

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

YARA ALVES GOMES

**O APRENDIZADO DA FILOSOFIA DO DIREITO E A
EXPERIÊNCIA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)**

MESTRADO EM DIREITO

SÃO PAULO

2016

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

YARA ALVES GOMES

**O APRENDIZADO DA FILOSOFIA DO DIREITO E A
EXPERIÊNCIA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)**

MESTRADO EM DIREITO

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo como
exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Filosofia do Direito pela
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob a
orientação do Prof. Pós-
Doutor Alvaro Luiz Travassos
de Azevedo Gonzaga**

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

Aos Reales, Gonzagas, Santiagos e De Ciccos, que nunca desistiram de lecionar com amor, mesmo quando a filosofia foi proibida ou rebaixada ao ensino de qualquer outra matéria dogmática, e por serem estes os que mais me inspiram.

Conforme determinação da Universidade demonstra a candidata sua condição de bolsista vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Kayk, que representa com seu sorriso tudo de mais lindo que possa existir no meu mundo, e na pessoa dele, agradeço meus familiares.

Ao meu Orientador Alvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga, que soube lidar com todos os meus limites, explorando um potencial o qual eu desconhecia, e por ser hoje um grande amigo.

À minha excepcional equipe do Gomes Advocacia, Jani Gomes de Souza e Vivian Navarro, que souberam compreender minha ausência, prestar cuidados e auxílios para que esta pesquisa fosse concluída e, acima de tudo, por me dar a mão com um sorriso no rosto.

Aos Professores André Luiz Freire, Cláudio de Cicco, Silvia Pimentel, Willis Santiago e Rui Décio Martins. Aos mais que Professores Gisele Salgado e Roberto Bahia. Ela por acreditar, incentivar e proporcionar oportunidades que nenhuma outra pessoa seria capaz de fazer por mim. E ele por ser um porto seguro, em um mar agitado, quando todo o resto ruiu.

Aos Queridos amigos, Ana Carolina Dantas Andare, Ana Carolina da Silva Akagi, Ana Paula Ortega Marson, Adriana Cavalheiro, Bruna Galhardo, Cinthia Ricci, Eduardo Correa da Silva, Felipe Leão Mendes, Hannah Ferreira, Luiz Fernando Mercadante, Luma Silva, Paula Paschoal Di Cesare, Pedro Correia Liao, Rafael Luiz Nobre, Rodrigo Ferlim, Saada Zouhair, Rui Domingos, Samuel Gouveia, Tamiris Novais, Thaís Geraldini, Thiago Di Cesare e Wanderley Alves, cada um que a seu momento me disponibilizou atenção, afeto, incentivo, coragem e principalmente por acreditarem em mim quando em muitas vezes eu já não acreditava mais.

***Gosto de ser gente porque,
inacabado, sei que sou um ser
condicionado, mas consciente
do inacabamento, sei que
posso ir mais além dele.
FREIRE, Paulo.***

RESUMO

O Curso de Direito detém a responsabilidade de formar profissionais capazes de que no exercício de suas funções sejam capazes de alcançar a efetividade da justiça. No entanto, para que recebam a preparação necessária durante a graduação, faz-se necessário que os cursos jurídicos preocupem-se com a capacitação humanística do bacharelado, pois não deve o ensino ser limitado ao repasse de dogmática. Diante da preocupação com a capacitação crítica, são inseridas, no currículo dos cursos jurídicos, disciplinas de cunho zetético. É por isto que neste estudo pretende-se analisar as expectativas que a academia jurídica detém em relação à filosofia do direito, o processo de aprendizado dessa disciplina e sua presença nos currículos do curso de Direito, o instrumento de avaliação do curso jurídico e, por fim, analisar o desenvolvimento da disciplina lecionada na graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PALAVRAS CHAVES: Ensino Jurídico, Saber Filosófico, Faculdade de Direito.

ABSTRACT

The Law Course is responsible to train professionals capable of in the exercise of their functions to be able to achieve the effectiveness of justice. However, in order to obtain the properly preparation during the graduation, it's necessary for the legal courses to be worried about the humanitarian qualifications of the graduating students, because the education can't be limited to the transferring of dogmatic. In face of the concern about critical qualification, zetetic subjects are inserted on the curriculum of law school and, in this specific study, we intend to analyze the expectations the Legal Academy has about the Philosophy Of Law, the learning process of the discipline, their presence in Law School's curriculum, and their taught at Pontifical Catholic University of São Paulo.

KEYWORDS: Legal Education, Philosophical Knowledge, Law School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A PARTICIPAÇÃO DA FILOSOFIA DO DIREITO NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	15
1.1 O Bacharelismo Brasileiro	16
1.2 As Faculdades de Direito	19
1.2.1 A Escola de Recife	21
1.2.1.1 O Evolucionismo	22
1.2.1.2 O Monismo	23
1.2.1.3 A relação de Tobias Barreto e Silvio Romero e o fomento da Escola de Recife	24
1.2.1.4 Os ciclos da Escola de Recife	27
1.2.1.5 Os herdeiros da Escola de Recife: Graça Aranha, Clóvis Beviláqua e Lourival Vilanova	29
1.2.2 A Filosofia em São Paulo	31
1.2.2.1 João Mendes Júnior, o Escolástico	33
1.2.2.2 Pedro Lessa e a Filosofia Positivista de São Paulo	36
2. O CURRÍCULO E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E A FILOSOFIA DO DIREITO	38
2.1 O currículo Jurídico	38
2.1.1 A Historicidade da Formação do Currículo Jurídico	40
2.1.2 As Diretrizes Curriculares	45

2.1.3 A Resolução CES-CNE 9/2004	47
2.2 Avaliação dos cursos jurídicos: o que é esperado de uma disciplina?	50
3. O APRENDIZADO DA FILOSOFIA DO DIREITO	57
3.1 Educação, Aprendizado, Emancipação e o Aprender Filosófico na Faculdade de Direito	57
3.1.1 A educação	58
3.1.2 O aprendizado	62
3.1.3 A deturpação do esclarecimento	64
3.1.4 O aprendizado da filosofia do direito	68
3.2 A aula de direito: tipologias do lecionar	71
3.2.1 Aula Expositiva	72
3.2.2 Aula Prática	75
3.2.3 Aulas Dialogadas	77
3.3 O ilusionismo do binômio: zetéticas x dogmática e a necessidade de interdisciplinaridade no ensino jurídico.....	80
4. O ENSINO DA FILOSOFIA JURÍDICA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.....	86
4.1 A importância histórica da Faculdade de Direito a PUC/SP à filosofia jurídica nacional	86
4.2 Análise dos planos de ensino da disciplina filosofia jurídica, entre os anos de 2004 a 2015, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.....	89
4.2.1 As ementas de filosofia do direito da PUC/SP	91

4.2.1.1 A identificação da disciplina	91
4.2.1.2 Objetivos almejados	92
4.2.1.3 O conteúdo da disciplina	94
4.2.1.4 Metodologia de Ensino	98
4.3 O pensamento filosófico na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	100
CONCLUSÃO	103
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	113
1. Entrevista com o Professor Cláudio De Cicco.....	113
2. Entrevista com a Professora Silva Carlos da Silva Pimentel.....	117

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se refere à verificação da capacidade do curso de direito, através da disciplina filosofia jurídica, proporcionar um aprendizado de cunho reflexivo aos alunos, e ainda relacionar essa capacidade com os indicadores utilizados para a avaliação de qualidade dos cursos jurídicos no Brasil.

Têm-se como objetivos a demonstração da presença da filosofia jurídica na criação do curso de direito nacional e a relação desta com o desenvolvimento dos currículos e diretrizes curriculares do curso. Além disso, será contemplado o estudo dos conceitos de educação e aprendizado através da investigação sobre a capacidade destes processos de proporcionar um saber de caráter emancipatório nos indivíduos, e ainda germinar reflexões sobre o ensino jurídico que não sejam limitadas à crítica relacionada ao currículo, às diretrizes curriculares, à metodologia ou à ausência de disciplinas zetéticas.

No que se refere à metodologia de pesquisa adotada, este estudo se desenvolve através da análise de bibliografias básicas referentes à história da filosofia do direito no Brasil, à criação dos cursos jurídicos, à metodologia de ensino e à famigerada dogmatização da filosofia jurídica, além da observação crítica da composição dos currículos e diretrizes curriculares do curso jurídico.

Foi também realizada pesquisa de campo, com o objetivo de apresentar o desenvolvimento da disciplina filosofia do direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição de ensino reconhecida por sua preocupação com o ensino de cunho reflexivo e humanístico. A pesquisa de campo consiste na aquisição de fontes que retratam a historicidade da Universidade: entrevista com docentes, bem como na análise dos planos de disciplina.

O desenvolvimento da pesquisa inicia-se com o estudo da participação da filosofia no Brasil, no momento da criação das faculdades de direito brasileiras e tem como enfoque os movimentos filosóficos que inspiraram os

estudantes do período a buscar no estudo da filosofia a compreensão do direito.

Em sequência, busca-se apresentar as alterações curriculares vivenciadas pelo curso jurídico nacional, bem como o instrumento de avaliação do ensino do Direito e correlacioná-los com os critérios de análise e de qualidade com a efetividade do aprendizado.

O capítulo três tem como objetivo apresentar aos leitores as necessidades do corpo discente: a educação, o aprendizado e a emancipação proporcionados pelo curso jurídico. Este capítulo se preocupa ainda em apresentar as tipologias de aula mais utilizadas no curso de Direito.

O derradeiro capítulo demonstra o tratamento concedido à disciplina filosofia do direito na Pontifícia Universidade Católica. Através de entrevistas e avaliação das ementas da disciplina, busca-se demonstrar o cenário atual do ensino jusfilosófico da Instituição.

Por fim, nos cumpre esclarecer as limitações da presente pesquisa. Esta detém inserções de cunho empírico correspondentes às experiências vivenciadas na academia jurídica. Por conseguinte, limita-se a intenção de apresentar um panorama atual do ensino jurídico brasileiro, não se intui apresentar soluções ao desenvolvimento efetivo da disciplina filosofia do direito, mas que busca germinar nos leitores reflexões acerca do tema.

1. A PARTICIPAÇÃO DA FILOSOFIA DO DIREITO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Ao iniciarmos esta pesquisa, buscamos apresentar um conceito da disciplina filosofia jurídica aos leitores. Entretanto, para que possa ser realizada tal apresentação devemos nos ater a presente discussão sobre a concepção da disciplina: é a filosofia jurídica uma matéria da filosofia aplicada ao direito ou o resultado de uma reflexão em profundidade a partir do direito?

Muitos autores envolvem-se nesta discussão: nomes como Del Vecchio, que, ao tratar do tema, dispõe que “como claramente transparece do nome, a Filosofia do Direito é aquele ramo da filosofia que concerne ao direito. Filosofia, porém, “estudo universal”; portanto, a filosofia tem por objeto o direito, enquanto estudado no seu aspecto universal”¹.

Arthur Kaufmann, por sua vez, compartilha também deste pensamento, pois conceitua a filosofia do direito como sendo “um ramo da filosofia, não um ramo da ciência jurídica. Mas também não é certamente verdade que a filosofia do direito seja uma espécie dentro do gênero filosofia geral”².

Em se tratando da filosofia geral, Régis Jolivet leciona que a filosofia objetiva a descoberta das causas primárias de todas as coisas, sendo ainda que para o autor o conceito filosófico, “é a mais alta expressão de necessidade de saber. É uma ciência, enquanto, quer conhecer as coisas por suas causas”³.

Em busca da descoberta das causas primárias de todas as coisas, podemos questionar a amplitude da filosofia jurídica enquanto disciplina da filosofia, pois existe, em abstrato, uma limitação em conceber o Direito a partir da filosofia. Entretanto, ao relacionar a filosofia jurídica a uma disciplina da ciência do direito, permite-se que o filósofo do direito, detentor do

¹ Del Vecchio, **Lições de filosofia do direito**, 5ª ed, 1979, p.303.

² KAUFMANN, Arthur. **Filosofia do Direito**. - 4ª ed. - : tradução Antônio Ulisses Cortês. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, pág 12.

³ JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Tradução Eduardo Prado de Mendonça. Agir Editora, 1959, Disponível em: <http://www.consciencia.org/cursofilosofiajolivet.shtml>, acesso em 23 de Setembro de 2016.

conhecimento filosófico, social e dogmático, possa refletir o direito e buscar as causas primárias na dogmática pelo processo de aprendizado filosófico. Possibilidade esta que não é vislumbrada ao filósofo.

A filosofia do direito deve refletir e discutir filosoficamente questões jurídicas de princípios, problemas jurídicos fundamentais, dando-lhes, eventualmente, resposta. Para tanto, não pode, em regra, abandonar a dogmática.

Ademais, passaremos a análise da concepção do estudo da filosofia jurídica no Brasil, que tem como marco inaugural a instituição das Faculdades de Direito de São Paulo e Recife⁴ no ano de 1827, quando da criação dos cursos de direito nacionais.

1.1 O Bacharelismo Brasileiro

Antes de adentrarmos propriamente aos movimentos filosóficos presentes no interior das instituições de ensino, cumpre elucidar o cenário que antecede a criação dos cursos jurídicos. Durante os anos de 1823 e 1827, a instituição de Faculdades de Direito no Brasil fizeram parte de discussões no Congresso Nacional⁵. Os projetos em trâmite concordavam com a necessidade de implementação do ensino superior no país que, recém independente, precisava formar sua própria burguesia, vez que não mais importaria burgueses da Corte Portuguesa.

Em vista deste objeto, as discussões na Câmara dos Vereadores e no Senado Federal elucidaram inúmeros debates sobre localização, requisitos de ingresso, valor das matrículas e docentes. Porém, pouco se observou sobre o conteúdo que viria a ser lecionado, deixando-se à mercê de cada lente

⁴ Em 1854 o Decreto 1386, determinou que os cursos jurídicos passassem a se chamar Faculdades de Direito sendo que neste mesmo ano, transferiu-se o curso de Olinda para Recife Decreto nº 1386, de 28 de abril de 1854, disponível em www.senado.gov.br/legislacao. Acesso em 19 de Maio de 2015.

⁵ Discussões presentes na obra: Congresso, Câmara dos deputados, Centro de Documentação e Informação. Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. Brasília; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

(professor) definir o conteúdo, submetendo-o a determinada comissão avaliadora formada por políticos.

O que interessa ressaltar no momento da instituição do ensino jurídico brasileiro é a ausência de fomento e preocupação com papel do bacharel em direito perante a sociedade. O estudante de Direito do Brasil de 1827 não teve seu conteúdo escolhido com o intuito de formar bacharéis que fossem capacitados à defesa da sociedade. O interesse em se “produzir” bacharéis era o de que estes servissem à manutenção do novo Estado Brasileiro.

O ensino jurídico brasileiro teve como objetivo inicial formar material humano necessário à manutenção da administração pública e ao exercício da atividade política no período imperial, ou seja, tinha o intuito de formar uma elite intelectual, cultural e burocrática capaz de exercer atividades de interesse do Estado. Foi o bacharel que se responsabilizou pelos serviços de cartório e gabinetes nacionais, por exemplo.

Devido a isto, foi com grande descaso que se iniciou o ensino do direito no país. São inúmeros os relatos de problemas entre professores e alunos, devido ao desleixo dos professores em relação a aprovações imerecidas e pautadas em trocas de favores, escândalos de alunos envolvidos na vida boêmia. Em meio a tudo isso ainda recaía sobre o curso jurídico a reputação da má qualidade de ensino.

Apesar destes problemas e de suas repercussões sobre o ensino, a cultura jurídica do império produziu um tipo específico de intelectual que possuía uma forte formação política e era criteriosamente profissionalizada com a finalidade de concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo.

É devido a este cenário que o Bacharel em Ciências Jurídicas Brasileiro não era apenas advogado ou juiz, sua habilitação profissional fazia com que este fosse procurado ou aceito para ser da imprensa, membro de partido político, chefe do parlamento, deputado ou senador. Esta gama de

qualificações concedida com o título de bacharel desencadeou o fenômeno denominado Bacharelismo⁶.

O Bacharelismo é caracterizado pelo domínio do bacharel em Direito na vida social do país, trabalhando ativamente na vida política e exercendo funções de cunho administrativo devido à falta de profissionais qualificados para exercê-las.

As faculdades de direito eram muito procuradas porque fomentavam um tipo de intelectual produtor de um saber sobre a nação, um detentor de conhecimentos acerca do Estado. Saber este que se sobrepôs aos temas exclusivamente jurídicos, o que acabou maculando o ensino do Direito, pois desde sua fundação as faculdades de direito não estimularam seus educandos a receber uma formação humanística de qualidade que fizesse com que o Bacharel em Direito lutasse verdadeiramente pela justiça, ou ao menos demonstrasse interesse em adquirir capacitação reflexiva.

Voltadas para a formação tecnicista do alunado, devido ao bacharelismo, as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife não se restringiram a um papel efêmero. Como leciona Marilena Chauí, cerca de cento e vinte e sete anos após a criação dos cursos jurídicos, “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”⁷.

Apesar de todo o descuido com a formação sócio-jurídica do alunado, conforme afirma Pedro Paulo Filho, “as faculdades de Direito de São Paulo e

⁶ O Bacharelismo Brasileiro, descrito neste tópico é apresentado nas obras: PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia à república)** – Campinas. Bookseller. 1997; ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizados do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968 e FREITAS, Lucinda de. **O bacharelismo no Brasil, a bacharelise no país: uma análise sociológica**. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.28561>> Acesso em 14 de Agosto de 2015.

⁷ CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, pág. 35.

Recife assinalaram o nascedouro da consciência jurídica e política do Brasil, a partir do século XIX”⁸, afirmação que iremos analisar a seguir.

1.2 As Faculdades de Direito

Instituídas com objetivos que visaram somente à formação da burguesia nacional, coube às faculdades de direito o exercício de três funções concomitantes: residual, generalista e histórico-cultural.

A função residual demonstrava a absorção, por parte do curso de Direito, dos universitários que não foram capazes de conseguir vagas nas carreiras de sua vocação. Assim, os jovens que não detiveram capacitação técnica para medicina ou engenharia, passaram a frequentar o curso jurídico, mesmo que a contragosto.

A função generalista tinha como dever habilitar os alunos para o exercício de diversas profissões, que implicavam no ensino e pesquisa (formação de lentes) e na aplicação do direito (advogados, magistrados, promotores, etc).

No que concerne à função histórico-cultural, esta detém por finalidade fornecer ao alunado capacidade de influenciar os contextos culturais e históricos a que estão inseridos. “As faculdades de direito não surgem, nem se justificam apenas para fins de formação profissional. Têm elas a finalidade de formar advogados que tenham sido, antes de mais nada, juristas, dotados de visão integral e concreta do direito”⁹.

É relevante que historicamente foram os homens do direito que sonharam a independência, realizaram a independência, consolidaram o império, prepararam a abolição, construíram a república e asseguraram o Estado de Direito na luta contra o arbítrio e o autoritarismo. Ou seja, em todos os

⁸PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia a república)**. Campinas: Bookseller, 1997, pág. 158.

⁹ Idem, pág. 155

momentos culminantes da história nacional, o bacharel em direito exerceu influência decisiva na montagem da estrutura jurídica e política da nacionalidade, sendo que esta influência é o resultado positivo do exercício da função histórico-cultural.

A esta função histórico-cultural cabe à preparação do corpo discente a visualizar o direito nos contextos sociais mais diversos possíveis, e afincado para fazer valer o melhor para a sociedade. Para tanto, os alunos, conhecidos pela brilhante retórica, estudavam sociologia, antropologia, lógica e filosofia, matérias que permitiram que o bacharelismo brasileiro não alienasse todos os estudantes.

Como se verá adiante, os currículos jurídicos, desde sua instituição, apresentam matérias de caráter humanístico: seja o estudo do direito natural ou diplomacia presentes no currículo mínimo de 1827, ou estudo da filosofia jurídica. Mas sempre existem disciplinas de cunho reflexivo para que justamente possa se efetivar a função histórico-cultural.

Em se tratando de currículo, neste momento, cumpre informar que a Carta de Lei de 11 de Agosto, em 1827, inaugurou o tema da seguinte forma:

Carta de Lei 11 de Agosto, em 1827¹⁰.

Dom Pedro Primeiro, por graça de Deos e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a Lei seguinte:

Artigo 1º Criar-se-ão dous Cursos de Sciencias Jurídicas e Sociaes, hum na Cidade de São Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco anos e em nove Cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1º Ano. 1ª cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, e Diplomacia.

¹⁰ BRASIL. Carta de Lei nº 1827. Registrada na Chancelaria-mór do Império do Brazil. Fls 83, do Livro 1, De Cartas, Leis e Alvarás. Rio de Janeiro, 21 de Agosto de 1827, p.5-7. Base de dados de legislação do Senado. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1800-1850/L1827.htm. Acesso em 22 de Janeiro de 2016.

2º Ano. 1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico.

3º Ano. 1º cadeira: Direito Pátrio Civil. 2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal.

4º Ano. 1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.

5º Ano. 1ª cadeira: Economia Política. 2ª cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império

(...)

Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos onze dias do mez de Agosto de mil oitocentos e vinte-sete, sexto da Independência do Império.

Verifica-se que o mesmo currículo foi proposto para as Faculdades de São Paulo e de Recife. Entretanto, os professores que lecionaram em cada uma foram escolhidos através da preferência em relação à região.

Tal diversidade entre os docentes proporcionou às faculdades características diferentes, sendo que a faculdade pernambucana tomou uma feição caracteristicamente filosófica e que possibilitou o movimento hoje denominado de “Escola de Recife”. E a paulista adquiriu feições mais práticas, com grandes nomes como João Mendes Júnior e Pedro Lessa.

1.2.1 A Escola de Recife¹¹

A Faculdade de Direito de Recife apresentou, através do estudo de teorias filosóficas, a possibilidade de transcender o bacharelismo e, mediante tais estudos, pôde constatar o mundo e transformá-lo.

Foi nos bancos de Olinda que surgiu o movimento posteriormente denominado de Escola de Recife. Afirmam os teóricos que tal manifestação é o

¹¹ Dados retirados das obras FERREIRA Pinto. **A Faculdade de Direito e a Escola do Recife**, disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181024/000359523.pdf?sequence=3>. PAIM, Antônio. **A Escola de Recife – Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil** – Vol V, disponível em: http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/escola_do_recife.pdf. Ambos acessados em 10 de dezembro 2015.

resultado da somatória do evolucionismo e do monismo. Aquele, em linhas gerais, latejava uma sedutora verdade e não se furtava a quase nenhum movimento filosófico, econômico ou sociológico. Já este, que tanto seduziu a escola, é uma doutrina globalizante e "totalizadora", além de abrigar a possibilidade de não ser totalmente materialista nem espiritualista.

1.2.1.1 O Evolucionismo

A primeira das correntes inspiradoras da Escola de Recife foi o evolucionismo, que pode ser entendido como “a doutrina que afirma que os seres vivos provieram da matéria inorgânica, e que das plantas se originaram os animais, e por fim, dos animais teria vindo o homem”¹². Sempre, pois, do menos teria vindo o mais, do inferior, por desabrochamento, teria vindo o superior.

Ocorre que o evolucionismo não pode, nem deve ser reduzido à sua importância no campo da biologia, por ser este um importante capítulo da história da filosofia e da religião.

(...) o pensamento evolucionista de Darwin não era uma simples hipótese científica que ocorreu para combater ideias religiosas admitidas em certas questões de fato. Era, antes, o produto e, uma parte essencial, de uma Weltanschauung – uma visão do mundo – proximamente ligada à Revolução Francesa, estes grandes acontecimentos históricos desenrolados entre os anos de 1776 e 1848¹³.

Assim, enquanto teoria filosófica, o evolucionismo propõe que o homem evolui a partir de si mesmo, podendo existir uma seleção natural entre eles. Como o evolucionismo foi utilizado por alguns autores para propor justificativas às ações relacionadas ao nazismo, tal teoria passou a ser utilizada com o cunho puramente biológico. Porém, no nascedouro do movimento de Recife, o aspecto filosófico desta teoria foi de fundamental inspiração.

¹² ALMEIDA, Fedeli, Vanini. “**Evolucionismo: dogma científico ou tese teosófica?**”, disponível em: <http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=ciencia&artigo=evolucionismo&lang=bra> Online, 22 de Abril de 2016.

¹³ Idem disponível em: <http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=ciencia&artigo=evolucionismo&lang=bra> Online, 22 de Abril de 2016.

1.2.1.2 O Monismo

No que concerne ao monismo, esta corrente filosófica é conceituada por Gilson Freire como “o substrato ideológico que apregoa a existência de uma substância única, subordinada a princípios também unitários, na composição de tudo o que existe no universo. Em seu significado mais simples, monismo é a doutrina da unidade, cuja palavra advém do grego monás que designava, na filosofia pitagórica, “toda complexidade que se faz um todo coeso”¹⁴.

O monismo opõe-se ao dualismo, defendido por René Descartes, pelo fato de não admitir a existência de duas entidades, espírito e matéria, na criação, bem como se opõe ao pluralismo, que adota a diversidade como o fundamento de substâncias para explicar o universo.

O pluralismo compõe o complexo pensamento científico moderno que, pela análise reducionista, fragmentou a realidade objetiva nas múltiplas e mais variadas expressões fenomênicas que, até o momento, se pôde produzir, muitas destituídas do mínimo senso crítico, por se fundamentar no vazio e no niilismo¹⁵.

Esta corrente de pensamento apresenta diversos modelos: o ontológico, o panteísta, o metafísico, o religioso, o material, o lógico, o gnosiológico, o materialista e o idealista. Para esta pesquisa trataremos apenas dos dois últimos.

O monismo materialista se fundamenta no fato de que a existência se reduz à matéria e seus atributos, como, por exemplo, a consciência humana. Esta seria o produto das ações e interações bioquímicas da massa neural. Os seguidores deste modelo foram Thomas Hobbes, Diderot, Paul Henri Dietrich, Karl Marx, Engels, Lênin e outros.

¹⁴ FREIRE, Gilson. **Arquitetura Cósmica**. Belo Horizonte: INEDE, 2006, disponível em: <http://www.gilsonfreire.med.br/index.php/ubaldianos/breve-historia-do-monismo>. Acesso em 13 de Outubro de 2015.

¹⁵ Idem disponível em: <http://www.gilsonfreire.med.br/index.php/ubaldianos/breve-historia-do-monismo>. Acesso em 13 de Outubro de 2015.

Entende-se que este modelo logo sucumbiu ante a irrealidade das bases constituintes da própria matéria, sob o domínio do pensamento quântico, que não reduz tudo à matéria. O quântico não se materializa, assim, o monismo materialista sucumbiu, perante a compreensão necessária da existência da metafísica.

Em se tratando de monismo idealista, este por sua vez possui fundamento em princípios formativos de natureza imaterial e espiritual, para explicar a composição de tudo o que existe. Tal modelo pode ser verificado desde a antiguidade, conforme indica Gilson Freire:

Plotino (sucessor do idealismo platônico) desenvolveu a escola denominada neoplatonismo que defendia ser a realidade última do universo a inteligência pura, incognoscível, infinita e perfeita, da qual tudo derivava. Plotino se utilizou do mesmo termo apregoado por Anaxágoras, noûs, como a essência universal consubstanciada no uno para compor o seu monismo idealista. Ele foi mais tarde, no período medieval, seguido por Jâmblico, Proclo, Santo Agostinho e Marsilio Ficino¹⁶.

Pautadas nestas correntes do pensamento, a Escola de Recife teve fomento com a relação estabelecida entre Tobias Barreto e Silvio Romero, a qual será reportada a seguir.

1.2.1.3 A relação de Tobias Barreto e Silvio Romero e o fomento da Escola de Recife

A convivência de Tobias Barreto e Silvio Romero iniciou-se em 1868, quando o segundo ingressou na faculdade de direito de Recife. Ambos são, sem dúvidas, os nomes mais importantes do movimento que se opôs ao positivismo depois de nele se haverem apoiado para realizar o rompimento com o ecletismo espiritualista.

¹⁶ Idem <http://www.gilsonfreire.med.br/index.php/ubaldianos/breve-historia-do-monismo>. Acesso em 13 de Outubro de 2015.

Em se tratando de positivismo¹⁷, Augusto Comte considerava que a filosofia é a sistematização geral dos conhecimentos positivos, sendo que o ser humano só pode conhecer o positivo, isto é, o sensível; apenas este é objeto do conhecimento, e somente o sensível é real.

Para Comte, a metafísica é impossível, e só a ciência positiva existe. Este é o dogma fundamental do positivismo filosófico do autor. Ainda que o direito não estivesse entre suas preocupações principais, é digna de nota sua influência sobre os juristas, mormente sobre os juristas do Recife de século XIX.

Já o Espiritualismo Eclético¹⁸, ou ecletismo espiritualista, como coloca Antônio Paim, foi “a primeira corrente estruturada no Brasil, e junto ao positivismo, pode ser considerado como uma espécie de etapa inicial da meditação filosófica nessas terras”¹⁹.

O ecletismo surgiu na França na primeira metade do século XIX e aportou no Brasil neste mesmo período.

A corrente eclética representa o primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil. Não se tratando de mera cópia do ecletismo francês, esta corrente procurava reunir em um bloco compacto, de teoria, as variantes doutrinárias já incorporadas à tradição cultural brasileira. Os pensadores desse momento desejavam, de alguma forma, conciliar os valores tradicionalistas, já enraizados, com o anseio de modernidade também presentes à época. Aludiam adotar os princípios liberais econômicos e políticos e ao, mesmo tempo, se esforçavam para conservar a unidade nacional. Empenhavam-se em, partindo da

¹⁷ Adeodato. João Mauricio. **O Positivismo Culturalista da Escola do Recife, Novos Estudos Jurídicos** - Volume 8 - Nº 2 - p.303-326, maio/ago. 2003, disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/337/281>, acesso em 23 de Abril de 2016.

¹⁸ BARROSO. Marco Antônio. **A Influência do Espiritualismo Eclético para a Filosofia no Brasil**. Ibérica – Revista Interdisciplinar de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos || ISSN 1980-5837 Vol. I, Nº 3 Juiz de Fora, mar.-mai./2007. Disponível em <http://www.sophiaweb.net/repositorio/iberica/iberica03/ecletismo-filosofia-barroso.pdf>. Acesso em 22 de Abril de 2016.

¹⁹ PAIM. Antônio. **A Escola de Recife – Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil** – Vol V, disponível em: http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/escola_do_recife.pdf acesso em 10 de Dezembro de 2015, pág. 17.

precariedade de condições, dotar o país de instituições modernizadas²⁰.

Diante de tais inspirações, pode-se apontar como o marco inaugural da corrente filosófica da Escola de Recife uma discussão teórica firmada entre Tobias Barreto e Silvio Romero, por este ter afirmado que a metafísica estava morta.

Ao deparar-se com tal afirmação, Tobias Barreto formulou a seguinte pergunta: “Deve a metafísica ser considerada morta?”

(...) e a responde negativamente. Mas suas razões serão bem diversas daquelas de seus velhos mestres, motivo porque teria oportunidade de dizer que a afirmativa de Silvio Romero causara no corpo docente espanto igual ao que teria produzido um tiro de revólver que o moço acadêmico tivesse disparado sobre os doutores²¹.

A afirmação de Silvio Romero teve a capacidade de estarrecer seu colega de curso ao ponto deste desenvolver um artigo que o rebatesse, entretanto, Romero não se calou, e nos fins do ano de 1878 publicou a obra “A Filosofia no Brasil”, que marca a emancipação dos debates filosóficos ao patamar de corrente filosófica.

Em sua obra, Romero pondera que, não existindo no país espírito científico, as concepções dos filósofos que estudam “não descendem uma das outras pela força lógica dos acontecimentos”²², e esclarece sua afirmação da seguinte maneira:

(...) os filósofos brasileiros não se prestam, repito, a uma classificação lógica, filha das leis que presidem ao desenvolvimento dos sistemas, não existindo estes aqui. Forçando a apresentar uma (classificação), ela seria em três grupos: “escritores educados sob o regime do Sensualismo”²³ metafísico francês dos primeiros anos deste século e que

²⁰ Idem, pág. 18.

²¹ Idem, pág. 20.

²² Idem, pág. 20.

²³ Sensualismo – teoria fundada exclusivamente sobre o fenômeno da sensação. Doutrina segundo a qual todo conhecimento provém das sensações e apenas delas. É uma das formas do empirismo. LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia** – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999. Pág.1000.

passaram para o Eclétismo Cousiniano; b) reatores neocatólicos filiados as doutrinas de Gioberti e Rosmini, ou às de Balmes e Ventura; c) e afinal, espíritos que se vão emancipando sob a tutela das ideias de Comte ou de Darwin²⁴.

Romero afirmou que no Brasil não existem filósofos autênticos, existindo somente pensadores adeptos às doutrinas já difundidas pelo mundo, sendo que com a publicação da obra “Filosofia do Brasil”, o autor conquistou a Cadeira de Filosofia de Dom Pedro II. Fato este que, juntamente com a atividade jornalística de Silvio, o levaram ao centro de debates que germinavam na Escola de Recife.

Em detrimento ao materialismo de Romero, Tobias Barreto, cuja inspiração advém dos estudos da obra de Emmanuel Kant e de autores da fase inicial do Neokantismo Alemão, sugere que:

(...) o verdadeiro objetivo da filosofia, que não pode ser arrebatado por nenhuma ciência, é a crítica do conhecimento. Essa crítica não se exerceria para estender o conhecimento científico, mas para elucidar aquelas questões que, estando pressupostas pelas ciências particulares, não chegam a constituir seu objeto (...). A par disto, Tobias Barreto iria apontar a cultura com aquela esfera cujo exame facultaria a definitiva superação do positivismo, abrindo um novo caminho à inquirição metafísica. Essa parcela de sua obra seria denominada, com propriedade, por Miguel Reale, como culturalismo²⁵.

Os estudos sobre o evolucionismo, monismo, materialismo, positivismo e kantismo trouxeram a bagagem intelectual necessária ao germe da Escola de Recife que se iniciou a partir desses conhecimentos.

1.2.1.4 Os ciclos da Escola de Recife²⁶

²⁴ PAIM. Antônio. A Escola de Recife – **Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil** – Vol V, disponível em: http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/escola_do_recife.pdf acesso em 10 de Dezembro de 2015, pág. 20.

²⁵ Idem, pág. 31.

²⁶ Os dados referentes aos ciclos da Escola de Recife foram extraídos da obra PAIM. Antônio. A Escola de Recife – **Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil** – Vol. V, pág. 50 a 52.

Antônio Paim afirma que o “levantamento do processo de sua formação, a que procedemos, nos permite estabelecer que a escola de Recife atravessou quatro fases perfeitamente caracterizadas”.²⁷.

O ciclo que inaugura a Escola de Recife inicia-se no final da década de 60 e alcança o ano de 1975. Nessa fase, os seus fundadores eram participantes do movimento geral que objetivava uma renovação no terreno das ideias. Tais participantes, intelectuais da época, rejeitavam o ecletismo espiritualista, sendo que para combatê-lo, buscaram apoio no positivismo e no evolucionismo de Darwin e até mesmo no materialismo. Este ciclo é marcado pelo prenúncio da formação de uma corrente filosófica autônoma.

O rompimento do primeiro ciclo e o início do segundo ciclo é determinado pela publicação da obra “A Filosofia no Brasil” de Silvio Romero, pois foi nestes escritos que ocorreu o rompimento radical com o positivismo e o movimento filosófico partiu em busca de uma nova doutrina. Essa fase durou cerca de dez anos e teve como figura central Tobias Barreto, que se tornou responsável por traçar as linhas gerais de uma posição autônoma do movimento filosófico em relação às demais correntes difundidas no país.

O apogeu da Escola de Recife ocorreu em seu terceiro ciclo, com duração de aproximadamente quinze anos. O período foi marcado pela confirmação da escola enquanto corrente de pensamento constituída com a proposta de enfrentar o positivismo e o espiritualismo. O fortalecimento do movimento proporcionou o alcance de uma posição de predomínio nos meios intelectuais do Nordeste e ainda em alguns centros de influência no Sul do país. Entretanto, foi nesse período, mais especificamente no ano de 1889, que faleceu Tobias Barreto, perda esta que marcou o início do quarto e último ciclo: o declínio do movimento.

A rigor, o movimento, que em sua última fase foi marcado por publicações sistêmicas de obras e estudos que proporcionaram bases ao

²⁷ Idem, pág. 50.

culturalismo sociológico, findou-se à época da Primeira Guerra Mundial. Contudo, sobrevivem a este ciclo importantes nomes do pensamento filosófico nacional.

1.2.1.5 Os herdeiros da Escola de Recife: Graça Aranha, Clóvis Beviláqua e Lourival Vilanova.

Graça Aranha foi o pensador que se empenhou em desenvolver o legado filosófico da Escola de Recife, com o enfoque de adaptar a tradição monista à evidência de que o curso da ciência não vinha em seu socorro, sendo que em busca de uma coerência à sua doutrina, o autor repudiava o teleologismo. O tema central dos estudos de Graça Aranha, bem como sua maior preocupação, foi a de preservação do monismo, o que o leva a afirmar categoricamente que:

(...) a função essencial do espírito humano é a função estética, só esta explica o Universo e a nós mesmos. (...) Pela disciplina da cultura estética se realizará a união indissolúvel do homem brasileiro e da natureza tropical, a hipótese mística do espírito e da matéria do Universo, que formará a alma e o corpo de um só Deus, total e infinito²⁸.

Clóvis Beviláqua, por sua vez, viveu mais tempo que Graça Aranha, falecendo em julho de 1944. Entretanto, apesar da incumbência de manter-se fiel à sua formação oitocentista e levar a Escola de Recife para além de seu circunscrito tempo histórico, o autor não deixou de aprender a conviver com as novas doutrinas na esfera do direito.

Beviláqua dedicou-se à produção filosófica até o Século XIX, porém, perde o interesse pelo tema. Isto será explicado pelo fato de que, do ano em que o estudioso redigiu o anteprojeto de Código Civil (1900) até a sua promulgação (1916), viu-se envolvido somente com este projeto.

Clóvis Beviláqua não entreviu a enorme renovação que o neokantismo veio a introduzir na filosofia do direito e para a qual chamaria a atenção, dos países de língua portuguesa, nos anos trinta, Cabral de Moncada. Como indica San Thiago Dantas:

²⁸ Idem, pág. 143.

Beviláqua encerra sua longa meditação sobre o direito civil, como a iniciaria mais de 50 anos antes: fiel aos mesmos mestres, convicto das mesmas ideias, que eram as que se publicavam na Europa ao tempo em que ele estudava em Pernambuco. Sua coerência intelectual não teve discrepâncias. (...) Beviláqua manteve assim, de princípio a fim, a firmeza de sua posição doutrinária. Formado quando o direito natural cedia lugar ao evolucionismo, adotou a nova posição e não a abandonou, quando outras lhes vieram disputar o posto. Manteve as convicções filosóficas que lhe permitiram tratar com inabalável confiança as questões científicas, e pôde assim imprimir à cultura da época a sua marca pessoal, discreta e durável²⁹.

O autor, em 1927, ao escrever sobre a história da faculdade de direito, descreveu que a Escola de Recife teve o seu momento no tempo e foi ultrapassada: “Foi um forte movimento filosófico jurídico, de ação poderosa no momento de sua maior efervescência, e que deixou impressão inapagável na evolução mental do Brasil”³⁰.

Lourival Faustino Vilanova³¹, pernambucano de Caruaru, formou-se em direito na Universidade Federal do Recife, onde se fez Mestre e Doutor. Adepto à Escola de Recife Lourival filósofo, tornou-se jurista.

Seus ensinamentos objetivam transmitir sua compreensão sobre as situações fáticas e sociais que repercutem entre as pessoas e geram normas impositivas, influenciado pela teoria das estruturas lógicas. Vilanova projetou sua teoria geral do direito em diversos níveis que se correlacionam com os campos específicos do conhecimento jurídico.

A teoria geral do direito reportada por Vilanova, é obtida por generalização, segundo a metodologia, depois de sucessivos graus de abstração ocorridos no interior da ciência jurídica (empirismo), que tomam como objeto do conhecimento todo o sistema (conjunto) de normas positivas que incluem nos fatos naturais e sociais, qualificados por normas, que podem vir de todas as fontes: princípios naturais, normas constitucionais e infraconstitucionais. Vilanova elucida que a teoria geral do direito (abstrata) é parcialização metódica do conhecimento jurídico. A

²⁹ Idem, pág.144.

³⁰ Idem, pág. 144.

³¹ VILELA, José Afrânio. **O pensamento jurídico de Lourival Vilanova**. Revista Estudos Filosóficos nº14/2015, disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art19%20rev14.pdf>, acesso em 27 de agosto de 2016.

norma deve ser compreendida pelo jurista e pelo comum. Também não deve ser lógica em direito, porque esta tem processo metódico de formalização³².

Nota-se a importância que o raciocínio filosófico empreendeu neste núcleo de ensino jurídico que é a faculdade de Pernambuco, através dos renomados juristas filósofos formados em tal reduto. Porém, como afirmado anteriormente, tal instituição de ensino apresentou cunho filosófico desde seu princípio, restando agora analisar a presença da filosofia jurídica junto aos paulistanos, que apresentaram um cunho mais prático em seus estudos.

1.2.2 A FILOSOFIA EM SÃO PAULO

A Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, como dito previamente, ficou responsável pelo cunho prático do exercício jurídico. Entretanto, tal fato não significa que não existiram movimentos de cunho filosófico neste Estado.

Para o estudo deste tópico, tomar-se-á como referência a obra do Professor Miguel Reale, “Filosofia em São Paulo”³³, texto que demonstra a preocupação do autor em ilustrar o cenário filosófico no Estado antecedente à criação dos cursos jurídicos e os rumos tomados após a instituição do curso, através dos estudos de João Mendes Júnior e Pedro Lessa.

De pronto, a obra apresenta a seguinte afirmação:

Não se pode negar o acerto de Clóvis Beviláqua ao retratar a Filosofia no Brasil como uma sucessora de influências estrangeiras, especialmente europeias, desde as portuguesas, as francesas e as germânicas, mas não devemos olvidar a decisiva importância de um problema que tem sido descuidado, sobre a maneira pela qual se operou entre nós a recepção das ideias. Ao recebermos, por exemplo, os ensinamentos do positivismo, não terá havido algo de peculiar ao nosso estilo de vida, condicionando a aclimatação de teorias que, no mundo

³² Idem disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art19%20rev14.pdf>, acesso em 27 de agosto de 2016.

³³ REALE, Miguel. **Filosofia em São Paulo**, 19. ed. - São Paulo Saraiva, 1999, pág. 9.

européu, atenderam a exigências ideais diversas, e repercutiram em razão de condições culturais distintas³⁴.

O autor inicia a obra apresentando que a filosofia nacional é o resultado da importação de pensamentos, porém ele ainda ressalva que os movimentos filosóficos espelham a cultura e ideais da sociedade que os antecede. Ao importar as acepções de um movimento em uma realidade diferente, algumas doutrinas passaram a desempenhar uma função muito distinta daquela empregada em seu berço, chegando a situações de deformações das teorias, as quais receberam um significado especial diante da cultura nacional.

A importação da filosofia firmou-se com o passar dos anos, ao passo que a maior dificuldade do estudo da história da filosofia nacional está na ausência de laços lógicos ou genéticos entre as diversas doutrinas que ocuparam por muito tempo o cenário acadêmico do país. Assim, para entendermos determinado movimento filosófico no Brasil, é preciso correlacioná-lo ao período histórico em que ocorreu sua importação.

O primeiro marco deu-se com o Brasil Colônia, época em que prevaleceu a filosofia escolástica - movimento que visava à harmonização da fé e da razão, moldado no país pelos Coimbrenses.

Como segundo marco histórico da filosofia nacional, temos a chegada da Família Real no Brasil, que marca a decadência da escolástica como ideal filosófico e ainda sua influência nas diretrizes políticas. No referido período, houve a decisiva ação do Marquês de Pombal que, ao fechar o Colégio de Coimbra e expulsar os jesuítas, contribuiu para permitir o influxo do pensamento francês em Portugal. A partir daí foram inseridas noções do sensismo de Condillac e do enciclopedismo em geral, os quais foram fortemente importados à cultura brasileira.

Porém, foi com as faculdades de direito que os estudos filosóficos fizeram morada no Brasil, e apesar do caráter prático dos estudos

³⁴ Idem, pág. 10.

desenvolvidos em São Paulo, a instituição teve dois grandes nomes que proporcionaram o fomento ao pensamento filosófico: João Mendes Júnior e Pedro Lessa.

1.2.2.1 João Mendes Júnior, o Escolástico.

Quem hoje estuda as obras de João Mendes Júnior é capaz de perceber o diferencial deste autor perante os demais nomes dos estudos jurisprudenciais. João Mendes detinha uma rara preocupação com a busca dos pressupostos filosóficos dos institutos e sistemas que resultam nos julgados por ele analisados. A preocupação filosófica é uma parte essencial das obras do autor, que o levaram a ser citado por Miguel Reale como “a figura mais representativa da escolástica em São Paulo”³⁵.

Apesar de cronologicamente João Mendes compor a geração dos não escolásticos, sua dedicação ao pensamento tomista e relacionamento com a metafísica proporcionam a conclusão de que é melhor caracterizar que o autor compõe uma derivação tardia da escolástica.

A escolástica³⁶ era uma metodologia de ensino presente nas universidades da Europa entre os Séculos X e XVII que tem como representante mais conhecido São Tomás de Aquino. O ensino escolástico é caracterizado como o estudo que visa a coordenar a teologia e a procura de um acordo entre a revelação e a luz natural da razão, além da busca pela argumentação silogística, através da leitura comentada de autores como Aristóteles.

Ocorre que a escolástica detém um sentido pejorativo, pois apresenta um caráter de exagerado formalismo que implica em uma tendência em engessar-se em teses ou questões já formuladas não renováveis pelo contato e observação da vida. Apesar deste aspecto, João Mendes Júnior, ao afirmar-

³⁵ Idem, pág. 46.

³⁶ Aspectos da Escolástica extraídos da obra, LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**, 1999, Martins Fontes, pág. 318.

se como membro de tal formação, foi capaz de grandes avanços em sua produção intelectual.

Ele foi não um filósofo ou mesmo um filósofo do direito, mas um jurisconsulto, no mais alto sentido desta palavra, consoante o modelo romano de um conhecedor do justo e do injusto com base na ciência das coisas divinas e humanas³⁷.

O diferencial de João Mendes é que sua obra apresenta um admirável respeito ao valor intrínseco das palavras e definições. Por tais preocupações, o autor dedicou-se com carinho à filosofia, pois acreditava que esta era indispensável ao melhor conhecimento do direito.

Por compor a escolástica, as inspirações filosóficas de João Mendes advinham de São Tomás de Aquino e de Aristóteles: pensadores clássicos que permitiram inovações nas análises jurisprudenciais e ainda proporcionaram ao autor posicionar-se acerca do ensino jurídico, razão pela qual é importante à pesquisa que ora se desenvolve.

João Mendes preocupou-se com o ensino jurídico. Ele acreditava que o ensino do direito não poderia apresentar um método exclusivamente teórico nem mesmo um método predominantemente prático, pois o ensino jurídico é destinado a guiar o exercício de profissões liberais que necessitam de cautelas e fórmulas na aplicação dos preceitos que são frutos da contemplação de princípios. Diante desta lógica, João Mendes propôs cinco assertivas³⁸ que permitem a compreensão do denominado método empírico racional.

A primeira assertiva concerne em os princípios da demonstração são juízos dos quais outros juízos procedem à imediata ou mediatamente. Uns são comuns a todas as ciências; outros são comuns à ciência do mesmo gênero; outros são próprios de cada ciência. Preocupava-se o autor em demonstrar que existem matrizes principiológicas comuns a todas as ciências, assim como a cada uma delas são propostas matrizes próprias. Identifica-se nesta assertiva o

³⁷ REALE, Miguel. **Filosofia em São Paulo**, 19. ed. - São Paulo Saraiva, 1999, pág.64.

³⁸ As assertivas dispostas neste tópico estão presentes na obra: REALE, Miguel. **Filosofia em São Paulo**, 19. ed. - São Paulo Saraiva, 1999, pág. 68 e 69.

reconhecimento da importância de existir interdisciplinaridade no ensino jurídico que capacite o estudante a identificar as relações entre os princípios.

A segunda assertiva determina que ninguém seriamente dirá que, para firmar os princípios comuns a todas as ciências e os princípios comuns à ética geral, isto é, a todas as ciências morais, o professor de direito tenha necessidade de usar do processo de indução. Os preceitos de direito, que decorrem desses princípios comuns, são logicamente formados por dedução, como partes contidas no todo. Entende o autor que, ao lecionar, o professor de direito não precisa levar o alunado à percepção da interdisciplinaridade que é dedutível. Não corroboramos com essa afirmação, pois pressupõe uma capacidade reflexiva que hoje não é inerente ao alunado; sendo assim, compete sim ao professor auxiliar os alunos no processo indutivo.

A assertiva terceira determina que quanto aos princípios próprios da ciência do direito e dos quais decorrem certos preceitos especiais, somente esses necessitam ser firmados por indução e ilação das séries de fatos. Tais preceitos especiais são conclusões que, em relação à série de fatos, são como o todo em relação às partes.

A assertiva quarta apresenta o seguinte preceito: em geral, denomina-se ensino prático aquele que consiste na observação de casos consumados ou julgados, e no exercício de aplicação a casos figurados. Ora, um instrumento teórico de aplicação a casos julgados é um instrumento teórico que pode convir, não principalmente para indução, mas como prova de conclusões obtidas pela dedução; realmente prático é somente o ensino da aplicação a casos figurados, com a rememoração das cautelas especiais, relativamente a atos com fórmulas solenes, tais como contratos, testamentos, atos de protocolo, atos de registro, atos e termos do processo, em geral, as formalidades de atos praticados em ofícios públicos e em auditórios judiciais.

Por fim, a quinta assertiva dispôs que este ensino prático só tem oportunidade em matérias de direito civil, direito comercial, processo civil, processo comercial, processo criminal e medicina pública, únicas em que

poderia ser cabível um exame com prova prática. Nos outros ramos ou matérias da ciência jurídica, assim como na economia política, direito público, direito internacional, esse ensino só pode consistir em visitas a estabelecimentos industriais e a instituições sociais e em despertar a atenção para o movimento social econômico e administrativo.

É incontestável que os princípios dispostos por João Mendes inspiram até hoje o ensino jurídico nacional. Correspondências que estarão presentes nos demais capítulos deste estudo.

1.2.2.2 Pedro Lessa e a Filosofia Positivista de São Paulo

No interior da Faculdade paulista, o positivismo era o componente central do ensino jurídico, por lhe proporcionar a praticidade tida por necessária a esta região. Todavia, foi a partir do posicionamento de Pedro Lessa diante da história que o ensino jurídico em São Paulo pode evoluir em busca da inserção de pressupostos filosóficos capazes de fornecer ao alunado capacitação reflexiva.

Em se tratando de sua relação com o estudo da história, Pedro Lessa, ao escrever uma introdução à obra “História da Civilização na Inglaterra”, também publicada em apartado sob o título “É a história uma ciência?” propôs que a história deveria ser estudada junto com a filosofia. Tal proposta provocou reflexos no pensar dominante na historiografia naturalista de sua época. Dizia o autor que:

(...) a reflexão sobre os fatos históricos, desde a mais alta antiguidade, nos convence de que as ideias teológicas, metafísicas e positivas, tem sempre coexistido. As três ordens de concepção não assinalam períodos sucessivos do pensamento humano, porém modalidades sincrônicas, posto que diversas³⁹.

Esta assertiva do autor nos permite concluir que não é necessário romper com uma concepção, seja ela teológica ou metafísica, pois subsistem

³⁹ Idem, pág. 125, apud, V. Buckle – **História da civilização na Inglaterra**. Tradução de a J. Malchert, São Paulo, 1900.

estas em um conjunto ao lado das verdades científicas. O autor compreende a existência de um todo necessário composto por religião, ciências e filosofia que não podem existir separados.

Reale, por sua vez, descreveu o autor como um:

Spenceriano, pois, mas sem conceber a evolução culminando no triunfo individualista; admirador de A. Comte, mas sem admitir a redução do plano da religião ao da ciência; naturalista sim, mas sem divinizar a natureza, ou sentir escrúpulo em usar a palavra Deus, substituída por “natureza naturante” ou quejandas, Pedro Lessa poderá não ter sido um criador, capaz de abrir clareiras novas às especulações filosóficas ou filosófico-jurídicas, mas soube fundir em sua personalidade um conjunto de convicções coevas, segundo uma linha de equilíbrio e coerência⁴⁰.

A polivalência de doutrinas e, com estas, as experiências tupiniquins formularam o germe do estudo da filosofia jurídica no Brasil. Aprendizado este que passará a ser abordado nesta pesquisa.

⁴⁰ Idem, pág. 126.

2. O CURRÍCULO E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E A FILOSOFIA DO DIREITO

Desde sua criação em 1827, o curso de direito sofreu importantes transformações, pois, conforme se apresenta nesta pesquisa, o curso jurídico no Brasil iniciou-se com um cunho bacharelesco pouco ou nada preocupado com a formação humanística de seus estudantes.

Contudo, apesar de todo o bacharelismo arraigado nos cursos jurídicos, a filosofia do direito aflorou nos bancos das faculdades, demonstrando que os estudantes nacionais preocupavam-se em refletir o direito.

Diante da necessidade de reflexão sobre o curso de direito, o que se dá principalmente pelo estudo da filosofia jurídica, visamos neste capítulo analisar as alterações legislativas que estabelecem currículos e diretrizes curriculares a este curso. Além disso, analisaremos os critérios de avaliação de disciplinas instituídos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Esta última investigação tem como objetivo estabelecer uma visão do que se espera de uma disciplina jurídica e se esta expectativa é suficiente para a efetivação do aprendizado filosófico, tema ao qual nos atentaremos em capítulo posterior.

2.1 O Currículo Jurídico.

O currículo jurídico tem sido apresentado como a mácula do curso de Direito. Entretanto, para explorarmos tal afirmação, primeiramente nos cumpre apresentar seu conceito.

Horácio Wanderlei Rodrigues conceitua o currículo jurídico como sendo “a forma de organização de conteúdos, matérias, disciplinas, módulos e demais componentes curriculares tais como estágio supervisionado, trabalho de curso

e atividades complementares”⁴¹. Para o autor, o currículo jurídico é nada mais do que uma matriz de coordenação que deverá ser seguida pelas Instituições de Ensino Superior. No entanto, esta definição não é suficiente para abranger a importância que cremos ter o currículo jurídico, o que direciona este estudo à busca de um conceito de currículo em outra área do saber, qual seja a psicopedagogia.

O autor Cesar Cool Salvador apresenta duas concepções possíveis ao termo currículo, são elas:

Uma concepção centralizadora ou fechada – currículo fechado: na qual o currículo estabelece com minúcias os objetivos, conteúdos, materiais didáticos e métodos que os professores vão utilizar em cada área de ensino; corresponde ainda à ideia de unificar e homogeneizar ao máximo o currículo para toda a população escolar e, conseqüentemente, desenvolvê-lo como aplicação fiel do projeto escolar.

Uma concepção descentralizadora e aberta – currículo aberto: na qual essa responsabilidade recai sobre os professores ou equipes de professores de cada instituição, esta inclusive renuncia à proposta de uniformizar o currículo em benefício de melhor adequação e de maior respeito às características de cada contexto educativo particular, concebendo o projeto curricular como algo indissociável⁴².

Diante destas concepções, pode-se observar que a definição dada por Horácio Wanderlei Rodrigues assemelha-se com a de um currículo fechado. Ocorre que ao definir o currículo como uma estrutura fechada a ser seguida, o autor demonstra uma incoerência com os objetivos a serem atingidos com o ensino jurídico.

O Direito é um aspecto importante da sociedade, motivo pelo qual o curso jurídico deve refletir as necessidades sociais. Assim, ao se impor um currículo jurídico caracterizado como fechado, ele destoa da realidade porque, caso não exista uma interação dos participantes do processo ensino-

⁴¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

⁴² SALVADOR, César Cool. **Psicologia e Currículo uma aproximação Psicopedagógica a elaboração do currículo escolar**. São Paulo, Ática, 1997, pág. 37.

aprendizagem com a sociedade, este currículo não dialogará com a realidade social e, desta forma, não será capaz de formar juristas que amparem esta sociedade.

Por isso, se crê que o conceito de currículo jurídico deve constituir-se na própria jornada educativa para a transformação interior e cultural do educando. Assim sendo,

(...) vincula-se o conceito de currículo não somente à lei, mas também a realidades sociais, filosóficas e culturais, tendo em vista que são estas que decidem sobre a possibilidade ou não de certa organização, mesmo de sua convivência ou inconveniência⁴³.

2.1.1 A Historicidade da Formação do Currículo Jurídico⁴⁴

Ao realizarmos uma análise histórica dos currículos jurídicos do Brasil, como não poderia ser diferente, começaremos pela Lei de 11 de Agosto de 1827, que criou o Curso de Ciências Jurídicas. Concomitantemente, foram instauradas duas faculdades: uma na cidade de São Paulo e outra em Olinda.

Esta lei previa ainda que o curso teria a duração de cinco anos e seriam lecionadas as seguintes matérias: direito natural análise da constituição do império, direito das gentes e diplomacia, direito público eclesiástico, direito pátrio civil, direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal, direito mercantil e marítimo, economia política, teoria e prática do processo adaptado pelas leis do império.

⁴³ LINHARES, Mônica Tereza Mansour. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso**. Tese de Doutorado defendida em 2009 na PUC/SP, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf>, pág. 266.

⁴⁴ Para a construção deste tópico foram utilizadas as seguintes obras: LINHARES, Mônica Tereza Mansour. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso**. Tese de Doutorado defendida em 2009 na PUC/SP, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf> (acesso 19 de Maio de 2015). BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro, Lumen Juris 2000, VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004 e RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

Existiu ainda naquele diploma a previsão das condições que autorizavam o ingresso do educando ao curso. Os requisitos eram a comprovação da idade mínima de 15 anos e a aprovação do candidato em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria.

Após 52 anos da fundação do curso de ciências jurídicas, este teve seu currículo alterado pelo Decreto 7.247, de 19 de Abril de 1879. O decreto trouxe inovações, como a exigência de aprovação em exames específicos para o ingresso no curso superior, acrescentando aos interessados em matricular-se no curso de direito a aprovação nas disciplinas de língua italiana e alemã, além das demais cobradas anteriormente. Entretanto, a mais importante das inovações foi a da divisão do curso de Direito em duas seções: uma que se responsabilizou pelas ciências jurídicas e a outra pelas ciências sociais.

No setor de ciências jurídicas eram lecionadas as matérias de direito natural, direito romano, direito constitucional, direito eclesiástico, direito civil, direito criminal, medicina legal, direito comercial e teoria dos processos criminal, civil e comercial.

Por outro lado, competia ao setor de ciências sociais o ensino das disciplinas de direito natural, direito público universal, direito constitucional, direito eclesiástico, direito das gentes, diplomacia e história dos tratados, direito administrativo, ciência da administração e higiene pública, economia política e ciência das finanças e contabilidade do estado.

Importante salientar que, no setor de ciências sociais, as matérias lecionadas não podiam ser consideradas como propulsoras de um saber social nos moldes atuais das ciências do homem, como a sociologia e as ciências políticas. A razão disto era a habilitação que se queria proporcionar ao bacharel em direito, o qual advinha do setor de ciências sociais, para ser, independente de concurso, profissional habilitado a trabalhar nas Secretarias de Estado e demais Repartições Públicas. Enquanto aqueles que cursassem o setor de

ciências jurídicas recebiam uma formação com maior enfoque teórico e prático e eram habilitados ao exercício da advocacia e magistratura.

Tal formatação foi mantida até o ano de 1895, quando a Lei 314 trouxe uma reestruturação ao curso de direito. A seguir apresentamos as matérias a serem lecionadas durante os cinco anos de duração do curso: primeiro ano: filosofia do direito, direito romano, direito público e constitucional; segundo ano: direito civil, direito criminal, direito internacional público e economia política; terceiro ano: direito civil, direito criminal (com enfoque em direito militar e regime penitenciário), ciência das finanças e contabilidade do estado e direito comercial; quarto ano: direito civil, direito comercial, teoria dos processos civil, comercial e criminal e medicina pública; quinto ano: prática forense, ciência da administração e direito administrativo, história do direito e especialmente do direito nacional e legislação comparada sobre o direito privado.

Esta lei inovou ao implantar em seu corpo a previsão da duração do ano letivo, de 15 de março até 15 de novembro, a verificação da frequência do alunado a ser controlada através de um livro especial no qual os alunos escreveriam seus nomes. Seriam também observadas as faltas para fins de autorização de realização dos exames, nos quais o aluno que tivesse mais do que 40 faltas ficaria impedido de realizar os testes. No que concerne aos métodos de avaliação do curso, a lei descreveu que o sistema seria determinado a critério do Lente (professor) responsável pela disciplina, mas que as avaliações deveriam ser ministradas em duas épocas: a primeira logo após encerradas as aulas e a segunda quinze dias antes de começar o novo ano letivo. Existiu também a importante abolição do sistema anterior de divisão do curso no setor de ciências jurídicas e ciências sociais.

A reformulação do ensino jurídico introduzida pelo Decreto 11.530, de 18 de Março de 1915, demonstrava uma maior preocupação didática na divisão das matérias a serem lecionadas, pois, além da já habitual divisão das disciplinas por ano do curso, instaurou ressalvas em relação ao conteúdo a ser ministrado. Restou a divisão padrão em: Primeiro ano: filosofia do direito, direito público e constitucional, direito romano; Segundo ano: direito

internacional público, economia política e ciência das finanças e direito civil; Terceiro ano: direito comercial, direito penal e direito civil; Quarto ano: direito comercial, direito penal, direito civil e teoria do processo civil e comercial e no Quinto ano: prática do processo civil e comercial, teoria e prática do processo criminal, medicina pública, direito administrativo, direito internacional privado.

Já os conteúdos especificados no decreto foram que, para o ensino de teoria e prática do processo civil, além da parte teórica, os alunos deveriam receber um curso essencialmente prático. Nele, os alunos aprenderiam a redigir atos jurídicos. A disciplina de direito civil deveria ser ensinada de modo que o aluno, em seu Primeiro ano de contato com a matéria, aprendesse a parte geral e o direito de família. Já no Segundo ano, o direito das coisas e das sucessões e, no Terceiro, o direito das obrigações.

Para a disciplina de direito comercial, o conteúdo deveria ser ministrado de forma que no Primeiro ano fossem ministradas aulas de sociedades, contratos e falências e, no Segundo ano, o direito marítimo. E a ressalva dada ao curso de direito penal estipulava apenas que no Segundo ano desta matéria o conteúdo deveria versar exclusivamente sobre sistemas penitenciários e direito penal militar.

Necessária a inclusão, neste trabalho, da análise do Decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931. Apesar de não versar especificamente sobre o curso jurídico, foi o diploma que transformou o ensino superior em ensino universitário, bem como introduziu no sistema de ensino superior brasileiro um maior acesso às universidades e a ampliação de cursos. Ressalta-se que o ensino universitário pode ser conceituado como aquele que elevaria o nível cultural do povo brasileiro, e serviria de estímulo à investigação científica para a evolução da nação e o aperfeiçoamento da humanidade.

Existia também, no corpo do decreto, a responsabilização do Professor Catedrático - titular de cadeira de curso superior - pela eficiência do ensino de sua disciplina. Cabia a ele a promoção e estímulo à pesquisa que fomentassem o progresso das ciências com o intuito de desenvolvimento cultural da nação.

Os Instrumentos Legislativos até agora explicitados correspondem aos Períodos do Brasil Império e República Velha. Em tais períodos, o currículo jurídico tinha características de currículo único, pois era caracterizado como rígido e pré-determinado de forma heterônoma pelo Estado. Esta imposição do currículo ocorreu pelo fato de que naqueles períodos existia um incondicional controle político herdado pelo curso de direito, em razão do bacharelismo.

A configuração de currículo único somente começou a ser alterada com a implementação do primeiro currículo mínimo nacional, no ano de 1962, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Foi através do Parecer 215/62 que o currículo mínimo do curso de direito foi proposto. Com duração de cinco anos, ele era constituído pela seguinte matriz curricular: introdução à ciência do direito, direito civil, direito comercial, direito judiciário com prática forense, direito internacional privado, direito constitucional (incluindo teoria do estado), direito internacional público, direito administrativo, direito do trabalho, direito penal, medicina legal, direito judiciário penal com prática forense, direito financeiro e economia política.

Tal configuração, denominada de currículo mínimo,

(...) ensejava por seu turno, que as instituições de ensino elaborassem seus respectivos “currículos plenos”, como forma de se adaptarem aos novos reclamos regionais, sociais, econômicos e culturais da sociedade, o que de fato faz revelar uma certa flexibilidade curricular⁴⁵.

Ocorre que tal alteração não foi suficiente para promover a autonomia das Instituições de Ensino Superior. Os currículos foram mantidos com certa rigidez incoerente à necessária formação da consciência dos alunos. Rigidez esta advinda da ausência de fomento por partes das instituições de ensino de exercer a autonomia concedida.

⁴⁵ LINHARES, Mônica Tereza Mansour. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso**. Tese de Doutorado defendida em 2009 na PUC/SP, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf>, pág. 276.

Após o golpe militar de 1964, a tendência de profissionalização dos cursos de direito se acentua. As faculdades transmitem aos alunos informações genéricas e presas à legislação, produzindo um conhecimento desarticulado da sociedade e pouco sistematizado, incapaz de oferecer respostas satisfatórias para a compreensão do ambiente e de preparar profissionalmente o bacharel⁴⁶.

Após o período militar, houve modificações curriculares no curso jurídico, que introduziram um ciclo de estudos básico voltado ao estudo de disciplinas zetéticas. No entanto, não houve êxito em integrar este ciclo social para iniciar um ensino reflexivo para com o alunado. Em 1972, foi incorporado o novo currículo mínimo ao curso de direito, vigente até o ano de 1994, quando houve nova mudança. Sua principal inovação foi a inserção do estágio supervisionado obrigatório.

No ano de 1994, foi publicada a Portaria 1886/94, que tornou obrigatória a realização de atividades complementares, bem como o trabalho de conclusão de curso – TCC. Ressalta-se que a presente portaria aponta o início de uma preocupação legislativa importante com a formação do senso crítico em relação ao alunado. Isto fica perceptível através da flexibilização que este instrumento proporcionou ao currículo pleno, imprimindo nele disciplinas optativas e diferentes atividades.

Com esta breve incursão histórica podemos verificar a crescente preocupação com a matriz curricular dos cursos de direito, que atualmente devem ser construídos pautando-se também em diretrizes curriculares.

2.1.2 As Diretrizes Curriculares

Foi na Portaria 1886/94 que nos deparamos, pela primeira vez, com o termo “Diretrizes Curriculares” em nossa legislação pátria. Apesar desta inovação, tal norma, conforme visto, estabeleceu um currículo mínimo aos cursos de Direito.

⁴⁶ Idem, pág. 277.

Ocorre que apesar da inovação proposta, o órgão competente a estabelecer tais diretrizes somente foi criado com a lei 9.131/95. Tal lei, ao tratar das competências da Câmara de Educação Superior (CES) integrante do Conselho Nacional de Educação, assim dispôs:

Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para cursos de graduação.

No que concerne às Diretrizes Curriculares, estas somente foram receber uma conceituação no ano de 1997, através do Parecer da Câmara de Educação Superior/CNE 776/97, *litteris*:

As diretrizes curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As diretrizes curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e as demandas existentes na sociedade.

Diante da definição legal, entende-se que são as diretrizes curriculares as orientadoras para a elaboração dos currículos jurídicos. As diretrizes devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, e visam assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, como forma de romper com a rigidez dos “currículos mínimos”.

“No campo educacional e pedagógico, as diretrizes curriculares não podem se constituir num corpo normativo, rígido e engessado, para não se confundirem com os antigos “currículos mínimos” profissionalizantes”⁴⁷. Em se tratando do campo jurídico, as diretrizes curriculares são orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos dos cursos de direito,

⁴⁷ Idem, pág. 307.

e que receberam, dentre as metas do Plano Nacional de Educação- PNE, Lei 10.172/01, as seguintes atribuições:

Meta nº 11 – Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e as peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Meta nº 12 – Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, tais como: gênero, educação sexual, ética, justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Através destas metas, podemos compreender que as diretrizes curriculares, diferente do enfrentado pelos currículos jurídicos, visam estabelecer um paradigma de habilidades e competências que devem ser construídas com os alunos com o objetivo de desenvolver para com estes uma formação profissional fundamentada na teoria e na prática, de acordo com o perfil dos formandos. Contudo, elas não podem deixar de amparar o preparo para as novas demandas e transformações da sociedade, ou seja, que tenham tais alunos uma formação de caráter reflexivo.

Importante frisar que, com a adoção do regime de diretrizes curriculares, temos a conferência de uma maior autonomia às Instituições de Ensino Superior para que estas, na construção dos currículos plenos, detenham a preocupação com o aprendizado de seus alunos.

2.1.3 A Resolução CES-CNE nº9/2004⁴⁸

A Resolução CNE/CES 9, do ano de 2004, é o mais recente instrumento legislativo a dispor sobre as diretrizes curriculares a serem cumpridas, em âmbito nacional, pelas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas para

⁴⁸ Resolução disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf, acesso em 10 de Junho de 2016.

os cursos de Direito. Composta por 13 artigos, a Resolução dispõe sobre a organização do Curso de Graduação em Direito.

Os cursos jurídicos deverão ser organizados através de projeto pedagógico próprio, que deverá abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação e o trabalho de conclusão de curso, dentre outros aspectos.

O projeto pedagógico deverá ser criado por cada Instituição de Ensino Superior que ofertar o curso de Direito, além de levar em consideração os elementos estruturais dispostos no §1º do artigo 2º da Resolução:

- I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Observa-se, nos elementos propostos, a preocupação com a concretização de um aprendizado reflexivo. É dever do projeto pedagógico visar a uma formação sólida, geral e humanística que alinhe uma postura reflexiva e de visão crítica; fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Desta forma, cumpre à resolução estipular eixos de formação que busquem efetivar os planos pedagógicos de forma plena e desenvolver habilidades específicas nos alunos. Em razão disso, são propostos três eixos de formação: o Fundamental, o Profissional e o de Prática.

O eixo de Formação Fundamental objetiva a integração do aluno com a sociedade, estabelecendo as relações do direito com outras áreas do saber. Também deverá abranger estudos em áreas como antropologia, ciência política, economia, ética, filosofia, história, psicologia e sociologia.

No que concerne ao eixo de Formação Profissional, deve abranger o enfoque dogmático, o conhecimento, e contextualizá-los segundo a evolução da ciência jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais. É de responsabilidade ainda deste eixo se preocupar com o ensino de disciplinas como constitucional, administrativo, tributário, penal, civil, empresarial, trabalho, internacional e as vertentes de direito processual.

Por fim, o eixo de Formação Prática objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares.

Em relação às disciplinas, especificamente, dispõe o parágrafo único do artigo 9º da resolução que os planos de ensino, relacionados a estas, deverão ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo. Deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Desta forma, a única exigência relacionada à disciplina é que seja previamente demonstrada ao alunado através do plano de ensino. Assim, para que possamos analisar a disciplina de filosofia jurídica no curso de direito, devemos observar os planos relacionados a ela em cada universidade. Esta

parte será exemplificada em capítulo posterior, quando analisaremos os planos da disciplina na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2.2 Avaliação dos Cursos Jurídicos: o que é esperado de uma disciplina?

A Portaria 840/2008 é responsável por regulamentar o Instrumento de Avaliação do Curso de Direito proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O Instrumento⁴⁹ referido é composto de três dimensões, quais sejam: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações Físicas. Cada uma das dimensões dispõe de categorias de avaliação, conforme tabela abaixo. Em cada categoria incidem índices de avaliação, que propõem notas de 1 a 5, de acordo com o material encontrado na Universidade avaliada.

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA.	Projeto Pedagógico do Curso	<ul style="list-style-type: none">▪ Objetivos do curso▪ Número de vagas▪ Matriz curricular▪ Conteúdos Curriculares▪ Metodologia▪ Atendimento ao discente
CORPO DOCENTE	Administração Acadêmica	<ul style="list-style-type: none">▪ Composição, Titulação e Formação Acadêmica do Núcleo Docente Estruturante.▪ Titulação, formação acadêmica e experiência do Coordenador do Curso.

⁴⁹ O instrumento de avaliação do Curso de Direito proposto no ano de 2008 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e está disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_direito2.pdf, acesso em 21 de Junho de 2016.

	Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Titulação do Corpo Docente ▪ Regime de Trabalho ▪ Tempo de Experiência de Magistério Superior. ▪ Tempo de Experiência Profissional na Área Jurídica
	Condições de Trabalho:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de alunos por docente equivalente ao tempo integral no curso ▪ Número de alunos por disciplina teórica ▪ Pesquisa e Produção Científica ▪ Número médio de disciplinas por docente
INSTALAÇÕES FÍSICAS	Instalações Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalações para docentes: salas de professores e reuniões ▪ Gabinetes de trabalho para Professores ▪ Salas de Aula ▪ Acesso dos alunos a equipamentos de informática
	Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bibliografia Básica. ▪ Bibliografia Complementar ▪ Periódicos Especializados
	Laboratórios Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Núcleo de Prática Jurídica e Atividades Básicas. ▪ Atividades de Arbitragem, Negociação e Mediação.

Em relação ao presente estudo, nos interessa analisar a Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica, em seus indicadores Matriz Curricular, Conteúdos Curriculares e Metodologia. No que concerne à Matriz Curricular, os conceitos são dispostos da seguinte maneira:

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
01	Quando a distribuição das disciplinas/unidades ⁵⁰ curriculares não apresenta coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente a cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios e demais atividades práticas.

⁵⁰ Segundo o Glossário apresentado no Instrumento de Avaliação, deve ser considerada Disciplina/ Unidade Curricular como “parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica”.

02	Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares apresenta insuficiente coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente a cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.
03	Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares apresenta suficiente coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente a cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.
04	Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares apresenta plena coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente a cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.
05	Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares apresenta excelente coerência como perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente a cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aulas, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.

Observa-se que serão melhores conceituadas as Instituições de Ensino Superior que se propuserem, em suas matrizes curriculares, a elaborar estratégias que visem a uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente, e não há qualquer disposição sobre a relação do alunado com a sociedade.

A problemática que se levanta sobre este indicador é referente ao fato de que a faculdade de direito é responsável por formar bacharéis em direito e não advogados. Dessa forma, não há sequer coerência em ter um requisito de análise da qualidade da matriz curricular limitando a avaliação da faculdade quanto ao seu potencial de “produzir” advogados que respeitem seus clientes.

Com isso, tem-se que o indicador Matriz Curricular não é condizente com a análise da efetividade do curso de direito. O indicador não demonstra sequer o interesse de abranger o leque de possibilidades das carreiras

jurídicas. Conceituar uma Instituição de Ensino como excelente, com conceito 5, por sua capacidade de adotar uma matriz curricular capaz de proporcionar aos alunos o entendimento de que, em suas relações profissionais, estes devem agir com ética, destoa da própria realidade do curso.

Diante deste critério de análise podemos refletir: são os problemas enfrentados pelo ensino jurídico o resultado da incoerência na avaliação das Instituições de Ensino Superior? Ou será a incoerência o resultado da incapacidade de se verificar o agente causador dos problemas?

Pois bem, continuemos nossa busca pela verificação dos indicadores e sua correlação com a efetividade do aprendizado, a partir da análise dos Conteúdos Curriculares.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
01	Quando os conteúdos curriculares não são relevantes, ou não existem, e/ou são desatualizados, e/ou incoerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.
02	Quando os conteúdos curriculares são insuficientes e desatualizados e/ou não são suficientemente coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.
03	Quando os conteúdos curriculares são suficientemente relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso e apresentam suficiente dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento.
04	Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, apresentam pleno dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento e são complementados por atividades extraclasse, plenamente definidas e articuladas com o processo global de formação.
05	Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, apresentam excelente dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento e são complementados por atividades extraclasse definidas e articuladas, de forma excelente, com o processo global de formação.

Os conteúdos curriculares, conforme disposto no indicador, devem ser relevantes, atualizados e coerentes com o objetivo do curso, que é a formação de um profissional jurídico capaz de entender as necessidades sociais e que detenha um aprendizado de cunho criticista, o qual possibilite aplicar o direito.

Entretanto, a determinação deste conteúdo é de liberalidade das Instituições de Ensino, que devem apresentar uma matriz curricular capaz de imprimir no alunado a necessidade de agir com ética em relação a seus clientes, conforme visto no critério anterior.

Denota-se um abismo entre esses dois indicadores, pois podem existir INÚMEROS problemas entre eles. Cumpre a uma universidade respeitar uma diretriz curricular mínima, que apresenta um viés humanístico, como demonstramos ao tratar da Resolução CNE/CES 9/04. Também cumpre à Instituição de Ensino formular sua matriz curricular com as disciplinas apontadas na resolução. Mas, aparentemente, para que se atinja a excelência é somente necessário abordar a relação advogado/cliente.

O conteúdo curricular fica entre a obrigação de se observar uma diretriz curricular (resolução) e a possibilidade de obter a excelência no quesito em seu critério de análise, desde que se estruture em relação à ética profissional. A preocupação com o saber reflexivo na formação da matriz de um currículo é questionável, o que faz com que o conteúdo curricular também o seja. Por que uma Instituição de ensino se preocuparia com a formação humanística de seus alunos, se ela não precisa concretizar tal aprendizado para ser avaliada como excelente?

A preocupação com o conteúdo da disciplina, principalmente da disciplina filosofia jurídica, deveria ser tratada com maior seriedade. Mas como realizar essa exigência? Seria necessário alterar a matriz de avaliação para que as Instituições de Ensino Superior se proponham a repensar os conteúdos ministrados nesta disciplina?

Cabe, nesse aspecto, um estudo aprofundado da criação dos critérios de análise dos cursos jurídicos que, concretizados após a Resolução CNE/CES 9/2004, aparentam refletir um aspecto estritamente mercantil. Este aspecto vai de encontro com a Resolução, a qual tem como preocupação social que os bacharéis em direito detenham capacidade de refletir sobre os conteúdos ministrados a eles.

Entretanto, por não ser este o objeto da presente pesquisa, passaremos à análise do indicador Metodologia do Instrumento de Avaliação.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
01	Quando a metodologia do curso não está explicitada.
02	Quando a metodologia do curso está insuficientemente comprometida com a contextualização, com a interdisciplinaridade ⁵¹ , com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.
03	Quando a metodologia do curso está suficientemente comprometida com a contextualização, com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.
04	Quando a metodologia do curso está plenamente comprometida com a contextualização, com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.
05	Quando a metodologia do curso está comprometida, de forma excelente, com a contextualização, com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.

A metodologia, conforme os critérios de avaliação, deve observar a capacidade do curso em realizar a contextualização entre a interdisciplinaridade, o desenvolvimento do espírito científico e a formação de sujeitos autônomos e cidadãos. Ou seja, espera-se da metodologia de ensino do curso de direito que esta seja capaz de proporcionar aos alunos um aprendizado emancipatório.

Existe, enfim, um indicador que reflete o intuito posto na Resolução, pois cabe à metodologia proporcionar aos alunos a capacitação crítica necessária ao aprendizado. Contudo, há uma incoerência patente. O método de ensino reflete o que é ensinado, sendo que isso está presente no currículo. Já o conteúdo do currículo é inserido em uma matriz curricular determinada por uma instituição de ensino.

As avaliações que apontam como crítica a situação metodológica do ensino e que avaliam como excelentes as matrizes curriculares e os conteúdos

⁵¹Interdisciplinaridade é conceituada pelo Glossário do Instrumento como uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.

dos cursos, em verdade servem para corroborar com uma falha a aprendizagem no ensino jurídico. Em síntese, esta falha consiste em dois aspectos: o primeiro é a ausência do cuidado de se direcionar o conteúdo curricular para que este possua um caráter reflexivo e proporcione um aprendizado filosófico ao alunado. O segundo consiste no fato de que os indicadores de análise dos conteúdos curriculares não são suficientes para refletir a realidade dos cursos.

Assim, as expectativas que existem em relação a uma melhora do ensino através da alteração de currículos, da adoção de metodologias diversificadas e no ensino da filosofia do direito não são suficientes a extirpar as lacunas do aprendizado no ensino, pois tais problemas residem em outras instâncias.

3. O APRENDIZADO DA FILOSOFIA DO DIREITO

A disciplina filosofia jurídica detêm o compromisso de proporcionar aos alunos um aprendizado de caráter criticista, que visa desenvolver no alunado a capacidade de reflexão dos conteúdos ministrados. Para que exista a efetividade deste saber reflexivo é necessário se preocupar com a maneira com que esta matéria vem sendo desenvolvida nas faculdades de Direito.

Ocorre que o aprendizado reflexivo ou filosófico não se restringe ao repasse de conteúdo, pois para a efetividade dele é preciso que ocorra a emancipação dos alunos. Ou seja, que estes efetivamente absorvam e sejam capacitadas e capacitados a raciocinar o conteúdo ministrado.

Diante de tal necessidade, optou-se por iniciar este capítulo apresentando aos leitores noções de educação, aprendizado e emancipação, por julgar que tais conceitos são necessários à compreensão do significado do aprender filosófico.

3.1 Educação, Aprendizado, Emancipação e o Aprender Filosófico na Faculdade de Direito

O aprender filosófico advém do desenvolvimento de uma habilidade específica de pensar filosoficamente o conteúdo ministrado aos alunos. O pensar filosófico “é um pensar reflexivo, um pensar reflexivo a respeito do direito”⁵².

A presente definição do pensar filosófico relacionado ao direito nos permite compreender que, para que exista uma reflexão acerca do tema, faz-se necessário que exista um educar precedente, capaz de proporcionar a habilidade desta maneira de pensar específico.

⁵² PIMENTEL, Sílvia, depoimento (junho, 2016), entrevistadora: Yara Alves Gomes, São Paulo, informação verbal.

Por esta razão, é preciso analisar a educação e o aprendizado precedentes, questionando a capacidade destes de viabilizar uma emancipação necessária ao alcance da reflexão.

3.1.1 A Educação

A educação é uma modificação necessária aos indivíduos. O elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos seres e pelo desenvolvimento de suas personalidades. É o processo educacional que tem garantido a sobrevivência da humanidade, essencial aos indivíduos. Para esta pesquisa, serão abordadas as concepções de Durkheim e Weber sobre o tema.

Émile Durkheim trata a educação como método de socialização, e o processo educacional como o meio pelo qual se aprende a participar da sociedade.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança particularmente, se destine⁵³.

Em síntese, a educação, na abordagem deste sociólogo, é um processo a ser realizado pelos mais velhos para a transmissão de conteúdos que auxiliem os jovens em sua inserção social. Este repasse de conhecimento é baseado em um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes que constituam fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais.

Este aspecto educacional demonstra um caráter tecnicista, insuficiente ao desenvolvimento da reflexão. Dado caráter faz com que a educação não propicie estímulos à produção de um novo saber. Existe, portanto, uma limitação de aprendizado concernente ao que já foi alcançado.

⁵³ DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975, pág. 66.

“O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja”⁵⁴. Desta forma, o homem é educado para se tornar o produto de uma sociedade, é um processo lógico: nasce um indivíduo e a ele são somadas técnicas de seu grupo e o resultado é um homem capacitado tecnicamente.

Ensino que repassa informações, instrui ao uso de técnicas aplicáveis ao direito e não desenvolve nos alunos habilidades reflexivas. Ressalta-se que a finalidade da educação em Durkheim é a inserção dos jovens na sociedade, enquanto a finalidade do ensino jurídico seria apenas a inserção dos bacharéis no mercado de trabalho. Será que ainda vivenciamos o bacharelismo, porque a preocupação com o ensino limita-se à produção em massa de agentes a servirem ao mercado?

O fato de a educação jurídica demonstrar um reflexo do ideal durkheimiano de que os ensinamentos transmitidos pelas gerações resultam em aprendizado é questionável, pois aprender não é reprodução técnica. Entretanto, como o conceito do autor é relacionado à educação, e há pouco a definimos como um processo de modificação, existe correspondência.

O ensino jurídico brasileiro educa seus estudantes, pois os modifica tecnicamente. Mas esta concepção de educação é falha, pois os futuros juristas devem compreender seu compromisso para com a sociedade e com a justiça⁵⁵, para além de uma capacitação meramente técnica.

Demonstrada a concepção trazida por Durkheim, apresenta-se agora a abordagem weberiana sobre educação. Para este autor, a educação é um elemento importante, pois é responsável por favorecer o êxito do indivíduo no processo de seleção social. Weber, em sua obra “A objetividade do conhecimento nas ciências sociais”, trabalha a educação como um método

⁵⁴ Idem, pág. 68.

⁵⁵ O posicionamento deste estudo é o de que o objetivo do direito é a efetivação da justiça, tal indicação não detêm a absoluta aceitação pela academia jurídica que dispõem de outros objetivos, entretanto, cumpre informal tal opção que se pauta na obra. FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito**. – 3ª ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

pelo qual o indivíduo se torna capaz de se destacar em seu meio. Seus ensinamentos apresentam a existência de três sistemas de educação: a educação para o cultivo do saber, a educação racional para a burocracia e a educação carismática.

A educação racional para a burocracia demonstra a necessidade em uma sociedade burocrática de se possuir um título educacional que serve de símbolo de prestígio social. O diploma, como usualmente se denomina este título, tem, segundo Weber, a mesma importância que a ascendência familiar, na qual o indivíduo, munido de tal documento, é capaz de se ascender socialmente e atingir um papel de destaque na seleção natural, “naturalmente, essas certidões ou diplomas fortalecem o ‘elemento estamental’”⁵⁶.

Quanto à educação carismática, esta visa “despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas e dons mágicos, e transmitir o conhecimento especializado”⁵⁷. Este sistema apresenta uma semelhança com o apontado nos estudos de Durkheim, em que a educação é o repasse de um conhecimento especializado adquirido através de uma capacidade “heroica/mágica” de um indivíduo.

Porém, devemos nos ater, para a educação como o cultivo do saber, socialmente dirigida a três finalidades, quais sejam: despertar o carisma, preparar o aluno para a condução de sua vida e transmitir conhecimento especializado. Tal sistema é o que maior impulsiona o indivíduo a atingir a emancipação reflexiva.

No momento em que a educação desperta o interesse a se buscar o saber ilimitado, ela permite um avanço social indescritível. Não há limitação quando se ensina preparando o indivíduo a uma vivência. Ao contrário do que encontrávamos em Durkheim, que ensinava para determinar uma vivência.

⁵⁶ WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais**. In: COHN, Gabriel, org. São Paulo: Ática, 1991, pág. 486.

⁵⁷ Idem, pág. 482.

Esta “liberdade” no aprender é um aspecto preponderante da educação em Weber.

Percebe-se, neste autor, a preocupação em despertar no alunado o interesse por aprender, e esta finalidade é o diferencial da educação weberiana, porque traz a possibilidade de grandes avanços. Uma vez que o processo educacional preocupa-se em estimular os indivíduos e faz com que a dedicação no aprendizado seja maior e exista mais dedicação, os resultados são maiores e melhores.

Um aspecto importante na obra de Weber é o fato deste trabalhar o tema educação com certa melancolia. O autor aponta, como se retratará a seguir, que com a racionalização a educação especializada e a pedagogia do treinamento é impossível ter a educação como uma meta para a qualidade da posição do homem na vida. A educação, a cada dia mais, serve para que o indivíduo se especialize em alguma técnica.

A racionalização e a burocratização alteram radicalmente os modos de educar, e alteraram também o status, o reconhecimento e o acesso a bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação sistemática. Educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais. Educar no sentido da racionalização também passou a ser fundamental para a empresa capitalista, pois ela se pauta pela lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios, e precisa de profissionais treinados para isso, mas que profissionais da empresa ou da administração pública, o capitalismo e o Estado capitalista forjaram um novo homem: um homem racional, tendencialmente livre de concepções mágicas, para o qual não existe mais lugar reservado à obediência que não seja a obediência ao direito racional. Para este homem, o mundo perdeu o encantamento. Não mais o mundo do sobrenatural e dos desígnios de Deus ou dos Imperadores. É o mundo do império da lei e da razão. Educar num mundo assim certamente não é o mesmo que educar antes dessa grande transformação, provocada pelo advento do capitalismo moderno⁵⁸.

Correlacionando a definição de educação para o cultivo do saber de Weber, nos aproximamos do conceito de aprendizado, proposto a seguir.

⁵⁸ Idem, pág. 488.

Porém, cumpre destacar que a educação weberiana retrata um sentimento melancólico, que pode ser relacionado com a efetividade do saber filosófico na faculdade de direito que se vê cada dia mais produtora de um saber puramente dogmático.

3.1.2 O Aprendizado

Demonstradas as conceituações relacionadas à educação, passaremos ao estudo do aprendizado. A autora Maria Cecília de Abreu, demonstra que o processo de aprendizado exige um melhor relacionamento do aprendiz com o conteúdo ministrado. Segundo ela:

Isto exige que a aprendizagem: se relacione com o seu universo de conhecimentos, experiências, vivências; lhe permita formular problemas e questões que de algum modo o interesse, o envolvam ou que lhe digam respeito; lhe permita entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional, que lhe sejam relevantes; lhe permita participar com responsabilidade do processo da aprendizagem; e o ajude a transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de vida; suscite modificações no comportamento e até mesmo na personalidade do aprendiz⁵⁹.

Maria Cecília correlaciona ainda o termo “aprender” com “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, fatos e acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos – verbos que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem”⁶⁰.

Em se tratando de aprendizado, faz-se necessário a análise dos ensinamentos do Professor Paulo Freire. Ao analisar sua obra, verifica-se um estudo mais aprofundado do aprendizado, pois o autor não dispõe de um enfoque ora no alunado ora no professor. Para Freire,

(...) não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não

⁵⁹ ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**/ M. Célia de Abreu. Marcos Tarciso Masetto – 8ªed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990, pág. 9.

⁶⁰ Idem, pág. 6.

se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender⁶¹.

O processo de aprendizagem pode ser definido, então, não como uma mera transferência de conhecimentos e conteúdos, mas sim como a ação pela qual um sujeito criador, o professor, dá forma, estilo ou até mesmo alma a um corpo indeciso e acomodado, aluno.

Importante destacarmos que o aprendizado implica num repasse de experiências formadoras que resulta na produção de um saber, saber este que é engrandecedor para o transmitente e para o receptor, pois ambos devem se beneficiar e se transformar durante o processo de aprendizado.

Assim, é necessário ao aprendizado que o educador não se negue ao dever de reforçar a capacidade crítica do educando e sua curiosidade. É uma de suas tarefas primordiais trabalhar com os alunos uma rigorosidade metódica.

Esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível⁶².

É essencial ao aprender criticamente que os educandos percebam que “o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos”⁶³.

O aluno refletirá seu mestre e, quanto mais criticamente for exercida a capacidade de aprender, maior será a capacidade de contribuição do aluno para o processo de aprendizado.

⁶¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 1996. Disponível em www.sabotagem.revolt.org, acesso em 22 de Outubro de 2014, pág. 12.

⁶² Idem, pág. 14.

⁶³ Idem, pág. 14.

Se o professor não é capaz de despertar o interesse dos seus alunos, ele apenas transmitirá conteúdos e irá educá-los. Contudo, isso é insuficiente ao alcance do aprendizado, que requer uma superação; requer que a curiosidade inicial do educando se transforme em capacidade crítica, ou seja, requer um processo de aprendizado eficiente.

“Se a educação é, na essência, emancipação, cabe fazer acontecer não apenas acontecer. Educação deve fundamentar a capacidade de produzir e participar, não restringir-se ao discípulo, que ouve, toma nota, faz prova, copia, sobretudo ‘cola’”⁶⁴. Deve o processo educacional proporcionar o aprendizado, esclarecimento, capaz de propiciar a emancipação do estudante. Todavia, uma vez ocorrido o aprendizado, este é suficiente para proporcionar o esclarecimento do indivíduo? Analisaremos este questionamento adiante.

3.1.3 A Deturpação do Esclarecimento

Em se tratando de esclarecimento, Immanuel Kant, ao ser questionado sobre este conceito, afirmou que o esclarecimento é “a saída do ser humano de sua menoridade, menoridade essa na qual se inseriu por sua própria culpa. Menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem”⁶⁵.

Em outra definição do termo, Adorno “descreve que no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”⁶⁶. O esclarecimento seria, assim, o método de proporcionar aos indivíduos uma emancipação intelectual individual.

⁶⁴ DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993, págs. 130 e 131.

⁶⁵ KANT. Emmanuel, **O que é Esclarecimento?**/Kant. (et al.); tradução Paulo César Gil Ferreira; Revisão Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011, pág. 23.

⁶⁶ ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos/ Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução, Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Pág. 92.

Tendo sido demonstrado que o processo de aprendizado é capaz de proporcionar a emancipação do alunado, no interior da faculdade de direito nos deparamos com a educação ou com o aprendizado? E, sendo concretizado, o aprendizado é eficaz?

Não, o processo de aprendizado do curso jurídico não é suficiente ao alcance da emancipação porque no processo de tecnicização pelo qual o sujeito se “coisifica”, os indivíduos têm sua consciência eliminada. Durante a capacitação do homem, sua racionalidade torna-se um mero adinículo da aparelhagem econômica em que tudo se engloba. E sendo assim, o aprendizado no ensino jurídico não é capaz de produzir emancipação, pois o esclarecimento proporcionado por este é deturpado pela técnica.

Para alcançarmos o relacionamento do esclarecimento e a técnica, devemos primeiramente vinculá-lo ao desenvolvimento científico, capaz de ensinar ambos. Haja vista que o desenvolvimento científico é o grande propulsor da humanidade, este busca, pela ciência, a dominação de seu meio ambiente. A melhor forma de dominar o espaço é conhecendo-o, sendo importante, por sua vez, estabelecer a relação entre técnica e desenvolvimento das ciências.

A ciência é usada para suprir as necessidades e acaba por alterar o modo de viver das pessoas, mas é certo que ela não se faz apenas de descobertas: é também a padronização de objetivos. “Ciência significa certo universo de proposições tal como sempre surge do trabalho teórico, cuja ordem sistemática permite a determinação”⁶⁷.

Neste sentido, a ciência é próxima à técnica, pois ambas desenvolvem padrões de comportamento que levarão ao alcance de determinados objetivos. A ciência é especulação pura, enquanto a técnica serve de ponto de contato entre a realidade material e o resultado científico, e

⁶⁷ Textos escolhidos/ Walter Benjamim, Max Horkeimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas; Traduções de José Lino Grunnewald. (et al). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, pág. 124.

também como resultado experimental, como aplicação das provas, que serão adaptadas à vida prática.

Todavia, essa ideia tradicional de que a ciência precede à técnica é radicalmente falsa, ao ponto de explicar somente uma categoria científica, e durante breve lapso de tempo, pois só é verdadeira para as ciências físicas e para o século XIX. Essa correlação ciência-técnica, em uma abordagem atual do tema, não existe. Concebe-se que, do ponto de vista histórico, a técnica precedeu a ciência, pois o homem primitivo conheceu técnicas. Logo, historicamente, a relação ciência-técnica deve ser invertida.

O que precede a técnica é todo um trabalho de preparação que assim se designa: pesquisa dos textos, leitura, restauração dos monumentos, crítica e interpretação, todo um conjunto de operações técnicas que devem chegar à interpretação, não necessariamente uma descoberta científica. Entretanto, ao passarmos ao campo da ciência, esta sem técnica prévia ou concomitante não tem existência própria. Uma ciência sem técnica é apenas hipótese, é teoria.

Inegável a importância da técnica no desenvolvimento científico. A questão é: qual a diferença entre aprimoramento técnico e uma evolução nas ciências? Buscando estabelecer uma barreira que nos possibilite analisar a ciência e a técnica, cresce a tentativa de diferenciá-las.

Certamente, não são poucas as razões da progressiva indiferenciação entre ciência e a técnica, e a principal parece estar relacionada à tendência de nos defrontarmos com a ciência através de sua substancialização em procedimentos e artefatos técnicos⁶⁸.

Entretanto, a diferença fundamental entre técnica e ciência é o tempo de desenvolvimento destas. O desenvolvimento das técnicas é um processo visivelmente dinâmico e cumulativo. Dinâmico no sentido de que sempre pode ser aprimorado, e cumulativo na medida em que avanços abrem caminhos para novos avanços. Portanto, a técnica atual fornece materiais, as

⁶⁸ OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, pág. 46.

ferramentas e o conhecimento que, afora em casos de revoluções tecnológicas, servem de base para o próximo estágio.

Enquanto isso, o desenvolvimento científico é mais lento e progressivo, ao passo que as descobertas anteriores são revistas na medida da necessidade social. O cientista não visa ganhar tempo aprimorando e acumulando suas técnicas. Ele busca o novo, ao passo que este *modus operandi* do cientista desencadeará em um saber que será tecnicamente aproveitável, mas não necessariamente no momento da descoberta.

É comum, dentro das inovações da ciência, que seus resultados sejam colhidos por gerações posteriores, e é nesse ponto que temos mais uma diferença entre técnica e ciência: quando a técnica surge para aprimorar um saber já existente, fazendo, principalmente, com que se perca menos tempo em um determinado procedimento, a ciência é a criadora desse novo procedimento, não se importando com a quantidade de tempo que se gastará desde que sua teoria seja útil à sociedade.

Porém, atualmente, a maior parte das pesquisas de laboratório é obrigada a ser técnica. O cientista não pode ser um gênio solitário, é preciso trabalhar em equipe, pois não existe a viabilidade de uma invenção sem o auxílio pessoal e de material que lhe oferecem os grandes laboratórios.

Assim, a ciência pura tende a desaparecer, sendo substituída por uma ciência aplicada que, às vezes, revela perspectivas fecundas, a partir das quais novas pesquisas técnicas tornam-se possíveis. A necessidade da técnica na ciência tornou-se tão enraizada que, ao tentar separá-las, constata-se que esta se rende àquela.

Se na clássica concepção de “techné”, a técnica era reconhecida por sua estagnação, pois gerada pela ocasião e guiada através das gerações, aos olhos de muitos autores modernos o que ocorre é o inverso.

A ideia de ciência como contemplação desinteressada, na verdade passa a ser encarada como estagnante, submersa em disputas que não avançavam, ao passo que as artes mecânicas começam a ser identificadas com transformações, inovações inusitadas e progresso ⁶⁹.

Em relação ao indivíduo, com o advento da técnica, este não se preocupa mais com o mítico ou com a busca de uma significação geral, sua razão é condicionada à aprendizagem do domínio das técnicas de funcionamento sistemático. O esclarecimento, que visava elevar o ser e ajudá-lo a alcançar sua emancipação e capacitação crítica, hoje o prepara à especialização sistêmica.

Assim, o esclarecimento transvestiu-se de técnica e assola os bancos das universidades. Isto demonstra que o *déficit* do ensino jurídico não corresponde a uma prática isolada, e essa postura a científica do estudo é resultado da tecnização das formas do saber.

A faculdade de direito tem sua efetividade questionada. Ao analisá-la, conclui-se que sua ineficácia advém da ausência de um ensino de cunho emancipatório, crítico; falta saber filosófico no Direito. Mas, ao se alcançar aprendizado, o esclarecimento, percebe-se que este serve à técnica.

3.1.4 O aprendizado da filosofia do direito

A Professora Gisele Salgado define a disciplina filosofia jurídica como aquela,

(...) que tem como antecedente os estudos de Direito Natural. A filosofia do direito tem sido explorada tanto por juristas como por filósofos. A atenção dos filósofos ao mundo do Direito não é nova, existindo grandes trabalhos como o de Kant e Hegel sob o título de Filosofia do Direito ⁷⁰.

⁶⁹ Idem, pág. 88.

⁷⁰ Os estudos concernentes a este tópico são referência dos seguintes textos: SALGADO, Gisele Mascarelli. **Desafios das disciplinas zetéticas no ensino do Direito brasileiro moderno**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011, disponível em: <<http://www.ambito->

A autora ainda nos demonstra a amplitude da disciplina:

A lógica jurídica e a teoria da argumentação têm íntima ligação também com a teoria da norma e a teoria dos sistemas. O movimento da “virada linguística” parece ter influenciado muitos estudiosos da área. Há uma profusão de autores nessa área, valendo destaque para a utilização de autores como: Alexy, Klaus Gunther, Perelman e Manuel Atienza. Dentro da área de lógica jurídica, há também os estudos de teoria dos jogos que também estão sendo incorporados nas faculdades de Direito, para tratar de problemas da decisão. A hermenêutica jurídica também é parte importante das disciplinas que figuram dentro da grande gama da Filosofia do Direito. Essa hermenêutica pode ser encarada tanto sob o prisma de uma técnica da interpretação das normas, tanto como sob o prisma da zetética, que é mais raro. Costuma-se ensinar muito mais técnicas de interpretação baseado em paradigmas da tradição (em especial das doutrinas) e presente nos códigos (como na Lei de Introdução ao Código Civil). Cada área do direito apresenta alguns paradigmas de interpretação das normas que são específicos, havendo assim uma hermenêutica constitucional, penal, trabalhista, processual, etc. Sob o prisma da zetética costuma-se colocar questões: como se interpreta as normas, quem é o legitimado para a interpretação, como ela ocorre, etc⁷¹.

No que se refere ao aprendizado da disciplina, devemos nos ater aos conceitos descritos anteriormente, que nos permitem concluir que a educação relaciona-se com o repasse de conteúdos aos alunos sem que exista uma preocupação com capacitação reflexiva. Este repasse se distingue do aprendizado que busca proporcionar esclarecimento ao alunado, proporcionando a estes uma emancipação em relação ao conteúdo ministrado. Emancipação esta que tem por objetivo promover aos alunos o exercício da aplicação reflexiva do conteúdo lecionado.

Admitindo que a filosofia do direito é uma disciplina da ciência jurídica que intuiu refletir o direito, aplicá-lo em prol da justiça deve estar no interior da academia enquanto uma ciência a ser aprendida. Porém, como objeto do presente estudo, nos questionamos se a filosofia jurídica, nos moldes em que é lecionada hoje, assegura a educação ou aprendizado aos alunos?

juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>.
Acesso em 10 de Maio 2016.

⁷¹ Idem disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>.
Acesso em 10 de Maio 2016.

Ao observar o ensino jurídico atual, podemos afirmar que a filosofia jurídica que deveria servir a produção de reflexão e de um pensamento filosófico não ocorre. O que se vivencia hoje, no ensino da filosofia do direito, é o repasse de conteúdos com o intuito de obter aprovação, é a dogmatização da filosofia jurídica.

Este comportamento “dogmatizante”, enquanto maneira de proceder em relação a algo, é uma vivência recente na academia jurídica. Podemos apontar como o marco inaugural desta dogmatização a Resolução 75/2009 do Conselho Nacional de Justiça que dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura e que acrescenta a filosofia do direito como sendo disciplina a ser exigida nas provas. A presente resolução aponta as seguintes exigências em relação à disciplina:

D) FILOSOFIA DO DIREITO

1- O conceito de Justiça. Sentido lato de Justiça, como valor universal. Sentido estrito de Justiça, como valor jurídico-político. Divergências sobre o conteúdo do conceito.

2 - O conceito de Direito. Equidade. Direito e Moral.

3 - A interpretação do Direito. A superação dos métodos de interpretação mediante puro raciocínio lógico-dedutivo. O método de interpretação pela lógica do razoável⁷².

Seguindo a alteração relacionada ao concurso público, o Exame de Ordem, através do Provimento 156/2013⁷³, também passou a exigir a disciplina em sua prova objetiva. Porém, tal documento deixou de apresentar os conteúdos a serem exigidos.

Pois bem, observa-se que será exigido aos candidatos do concurso que apresentem domínio relacionado a conceitos e métodos. Fato que provoca uma exigência ao professor de filosofia do direito para que se preparem alunos para a aprovação. Se a filosofia jurídica deve objetivar a reflexão do direito e a

⁷²Resolução 75/2009, disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2763>. Acesso 30 de Setembro de 2016.

⁷³Provimento 156/2013, disponível em: <https://nayrontoledo.com.br/2013/11/03/novas-regras-para-o-exame-da-oab-provimento-n-1562013/>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

aplicação desta na sociedade em prol da justiça, transferir esta expectativa e limitá-la a aprovação é a prova da deturpação de seu aprendizado. Desta forma, a matéria passa a ser lecionada visando à educação dos discentes que necessitam absorver conceitos e métodos, sem que necessariamente devam se preocupar com suas aplicações.

Logo, a filosofia do direito se encontra hoje corrompida na academia jurídica. Entende-se que o efetivo aprendizado da disciplina exige, em verdade, um ensino pautado em três pilares: o dogmático (baseado na compreensão das normas); o de cunho social (fundamentado no aprendizado de disciplinas, como sociologia, antropologia e psicologia) e o ensino reflexivo-filosófico, assentado numa matriz teórica jusfilosófica que é capaz de aplicar a dogmática, observando para tanto as necessidades sociais.

O processo de aprendizado da filosofia jurídica deve ocorrer, segundo supõem esta pesquisa, através da obtenção de conteúdos dogmáticos e sociais que, trabalhados através da interdisciplinaridade, possam provocar nos alunos uma capacitação emancipatória. Ela deve permitir a reflexão do conteúdo dogmático, a norma, e aplicá-la a sociedade, visando à efetividade da justiça.

O aprendizado da filosofia do direito, então, necessita de interdisciplinaridade. Visando observar a existência dessa interdisciplinaridade, passaremos a análise das tipologias de aula existentes no curso de direito.

3.2 A aula de direito: tipologias do lecionar⁷⁴.

O curso jurídico é famoso por suas aulas em formato de “monólogos”, em que o quadro negro e a voz do professor são as ferramentas mais importantes. Entretanto, com o advento da modernidade, tal metodologia de

⁷⁴ Ressalte-se que a presente pesquisa não aborda todas as metodologias de ensino existentes, mas sim aquelas que possuem maior assiduidade no Curso de Direito, para que possamos analisar sua eficiência.

ensino mostra-se insuficiente para prender a atenção dos alunos, que optam por acompanhar as redes sociais em seus celulares e *notebooks*.

Incontroverso que o alunado deve respeito ao mestre, mas a cultura de desvalorização do professor que vivenciamos em nosso país faz com que o educador tenha que buscar métodos alternativos, capazes de atrair a atenção dos alunos.

Por outro lado, a densidade do conteúdo a ser ministrado, bem como a resistência de alguns professores - adeptos a metodologias ultrapassadas - em se atualizarem, faz com que o ensino ministrado não seja o suficiente para unir teoria e prática jurídicas e proporcionar um saber emancipatório aos alunos.

Como salientado no tópico anterior, é necessário à efetividade do saber teórico-jurídico que os alunos tenham a capacidade de raciocinar a teoria e aplicá-la em prol da justiça. “A teoria sem a prática é filosofia especulativa e a prática sem a teoria é temeridade” ⁷⁵.

Diante da necessidade de um aprendizado jurídico composto por teoria, prática e reflexão, passaremos a analisar métodos de lecionar e sua capacidade ou não de proporcionar aos estudantes de direito um saber de cunho filosófico ⁷⁶.

3.2.1 Aula Expositiva

A aula expositiva pode ser definida como “uma preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos” ⁷⁷.

⁷⁵ FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000, pág. 66.

⁷⁶ As tipologias de aula apresentadas foram extraídas das obras SOBRINHO, José Wilson Ferreira. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre – RS. Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000 e GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior** – 4ª edição – 5ª reimpressão- São Paulo: Atlas 2009.

⁷⁷ GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior** – 4ª edição – 5ª reimpressão- São Paulo: Atlas 2009, pág. 68.

É um procedimento muito antigo, presente nos filósofos da antiguidade, nos escolásticos, no renascimento, e é o procedimento mais empregado em todos os níveis do ensino nacional. Ressalta-se que a aula expositiva não é somente um monólogo estrelado pelo professor, pois absorve também as condutas de “permanecer sentado lendo suas anotações sobre um determinado assunto, até aquele que entremeia a exposição, com perguntas dirigidas à classe, ou a termina com um debate geral sobre o assunto enfocado”⁷⁸.

Sendo assim, podemos observar que todas as condutas correspondentes à definição de aula expositiva tratam da transmissão de conhecimentos através da oralidade. Isso ocorre porque tal metodologia fundamenta-se na ideia de que é possível ensinar aos outros por meio de explicação oral. É a redução do lecionar a um processo de comunicação.

O processo de comunicação da aula expositiva é simples. Temos um professor, emissor de conteúdo (ou conhecimento), que objetiva fazer com que os alunos absorvam a matéria. Este conteúdo a ser transmitido é transformado em uma mensagem que é codificada através do mecanismo vocal do emissor e produzida através de ondas sonoras, as quais são recepcionadas pelos alunos através de seus mecanismos auditivos.

Em síntese, o processo de comunicação da aula expositiva consiste no professor falar e o aluno ouvir. E é neste processo que reside a problemática relacionada a esta metodologia: o professor que meramente expõe não se preocupa em perceber o interesse do alunado, pois seu enfoque é a transmissão de conteúdo.

A simples transmissão de conteúdo sem preocupação de sua absorção, bem como a audição da matéria sem que exista uma empatia com o emissor ou uma atenção, dedicação em compreender a mensagem codificada, faz com

⁷⁸GODOY, Arilda Schmidt. **Reverendo a Aula expositiva**. In: MOREIRA, Daniel Augusto (org.) Didática do ensino superior: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, pág. 76.

que a aula não seja o suficiente para proporcionar aprendizado aos alunos. Sem apreender o conteúdo, torna-se inviável a emancipação que o aprender filosófico requer. E ainda tem-se que, em regra, os conteúdos transmitidos nas aulas expositivas se limitam a uma área de concentração do conhecimento, pois raramente o professor, em seu monólogo, trabalha com a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, a Professora Arilda Schmit Godoy, em sua obra, “Revendo a Aula Expositiva”⁷⁹, nos aponta as seguintes limitações a esta metodologia de ensino:

1. Pouca participação do aluno em função da comunicação unilateral característica desta técnica de ensino.
2. Considera a classe com um grupo uniforme, não levando em conta o fato de que os alunos possuem estilos de aprendizagem diferenciados.
3. Não considera o fato de que muitos ou alguns alunos não possuem os conhecimentos prévios necessários.
4. Não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais mais complexas (aplicação, análise síntese e julgamento) que levem o aluno a pensar sobre o que aprendeu.
5. Não possibilita que o professor realize a função de avaliação acompanhando o aprendizado (ou não do aluno).
6. Às vezes cria o hábito de os alunos estudarem através de anotação de classe não recorrendo à bibliografia indicada pelo professor.

As limitações expostas pela autora demonstram que a aula expositiva pode ser ineficaz em se tratando de um processo de aprendizado dos alunos. É o curso jurídico composto quase em sua totalidade por aulas expositivas. Percebe-se que a quantidade de conteúdos que precisam ser repassados faz com que o processo de comunicação satisfaça o educador, o qual deixa em diversos casos de examinar se o processo comunicativo é suficiente ao processo de aprendizado.

⁷⁹ Idem, pág. 75 a 82.

Entende-se que a densidade de algumas disciplinas e a impossibilidade temporal de proporcionar aos alunos métodos de ensino mais eficazes fazem com que esta seja a única opção do docente. Apesar disso, deve o Professor tomar alguns cuidados para que o conteúdo ministrado seja o suficiente para proporcionar o aprendizado ao aluno.

Deve atentar-se tanto às características e necessidades dos alunos, quanto à mensagem a ser passada. Necessita-se elaborá-la de forma clara, precisa e concisa, preferencialmente apresentado aos alunos um plano de aula que demonstre os tópicos a serem estudados e organizados em uma sequência lógica. O material deve ser entregue antecipadamente, e com indicações bibliográficas, para que os alunos possam estudar previamente os temas e acompanhar a aula monologada. Principalmente, deve o professor manter-se atento aos seus alunos e ter empatia, desenvolvendo neles uma atitude de permanente curiosidade em relação a sua disciplina e ao curso como um todo.

3.2.2 Aula Prática

José Wilson Ferreira Sobrinho define aula prática como aquela que:

Direta ou indiretamente, utiliza o conhecimento transmitido pela aula teórica, como ponto de partida ou, se quiser, como material de trabalho (...) uma aula prática não precisa necessariamente consistir em copiar uma petição inicial qualquer, de um livro de formulários forense⁸⁰.

O conteúdo de uma disciplina jurídica, por sua peculiaridade de excessiva carga teórica, afasta do curso de Direito a utilização desta metodologia de aula. Porém, visando amenizar a ausência de vivência prática da teoria, o currículo jurídico impõe que as faculdades de direito ministrem aulas denominadas “práticas jurídicas”, que em regra consistem em

⁸⁰ FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000, pág. 69.

acompanhamento de audiências, júris populares, análise de processos, confecção de petições, visitas a fóruns e presídios⁸¹.

Tais aulas detêm o objetivo de aproximar os alunos da vivência prática do direito. Tal vivência faz-se necessária para que os futuros juristas possam adquirir percepções humanitárias, por exemplo: ao visitar um presídio, os educandos vivenciariam a realidade carcerária; ao participar de uma audiência, poderiam conviver com os postulantes, e compreenderiam as razões que ensejam tais litígios. Entretanto, as aulas de prática jurídica, conforme se pode observar na academia jurídica, não servem a tal aproximação do alunado à aplicação do direito em prol da justiça. Tampouco para demonstrar ao alunado as realidades sociais, pois tais disciplinas ocupam-se em prover uma percepção puramente técnica do exercício da advocacia.

Ainda em relação às aulas práticas nos cumpre analisar as simulações. Quanto ao curso jurídico, as simulações têm como enfoque a realização de atos que correspondam à vivência de situações cotidianas das carreiras jurídicas, como a participação em audiências e em júris simulados.

Os objetivos da simulação são estimular a reflexão, promover um clima de descontração entre os alunos, e favorecer a empatia e o autoconhecimento. Estes objetivos refletem as necessidades de um aprender crítico que pode ser plenamente alcançado com as simulações, as quais desenvolvem no alunado um senso crítico para consigo mesmo, pois demanda esforço para se expor perante os amigos e vencer o desafio proposto.

O papel do professor nas simulações é o de coordenador. Deverá este exercer o controle do exercício, para que não se torne uma baderna, e ainda prestar um apoio anterior na preparação de cada equipe, tirando dúvidas e orientando os participantes.

⁸¹O primeiro diploma legislativo a determinar a inserção de aulas práticas ao curso de direito foi o Decreto 11.530/1915, sendo ainda que a atual Resolução CES-CNE 9/04, também apresenta a imposição de aulas de prática jurídica ao curso.

Percebe-se que na presente tipologia dois são os métodos de aplicação utilizados na academia jurídica: as simulações são capazes de efetivar o processo de aprendizado, pois produzem empatia e reflexão necessária a sua concretização. Entretanto, a aula denominada de prática jurídica, em seu formato observado hoje no curso está voltada a educar os alunos ao exercício da redação de peças processuais e se desassocia do processo de aprendizado, uma vez que não se apresenta suficiente para a concretização do processo de aprendizado de cunho humanístico.

3.2.3 Aulas Dialogadas

Em razão da aula expositiva (monologada) possuir inúmeras limitações, uma prática que vem sendo adotada nas salas de aula é a de aulas dialogadas. Tal método pode ser exercido através de discussões com a classe toda ou em pequenos grupos e com seminários. Esta tipologia tem como objetivos: estimular a reflexão acerca de conhecimentos obtidos mediante leitura ou exposição do conteúdo; desenvolvimento de novos conhecimentos através do compartilhamento de experiências entre os alunos e o professor; dar oportunidade para que os alunos formulem suas opiniões sobre os conteúdos e se conscientizem destes; além de facilitar a compreensão da disciplina e fomentam a interdisciplinaridade.

Através dos objetivos apresentados, percebe-se que a aula dialogada não inclui fornecer conteúdo teórico, e sim de realizar um exercício de assimilação do material lecionado. Desta forma, a aula dialogada, se associada à aula expositiva, pode representar a concretização do processo de aprendizado, dado que no processo de diálogo, o aluno reflete o conteúdo e o assimila a ponto de emancipar-se não tecnicamente. Ao não se restringir a aprender a aplicação de um dispositivo legal, o aluno se emancipa e busca refletir o direito em busca de possuir a capacidade de criticá-lo.

Com relação às espécies de aulas dialogadas podemos apontar as discussões e os seminários.

O seminário é constituído por um grupo de pessoas que se reúnem sob a coordenação de um especialista com o objetivo de estudar um tema. Nos cursos superiores, o seminário se desenvolve geralmente no âmbito de uma classe, sendo o seu coordenador o professor de uma disciplina específica. Esse professor elabora um calendário para as apresentações dos trabalhos e orienta-os acerca da procura de fontes, tais como: livros, revistas, relatórios de pesquisa, pessoas e instituições. Muitas vezes, o professor também auxilia os alunos no sentido de organizar o assunto e planejar a apresentação. No final da apresentação, cabe-lhe ainda coordenar a sessão de crítica e fazer comentários a cerca da exposição ⁸².

O seminário, conforme definido por Antônio Carlos Gil, é o método pelo qual os alunos, com o auxílio do professor, se responsabilizam pelo estudo e repasse de conteúdo aos seus colegas de classe.

Essa metodologia de aula dialogada pretende proporcionar aos alunos a identificação e formulação de problemas relacionados aos temas, através de pesquisa e exposição de soluções, ministrando os resultados obtidos com seus estudos aos colegas de classe.

Nestes casos, os seminários perdem a figura do coordenador, que seria o professor. Podem, desta maneira, não corresponder ao método de aprendizado tanto para os expositores quanto para os receptores, que por possuírem empatia com os colegas de classe, poderiam prestar mais atenção neles do que nos professores.

Assim, os seminários, como metodologia de ensino jurídico, são excepcionais à formulação do aprendizado, desde que exista nessa formulação a coordenação necessária para que o conteúdo corresponda às necessidades do programa da disciplina e não sejam reduzidos à reprodução de algum trabalho já apresentado no ano anterior, com o intuito de obter nota.

Quanto às discussões, estas podem ser realizadas de duas formas: a discussão com a classe toda e a discussão em pequenos grupos. Ambas as

⁸²GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior** – 4ª edição – 5ª reimpressão- São Paulo: Atlas 2009, pág. 81.

modalidades possuem a capacidade de fornecer ao docente um retorno do conteúdo ministrado, para que possa compreender e analisar o próprio trabalho, criando na sala de aula um ambiente mais democrático e acolhedor. As discussões devem ser iniciadas pelo professor através da exposição de situações problemas que reproduzam uma reflexão do conteúdo ministrado, anteriormente, em busca de soluções.

Outra forma de se aplicar esta metodologia é através do estudo de caso em que o docente apresenta um caso concreto aos alunos, com a finalidade de que estes reflitam sob a ótica jurídica e quais soluções são possíveis de serem aplicadas. Esta modalidade pode ser utilizada tanto na discussão com a classe toda (momento em que cada aluno, de forma individual, reflete o tema e expõe sua opinião), como em uma discussão em pequenos grupos, em que o professor divide a classe para debater o tema e apresentar consensos sobre como solucioná-lo.

Essa estratégia é útil para obter informação rápida sobre expectativas, necessidades, problemas e proposta dos alunos. Também ajuda a despertar o interesse da audiência e a criar atitudes favoráveis ao aprendizado. E apresenta também como vantagem o fato de possibilitar a participação de todos os alunos, o que conduz a uma atmosfera informal, participativa e democrática⁸³.

As discussões podem ainda partir de situações hipotéticas, ou de uma forma bastante usual no curso jurídico, através da análise de julgados. O importante é que, em toda a discussão proposta, o professor deve proporcionar estímulos para que os alunos se manifestem e não se sintam constrangidos em demonstrar suas experiências, opiniões e sentimentos.

Para tanto, o docente deve, na construção da discussão, cuidar para que não formule questões que tenham somente uma resposta, pois o interesse nessa metodologia não é determinar certo ou errado e sim elevar os alunos ao aprendizado crítico. Um segundo cuidado, ainda relacionado ao conteúdo dos questionamentos, diz respeito ao nível de abstração do questionamento: os

⁸³ Idem, pág. 82.

alunos precisam compreender a pergunta para produzirem reflexões que visem à solução. É incontroverso que

(...) os alunos tendem a participar mais quando sentem que têm uma experiência que de alguma forma poderá contribuir para a discussão. Assim, convém que as questões sejam formuladas como problemas que têm algum significado para os estudantes⁸⁴.

A reflexão necessária a concretização desta metodologia, tanto por parte do educador quando do alunado, nos permite pressupor a existência de um processo de emancipação que, pautado no dialogo, não consiste somente na reprodução de conteúdo através da comunicação e sim que exista a conscientização dos alunos acerca dos conteúdos para que possa existir a transmissão. Importa que tal método de ensino seja favorável ao processo de aprendizado.

3.3 O ilusionismo do binômio: zetética x dogmática e a necessidade de interdisciplinaridade no ensino jurídico⁸⁵

As faculdades de direito passaram por várias alterações curriculares, como visto anteriormente. Atualmente, a Resolução CNE/CES 09/2004 disciplina o curso jurídico, repartindo-o em três eixos: fundamental, profissional e prático.

Ocorre que, em detrimento do disposto na resolução, o que observamos é que as faculdades responsáveis por apresentar uma grade curricular própria, também apresentam outras divisões. A primeira é entre as matérias de cunho dogmático e as de cunho zetético ou propedêutico. A segunda, entre as disciplinas de direito material e de direito processual.

⁸⁴ Idem, pág. 79.

⁸⁵ Os estudos concernentes a este tópico são referência dos seguintes textos: SALGADO, Gisele Mascarelli. **Desafios das disciplinas zetéticas no ensino do Direito brasileiro moderno**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011, disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>. Acesso em 10 de Maio 2016.

Tercio Sampaio Ferraz Jr, em sua obra “Introdução ao Estudo do Direito”⁸⁶, leciona que os estudos de Direito são agrupados em dois tipos de disciplinas: as dogmáticas e propedêuticas, que compõem a maior parte do currículo jurídico, e apresentam como características o forte enfoque na técnica e no estudo dos códigos legislativos; a busca por resposta mais do que por perguntas; o estabelecimento de um ponto de partida sólido para o estudo do direito que não é posto em questão; o possibilitar de uma decisão; e a orientação para a ação.

A dogmática é fundamental para o curso jurídico, pois é inconcebível que não se lecionem os códigos, as normas e suas aplicações. Entretanto, o que se questiona é a dificuldade de comunicação entre as duas vertentes, pois as disciplinas zetéticas servem como integração do alunado com o direito, e do direito com outras áreas do saber.

Essa falta de diálogo entre essas disciplinas tem ocasionado problemas não somente para os alunos, mas para a própria estrutura dos departamentos e para a delimitação áreas de pesquisas. Frente ao verdadeiro abandono pelas faculdades de Direito quanto a essas disciplinas zetéticas, surgem outras áreas e profissionais reivindicando a legitimidade da produção desses saberes⁸⁷.

Tais disciplinas são demonstradas como:

Zetéticas são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política, etc. Nenhuma dessas disciplinas é especificamente jurídica. Todas elas são disciplinas gerais, que admitem, no âmbito de suas preocupações, um espaço para o fenômeno jurídico. À medida, porém, que esse espaço é aberto, elas incorporam-se ao campo das investigações jurídicas, sob o nome de Sociologia do Direito, Filosofia do Direito, Psicologia Forense, História do Direito etc.⁸⁸ (FERRAZ Jr., 1994, pág. 44).

⁸⁶FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 2ª ed., São Paulo, Atlas, 1994, pág. 39 a 43.

⁸⁷SALGADO, Gisele Mascarelli. **Desafios das disciplinas zetéticas no ensino do Direito brasileiro moderno**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011, disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>. Acesso em 10 de Maio 2016.

⁸⁸FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 2ed., São Paulo, Atlas, 1994, pág. 44.

Através das apresentações de Gisele Salgado e Tércio Ferraz, podemos compreender que as disciplinas de cunho zetético não objetivam o estudo da norma, restritivamente. Objetivam, em verdade, o estudo do direito e sua correlação com outras áreas do saber.

Por deter este objetivo diferenciado, as disciplinas deste caráter são “perdidas” dentro de departamentos. Além dessa dificuldade, existem duas questões principais que trazem preocupação em relação às disciplinas zetéticas: à perda de seu objeto, e à interdisciplinaridade.

As disciplinas zetéticas lutam para se manter e a continuar a produzir um saber que não é técnico, mas sim crítico e inovador (criador do novo). Tal tarefa não é fácil, mas parece ser fundamental para um outro ensino de Direito, que tenha como objetivo não somente produzir um aparato burocrático Estatal, mas de formar pessoas para enfrentar os desafios de lidar com o direito na sociedade moderna que é altamente complexa⁸⁹.

Quando essas matérias não possuem espaço ou atenção necessária ao seu pleno desenvolvimento o seu objeto acaba perdido. Um descompasso, o binômio dogmática x zetéticas, vem perdendo seu espaço no interior da academia, que vivência, na atualidade, o crescimento do binômio direito material x direito processual.

O direito material pode ser definido como um conjunto de normas que regulam as relações referentes aos bens da vida, entre as pessoas e a relação entre as pessoas e as coisas. Já o direito processual se refere às normas jurídicas que dispõem sobre a constituição dos órgãos jurisdicionais e sua competência, disciplinando os processos, em suas perspectivas interna e externa. O direito material utiliza-se do processo para ser tutelado. O processo é um instrumento a proteção do direito material. Ambos os direitos são autônomos, mas ao mesmo tempo, são indissociáveis.

⁸⁹SALGADO, Gisele Mascarelli. **Desafios das disciplinas zetéticas no ensino do Direito brasileiro moderno**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011, disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>. Acesso em 10 de Maio 2016.

A separação entre dogmática material e dogmática processual, que emerge nos bancos universitários como um novo binômio ao ensino jurídico, prende a atenção dos educadores. Seja por ego ou displicência, passam a competir. Esta ação influencia a separação do direito em dois campos: o direito material e o do direito processual. E que por consequência determina a redução do Direito apenas ao mundo dogmático, afastando-o da propedêutica. Problemática esta que fomenta a deficiência em relação à realização de interdisciplinaridade⁹⁰ por parte do curso de direito eivado-o de cisões.

A interdisciplinaridade corresponde a uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado. É o exercício do diálogo entre as disciplinas das várias áreas do conhecimento, transcendendo as barreiras existentes entre o individualismo de cada uma delas, mas que, no entanto, ainda permite respeitar as peculiaridades de cada uma, buscando pontos de conexão que possibilitem o enriquecimento da interpretação, do fato, da norma ou da doutrina jurídica.

A dificuldade à realização da interdisciplinaridade na academia jurídica reside no fato de que as “matrizes curriculares dos cursos de direito são elaboradas, em geral, de forma compartimentada, impedindo a integração das diversas áreas e dificultando a formação integral do futuro bacharel”⁹¹. E o cenário piora, pois diante da carência de criticismo do alunado, este detém uma

⁹⁰ A formulação deste tópico tem como referência a obra: LINHARES, Mônica Tereza Mansour. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso.** Tese de Doutorado defendida em 2009 na PUC/SP, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf> acesso 19 de Maio de 2015

⁹¹ LINHARES, Mônica Tereza Mansour. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso.** Tese de Doutorado defendida em 2009 na PUC/SP, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf> acesso 19 de Maio de 2015, pág. 329.

imensa dificuldade em transcender o conteúdo de uma disciplina e relacioná-lo às demais.

Diante da não ocorrência de efetividade o artigo 2º, §1º, IV, da Resolução CNE/CES 09/2004, que dispõem o seguinte:

Artigo 2º - A organização do curso de graduação em direito, observadas as diretrizes curriculares nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como competente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízos de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§1º o projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

IV – formas de realização da interdisciplinaridade.

Existe ainda outro problema: a interdisciplinaridade, conforme o dispositivo acima tem sua efetividade vinculada à disposição da instituição de ensino exercê-la, porque é no plano pedagógico que cada faculdade irá determinar as formas de realização deste diálogo. Com isso temos uma manifesta precariedade em relação à preocupação com a interdisciplinaridade.

O diálogo entre as disciplinas é deficiente nas faculdades, pois em seus planos pedagógicos os responsáveis não dispuseram da preocupação necessária para a sua efetivação. Em regra, ao se tratar de interdisciplinaridade, o que ocorre na maioria dos cursos de direito é a simples inclusão no currículo de uma série de disciplinas de áreas afins que proporcionam aos alunos visões diferenciadas, porém não integradoras de cada disciplina.

O autor Jurjo Torres Santomé, em sua obra “Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado”⁹² nos apresenta os resultados positivos do alcance da efetividade da interdisciplinaridade, que são:

- a) Desperta interesse e curiosidade dos estudantes, pois o que se estuda está sempre vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisarem os problemas nos quais se envolvem, e procurar soluções para os mesmos;
- b) Permite a adaptação à mobilidade e flexibilidade nas futuras atividades profissionais, contribuindo para pensar e agir interdisciplinarmente;
- c) Favorece a integração institucional. Os educadores participam de uma equipe com metas comuns;
- d) Permite abordar conhecimentos e questões que não estão ligados especificamente a uma área, mas a todas como ecologia, educação sexual, guerra e paz, discriminação, por exemplo.

Acreditamos que para a efetivação do diálogo da interdisciplinaridade, faz-se necessário transcender as cisões presentes na academia jurídica, buscando um diálogo que proporcione um aprendizado emancipatório dos alunos, que devem aprender a trabalhar criticamente os conteúdos do curso de direito.

⁹² SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre. Artmed, 1998, pág. 83.

4. O ENSINO DA FILOSOFIA JURÍDICA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

No decorrer do presente trabalho, nos preocupamos em indicar a presença da filosofia do direito no momento de criação dos cursos jurídicos, nos currículos e métodos de avaliação e, principalmente, o processo de aprendizado desta disciplina no curso de Direito. Buscando findar este trabalho, abordaremos o ensino da disciplina filosofia do direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sem prejuízo de desconsiderar outras Instituições de Ensino, sejam elas públicas ou privadas, e suas produções filosóficas acadêmicas.

4.1 A importância histórica da Faculdade de Direito da PUC/SP à filosofia jurídica nacional

Diante da ausência de obras que relatem o histórico do ensino da filosofia jurídica na PUC/SP, realizou-se pesquisa de campo através de entrevistas com os Professores Cláudio De Cicco e Silvia Carlos da Silva Pimentel. Objetivou-se à aquisição de dados que demonstrem o diferencial da PUC/SP, que desde sua fundação demonstra uma importante preocupação para com a formação de cunho reflexivo dos discentes, capacitando-os a melhorar a sociedade em que estão inseridos.

Conforme relatado pelo Professor Cláudio De Cicco, as diretrizes educacionais da Pontifícia Universidade Católica refletem o momento de fundação da Universidade. Era o período de pós-guerra e de grande instabilidade jurídica em razão da supervalorização do positivismo jurídico Kelseniano e a tomada de consciência da necessidade de discussões jusnaturalistas, sobre direitos humanos e “visavam à cultura intensiva e extensiva da ciência e a formação da consciência dos homens do futuro, como afirmava enfaticamente o Cardeal fundador da Universidade, Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta”⁹³.

⁹³ DE CICCO, Claudio, depoimento (junho, 2016), entrevistadora: Yara Alves Gomes, São Paulo, informação verbal.

Com o compromisso de preparar o alunado pautando-se no cristianismo, humanismo e na ética, a PUC paulistana passa a lecionar o Direito com um cunho humanista e filosófico, galgando assim um importante papel na história da filosofia jurídica nacional. Contexto em que se destacam os Professores André Franco Montoro, José Pedro Galvão de Sousa e Leonardo Van Acker.

Inspirado no Filósofo Jacques Maritain, grande doutrinador do conceito de dignidade da pessoa humana fundada na imortalidade da alma “que conduziu ao individualismo, na esfera religiosa com Lutero, na esfera filosófica, com Descartes, na esfera política, com Rousseau”⁹⁴, o Professor Franco Montoro foi membro do quadro docente da Universidade desde a sua fundação. Montoro sempre buscou lecionar o Direito em sua relação com a justiça. Fundou a Vanguarda Democrática, organização que objetivava estudar os problemas econômicos e sociais do Brasil pelo viés do pensamento católico. Posteriormente, o Professor passou ao exercício das atividades políticas, o que o afastou do exercício do magistério.

Ainda em relação ao Professor Franco Montoro, nos cumpre apresentar a contribuição da Professora Silvia Pimentel, que foi sua aluna e assistente. Relata a Professora que Franco Montoro, mesmo em épocas de supervalorização do positivismo jurídico, insistia em:

(...) chamar a atenção de que o direito tem que ser entendido como teleológico, há um *télos*, há uma finalidade, e que a finalidade do direito de uma sociedade tem que ser a realização da justiça, e o Professor Montoro (...). E isso porque ele entendia que o direito enquanto conjunto de normas e instrumento, como alguns falam e muitos dizem, ele só faz sentido se for efetivamente para fazer justiça⁹⁵.

Já o Professor José Pedro Galvão de Sousa foi vice-reitor da PUC/SP e nela lecionou as disciplinas de Teoria Geral do Estado e História do Direito Nacional. Em suas aulas, José Pedro propunha um modelo de sociedade orgânica que deveria pautar-se na doutrina social da Igreja Católica. Com

⁹⁴ Idem, informação verbal.

⁹⁵ PIMENTEL, Silvia, depoimento (junho, 2016), entrevistadora: Yara Alves Gomes, São Paulo, informação verbal.

grande empenho o Professor assumiu o compromisso de lecionar através de uma tônica de crítica ao liberalismo político e filosófico.

Ao passo que Leonardo Van Acker era originário da Escola de Louvain, na Bélgica e participou ativamente do movimento de restauração do tomismo no século XX. Conhecido por exercer o magistério com rigor metodológico, “Van Acker foi professor de Filosofia do Direito na Faculdade de Direito e de Filosofia Geral na Faculdade de Filosofia São Bento e nas Faculdades Sedes Sapientiae, todas pertencentes à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo”⁹⁶.

Através das contribuições dos professores podemos observar um parâmetro da história da disciplina Filosofia do Direito na PUC/SP, que a coloca como herdeira de uma preocupação com um ensino visando efetividade a justiça. Desta forma, os professores foram questionados sobre a efetividade das diretrizes que fundamentam a concepção da Universidade e o exercício atual da disciplina em estudo. Questionado sobre a efetividade das diretrizes de ensino, o Professor De Cicco nos apresenta a seguinte contribuição:

Para ser sincero, devo dizer que a PUC/SP tem se mostrado um ambiente propício ao livre debate das ideias, mas como se fosse “um defeito de sua virtude”, dado o leque enorme de doutrinas nela expandidas, com total liberdade por mestres das mais variadas tendências ideológicas, ela parece correr o risco de perder sua identidade de divulgadora de um humanismo assumidamente cristão e ser mais uma escola de informação técnica e não de formação de líderes engajados na promoção da justiça social... É sempre tempo de corrigir a rota e reencetar o caminho que lhe trouxe larga e merecida fama, até hoje, no Brasil e no mundo⁹⁷.

No que concerne à contribuição da Professora Silvia Pimentel, ela nos relatou que a disciplina filosofia jurídica foi constantemente alterada de período: já tendo sido lecionada no quinto, quarto, terceiro e, hoje, no segundo ano. Isto, segundo a entrevistada, consistiu em um desrespeito à disciplina por parte da faculdade que estabelece o currículo e realiza as modificações.

⁹⁶ DE CICCO, Claudio, depoimento (junho, 2016), entrevistadora: Yara Alves Gomes, São Paulo, informação verbal.

⁹⁷ Idem, informação verbal.

Esclarece a Professora Silvia que os alunos do segundo ano não detêm

(...) condições de fazer um pensar filosófico, um pensar reflexivo e a respeito do direito, de um direito que eles terão estudado durante alguns anos aqui na PUC (...). Agora eu entendo que filosofia do direito precisa ser repensada no sentido de mudá-la de local, ela teria que passar para o quarto ano novamente, porque aí sim nós teríamos condições de dar um curso de filosofia do direito, pois no segundo ano percebo uma dificuldade muito grande dos alunos.⁹⁸

Posto tais contribuições - anexadas em sua íntegra no final deste estudo -, podemos concluir que a disciplina filosofia do direito na PUC/SP mantém-se firme ao estudo de caráter humanístico e preocupa-se incansavelmente com o ensino de cunho filosófico, em que pese à crítica à liberdade de ideologias lecionadas. Entende-se que o problema enfrentado na efetividade do aprendizado dos alunos é sim uma questão de viés burocrático, relacionado ao momento em que se leciona a disciplina ao alunado.

4.2. Análise dos planos de ensino da disciplina Filosofia do Direito, entre os anos de 2004 e 2015, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A Resolução CES-CNE 09/2004, instrumento que atualmente dispõe sobre as diretrizes curriculares do Curso de Direito, prevê, em seu Art. 9º, Parágrafo único, que: os planos de ensino a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

E é diante destes requisitos e da impossibilidade temporal de se analisar as aulas de todos os docentes da PUC/SP que realizaremos uma análise do plano de ensino da disciplina filosofia do direito da Pontifícia Universidade

⁹⁸ PIMENTEL, Silvia, depoimento (junho, 2016), entrevistadora: Yara Alves Gomes, São Paulo, informação verbal.

Católica. Faremos isso através de suas ementas disponibilizadas pela Instituição, com o intuito de explorar o lecionar filosofia do direito.

Um plano de ensino é, conforme afirmado por Maria Célia de Abreu, a

(...) apresentação, sob forma organizada, do conjunto de decisões tomadas pelo professor em relação à disciplina que se propôs a lecionar. É feito, portanto, antes do curso se iniciar efetivamente, não é, porém uma linha de ação fechada, inflexível, pelo contrário, deve ir-se adaptando à medida que a interação com os alunos vai concorrendo, e o feedback resultante indica formas alternativas mais eficientes⁹⁹.

O plano de ensino compõe diversos níveis de especificidade. Podemos ter o plano de ensino do curso, geralmente denominado de matriz curricular, ou o plano pedagógico, que é genérico e não aborda detalhes como bibliografia e metodologia de ensino. Tal plano, em regra, costuma dispor sobre os valores educacionais que se visam atingir no educando.

Outra modalidade de plano de ensino é o plano de disciplina ou ementa. Este é desenvolvido em relação a uma matéria específica, mais detalhadamente, pois deve determinar os objetivos do ensino daquele conteúdo específico, a metodologia adotada, os sistemas de avaliação e a bibliografia indicada.

Ainda com referência ao plano de ensino, temos o plano de unidade, que consiste na preparação de uma ou um agrupamento de aulas, as quais se caracterizam por dar início, andamento e fim a uma unidade de conteúdo. Este plano de unidade prevê cada comportamento que se espera do aluno, enquanto objetivo daquela aula, cada atividade, cada exigência, cada produto a ser avaliado e quais os critérios dessa avaliação, entre outros.

⁹⁹ ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em sala: prática e princípios teóricos**/ M. Célia de Abreu. Marcos Tarciso Masetto – 8ªed. São Paulo: MG Ed. Associados. 1990, pág. 16.

O plano de ensino, em qualquer de suas modalidades, deve ser previamente apresentado ao aluno e consiste em um dos critérios de avaliação do Instrumento de avaliação do curso superior.

4.2.1 As ementas de Filosofia do Direito da PUC/SP.

Como apresentado no tópico anterior, os requisitos de um plano de disciplina são: identificação, objetivos, tema, bibliografia, estratégias e avaliação de desempenho. Ocorre que as ementas da disciplina de filosofia jurídica da PUC/SP não apresentam todos estes requisitos e, em verdade, demonstram um preocupante descaso com este aspecto da disciplina.

Analisaremos a seguir quatro ementas fornecidas pela Secretaria da Faculdade de Direito: uma delas correspondente aos anos anteriores a 2006, uma do período em que a matéria foi lecionada no 4º ano da graduação¹⁰⁰, e os planos relacionados ao ensino da disciplina no terceiro e quarto semestres, sendo o último deles o plano atual de ensino.

4.2.1.1 A identificação da disciplina

No que concerne à identificação, ela deve ser composta, no mínimo, pelo nome da disciplina, do curso, da faculdade e do nome do professor, além de demonstrar o semestre ou ano ao qual a disciplina é ministrada.

A identificação tem como objetivo o reconhecimento do plano de ensino, para que este possa ser identificado, seja na preparação do alunado para cursá-la, seja durante o aprendizado. E também para que se possa analisar o desempenho do corpo discente, bem como, futuramente, propiciar aos alunos e pesquisadores um rico material de pesquisa. Porém, observa-se o seguinte quadro:

¹⁰⁰ Cumpre esclarecer que as ementas e os arquivos não permitem determinar qual o período em que a filosofia do direito compôs a carga horária do 4º ano, razão pela qual não existe tal informação no corpo da pesquisa.

Anteriores a 2006	Disciplina: Filosofia do Direito Nº de Créditos: 02 Departamento: Teoria Geral do Estado
Disciplina lecionada no 4º ano	Disciplina: Filosofia do Direito I/II Período: 7º/8º Semestre
Disciplina lecionada no 2º Ano	Disciplina: Introdução a Filosofia Nº de Créditos: 03 Departamento: Filosofia
Plano de Disciplina Atual	Disciplina: Filosofia do Direito I/II Período: 3º/4º Semestre Carga Horária: 34 H/A Nº de Créditos: 02 Departamento: Teoria Geral do Direito

Diante do quadro proposto, podemos observar que a PUC/SP deixa de cumprir efetivamente o requisito de identificação do plano de ensino, pois não apresenta o padrão exigido para sua apresentação. A falha neste requisito faz com que as pesquisas relacionadas aos planos de disciplina sejam muito difíceis e retem insuficientes, pois não há garantia de que todo o material foi levantado, e ainda não possibilita avaliar o profissional que o preparou porque não existem tais dados.

Acreditamos que, no que concerne a este requisito, deveria a Universidade estabelecer um padrão de identificação, evitando que a autonomia concedida ao docente proporcione, em verdade, o desrespeito a critérios básicos.

4.2.1.2 Objetivos Almejados

Os objetivos de uma disciplina representam as metas que o professor, sozinho ou em conjunto com uma equipe de profissionais, determinou como resultados a serem alcançados no ensino de determinado conteúdo. Devem os objetivos: determinar a função da disciplina em relação ao conjunto do curso, possibilitando uma comunicação entre professores, instituição e alunos e proporcionar a avaliação da aprendizagem. Para que possam cumprir as expectativas que lhe são referendadas, estes objetivos devem deter as seguintes características:

- a) reais, quando os objetivos de fato interferirem no planejamento e execução das atividades: quando os professores os levem a sério e trabalhem por concretizá-los; quando os alunos, conscientes deles, trabalhem eficientemente por alcançá-los; quando a direção da escola providenciar os meios necessários para facilitar sua consecução.
- b) atingíveis, quando se manifestarem concretos e possíveis de serem conseguidos dentro do tempo de que se dispõe e dos limites das condições existentes.
- c) operacionalizados, quando são definidos em termos concretos de comportamento, ações ou atividades que se esperam do aprendiz; quando sua redação sugere, para além do fato de o professor ensinar, as condições para que o aluno aprenda; quando estes objetivos se manifestam passíveis de alguma mensuração ou avaliação.
- d) representarem as necessidades do indivíduo que aprende, quando são levadas em conta também as motivações e aspirações do aluno, e não formulados a partir apenas da ótica do professor ou planejador de currículo
- e) representarem as necessidades da comunidade, quando se consideram as características da sociedade contemporânea, a necessidade daquela profissão nesta sociedade, o tipo de profissional que ela está exigindo, a evolução histórica dessa comunidade e as transformações sofridas¹⁰¹.

As características propostas retratam o que deve ser expresso nos objetivos de uma disciplina. Dentre eles verifica-se uma preocupação com que o objetivo do ensino seja vinculado com as necessidades que a sociedade apresenta para com o conteúdo ministrado. Os objetivos dispostos nos planos da PUC/SP são os seguintes:

<p>Anteriores a 2006 e Plano de Disciplina Atual</p>	<p>O objetivo principal do Programa de Filosofia do Direito é dar ao aluno uma visão crítica da Dogmática Jurídica que assimilou nos cinco anos de Curso de Bacharelado. Ao mesmo tempo, tem por finalidade prepará-lo para a vida prática de advogado, delegado, promotor ou juiz com um cabedal de conhecimentos que agilizem sua capacidade de análise de situações sociais, temas específicos de norma jurídica constantes de sentenças e/ou acórdãos, dentro de uma visão instrumental do mundo dos valores e da Justiça em que o Direito se insere.</p>
--	---

¹⁰¹ ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em sula: prática e princípios teóricos**/ M. Célia de Abreu. Marcos Tarciso Masetto – 8ªed. São Paulo: MG Ed. Associados. 1990. Pág. 33 e 34.

Disciplina lecionada no 2º ano e no 4º ano	O objetivo do curso é oferecer aos alunos, através de leituras, exposições, seminários, condições para a apreensão do Direito como um dado de realidade, vinculado dialeticamente ao poder, ao Estado e aos fenômenos econômicos e sociais. Visa despertar o espírito crítico e de reflexão dos alunos, focalizando, sobretudo a realidade brasileira, proporcionar uma visão dos grandes problemas e direções da Filosofia do Direito, conduzir o desenvolvimento do raciocínio jurídico.
--	--

Em relação aos objetivos, pode-se verificar que a Universidade cumpre este requisito em seus planos. Apesar de não haver originalidade em todos eles, pois há a repetição dos objetivos de um plano para o outro.

4.2.1.3 O conteúdo da disciplina

Os conteúdos de uma disciplina têm como função a efetivação dos objetivos propostos e devem demonstrar as unidades em que a disciplina será dividida, a duração aproximada de cada uma dessas, o plano de desenvolvimento de cada tema e sua correspondente bibliografia. São os conteúdos, após os objetivos, a parte mais importante de um plano de ensino, sendo que:

(...) um conteúdo é considerado válido quando é digno de confiança e, além disso, é representativo da disciplina de que faz parte. Para garantir a validade dos conteúdos, o professor precisa garantir sua atualização. Como os conhecimentos, sobretudo os científicos, evoluem rapidamente, o professor precisa proceder a uma constante revisão de conteúdos de sua disciplina¹⁰².

Assim, temos que os conteúdos devem ser ainda atualizados e condizentes com o lecionado em sala de aula. No que concerne aos conteúdos, estes são dispostos de duas formas nos planos de disciplina da PUC/SP, quais sejam, em forma de texto e em forma de tópicos, como se verifica a seguir:

¹⁰²GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas 2009, pág. 53.

Anteriores a 2006 e Atual

Para atingir tais objetivos, o Programa se acha estruturado visando suprir as deficiências do ensino do Segundo Grau, em que a Filosofia não consta do currículo da maior parte das Escolas, dando ao aluno antes de entrar propriamente na temática de Filosofia do Direito, noções básicas dos principais temas de Filosofia Geral, que vêm preocupando os pensadores desde a antiguidade clássica até os nossos dias.

Como se sabe, durante a Idade Medieval, depois de séculos de adaptação do platonismo às ideias cristãs, com Santo Agostinho e o esquema Cidade de Deus (ideal) e a Cidade do Homem (terrena), houve um triunfo final do realismo aristotélico, valorizando a experiência sensível e desacreditando o inatismo das ideias, com Santo Tomás de Aquino e a Escolástica.

Mas o Renascimento trouxe, com as grandes invenções da bússola, do astrolábio, de caravela, da imprensa e da luneta astronômica, um desejo de descoberta da Terra que lançou os povos ibéricos na conquista do mar-oceano, uma indagação do sentido do universo, após a teoria heliocêntrica de Copérnico, que, em Filosofia, se manifestou pela dúvida com relação às verdades baseadas na tradição aristotélica e à nova voga do idealismo, agora sob a forma da dúvida metódica de René Descartes. Deslocou-se então o objetivo da investigação filosófica do objeto (res=realismo) para o sujeito (subjectum=subjativismo), o que se expressou com a famosa frase de Descartes: Cogito, ergo sum (Penso, logo existo). Ficaram fiéis ao realismo de Aristóteles os empiristas ingleses adeptos de um sensismo ingênuo ("Nada chega ao intelecto sem passar antes pelos sentidos"), como Locke e David Hume, discípulos de Roger Bacon.

Mas o cartesianismo produziu seus efeitos, o mais importante dos quais foi o Racionalismo em Teoria do Conhecimento, que proclamavam a infalibilidade da razão, o Iluminismo em Filosofia Política, que tentava racionalizar a Política (com a "Lei da Boa Razão" de Pombal em Portugal e colônias, por ex.), o Jusnaturalismo de Wolf e Tomasius, que procurava um sistema racional de normas perenes e eternas: o "Direito Natural". Foi o empirismo de David Hume que despertou Emanuel Kant, alemão de Königsberg, de seu "sono dogmático". Com Kant dá-se a revolução copernicana em Filosofia Geral, com a Crítica da Razão Pura, lançando a ideia de que não conhecemos a essência dos seres (noumenon), mas só a aparência (fenomenon). De modo que o filósofo renuncia a um conhecimento da essência contentando-se com a aparência formal. Daí que temos regras morais, jurídicas, políticas não por corresponderem a uma certeza racional de sua suprema justiça, mas porque, praticamente, constatamos que elas são necessárias, como imperativo categórico, para viver em sociedade. Nascia assim, o Formalismo que será aproveitado séculos depois por Hans Kelsen na sua Teoria Pura do Direito, reduzindo o estudo do Direito à sua manifestação formal, isto é, às normas constantes dos Códigos. Aí terminaria a tarefa do jurista.

A primeira reação anti-kantiana surge com o cientificismo experimentalista do século passado, quando, por influência de Darwin, as ciências humanas procuram um rigor experimental próprio das ciências da natureza, como é a proposta de Augusto Comte e de Herbert Spencer, ou seja a redução ao científico-positivo (não confundir com Positivismo de apego ao Direito Positivo, como em Kelsen). Rompe-se de certo modo com a metodologia kantiana e

	<p>ao formal se opõe o constatado, nascendo a Sociologia, a Antropologia, com reflexo no campo jurídico, como por exemplo, em matéria penal com a Criminologia de Lombroso e Ferri.</p> <p>Contudo, talvez tenha vindo de Karl Marx, neste campo, a mais importante reação. Utilizando-se fundamentalmente da dialética Hegeliana, construiu o filósofo alemão a teoria do "materialismo-dialético", onde, em linhas gerais, definiu o direito como um elemento integrado à super estrutura das sociedades, intrinsecamente relacionado, portanto, com a base econômica identificadora destas. Abriu assim historicamente as portas para a percepção do fenômeno jurídico enquanto "ser-histórico", em interação dialética constante com as formas de organização produtiva da sociedade em que se insere. A partir dele, portanto, haveriam os jus-filosóficos de obrigatoriamente refletir, seja para negá-lo ou acatá-lo, sobre o caráter histórico-dinâmico da realidade jurídica e, naturalmente, sobre a sua íntima relação com as estruturas de poder vigentes.</p> <p>No último bimestre, os alunos são convidados a aplicar o que foi aprendido através das grandes linhas da História do Pensamento Filosófico em matéria de Direito Civil, Comercial, Penal, Trabalhista e sobretudo Direito Constitucional; são incentivados a pesquisar decisões de primeira e segunda instância, para ver qual a filosofia do magistrado que se esconde em sua afirmações, ora de modo transparente, ora de modo subliminal e até inconsciente; os alunos também farão análises críticas da legislação em vigor e dos projetos em tramitação, sempre aplicando o que foi apreendido nas aulas dos três bimestres.</p> <p>Para facilitar o trabalho dos alunos, demos uma bibliografia específica por assunto, acompanhado dos textos ilustrativos.</p>
<p>Disciplina lecionada no 4º ano</p>	<p>UNIDADE I: Introdução</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Significação da Filosofia no contexto brasileiro. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Diferentes conceitos de Filosofia. 1.2. O problema do desenvolvimento brasileiro e o colonialismo cultural. 1.3. Importância da Filosofia como reflexão crítica sobre aspectos fundamentais de nosso desenvolvimento cultural. 1.4. O problema da dependência ou colonialismo cultural no quadro das instituições jurídicas brasileiras. 1.5. Conceito de Filosofia do Direito. <p>UNIDADE II: Lógica Jurídica</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Os conceitos jurídicos e a linguagem do Direito. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. As proposições jurídicas e a teoria da norma. 2.2. Argumentação jurídica. <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. Dedução. 2.2.2. Indução. 2.2.3. A intuição e as formas paralógicas. <p>UNIDADE III: Problemas Gerais da Filosofia do Direito</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Diversidade de opiniões. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. O problema ontológico ou o direito como realidade. 3.2. O problema axiológico ou o valor no direito. 3.3. O problema epistemológico ou o direito como conhecimento. <p>UNIDADE IV: Problemas Especiais da Filosofia do Direito</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Filosofia do Direito Constitucional, do Direito Civil, do Direito Penal, do Direito Tributário etc.

	4.2. Filosofia do Estado, do Trabalho, da Propriedade, da Pena.
Disciplina lecionada no 2º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cidade antiga e o direito (Platão e Aristóteles) <ol style="list-style-type: none"> 1.1 A polis cooperativa 1.2 A comunidade natural 1.3 A “lex” e o “jus” 2. O Estado substitui a pólis (Maquiavel) <ol style="list-style-type: none"> 2.1 A ética e a política 2.2 O nascimento da lei 2.3 A origem da justiça 3. O Estado legista (Hobbes) <ol style="list-style-type: none"> 3.1 A felicidade e a liberdade 3.2 Leviatã, direito e justiça 3.3 Força jurídica e o legalismo ético 4. O contratualismo e o Estado racional (Rousseau) <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Desigualdade natural e instituída 4.2 Estado e poder 4.3 A obrigação da Liberdade 5. A lei como garantia do Direito (Kant) <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Moralidade e legalidade 5.2 Autonomia e heteronomia 5.3 Definição de direito 5.4 Coexistência de Liberdade 6. Conclusão: A questão do Positivismo na sociedade contemporânea

Denota-se que o conteúdo programático, quando desenvolvido em formato de texto, é mais bem representado porque permite verificar a justificativa do docente à adoção dos temas, bem como a forma como eles serão desenvolvidos. Já o conteúdo programático organizado em tópicos é raso e deixa a desejar, pois é insuficiente a demonstrar os objetos a serem lecionados.

As bibliografias propostas nas ementas avaliadas demonstram a inexistência de continuidade do curso. Não houve uma preocupação do docente de, ao assumir a disciplina, analisar a bibliografia anterior e respeitar uma identidade, uma base estrutural da disciplina. O que se pode perceber é que cada professor insere suas características, seus gostos.

A autonomia disposta ao docente aparenta ser ilimitada neste quesito, e não parece existir, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma diretriz curricular à disciplina filosofia do direito. Uma faculdade reconhecida por ilustres nomes da filosofia jurídica nacional deveria apresentar maior seriedade

com esta disciplina na graduação, pois o conteúdo bibliográfico nem mesmo privilegia os mestres da casa.

Em relação ao conteúdo, observamos a presença de autores tradicionais como Aristóteles, Bauman, Bobbio, Foucault, Hart, Hobbes, Kant, Kelsen, Locke, Miguel Reale, Nietzsche, Platão e Rousseau.

E algumas opções específicas por obras dos autores: José Pedro Galvão de Sousa, André Franco Montoro, Ernst, Hoffe, Otfried, Pissarra de Oliveira, Maria Constança Peres, Vernant, Jean Pierre, Fassé, Guido, Aloysio Ferraz Pereira.

O conteúdo de uma disciplina é de livre escolha do docente que o lecionará, mas é necessário que se estabeleçam requisitos mínimos que determinem uma coerência do conteúdo com o curso como um todo. Estes requisitos se fazem necessários ainda para que a Universidade, que com frequência altera o docente responsável pela matéria, possa manter sua excelência de ensino.

4.2.1.4 Metodologia de Ensino

Uma metodologia de ensino deve indicar “os tipos de atividades que serão organizadas pelo professor, visando que o aluno alcance os objetivos acima explicitados. Estas atividades serão mais detalhadas e especificadas em cada unidade¹⁰³”.

Espera-se que a metodologia de ensino possa apresentar aos alunos e avaliadores as estratégias propostas pelo professor. Tais como a tipologia de aula, adequação do conteúdo e critérios de avaliação, para que os alunos sejam capazes de, primeiramente, optar pelo estudo de determinada disciplina, no caso desta ser optativa; pelo professor que irá lecionar e principalmente

¹⁰³ ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em sala: prática e princípios teóricos**/ M. Célia de Abreu. Marcos Tarciso Masetto – 8ªed. São Paulo: MG Ed. Associados. 1990, pág. 20.b

para que possa ocorrer uma autoavaliação por parte dos alunos. Ao saber o método empregado, o aluno pode averiguar suas afinidades e dificuldades, nos restando concluir que serve a metodologia à análise da efetividade do conteúdo lecionado.

Com relação aos planos de disciplina da PUC/SP, o programa relativo aos anos anteriores a 2006 é o único que apresenta o tópico de metodologia empregada, que é assim proposto:

Começa-se, pois, na Filosofia Geral e se caminha para a Filosofia do Direito, pois esta pressupõe o conhecimento daquela. Supre-se deste modo à deficiência natural de quem nunca estudou Filosofia anteriormente e se valoriza a discussão da crítica da Dogmática Jurídica, mostrando antes todo o alcance e significado de sua construção, a partir de Kant, culminando com Kelsen, para depois se colocar em discussão suas premissas e dotar o aluno de uma soma de instrumentos de argumentação capaz de fazer frente ao peso dos raciocínios contrários, mais de técnica jurídica, é verdade, mas que têm a seu favor toda uma força de inércia, nascida da repetição de textos consagrados. A matéria se distribui, pois, de modo gradativo e programático, como vem a seguir: (sugerindo-se a leitura dos textos e discussão com os alunos em sessões de seminário, após a explicação prévia do Professor).

O único exemplo de metodologia que temos nos planos explorados nos demonstra uma preocupação do professor com a preparação dos alunos para que estes tenham acesso ao conteúdo prévio que os possibilite assimilar melhor a disciplina lecionada.

Esse tópico também assevera os objetivos almejados e uma preocupação necessária à adoção de um conteúdo gradativo e programático que se adeque ao público. Assim, dentro do que se espera de uma descrição metodológica, esse requisito é mais bem desenvolvido em relação aos demais. Contudo, somente é posto em um dos planos analisados, acarretando novamente em uma crítica à Universidade, que nitidamente não se preocupou em avaliar os planos de ensino. O que é um pesar, pois mesmo diante desses problemas de ordem burocrática, é de conhecimento social que o ensino filosófico na PUC/SP é eficaz, pois seus alunos são destaque no mercado de trabalho e na comunidade acadêmica.

Cumpra esclarecer que um plano de disciplina e/ou uma ementa organizada, não fomenta a dogmatização da filosofia jurídica. Em verdade, uma ementa auxilia na não ocorrência deste comportamento, pois sendo a realidade do conteúdo ministrado em sala de aula retratada em tais documentos, podem o MEC e a Coordenação Pedagógica da Universidade fiscalizar se o conteúdo ministrado corresponde à expectativa que se detêm da disciplina.

Atualizar e organizar uma ementa através dos requisitos legais não corrompe a autonomia do docente que, ao assumir a cátedra, pode realizar alterações correspondentes à sua consciência da importância do aprendizado que deve ofertar ao alunado. Ainda com este documento pode realizar um convite aos discentes para que estes optem por cursar a respectiva disciplina.

4.3 O pensamento filosófico na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O aprendizado da filosofia jurídica resulta da reflexão da aplicação do Direito em prol da justiça social, detendo, a PUC/SP, diretrizes de aprendizado que fomentam a ética, o humanismo e a sabedoria – isso está representada no brasão da Universidade. Com alicerces educacionais que demonstram a preocupação com o aprendizado e não somente com a educação de seus alunos, a experiência jusfilosófica vivenciada na faculdade paulistana é referência mundial no estudo da filosofia do direito.

O retrato empírico deste aprendizado pode ser verificado na produção intelectual dos professores da casa em obras como: “Teoria Geral do Estado e Ciência Política”, que tem como autores Álvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga e Cláudio de Cicco, que retratam de forma inovadora o momento político vivenciado em nosso país, ou através das pesquisas desenvolvidas pelos docentes, onde encontramos referências como o Professor Willis Santiago Guerra Filho que é destaque nas universidades da Alemanha com sua pesquisa sobre hermenêutica jurídica. Temos ainda as fundamentais obras dos professores Celso Fernandes Campilongo e Tércio Sampaio Ferraz Júnior relacionadas à academia jurídica, e na luta feminista da Professora Sílvia

Carlos da Silva Pimentel que defende seus ideais na Organização das Nações Unidas.

A Universidade conta ainda com nomes de destaque como: Clarice Von Oetzen de Araújo, Fabiana Del Padre Tomé, Guilherme Arruda Aranha, Luiz Sérgio Fernandes de Souza, Macia Cristina de Arruda Alvim, Márcio Alves da Fonseca, Márcio Pugliese, Maria Celeste Cordeiro Leite Santos, Pedro Estevam Alves Pinto Serrado, sem prejuízos dos demais, que são, sem qualquer dúvida, professores de excelente desempenho.

Outra demonstração da preocupação com o aprendizado pode ser verificada através das disciplinas de enfoque propedêutico lecionadas na faculdade de direito, que tem matérias como: A dignidade da pessoa humana e seus contornos jurídicos e filosóficos, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, Metodologia e Lógica Jurídica, Filosofia Geral, Sociologia Geral, Introdução ao Estudo do Direito, Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Utopia em Construção o Ser e o Dever no Século XXI, Psicologia Judiciária, Direito e Cinema, Direito e Transgressão, Cidadania e Direitos Humanos, Estudos sobre Igualdade de Gênero e Bioética, comprovam que existe um aprendizado de caráter reflexivo na faculdade de direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Devemos ainda demonstrar que em nível de Pós Graduação *stricto sensu* é a PUC/SP a única universidade do estado que exige que seus alunos cumpram os créditos de Filosofia e Teoria Geral do Direito, com linhas de pesquisa como: Efetividade do Direito Público e Limitações da Intervenção Estadual; Ética, Linguagem e Justiça; Efetividade do Direito Privado e Liberdades Civas; Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade dos Povos e da Humanidade e Tutela penal e efetividade processual das liberdades, que permitem que todos os temas lidem com o viés filosófico e entreguem a sociedade profissionais comprometidos com a efetividade da justiça.

O aprendizado de cunho reflexivo é uma realidade da Universidade, assim como também o é o descumprimento dos requisitos relacionados ao plano de disciplina em se tratando da matéria filosofia do direito. Diante este descompasso, cumpre refletir sobre a realidade da efetividade do aprendizado jurídico. São os requisitos do MEC capazes de verificar o aprendizado? É a PUC/SP uma faculdade de conceito três por não apresentar planos de disciplina coerentes com os requisitos exigidos? É a efetividade do aprendizado a verdadeira preocupação dos requisitos do Ministério da Educação? São muitos os questionamentos que hoje só nos permitem afirmar que existe aprendizado reflexivo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONCLUSÃO

Este trabalho desenvolveu-se demonstrando que, apesar da reflexão sobre o conteúdo das normas jurídicas não ter estado presente nas discussões que precederam a implementação dos cursos de direito no Brasil, as discussões germinaram na academia jurídica.

A preocupação com uma reflexão filosófica sobre o direito foi importada e desenvolvida por estudantes brasileiros desde o princípio das faculdades de direito nacionais, nos proporcionando importantes movimentos filosóficos como, a Escola de Recife.

Apesar disso, há contrário senso da criação dos cursos de Direito e a preocupação com a reflexão crítica foi se perdendo no ambiente acadêmico, fruto de uma tecnização do ensino.

A falta de criticidade dos cursos jurídicos chamou a atenção de estudiosos que passaram a investigar atenciosamente os currículos, conteúdos, métodos de ensino e agentes do ensino jurídico.

Por questões ainda não esclarecidas, receberam os títulos de “vilões” da academia jurídica os currículos e a metodologia de ensino. Entretanto, conforme exposto no trabalho, acreditamos que as razões que nos levam a vivenciar um ensino jurídico precário estão relacionadas a uma herança bacharelesca e uma preocupação estritamente mercantil.

No intuito de promover essa percepção diferenciada foram expostos os indicadores de avaliação do currículo e da metodologia do curso jurídico, demonstrando que estes são insuficientes à realização de uma avaliação que possa demonstrar a realidade das Instituições de Ensino, uma vez que apresentam uma preocupação minimalista relacionada ao exercício da advocacia. O que não reflete as possibilidades que um curso de direito apresenta, pois este propicia ao bacharel o exercício de inúmeras carreiras.

No momento em que inexistente uma avaliação realista, qualquer diagnóstico que resulte dela não é capaz de retratar o ensino jurídico. Assim, a reflexão que se faz necessária é antecedente ao currículo e à metodologia de ensino. Devemos nos preocupar primeiramente com a constituição dos indicadores de avaliação, para que no momento em que obtivermos um diagnóstico preciso, possam ser solucionados os problemas do ensino jurídico.

No que concerne à filosofia do direito, espera-se que essa disciplina proporcione aos estudantes a capacidade de refletir sobre os conteúdos normativos recebidos durante a graduação e que seja capaz de induzir o alunado a aplicação do direito à sociedade, zelando pela efetividade da justiça. Todavia, o excesso de matérias dogmáticas e a ausência de efetivação de interdisciplinaridade dos cursos de direito cerceiam a efetividade da filosofia jurídica de proporcionar nos estudantes uma emancipação necessária à reflexão do direito.

Com o objetivo de realizar uma análise concreta do ensino da disciplina foram apresentados os resultados de análises dos planos de ensino e da realização de pesquisas de campo, através de entrevista com Professores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

No que se refere à PUC/SP, não se pode negar a preocupação do corpo docente, principalmente dos professores das disciplinas zetéticas, com a formação humanística de seus alunos. Contudo, como demonstra a entrevistada, a Professora Silvia Pimentel, esta preocupação com a efetividade de uma formação de cunho criticista é dificultada pela gestão da Faculdade de Direito.

A dificuldade apontada em entrevista mostra que a opção pela alteração da matriz curricular, que desloca a disciplina Filosofia do Direito para o segundo ano (terceiro/quarto semestre) prejudica o aprendizado, pois os alunos não estão prontos para refletir sobre um conteúdo sobre o qual ainda não possuem a bagagem necessária.

Outras dificuldades percebidas se relacionam ao completo descuido para com os planos de disciplina de filosofia jurídica. O não cumprimento dos requisitos necessários a um plano de ensino completo traz um pesar, uma angústia, pois se a PUC/SP, universidade de renome, não cuida para que tais requisitos sejam preenchidos satisfatoriamente, para que sua matriz curricular seja capaz de efetivar seus objetivos, é inevitável pensar o que podemos esperar de universidades menos conceituadas.

O que nos cabe concluir desta pesquisa é que as constantes reestruturações de planos de ensino e metodologias na academia jurídica aparentam adiar uma discussão que resulte em uma revolução do cenário do ensino jurídico. Discussão esta que necessita abordar os métodos de avaliação dos cursos, afim de que possam refletir uma realidade protegida por interesses não acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**/ M. Célia de Abreu. Marcos Tarciso Masetto – 8ªed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**/ Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução, Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADEODATO. João Mauricio. **O Positivismo Culturalista da Escola do Recife, Novos Estudos Jurídicos** - Volume 8 - Nº 2 - p.303-326, maio/ago. 2003, disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/337/281>, acesso em 23 de Abril de 2016.

AGUIAR, Roberto A.R. de. **Habilidades: ENSINO JURIDICO E CONTEMPORANEIDADE**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALMEIDA, Fedeli, Vanini, **Evolucionismo: dogma científico ou tese teosófica?**, _____ disponível em: <http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=ciencia&artigo=evolucionismo&lang=bra> Online, 22 de Abril de 2016.

ANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto alegre: Artmed, 1998.

BARROSO. Marco Antônio. **A Influência do Espiritualismo Eclético para a Filosofia no Brasil**. Ibérica – Revista Interdisciplinar de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos || ISSN 1980-5837 Vol. I, Nº 3 Juiz de Fora, mar.-mai./2007. Disponível em <http://www.sophiaweb.net/repositorio/iberica/iberica03/ecletismo-filosofia-barroso.pdf>. Acesso em 22 de Abril de 2016.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BITTAR, Eduardo C.B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: ATLAS, 2006.

_____. **História do direito brasileiro**. – 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Curso de Filosofia do Direito**. – 9ª ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. Carta de Lei nº 1827. Registrada na Chancelaria-mór do Império do Brasil. Fls 83, do Livro 1, De Cartas, Leis e Alvarás. Rio de Janeiro, 21 de Agosto de 1827, p.5-7. Base de dados de legislação do Senado. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1800-1850/L1827.htm. Acesso em 22 de Janeiro de 2016.

CARNIO, Henrique Garbeline. **Curso de sociologia jurídica**. Henrique Garbeline Carnio, Alvaro de Azevedo Gonzaga. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 2011.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Congresso, Câmara dos deputados, Centro de Documentação e Informação. Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. Brasília; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

Decreto 1386, de 28 de abril de 1854. Disponível em www.senado.gov.br/legislação. Acesso em 19 de Maio de 2015.

DEL VECCHIO, **Lições de filosofia do direito**, 5ª ed, 1979, p.303.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

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

_____. **Estudos de filosofia do direito: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito** – 3ª ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

FERREIRA Pinto. **A Faculdade de Direito e a Escola do Recife**. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181024/000359523.pdf?sequence=3>, acesso em 10 de Dezembro de 2015.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 1996. Disponível em www.sabotagem.revolt.org, acesso em 22 de Outubro de 2014.

FREIRE, Gilson. **Arquitetura Cósmica**. Belo Horizonte: INEDE, 2006, disponível em: <http://www.gilsonfreire.med.br/index.php/ubaldianos/breve-historia-do-monismo>. Acesso em 13 de Outubro de 2015.

FREITAS, Lucinda de. **O bacharelismo no Brasil, a bacharelise no país: uma análise sociológica**. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.28561>>Acesso em 14 de Agosto de 2015.

GHIARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

_____. **Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas.** Org. José Garcez Ghiardi e Rafael Domingos FaiardoVanzella. São Paulo: Saraiva, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** 4ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Reverendo a Aula expositiva.** In: MOREIRA, Daniel Augusto (org.) *Didática do ensino superior: técnicas e tendências.* São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

Instrumento de avaliação do Curso de Direito, disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_direito2.pdf. Acesso em 21 de Junho de 2016.

JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia.** Tradução Eduardo Prado de Mendonça. Agir Editora, 1959, Disponível em: <http://www.consciencia.org/cursofilosofiajolivet.shtml>, acesso em 23 de Setembro de 2016.

KANT. Emmanuel, **O que é Esclarecimento?**/Kant. (et al.); tradução Paulo César Gil Ferreira; Revisão Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KAUFMANN. Arthur. **Filosofia do Direito.** - 4ª ed. - : tradução Antônio Ulisses Cortês. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia** – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

LINHARES, Mônica Tereza Mansour. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso.** Tese de Doutorado defendida em 2009 na PUC/SP, disponível em

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf>. Acesso 19 de Maio de 2015.

MONTORO, André Franco. **Estudos de filosofia do direito**. – 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 1995.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

Textos escolhidos/ Walter Benjamim, Max Horkeimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas; Traduções de José Lino Grunnewald. (et al). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PAIM. Antônio. **A Escola de Recife – Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil – Vol V**, disponível em: http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/escola_do_recife.pdf acesso em 10 de Dezembro de 2015.

PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia a república)**. Campinas: Bookseller, 1997.

Provimento 156/2013, disponível em: <https://nayrontoledo.com.br/2013/11/03/novas-regras-para-o-exame-da-oab-provimento-n-1562013/>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

REALE, Miguel. **Filosofia em São Paulo**. 19. ed. São: Paulo Saraiva, 1999.

_____. **O direito como experiência: introdução a epistemologia jurídica**. 2ª ed. São Paulo. Saraiva. 1992.

Resolução CES- CNE nº 9/2004 disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf, acesso em 10 de Junho de 2016.

Resolução 75/2009, disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2763>. Acesso 30 de Setembro de 2016.

RODRIGUES, Tosi Alberto. **Sociologia da educação**. 6ª Edição. São Paulo: Lamparina, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico saber e poder**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

_____. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

_____. **Ensino jurídico: para que(m)**. Florianópolis: Fundação Boitex, 2000.

_____. **Pensando o direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SALGADO, Gisele Mascarelli. **Ensino superior e a faculdade de Direito**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ensino-superior-e-a-faculdade-de-direito/38808/> Acesso em 18 de Setembro de 2015.

_____. **Desafios das disciplinas zetéicas no ensino do Direito brasileiro moderno**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>. Acesso em 10 de Maio de 2016.

SALVADOR, César Cool. **Psicologia e Currículo uma aproximação Psicopedagógica a elaboração do currículo escolar**. São Paulo, Ática, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto alegre. Artmed, 1998.

SERRANO, Pablo Jiménez. **Como estudar direito**. Campinas: Editona Alínea, 2007.

Textos escolhidos/ Walter Benjamim, Max Horkeimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas; Traduções de José Lino Grunnewald. (et al). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VERONESE. Alexandre e Roberto Fragal e Filho. **A pesquisa em direito: diagnóstico e perspectivas**. Disponível em <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004/_53_70_pesquisa_direito_diagnostico_perspectivas.pdf> Acesso em 13 de Outubro de 2015.

VILELA, José Afrânio. **O pensamento jurídico de Lourival Vilanova**. Revista Estudos Filosóficos nº14/2015, disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art19%20rev14.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2016.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. **Introdução geral ao direito. O direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. Porto Alegre: Fabris, 1997.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais**. In: COHN, Gabriel, org. São Paulo: Ática, 1991.

ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do ensino jurídico com casos – teoria e prática - (com exemplos do direito do consumidor e do direito civil)**, 1ª ed. 3ª tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

ANEXOS

1. Entrevista Professor Cláudio De Cicco:

Entrevistadora: Professor, o Senhor poderia nos fornecer informações relacionadas às diretrizes educacionais do ensino jurídico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, quando da fundação da Universidade?

PROF. CLÁUDIO: Antes de nos atermos às diretrizes educacionais da Universidade, importante seria ressaltar que, fundada no ano de 1946, a PUC/SP é o resultado da fusão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito.

E surge num período de pós-guerra, em que o cenário mundial demonstrava, ao mesmo tempo, uma supervalorização do positivismo jurídico Kelseniano e a tomada de consciência da necessidade de discussões jusnaturalistas, sobre direitos humanos. Este contexto em muito influenciou a formação das diretrizes de ensino da Universidade Católica de São Paulo.

Neste contexto histórico em que foram determinadas as diretrizes que visavam à cultura intensiva e extensiva da ciência e a formação da consciência dos homens do futuro, como afirmava enfaticamente o Cardeal fundador da Universidade, Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta. Frisava que São Paulo não necessitaria de mais uma Universidade, se não houvesse a firme e inabalável disposição de preparar, adequadamente, a juventude, sem descuidar dos ensinamentos do Cristianismo, do Humanismo e da Ética.

Com este objetivo de lecionar o Direito com um cunho humanista e filosófico, a PUC paulistana passou a cumprir um importante papel no cenário jurídico nacional, pois é responsável pela formação de bacharéis comprometidos com o progresso social, contexto em que se destacam os Professores André Franco Montoro, José Pedro Galvão de Sousa e Leonardo Van Acker.

Entrevistadora: Na questão anterior, o Senhor destaca três nomes. Aproveitando o ensejo, o Senhor poderia nos contar mais sobre esses Professores?

PROF. CLÁUDIO: Sim, primeiramente cumpre lembrar a inspiração do Professor André Franco Montoro, que foi o Filósofo Jacques Maritain, grande doutrinador do conceito de dignidade da pessoa humana, fundado na imortalidade da alma, e não num humanismo antropocêntrico que conduziu ao individualismo, na esfera religiosa com Lutero, na esfera filosófica, com Descartes, na esfera política, com Rousseau.

Muito ligado aos ensinamentos de Maritain, Franco Montoro, que compôs o corpo docente da Universidade desde sua fundação, sempre buscou lecionar o Direito em sua relação com a justiça.

Aproximou-se de intelectuais como Alceu de Amoroso Lima e Heráclito Sobral Pinto, e juntos criaram a *Vanguarda Democrática*, organização que objetivava estudar os problemas econômicos e sociais do Brasil pelo viés do pensamento católico.

O trabalho desenvolvido na *Vanguarda Democrática* fez com que, em 1958, Franco Montoro chegasse à Câmara Federal e, em 1982, fosse eleito para o governo de São Paulo. Ocorre que com todo este engajamento político, o tempo para lecionar ficou escasso, mas o Professor Montoro foi o grande propulsor do ensino da *Filosofia do Direito*, direcionada para a efetividade da justiça.

José Pedro Galvão de Sousa foi fundador da Faculdade Paulista de Direito, em 1946, que posteriormente foi incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da qual foi vice-reitor.

José Pedro lecionou na Faculdade Paulista de Direito da PUC/SP as disciplinas de Teoria Geral do Estado e História do Direito Nacional, às quais imprimiu uma tônica de crítica ao liberalismo político e filosófico, propondo um

modelo de sociedade orgânica, com base na doutrina social da Igreja. Integrou, como membro, a Academia Paulista de Direito, o Instituto dos Advogados de São Paulo, o Instituto de Direito Social, o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, a Sociedade de Língua Portuguesa, a Academia Brasileira de Ciências Morais e Políticas e a Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de Madrid, como acadêmico honorário. Colaborou com muitas revistas de Direito e Filosofia em todo o mundo, sobretudo no periódico espanhol Verbo de oposição à ditadura de Franco, dirigido por seu grande amigo, o Prof. Francisco Elias de Tejada -Spinola, que traduziu suas obras para o castelhano.

Em se tratando de Leonardo Van Acker, originário da Escola de Louvain, na Bélgica, participou ativamente do movimento de restauração do tomismo no século XX, tendo sido um dos pioneiros do ensino de filosofia no Brasil, ao qual dedicou quase quarenta anos de atividades docentes, nas quais se destacou pelo rigor metodológico com que exercia seu magistério.

Van Acker foi professor de Filosofia do Direito na Faculdade de Direito e de Filosofia Geral na Faculdade de Filosofia São Bento e nas Faculdades Sedes Sapientiae, todas pertencentes à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi membro do Instituto Brasileiro de Filosofia, na mesma capital. Profundo conhecedor das filosofias contemporâneas e com sólida formação nos clássicos gregos, sobretudo, um seguidor de São Tomás de Aquino. Em Reflexões sobre a Objetividade da Filosofia, ele demonstra a autonomia e o objetivo autêntico do conhecimento filosófico. Foram estes alguns dos nomes ilustres desta Instituição, no campo de nossa disciplina.

Entevistadora: Pra encerrarmos, Professor, o Senhor em sua vivência nas salas de aula, poderia nos informar se na atualidade são efetivamente exercidas as diretrizes que fundamentam o compromisso social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo?

PROF. CLÁUDIO: Para ser sincero, devo dizer que a PUC/SP tem se mostrado um ambiente propício ao livre debate das idéias, mas como se fosse “um defeito de sua virtude”, dado o leque enorme de doutrinas nela expandidas,

com total liberdade por mestres das mais variadas tendências ideológicas, ela parece correr o risco de perder, sua identidade de divulgadora de um humanismo assumidamente cristão e ser mais uma escola de informação técnica e não de formação de líderes engajados na promoção da justiça social... É sempre tempo de corrigir a rota e reencetar o caminho que lhe trouxe larga e merecida fama, até hoje, no Brasil e no mundo.

2. Entrevista Professora Silvia Carlos da Silva Pimentel:

Entrevistadora: Professora, a Senhora poderia nos contar como foi à experiência de conviver com o Professor André Franco Montoro e qual a importância que a Senhora atribui a esta experiência em sua vida acadêmica?

PROF^a SILVIA: Eu quero dizer que foi grandioso ter tido o meu início no pensar o direito como aluna do Professor André Franco Montoro. Eu acho que o que eu precisaria lhe chamar a atenção é que uma época em que inclusive nesta faculdade se vivia de uma maneira quase que exacerbada o positivismo jurídico, o Professor Montoro insistia nos trazendo, por exemplo, Perelman, nos trazendo Vivek, nos trazendo exemplos vivos do quanto uma interpretação estritamente apegada à norma, que é a maneira como os positivistas entenderam a vida prática do direito dever ser a aplicação do direito, aí também há um equívoco, mas o caso que assim o é, então isso marcou muito a minha vida. Marcou a minha vida de professora essa preocupação, esse chamar a atenção de que o direito tem que ser entendido como teleológico, há um tólos, há uma finalidade, e que a finalidade do direito de uma sociedade tem que ser a realização da justiça, e o Professor Montoro, que era não só Professor intelectual, mas era também um político.

Eu gostaria de salientar que era muito importante a gente verificar como é que um homem político importante respeitadíssimo, uma presença marcante no Congresso Nacional, que traz muita saudade principalmente se a gente não consegue deixar de relacionar com o Congresso Nacional de hoje caindo aos pedaços, mas caindo aos pedaços de podridão, então um personagem como Montoro quando falava de justiça e trazia muito São Tomas de Aquino, pressuposto já que foi este autor quem trouxe da Grécia Aristóteles ideias bases sobre justiça comutativa distributiva social, é sempre que me pedem pra falar alguma coisa, pensar alguma coisa em termos de Montoro e professor, eu penso na maneira com que ele tinha por base de toda a sua fala de toda a sua aula o valor justiça.

E isso porque ele entendia que o direito enquanto conjunto de normas e instrumento, como alguns falam e muitos dizem, ele só faz sentido se for efetivamente para fazer justiça, acho interessante que ele tinha uma noção, como político que era e pessoa sensível da desigualdade social existente em nosso país e no mundo, isso muito importante também, porque isso o marcava em termos de que ele se diferenciava da grande parte de nossos professores de direito que vinham aqui dar aulas de direito na perspectiva do positivismo, que convida efetivamente ao conhecimento do direito enquanto norma positivada pelo Estado, nessa medida o estar sempre com a preocupação de justiça nessa, naquela e também naquela outra aula, ou diretamente trabalhando o conceito de justiça ou justiça aparecendo na relação com outros conceitos que ele tivesse trabalhando, outras perspectivas do direito, isso era muito valioso.

Entrevistadora: Professora, com a saída do Professor Franco Montoro da PUCSP, a Senhora poderia nos esclarecer como se desenvolveu o ensino da disciplina Filosofia do Direito?

PROF^a SILVIA: Olha, eu quero dizer pra você que eu acho difícil responder de uma forma objetiva a tua questão, eu quero começar dizendo que eu ainda acho que o fato da disciplina de filosofia do direito, que era no quinto ano, ter passado para o quarto ano, ter passado para o terceiro ano, e ter passado para o segundo ano, isso pra mim já é a prova de que não existe o devido respeito à disciplina de filosofia do direito por parte da nossa faculdade de direito que estabelece o currículo que faz essas modificações, acho que isso é algo chave.

E porque eu quero chamar a atenção disso, porque eu sou professora no direito há muitos anos, fui assistente do Professor Montoro já há mais de 40 anos, 42 anos, e nós dávamos no quinto, eu mesma tive no quinto, depois no quarto, terceiro já falei porque eu quero dizer que no quinto, quarto ou terceiro os alunos têm condições de fazer um pensar filosófico, um pensar reflexivo e a respeito do direito, de um direito que eles terão estudado durante alguns anos aqui na PUC, eu até compreendo que não necessariamente continuasse no quinto ano porque a gente conhece bem o que acontece com os alunos deste

ano, já mais voltados pra sua vida profissional do que propriamente pra uma vida acadêmica interna. Agora eu entendo que filosofia do direito precisa ser repensada no sentido de mudá-la de local, ela teria que passar para o quarto ano novamente, por que aí sim nós teríamos condições de dar um curso de filosofia do direito, pois no segundo ano percebo uma dificuldade muito grande dos alunos que têm o curso de introdução, que é também um pensar panorâmico de apresentação do que é o direito, já com uma vertente de reflexão e proposta de reflexão pelo menos de minha parte, de filhote de Professor Montoro, digamos, aqui nessa universidade o que acontece quando chegamos no segundo ano é que os alunos estão muito abertos pra quererem o conhecimento de cursos de direito civil e por aí vai, eles querem o direito material, querem conhecer os códigos e conhecer as leis.

Entrevistadora: Por fim, Professora, com a cobrança da disciplina Filosofia do Direito nos concursos públicos e na prova da OAB, esta alteração que a Senhora defende como necessária de que a disciplina retorne para o 4º ano, não poderia resultar num ensino de caráter dogmático da matéria, pois os alunos que estariam às vésperas destes exames estariam mais preocupados em decorar conteúdos que os proporcionem a aprovação do que realmente compreender e refletir a filosofia jurídica?

PROFª SILVIA: Eu diria que no segundo ano não tem condições de dar filosofia do direito no sentido material do que ela significa, no sentido substantivo que é um convite a pensar o direito de uma forma crítica, se eles ainda não conhecem o direito. Eu vejo que se no quarto ano, se os cursos forem as aulas, a programação for levar em consideração isso que você diz, os alunos estão ávidos para os exames, seria necessário verificar a programação de filosofia do direito destes exames, pois se estes trabalham com a ideia de justiça, com os diferentes vertentes teórico filosóficas do mundo de hoje, nós precisaríamos verificar de que maneira levamos a quem os organiza, seja, sei lá, através de diálogos, de seminários, pra estudar os modelos de provas que eles fazem, muito especificamente na parte da filosofia do direito. Porque dogmatização da filosofia é um *nosense*.