apud SANTOS, Ribeiro dos. **História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública portuguesa**. Lisboa: Academia Real de Ciências, 1892-1902, v. III.

BRANCO, Bruno Cortez Torres Castelo. **A História curricular do ensino jurídico no Brasil e no Piauí: Do Império à República**. Piauí: UESPI. p. 6. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20Sociais/A%20HISTORIA%20CURRICULAR%20DO%20ENSINO%20JURIDICO%20NO%20BRASIL%20E%20NO%20PIAUI-DO%20IMPERIO%20A%20REPUBLICA.pdf>. Acesso em: 11 de Junho de 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 de Junho de 2013.

_____.Ministério da Educação (MEC).Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18533:mec-e-oab-assinam-acordo-para-aprimorar-cursos-de-direito&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 13 de Junho de 2013.

_____.Ministério da Educação (MEC).Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/02/mec-e-oab-va-criar-novas-regras-para-cursos-de-graduacao-em-direito.html>. Acesso em: 15 de Junho de 2013.

_____.OAB Nacional. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/25395/confira-o-resultado-final-do-ix-exame-de-ordem-unificado>. Acesso em: 15 de Junho de 2013.

_____.Senado Federal. **Primeira legislatura do Senado 1826-1829**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/senadores/periodos/senadores_periodos_historicos.asp?li=1&lf=1&lcab=1826-1829. Acesso em: 28 de Maio de 2013.

BRITO, Renato de Oliveira. **O ensino jurídico no Brasil**: análise da massificação e o acesso aos cursos de Direito. Vidya, v.28, n.2, Santa Maria, 2009. Disponível em: http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem_2/OEnsinoJuridico.pdf. Acesso em: 16 de Jun. 2013.

CARR, Edward. **Que é História?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das IES lucrativas**. UNB. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2301_int.pdf. Acesso em: 15 de Jun de 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no Brasil**. Fa7. Disponível em: http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf. Acesso em: 16 de Junho de 2013.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 5ª Ed., 2007.

CAVALCANTE, Berenice. **Modernas Tradições**: percursos da história ocidental – séculos XV- XVII. Rio de Janeiro: Faperj/Acess, 2002.

CHAUNU, Pierre. **A História como ciência social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

COELHO, Fábio Ulhôa. **Para entender Kelsen**. São Paulo: Saraiva, 4ª Ed., 2001.

COSTA, Reginaldo da. **Ética e Filosofia do Direito**. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

DAICOFF, Susan. *Law as a healing profession: the “Comprehensive Law Movement”*. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=875449. Acesso em: 28 de Junho de 2013.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 4ª Ed., 1996.

FALCÃO, Raimundo Bezerra. **Hermenêutica**. São Paulo: Malheiros, 1ª Ed., 2000.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão e dominação**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. 16ªed. São Paulo:Global, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª Ed., 1987.

GONÇALVES, Flávio José Moreira. Educação em Direitos Humanos: algumas ideias para a disseminação de práticas transdisciplinares no ensino jurídico. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

GONZÁLEZ, Everaldo Tadeu Quilici. BRAY, Renato Toller. ANDRADE, Maurício de. PAJOLA, Marcelo Tadeu. **O Culturalismo Jurídico da Escola do Recife**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XV Encontro Preparatório do CONPEDI. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/recife/teoria_da_justica_everaldo_gonzales_e_outros.pdf. Acesso em: 03 de Junho de 2013.

HERKENHOFF, João Baptista. **Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: GZ Ed., 2010.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes e MÔNACO, Gustavo Ferraz de Campos. Passado, presente e futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: CARLINI, Angélica e outros (Org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2008.

HOLANDA, Ana Paula de Araújo. A Escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CARLINI, Angélica e outros (Org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2008.

KELSEN, HANS. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 6ª Ed., 2006.

KUHN, Thomas. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LIMA, Gleice Silva Queiroz de. MAIA, Gretha Leite. O Bacharelado em Direito e a construção da Ordem Política no Brasil. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª Ed., 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes e SILVA, Josie Agatha Parrilha. **Os Projetos de Reforma da Escola Pública Propostos no Brasil entre 1870 e 1880**. Maringá: Revista HISTEDBR, 2007, p.200. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/doc01_25.pdf. Acesso em: 04 de Junho de 2013.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito: conceito, objeto, método**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Formação jurídica**. Coordenação de José Renato Nalini. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994.

MEDEIROS, Isabela. **Repensando as bases metodológicas da pesquisa em Direito no Brasil**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XXI Congresso Nacional do CONPEDI. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cff02a74da64d145>. Acesso em: 25 de Junho de 2013.

MELO FILHO, Álvaro. Currículo jurídico – um modelo atualizado. In: OAB, Conselho Federal (Org.). **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília, 1ª Ed., 1992.

MIAILLE, Michel. **Uma introdução crítica ao Direito**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOREIRA, apud SPAZZAFUMO, Andréa Vale. **A crise no ensino jurídico**. Uma análise da atividade docente. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 8ª Ed., 2003.

MOTA, Rafael Gonçalves. A evolução do Ensino Jurídico no Brasil. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

NETO, Caio Mário da Silva Pereira. MATTOS, Paulo Todescan Lessa. **A crise da pesquisa em Direito no Brasil: armadilhas e alternativas ao formalismo jurídico**. Yale Law School. Disponível em: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/sela/CaiodaSilvaPereiraandPauloTodescanLessaMatts_Portuguese.pdf. Acesso em: 23 de Junho de 2013.

NETO, José Alves de Freitas. TASINAFO, Célio Ricardo. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Harbra, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinariedade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 3ª Ed., 2005.

NOBRE, Marcos et. al. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 2006.

NUNES, Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Saraiva, 10ª Ed., 2011.

PARODI, Ana Cecília. MESSAGGI, Ricardo Reis. **Direito e Literatura: O retrato do Direito de Família, nos contos de Dalton Trevisan**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI- Fortaleza. Disponível em: http://www.unicuritiba.edu.br/sites/default/files/u17/20110502120524o_direito_de_familia_e_sua_interacao_-_ana_ricardo.pdf. Acesso em: 28 de Junho de 2013.

PERELMAN, Chäim. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1ªEd., 1999.

ROCHA, José Manuel de Sacadura. **Antropologia Jurídica: para uma filosofia antropológica do Direito**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2ªed., 2010.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAES, Décio. **Classe Média e Sistema Político no Brasil**. São Paulo: T.A Queiróz, 1984.

SALES, Tainah Simões. BARBOSA, Gilmara Maria de Oliveira. **Ensino jurídico: análise da mercantilização do ensino e dos currículos jurídicos no Brasil**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI- Uberlândia. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c32d9bf27a3da7ec>. Acesso em: 14 de Jun. 2013.

SAMPAIO, Maria Regina Maneschy Faria. **A Universidade (e a escola) tardia no Brasil: o período colonial**. Disponível em: <http://reginamaneschy.pro.br/universidade.html>. Acesso em: 23 de Maio de 2013.

SANTANA, Paulo Victor Pinheiro de. **Ensino Jurídico no Brasil: uma análise pelo prisma da epistemologia jurídica**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Anais do XXI Congresso Nacional do CONPEDI. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f937c8fddbe66ab0>. Acesso em: 22 de Junho de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea, Editora Autores Associados, 11ª Ed., 1996.

SEGUNDO, Hugo de Brito Machado. **Por que dogmática jurídica?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1964.

Sociedade de Debates. Disponível em: <http://sddufc.wix.com/torneioanualdebate#!missaoevalores/cgbe>. Acesso em: 28 de Junho de 2013.

SOUSA, Américo de. **A persuasão.** Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2000. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-americo-persuasao-0.html>. Acesso em: 27 de Junho de 2013.

SPAZZAFUMO, Andréa Vale. ANDRADE, Denise Almeida de. A Andragogia como uma proposta de incremento à pedagogia tradicional no ensino superior. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito.** Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e (m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 10ª Ed., 2011.

VASCONCELOS, Arnaldo. **Direito, Humanismo e Democracia.** São Paulo: Malheiros Editores. 2ªed., 2006.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo.** 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VITA, Álvaro de. **Sociologia da Sociedade brasileira.** São Paulo: Ática, 1989.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito.** Interpretação da lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos de História do Direito.** Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

_____. **História do Direito no Brasil.** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Ideologia, Estado e Direito.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

