

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

Daniela Emmerich de Souza Mossini

**Ensino Jurídico: história, currículo e  
interdisciplinaridade**

**Doutoramento em Educação: Currículo**

**PUC-SP**

São Paulo – 2010

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Daniela Emmerich de Souza Mossini**

**Ensino Jurídico: história, currículo e  
interdisciplinaridade**

Tese apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Doutor em Educação: Currículo  
pela Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, sob a orientação do Dr. Alípio  
Márcio Dias Casali.

São Paulo – 2010

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza

Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade/ Daniela Emmerich de Souza Mossini – São Paulo: (s.n.), 2010.

256f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Orientador: Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali

Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

1. Ensino Jurídico em Portugal. 2. Ensino Jurídico no Brasil. 3. História  
4. Currículo 5. Interdisciplinaridade.

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

## Dedicatória

Ao meu marido, Mauro Cezar Miskulin, por seu incondicional apoio, nesta longa e desafiadora jornada. Sem ele, não cruzaria nenhum oceano.

Aos meus pais e mestres, Euzébio Mossini e Marília Emmerich de Souza Mossini, que ao se encontrarem na escola, se apaixonaram entre si e por ela, deixando um enorme legado de amor ao conhecimento e à vida.

Aos meus filhos, Rafael Mossini Miskulin e Gabriel Mossini Miskulin, que foram gerados junto com esta tese e por isso a nortearam, assim como os anjos São Rafael e São Gabriel nortearam os irmãos Paulo e Vasco da Gama no caminho dos Descobrimentos.

A todas as minha amigas, em especial Amanda, Bianca, Regina e Lúcia, com quem tive o privilégio de conviver na melhor escola do mundo.

À doutora Katya Laís Patella Couto pela leitura criteriosa e amorosa.

Ao meu irmão e mestre, Fábio Emmerich de Souza Mossini, e sua aluna e esposa, Cristiane Mossini que são prova de que o amor acontece na escola.

Ao grande amigo Dr. José Walter dos Santos (*in memoriam*) que foi um dos primeiro militantes do Direito Educacional em Brasília. Essa tese é para você.

A minha avó Helyette, que deixou a escola para cuidar de sete alunos-filhos.

## Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo privilégio de poder estudar na PUC e chegar até essa grande Universidade.

Agradeço a meus pais, Euzébio Mossini e Marília Emmerich de Souza Mossini, pelo amor incondicional em todos os momentos de minha vida e também pela sólida educação recebida e que continuo a receber.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial a meu irmão Fábio e minha cunhada Cristiane, por todo o apoio recebido e compreensão nos momentos de ausência para a elaboração desta tese.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali, antes de tudo pela amizade e atenção paternal dispensadas ao longo de muito tempo, bem como pela acolhida generosa das ideias apresentadas neste trabalho.

Agradeço ao Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto, pela participação no exame de qualificação e pela leitura atenta do texto apresentado, cujas sugestões ali formuladas serviram como grande estímulo para a finalização deste trabalho.

Agradeço ao Professor Doutor Alfredo Sérgio Ribas dos Santos, pela participação no exame de qualificação e também pelas imprescindíveis sugestões ali formuladas, especialmente de ordem filosófica e metodológica.

Agradeço as professoras e amigas Katya e Dayse, pela leitura criteriosa e apoio incondicional.

Agradeço a professora Ivani Fazenda pela sensibilidade, intuição e visão de futuro.

Agradeço de forma especial aos Professores do Programa de Educação: Currículo, cujas aulas nas disciplinas cursadas contribuíram para o desenvolvimento e processo no programa de doutoramento.

Agradeço aos queridos amigos da PUC, em especial à Regina e à Lúcia, companheiras da mesma estrada, egressos de muitas partes do Brasil e de outras partes do mundo, pela enriquecedora oportunidade de convivência e amizade construída ao longo destes anos na PUC.

Agradeço ao Professor Doutor Almerindo Janela Afonso, da Uminho, em Portugal.

Agradeço, ainda, aos amigos e vizinhos Luciano, Amanda e João Pedro Dantas por oferecerem ajuda e apoio no cuidado com os pequenos durante esta jornada.

Agradeço à Raquel e ao Claudio, meus companheiros de todas as horas difíceis em Portugal.

Agradeço aos meus colegas de graduação em Direito e Letras, que me ajudaram a chegar até aqui trabalhando e estudando.

Agradeço ao senhor gerente geral do Banco Real, Sebastião Moura Fortuna, e sua esposa, Elizabeth Forli Fortuna, pela dispensa para poder estudar na PUC.

Agradeço à Capes, pelo apoio e oportunidade de estar na PUC.

Por fim, um agradecimento especial ao apoio em todos os momentos, meu marido Mauro Cezar Miskulin.

“O mundo do trabalho passa por transformações gerais e radicais. O ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala mundial e a modernização tecnológica e gerencial alteram completamente o perfil da oferta de empregos. O desemprego aparece como uma realidade estrutural, em vez de uma suposta disfunção do sistema econômico. Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer. Requer-se uma nova educação, que seja mais geral, versátil, criativa e permanente” (CASALI, 1997B: 15).

“São momentos graves sem dúvida, e, exatamente por isso, são também momentos grávidos de possibilidades nos quais é preciso saber compatibilizar a tensão entre flexibilidade, persistência e rigidez. Como toda crise, manifesta um perigo; entretanto, enquanto crise, anuncia alternativas, sem que a esperança precise ficar em apuros” (CORTELLA, 1997: 22).

Uma das maiores capacidades que educação pode e deve dar é o poder de vislumbrar o geral no particular; o poder de sentir que, apesar de isto estar a acontecer-me a mim, é muito parecido com o que acontece aos outros, com que aconteceu durante séculos e com o que pode continuar acontecer. É fácil sentir que a desgraça de cada um, as injustiças que sofremos ou as malevolências de que somos alvo são especiais e peculiares. Isto aplica-se não só ao próprio, como à sua família, classe, nação, ou mesmo continente. Porém, em resultado da educação, é possível ver esses acontecimentos com justiça imparcial. De outro modo, é improvável alcançar jamais essa imparcialidade (RUSSELL, 1961)

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo examinar as novas demandas que o ensino jurídico brasileiro busca atender auxiliado pelos conhecimentos históricos das políticas públicas responsáveis pela construção do currículo do Ensino Jurídico Nacional com ênfase sobre a influência de Portugal. Com base na perspectiva filosófica e histórica desde a criação dos cursos de Direito no Brasil (1827) até a atualidade, busca uma combinação dos Estudos na Área de Currículo com o Direito, para discutir a histórica intervenção articulada do público e do privado na construção de seus paradigmas e inovar por meio da interdisciplinaridade.

Para a elaboração deste estudo, percorremos um itinerário que tem início com um panorama dos desafios e conquistas do ensino jurídico na atualidade, um histórico acerca do Ensino Jurídico no Brasil e Portugal, além de um histórico sobre as teorias de Currículo, o Ensino Jurídico, as influências internacionais e, por fim, a busca pela inovação no ensino da justiça.

O exame mais específico recai sobre o entendimento de que os problemas da atualidade decorrem da falta de conhecimento histórico sobre o legado português ao Ensino Jurídico e também da falta de clareza sobre os fundamentos teóricos para uma boa estruturação curricular dos cursos de formação na perspectiva de uma vinculação orgânica entre Ensino Jurídico e desenvolvimento social e político do país.

A opção metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. O objetivo dessa pesquisa é abordar a trajetória histórica dos cursos de Direito no Brasil focando a interferência, a influência e a herança recebida dos cursos de Direito de Portugal, com o objetivo de propiciar a reflexão contextualizada sobre a necessidade de mudanças na intervenção pública e privada na formação dos candidatos a bacharéis.

Nesse sentido, faz-se necessário um olhar e um pensamento críticos para que possamos avaliar e planejar as diretrizes de formação que cumpram e entreguem a todos o que prometem, ou seja, formar profissionais que, além da capacidade de lidar com o conhecimento jurídico e pesquisá-lo com autonomia, tenham uma compreensão ética da sua atividade profissional articulada ao saber humanístico interdisciplinar, buscando uma participação social efetiva.

Conclui-se que a grande mudança se encontra na construção de uma nova concepção curricular sobre o ensino do Direito que atenda às demandas sociais e produza a inovação, ao formar profissionais com uma percepção das novas formas de atuação na área jurídica.

Palavras-chave: Ensino Jurídico em Portugal – Ensino Jurídico no Brasil – História – Currículo – Interdisciplinaridade.

## **ABSTRACT**

This present study has the aim to examine the new demands that the Brazilian juridical teaching tries to fulfill helped by the historical knowledge of public policies responsible for the construction of the national Juridical Teaching curriculum, emphasizing Portugal influence on it. Based on the philosophical and historical perspectives since the creation of Law Courses (1827) until the present days, searching for a combination of Studies in the Curriculum Area with Law, discussing the historical intervention articulated of the public and private in the construction of its paradigms and reach the interdisciplinarity.

To the elaboration of this study, we are going through an itinerary that begins with a brief overview of today's juridical teaching, a history about the Juridical Teaching, besides a history about the theories of Curriculum, Juridical Teaching, the international influences and the search for innovation.

The most specific exam is about the understanding that the current problems are due to the lack of historical knowledge about the Portuguese legacy concerning the Juridical Teaching, and also the lack of distinction about the theoretical fundamentals to a good curricular organization of the undergraduate courses in the perspective of an organic link between the Juridical Teaching and the social and political development of the country.

The methodological option used was the qualitative research, from the bibliographical type. The objective of this research is to approach the historical trajectory of the Law courses in Brazil focusing the interference, the influence, and the heritage received from the Law courses from Portugal with the goal to promote a contextualized reflection about the needs for a change in the public and private intervention in the formation of the candidates to become bachelor of Laws.

In this sense, it is necessary a critical look and thought, so that we can evaluate and plan the formation guidelines that enforce and charge to all that are committed, that is, to educate professionals that, beyond the ability to deal and research the juridical knowledge with autonomy, have the ethics comprehension of his/her professional activity articulated to the interdisciplinary humanistic knowledge searching for an effective social participation.

It is concluded that the great change is found in the construction of a new conception about the juridical teaching that serves the social demands and get the innovation to graduate professionals with a perception of new ways to work in the juridical area.

**Key words:** Juridical Teaching in Portugal – Juridical Teaching in Brazil – History – Curriculum – Interdisciplinarity.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>ABEDi</b>	Associação Brasileira de Ensino do Direito
<b>ABMS</b>	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CF</b>	Constituição da República Federativa do Brasil
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CONPEDI</b>	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DOU</b>	Diário Oficial da União
<b>EAD</b>	Educação À Distância
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>IES</b>	Instituição de Educação Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Mandado de Segurança
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Institucional
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>STJ</b>	Superior Tribunal de Justiça
<b>UMinho</b>	Universidade do Minho em Braga Portugal

## Sumário

<i>Introdução</i>	17
<i>Preliminares: A história de uma pesquisa</i>	19
<i>Definição e delimitação do problema</i>	19
<i>Metodologia de pesquisa: abordagem bibliográfica</i>	26
<i>Procedimentos metodológicos</i>	33
<i>Capítulo 1: Panorama atual: Os desafios e conquistas do ensino jurídico no Brasil</i>	35
1.1 O Ensino Jurídico na atualidade	35
1.2 A busca por uma transformação no Ensino Jurídico	42
1.3 O futuro do Ensino Jurídico e a mudança social	48
<i>Capítulo 2: Contexto histórico: A herança portuguesa no ensino jurídico no Brasil</i>	60
2.1 As influências das primeiras universidades no mundo	60
2.2 A origem do ensino jurídico Português	63
2.3 O processo de criação do Ensino Jurídico em Portugal (1290)	64
2.3.1 Reforma Pombalina (1750 – 1777)	67
2.3.1.1 O Alvará Régio (1759)	70
2.3.1.2 Real Mesa Censória (1767)	72
2.4 O processo de criação do Ensino Jurídico no Brasil (1827)	74
2.4.1 A Assembleia Constituinte (1823)	76
2.4.2 Lei de 11 de agosto de 1827	79
2.5 Primeira fase: O ensino jurídico no Brasil Império (1827- 1889)	84
2.6 Segunda Fase: O ensino jurídico no Brasil República (1889- 2010)	90
2.6.1 Reforma Francisco de Campos (1930)	91
2.6.2 O Estado Novo (1937 – 1945)	93
2.7 Transformação Histórica do Currículo Jurídico	98
2.7.1 O "currículo único" do ensino jurídico (1827-1961)	98
2.7.2 O "currículo mínimo" do ensino jurídico (1962-1995)	101
2.7.3 O "currículo mínimo nacional" do ensino jurídico (1972-1990)	104
2.7.4 O currículo de "conteúdo mínimo do curso jurídico" (1994-2010)	106
2.7.5 Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (1994)	109
2.7.6 Síntese histórica do Currículo Jurídico no Brasil	111
2.7.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito	112
2.7.7.1 Resolução CNE/CES nº 9/2004	112

2.7.7.2	Elementos estruturais na Resolução CNE/CES n° 9/2004 _____	116
<i>Capítulo 3: Currículo: histórias, teorias e a importância para o ensino jurídico</i> ____		118
3.1	A importância do termo currículo _____	118
3.2	A história das concepções de currículo _____	119
3.2.1	As Teorias do Currículo e a Pós-Modernidade _____	125
3.2.2	História, Currículo e Ensino _____	127
3.3	A história do Ensino do Direito _____	129
3.3.1	O Currículo no Direito _____	133
3.4	As responsabilidades das Instituições de Ensino Jurídico _____	141
3.4.1	Tipos de Instituições de Educação Superior _____	142
3.4.2	Uma combinação de olhares _____	152
3.5	As influências e confluências internacionais no ensino superior _____	158
3.5.1	Processo de Mudança: Declaração de Bolonha (1999) _____	163
<i>Capítulo 4: A interdisciplinaridade no ensino da justiça</i> _____		166
4.1	A Inovação por meio da interdisciplinaridade no Ensino Superior _____	166
4.2	A Universidade e o Currículo _____	168
4.3	Projeto pedagógico do curso _____	173
4.4	Gestão pedagógica _____	177
4.4	Interdisciplinaridade _____	186
4.5	Formação institucional docente _____	197
4.6	O Direito Educacional _____	209
4.6.1	A OAB _____	209
4.6.2	A ABEDi _____	210
4.6.3	O CONPEDI _____	211
4.6.4	O Direito Educacional: um caminho em construção _____	211
<i>Considerações Finais</i> _____		216
<i>Referências Bibliográficas</i> _____		225

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Número de IES Públicas e Privadas no Brasil .....	39
Quadro 2 - Número de matrículas no curso de Direito em IES.....	39
Quadro 3 - Currículo único do curso jurídico no Império.....	99
Quadro 4 - Currículo jurídico na República .....	100
Quadro 5 - Currículo mínimo do ensino de Direito (1962).....	101
Quadro 6 - Currículo mínimo nacional do ensino jurídico (1972-1994).....	103
Quadro 7 - Currículo mínimo nacional do ensino jurídico- MEC (1980).....	105
Quadro 8 - Currículo do ensino jurídico - Portaria MEC nº 1.886/94 .....	108
Quadro 9 - Síntese da configuração estrutural dos currículos jurídicos ao longo da história	112
Quadro 10 - Diretrizes Curriculares na Resolução CNE/CES nº 9/2004 .....	115

## Introdução

Não vou pretender que há uma resposta simples ou fácil para a sua desilusão, mas penso que uma educação adequada poderia fazer com que esses jovens se sentissem mais capazes de perceber os problemas e de, criticamente, julgar esta ou aquela solução sugerida (RUSSELL, 1961 {Educação para um mundo difícil}).

Esta tese teve origem a partir de muitas indagações e questionamentos surgidos ainda na época da minha graduação em Direito, os quais, com o início do exercício profissional na área financeira em uma multinacional e na profissão de professora universitária, aprofundaram-se devido à constatação das muitas carências existentes na minha formação ao longo dos anos do curso universitário.

Além da constatação das deficiências no período formativo, questionamentos sobre a responsabilidade que o ensino de Direito tem na sociedade atual tiveram grande importância para a construção deste trabalho, especialmente a partir do contato com os alunos do ensino superior, muitos dos quais recém-chegados à Universidade e primeiros representantes de suas famílias a chegar aos bancos universitários.

O exercício da atividade docente e o trabalho em uma multinacional do setor financeiro continuavam a me motivar a pensar o ensino do Direito na atualidade. Ao refletir sobre a maneira pela qual a universidade pode atender à complexidade da sociedade mundial atual (demandas sociais) para que o ensino jurídico se aprimore, notei que é preciso entender o processo originário lusitano dos cursos jurídicos, do qual somos herdeiros. É necessário, também, entender de que maneira a revisão das responsabilidades do Estado frente à sociedade por meio das políticas públicas para orientação do funcionamento das faculdades de Direito pode garantir esse aprimoramento.

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada no Brasil e em Portugal sobre a origem histórica dos cursos jurídicos, a origem das diretrizes curriculares de formação do Ensino Superior Jurídico e sua influência portuguesa e a busca pela inovação por meio da interdisciplinaridade. Para a pesquisa, não podemos desconsiderar os problemas no cenário mundial da crescente mercantilização do ensino superior; da repolitização do ensino jurídico; do seu perfil quase que exclusivamente tecnicista; da cultura jurídica essencialmente formalista

que as escolas de Direito reproduzem cada vez com mais intensidade; e da atuação crescentemente burocrática dos profissionais do Direito em geral no Brasil e em Portugal.

Por essa razão, este trabalho é uma busca por respostas para contribuir para o aperfeiçoamento do ensino do Direito, mediante seu alinhamento com a realidade econômica, social, cultural, política... e, conseqüentemente, para a melhoria da formação e atuação profissional dos bacharéis em Direito na dinâmica da sociedade chamada pós-moderna.

Para tanto, pareceu-me indispensável um prévio estudo acerca do histórico das intervenções públicas e privadas na formação dos estudantes, visando a um duplo objetivo: saber se as instituições de ensino superior de Direito podem ser mesmo instrumento de mudança social e se os estudantes têm a formação cultural necessária para o exercício de suas funções no rumo dessa mudança.

O entendimento acerca da maneira pela qual se processa e se transmite o conhecimento para a formação dos bacharéis em Direito no Brasil, que possui um inegável legado de Portugal, bem como a compreensão sobre o tipo de cultura que resulta dessa produção e reprodução do saber jurídico supõem, necessariamente, uma análise do modelo curricular de ensino unificado pela legislação brasileira, Resolução 9/2004 (BRASIL, 2004), e a forma como realmente é praticado nas faculdades de Direito, desde suas propostas pedagógicas, definidas por diretrizes curriculares do Ministério da Educação, até as influências internacionais, como a Declaração de Bolonha (1999).

A chance de refletir sobre o Direito na atualidade, em que a complexidade da sociedade mundial apresenta novos e instigantes desafios, tais como a globalização, a sociedade da informação, a biotecnologia, a revisão da atuação das responsabilidades do Estado, entre tantos outros, representa uma oportunidade única de reflexão sobre a responsabilidade dos cursos jurídicos diante desse novo contexto.

Além disso, é válido também estudar a forma pela qual esse ensino vem se realizando efetivamente no âmbito do sistema de ensino superior, com as suas universidades, centros universitários e faculdades isoladas, tanto públicas quanto

privadas, dada a diversidade de resultados obtidos por elas em exames de qualificação profissional, como a OAB, e de mensuração acadêmica, como o Enade.

### **Preliminares: A história de uma pesquisa**

Ao fazer uma retrospectiva da própria trajetória, encontro realizações e projetos pessoais e profissionais, dentre eles: o início da graduação em Letras e em Direito em 1998 na Universidade Católica de Santos; as pós-graduações *lato sensu* na mesma instituição; aprovação no exame da OAB em 2002; a entrada no Mestrado em Língua Portuguesa na PUC-SP em 2002 e no Doutorado em Educação-Currículo na mesma instituição em 2006. Simultaneamente, o trabalho como gerente no Banco Real desde 2001, depois na supervisão da C&A em 2005 e concomitantemente o trabalho docente no SENAC em 2003 e na UNIP de 2006 a 2010. E por fim, mas não menos importante, o casamento em 2008, a chegada do Rafael em 2008 e do Gabriel em 2009.

Em 2008, surgiu a oportunidade de ir a Portugal para pesquisar o ensino jurídico. Por meio da bolsa de doutorado sanduíche oferecida pela CAPES, pude conhecer um pouco da realidade portuguesa e trazer algumas reflexões para este trabalho. Durante minha permanência na Universidade do Minho, na cidade de Braga, sob a orientação local do Professor Almerindo Janela Afonso, pude coletar dados que me permitiram conhecer a origem do Ensino Jurídico e também a realidade portuguesa.

### **Definição e delimitação do problema**

O Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Pesquisa Superior, a Ordem dos Advogados do Brasil e a Associação Brasileira de Ensino do Direito têm demonstrado preocupação com o aumento do número de cursos de Direito e com a queda de qualidade do seu ensino-aprendizagem.

Acredito que, em boa parte, os desafios e conquistas apontados decorrem de falta de conhecimento histórico sobre o legado português e os problemas que nós aqui apresentamos no ensino do Direito (sem prejuízo dos muitos ganhos que temos) e da falta de clareza sobre os fundamentos teóricos para uma boa estruturação curricular, ou seja, uma vinculação orgânica entre ensino jurídico e desenvolvimento social e democrático do País.

As legislações específicas que orientam as diretrizes curriculares em vigor vêm sofrendo inúmeras alterações, mas essas mudanças não garantem os resultados nas diversas avaliações (Enade e OAB). Nesse sentido, devemos debater as diretrizes curriculares de formação articulando-as à realidade e às demandas sociais.

Em Portugal, a Declaração de Bolonha (1999) foi assinada na perspectiva de unificar os cursos superiores das diversas áreas, criando um modelo de formação integrado com a realidade acadêmica de diversos países da Comunidade Europeia. Tais medidas buscam integrar os estudantes de diversos cursos e diversos países em uma formação internacional.

Por meio de uma análise bibliográfica pretende-se entender o processo histórico das diretrizes curriculares de formação dos futuros bacharéis e sobretudo, o papel e a função social que desempenharam, que vêm desempenhando ou deveriam desempenhar na sociedade a partir das diretrizes curriculares orientadas por medidas públicas e privadas.

Acreditamos que o perfil educacional com o qual os bacharéis vem sendo formados fomenta a falta de conhecimento profundo e amplo em outras áreas do conhecimento, que pode ampliar os horizontes de atuação dos estudantes. Por isso, defendemos que o currículo deve compor interdisciplinarmente diversas áreas que servem de apoio ao funcionamento do Direito, alcance da justiça por meio da interdisciplinaridade.

Escolhemos, assim, como objeto de pesquisa refletir a respeito da importância das políticas que puderam e podem se articular para conduzir as diretrizes curriculares do ensino jurídico superior no Brasil “numa época que viu as fronteiras entre os mundos acadêmico, empresarial e público tornarem-se cada vez

permeáveis – e com a necessidade irrefutável de se avaliarem os custos associados com essa transição” (PIRES, 2007).

## **Objetivos gerais**

Realizar uma investigação acerca:

- a) da origem das políticas que estruturam as diretrizes curriculares no âmbito do ensino superior jurídico sob o legado português após as recentes normatizações do MEC e as possíveis influências internacionais da Declaração de Bolonha, no Brasil;
- b) dos impactos das políticas públicas no compromisso e da função social que as instituições de ensino superior jurídico têm para com a formação desses futuros bacharéis.

No que se refere ao ensino jurídico oficial, há entre os estudiosos um consenso no sentido de que o atual modelo se encontra em crise, atribuída à falta de identidade do bacharel em Direito; à perda do seu papel político; à perda de legitimidade dos operadores jurídicos, bem como à descaracterização dos paradigmas científicos e políticos da ciência do Direito e de muitas outras distorções políticas, culturais e epistemológicas que envolvem a produção e a reprodução do saber jurídico.

Defendemos, nesta tese, que a crise do ensino jurídico é um processo cíclico e histórico, que exhibe várias faces, desde sua origem em Portugal (1288/90) até sua introdução no Brasil (1827). Além da crise estrutural, pode-se falar de uma crise operacional educacional, englobando as questões curriculares, didático-pedagógicas e administrativas das faculdades de Direito; e de uma crise funcional econômica e social, que se manifesta na saturação do mercado de trabalho e na perda de identidade do bacharel em Direito, atirado em massa a esse mercado para compor uma espécie de exército de bacharéis de segunda classe.

O ensino jurídico vive a crise de criatividade e de identidade. Não sabe para que serve, de onde veio e para onde vai na sua visão maniqueísta do homem e da sociedade. Rodrigues (1988: 211), em sua obra, cita Lyra Filho, o autor da crítica mais contundente do ensino jurídico brasileiro e, segundo ele, talvez o autor que

melhor vislumbrou o conjunto de seus problemas. Assim se manifestava o estudioso sobre a possibilidade de uma revolução no ensino do Direito:

É evidente que uma reforma global do ensino jurídico (...) exigiria condições de viabilidade que estamos longe de entrever. Porém, ainda que atuando em campo mais limitado, é preciso ter sempre em vista o delineamento inteiro. Pois com ele é que discernimos o Direito apresentado no sistema tradicional como verdadeira mutilação, que apresenta as sobras torcidas do que realmente o Direito é. (...) E esta já é uma contribuição ao processo geral, histórico, de superação, que evidentemente transcende a reforma do ensino jurídico em si, ou mesmo a concepção global do Direito. Elas são, apenas, dois aspectos de outra totalidade ainda maior: o que se realiza no itinerário histórico para um futuro de liberdade, paz, justiça e união fraternal, em vez de dominação do semelhante. O Direito é substancialmente, na sua ontoteleologia, um instrumento que "deve" (para preencher o seu fim) propiciar a concretização de justiça social, em sistemas de normas com particular intensidade coercitiva. No universo jurídico, entretanto, uma dialética se forma, entre as invocações de justiça e as manifestações de iniquidade, para a síntese superadora das contradições. Mas a consumação do projeto, como o de um ensino certo do Direito certo, só pode ocorrer, como Direito justo e homogeneizado, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados. Preconizá-lo é também um passo, embora minúsculo, para o seu advento. O único, porém, ao alcance das minhas deficiências e temperamento; o que realizo, como posso, devolvendo o Direito, como um todo, aos espíritos jovens e inquietos que o reclamam. E isto é viável, dentro das próprias condições do ensino atual, desde que os professores de índole progressista o focalizem nos seus programas e aulas. (...) De qualquer maneira, "o mundo dos juristas tão calmos, tão bem-educados e tão-pensantes não é mais o mesmo. (...) É preciso ver os sinais do mundo diferente que está em gestação" (LYRA FILHO, 1980: 18-9).

Os profissionais do Direito vêm perdendo a capacidade de entender e decifrar o contexto sociopolítico em que estão inseridos e a aptidão para intervir nesse contexto com poderes decisórios. Por essa razão, tem sido cada vez mais evidente a importância de questionar a formação acadêmica dos futuros bacharéis e o *ethos* cultural do jurista.

Desse ponto será possível compreender melhor qual o papel do bacharel moderno e qual a função social do seu saber/fazer numa sociedade conflituosa, desigual e em profundas transformações, como é o caso da sociedade brasileira, e que avanços e recuos estão relacionados à influência do legado português. Por tais razões é que o nosso trabalho se concentrará, com mais ênfase, no estudo histórico das contribuições (medidas) positivas e negativas da herança portuguesa para a análise do modelo de formação jurídico brasileiro e sua respectiva função social na atualidade.

A própria ordem jurídica brasileira, desde os últimos anos do século XIX, veio ganhando também um novo e avançado perfil, devido a sucessivas e profundas mudanças legislativas, com a promulgação de uma Constituição (1988) reconhecidamente progressista e de inúmeras leis com forte conteúdo social e político, o que resultou em reflexos no modo de agir dos profissionais do Direito.

Um trabalho significativo sobre a importância do ensino jurídico e da figura do bacharel é a obra de Sérgio Adorno (1988). Tal obra demonstrou que o pensamento educacional brasileiro, no século XIX, a respeito da educação jurídica e superior, estava voltado para o ensino *de* Direito e não para o ensino *do* Direito.

Por meio do ensino *de* Direito é que se formou a elite política que comandou e ditou os rumos do Estado imperial. A preocupação do ensino jurídico não residia tanto na formação de juristas, mas, sim, na formação de bacharéis que pudessem assumir os diversos cargos que a burocracia estatal ofertava, nos poderes administrativo, legislativo e judiciário.

Não obstante a deficiência do ensino *do* Direito, formaram, como regra, um bacharel hábil, prudente e moderado nas relações políticas, um homem preparado para assumir os postos de dominação do aparelho estatal. Embora o pensamento pedagógico não estivesse centrado no ensino *do* Direito, o ensino jurídico produziu os profissionais que comandaram o Estado imperial e que levaram o país a significativas transformações nas ordens sociais, política e econômica.

Como bem esclareceu o autor em suas conclusões, "não se pretendeu, entretanto, concluir que a formação dos bacharéis não fosse necessariamente jurídica" (ADORNO, 1988: 241). O que ocorreu foi a prevalência de uma formação política sobre a formação jurídica propriamente dita (ADORNO, 1988: 241). E, nesse sentido, o ensino *de* Direito conseguiu atender ao principal objetivo que se apresentava à formação superior na época: formar a elite intelectual e cultural que conduziu o Estado brasileiro.

Muito embora se possam apresentar diversas observações críticas sobre o ensino do Direito na época imperial, é certo que o ensino jurídico e o pensamento pedagógico que o orientaram cumpriram um papel importante, enquanto formadores da elite intelectual e dirigente que levou o país ao abolicionismo, à república e a outras importantes transformações sociais e políticas.

Almeida Júnior (1951), ao analisar o ensino superior no período imperial antes da reforma do ensino livre, apontou os males que atingiam esse nível de ensino na época, dentre os quais se destacaram as péssimas instalações das instituições de ensino; a ênfase da proteção política na escolha dos professores; a pouca assiduidade dos docentes; a deficiência do ensino propriamente dito; a falta de preparo e de interesse dos alunos; os conflitos na relação professor-aluno; as fraudes nos exames; a tolerância dos professores nos exames; o descaso do Poder Público a toda essa situação.

Esse autor destacou, também, os pontos positivos do ensino superior na época. Muito embora tenha reconhecido a fragilidade do ensino superior no período, esse ensino produziu os profissionais necessários àquele momento, porque das Academias de Direito e Médicas “proveio o elemento humano com que o país organizou os primeiros quadros dêesses dois exércitos indispensáveis a qualquer nação civilizada: - o que defende a saúde e o que assegura a distribuição da justiça” (ALMEIDA JÚNIOR, 1951: 37-38). Observou, também, que as diversas atividades desenvolvidas pelos alunos “fora das aulas” valeram “muito mais, em conjunto, do que as lições de seus mestres” (ALMEIDA JÚNIOR, 1951: 39).

A opinião final de Antônio Ferreira de Almeida Júnior é, entretanto, bastante positiva. Embora tenha reconhecido que “muito pouco ficou do trabalho sistemático, regulamentar, produzido pelos lentes nas salas de aula” (ALMEIDA JÚNIOR, 1951: 41), a atuação social das Academias,

como influência democratizadora, reveladora e orientadora de vocações, preparadora das vanguardas políticas e doutrinárias do país, e vitalizadora da unidade nacional [...] é, ao que nos parece, mais do que suficiente para podermos afirmar que as velhas Academias do Império prestaram grandes serviços ao país. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951: 41)

Outro estudioso que deve ser incluído no rol dos que demonstraram a importância do ensino jurídico é Antônio Luís Machado Neto (1969). Em sua obra, o autor demonstrou a riqueza e a originalidade do pensamento jurídico brasileiro, que foi desenvolvido, em boa parte, por professores e bacharéis formados nas Academias de São Paulo e Recife no século XIX. Conforme observou Miguel Reale no prefácio da pesquisa de Antônio Luís Machado Neto (1969):

procurou penetrar na infraestrutura teórica da experiência jurídica nacional, campo no qual o Brasil se orgulha de ter realizado algo de válido em si e por si mesmo, o que nunca será demais proclamar numa época em que tólamente se pretende diminuir o valor de nossa vocação para o Direito (MACHADO NETO, 1969: 234)

Antônio Luís Machado Neto (1969) estudou a atuação de alguns dos principais estudiosos do Direito brasileiro, como os defensores do jusnaturalismo, os adeptos da renovação das ideias ocorrida no século XIX, os formadores da sociologia jurídica da chamada Escola do Recife, chegando até os pensadores do século XX. Antônio Luís Machado Neto foi, com acerto, categórico ao afirmar que a história da intelectualidade jurídica brasileira representa “um passado de que, sem favor, nos podemos orgulhar” (1969: 235).

Verificamos que o problema se origina de uma tensão que nasce do contraste de uma cultura jurídica lusitana antiga essencialmente formalista, tecnológica e despolitizada dos profissionais do Direito, proporcionada pelo ensino jurídico eminentemente dogmático, em face da nova configuração de um ordenamento jurídico fortemente carregado de fatores políticos e sociais, que exige novas responsabilidades do bacharel.

Tal tensão tende a impulsionar os integrantes daquelas carreiras, enquanto operadores do Direito, para o questionamento dos modelos antigos de aplicação da lei, impulsionando também a modernização dos padrões de distribuição de justiça no âmbito do Poder Judiciário, ao se considerar que este último sempre foi tido como um poder com funções clássicas de manutenção do *status quo* político, jurídico, social, econômico e cultural.

A compreensão da mencionada tensão que envolve os profissionais do Direito, com formação acadêmica tecnicista, mas incumbidos de operar uma legalidade com forte conteúdo social e político, e que por isso mesmo os torna portadores dos desafios de mudança e de rompimento com os paradigmas meramente legalistas de interpretação e aplicação do Direito, é, por assim dizer, exatamente o ponto nuclear das reflexões que se seguem.

## **Metodologia de pesquisa: abordagem bibliográfica**

Procuramos fazer em nossas reflexões, com base bibliográfica, uma análise histórico-estrutural das medidas que orientam as diretrizes curriculares de formação que atingem o ensino jurídico no Brasil, devido à influência de Portugal no passado e na atualidade. Assim, verificamos como essa formação acadêmica influi no modo de atuação do jurista, sobretudo a partir da Declaração de Bolonha (1999), que, como se sabe, impôs um novo modelo de formação e provocou também uma revisão no perfil e nos papéis do jurista contemporâneo.

A opção por uma investigação crítica acerca do ensino jurídico acadêmico luso-brasileiro, bem como sobre a formação acadêmica dos futuros operadores do Direito, se impôs como necessária a partir da perspectiva de crise político-ideológica que caracteriza o atual estágio do Direito numa sociedade conflituosa e desigual como a nossa. A abordagem crítica é a única capaz de permitir a variedade de indagações sobre o Direito, sobre o seu ensino e sobre a atuação dos profissionais dessa área, que é uma instância ideológica com profundos reflexos políticos.

No ensino jurídico, o Direito não deve ser tomado como instrumento mecânico da opressão de uma classe pela outra, como numa versão estreita do marxismo. Muito pelo contrário, seu reconhecimento como instância ideológica que pode, eventualmente, projetar os interesses de uma classe superior em detrimento das inferiores, numa sociedade de classes, ordenada pelo modo de produção capitalista, é constatação corriqueira tanto no âmbito da sociologia quanto no da ciência política.

A ciência jurídica com a ideia de neutralidade é que ainda resiste à confirmação de que o Direito pode funcionar como um dos mecanismos de dominação na sociedade capitalista, e a ideologia jurídica normativista, tal como ocorreu com o positivismo em outros campos, acabou sendo apropriada pela classe dirigente para impor os padrões de legalidade e de atuação dos operadores do Direito.

Ferraz Júnior (1994) salienta que a Ciência do Direito evolui de modo diverso das demais ciências, não havendo separação entre a história da ciência jurídica e a história do próprio Direito. Nas demais ciências, o objeto é um dado, enquanto na ciência jurídica o objeto é um resultado, que só se realiza numa prática.

Em outras ciências, as definições possuem caráter informativo, enquanto na ciência jurídica possuiriam um sentido informativo (descrever o estado das coisas) combinado com um diretivo (dirigir o comportamento). As definições teóricas, no caso de um físico, por exemplo, estariam superadas: na medida em que o estado das coisas muda, a definição torna-se falsa. No caso do jurista, as definições se superam à medida que deixam de ser guia para a ação. Assim, a ciência jurídica não apenas informa, mas conforma o fenômeno de estudo, faz parte dele.

Em uma sociedade capitalista, a pauta ideológica das classes que figuram no topo da hierarquia social necessita ao menos da aparência de legalidade para buscar o consenso legitimador. E essa aura de legalidade é perseguida por intermédio do discurso dogmático que apresenta, retoricamente, a lei como instância desideologizada, indiferente aos interesses políticos desta ou daquela classe.

Nas sociedades capitalistas atuais, o sistema normativo tende a “legalizar” o projeto social hegemônico das classes economicamente superiores, e o consenso em torno dessa hegemonia também é conseguido por meio de um discurso retórico e legitimador que sustenta a igualdade dogmática de todos perante a lei, ocultando as diferenças sociais. Não são raras as vezes em que esse sistema normativo acaba albergando algumas reivindicações das classes subalternas, como resultado da pressão social exercida por partidos, sindicatos, movimentos sociais e outros organismos populares.

A melhor perspectiva para observar a dimensão ideológica do Direito é o momento de sua produção, quer pelo fato evidente de que a ideologia liberal burguesa é aquela que predomina hegemonicamente nos parlamentos de formação capitalista, quer pelo fato, também evidente, de que as relações sociais e econômicas de produção condicionam toda a produção normativa do Estado liberal burguês. Além disso, essa ideologia acaba prevalecendo como paradigma da ciência jurídica e critério axiológico dos mecanismos de interpretação e aplicação da lei.

Uma vez materializada no processo produtivo, a ideologia da classe hegemônica projeta-se no ordenamento jurídico, que cuida imediatamente de formalizar aquela hegemonia política dominante, fazendo-o por meio de leis que

garantem a coesão e o consenso sociais em torno dos projetos socioeconômicos de classe.

O ordenamento jurídico positivo confere ao projeto da classe dominante um caráter legal que o torna, só por isso, um projeto de pretensão universal, já que opera a completa abstração dos antagonismos sociais, absorvidos ou “institucionalizados” pela ordem jurídica que se apresenta como expressão do interesse geral.

A abordagem dos problemas relacionados ao ensino do Direito, à sua ciência e à formação acadêmica dos seus intérpretes e operadores implica a necessidade de proceder a algumas indagações acerca da própria concepção de Direito, ou seja, daquilo que se considera como o conteúdo ou a essência mesma do fenômeno jurídico: se um fenômeno estático e reduzido à sua expressão meramente normativa, que parece ser o pensamento dominante, ou, pelo contrário, um fenômeno dinâmico e multifacetado, com dimensões normativas, mas também políticas, econômicas, sociais, culturais, etc., que é um pensamento marginal, ou seja, ainda não hegemônico.

A determinação do “ser” do Direito é o tema fundamental da filosofia do Direito, uma vez que o problema ontológico de saber qual é a sua essência determina também, conforme se tenha esta ou aquela concepção do fenômeno jurídico, conforme seja este ou aquele o método utilizado para a captação desse fenômeno, o modo de transmissão do saber e a atuação prática do jurista, em razão do caráter aplicado da ciência jurídica. É exatamente isso o que já afirmou Chaim Perelman (1998) em *Lógica jurídica*, onde ensina que a argumentação dos juristas depende da ideia que têm acerca do Direito e do funcionamento deste último na sociedade.

São inúmeras as correntes do pensamento jurídico que definiram pelo menos dois pontos fundamentais para a ciência jurídica: seu objeto e método. Tais correntes entendem o Direito e a sua metodologia das mais diferentes maneiras. Desde o jusnaturalismo, sem dúvida a mais antiga delas, até as correntes contemporâneas, o Direito e seu método de compreensão têm sido encarados por tantos e tão diferentes modos que hoje já não há mais qualquer condição de estabelecer uma verdade científica sobre tais questões.

Essas questões que afetam gravemente a ideia de Direito, seu papel na sociedade e a ciência que o estuda estão a merecer uma revisão radical que implica, obviamente, a revisão tanto do objeto da ciência jurídica quanto da sua metodologia.

A recuperação da dimensão axiológica do Direito e de sua ciência, bem como do conteúdo social da função do jurista, numa sociedade industrial de transformações rápidas e desenvolvimento não planejado, é tarefa que passa pela revisão de alguns paradigmas e, necessariamente, pela maneira como se concebe o Direito e como se transmite o saber jurídico.

Segundo Coelho (2006), a Teoria Crítica aparece no Direito no final dos anos 60, graças à contribuição de pensadores europeus que estudavam o Direito de modo crítico, isto é, de modo não tradicional. Basicamente, nesse período, tivemos como legado o economicismo jurídico soviético (Stucka e Pashukanis), a releitura gramsciana da teoria marxista feita pelo grupo de Althusser, a teoria crítica frankfurtiana e as teses arqueológicas de Foucault sobre o poder.

Em 1970, o movimento se concentrou na França, com professores universitários de esquerda, e num segundo momento, na Itália, tendo à frente magistrados antipositivistas e politizados, precursores do "uso alternativo do Direito".

Em 1980, o movimento de crítica jurídica repercutiu na América Latina, principalmente na Argentina, no México, no Chile, na Colômbia e no Brasil. As discussões acerca da crítica jurídica e da importância pedagógica da teoria crítica no Direito ganharam força a partir da metade dessa década, graças não só à repercussão dos movimentos críticos francês e italiano, mas também ao pioneirismo e ao incentivo de alguns professores de filosofia e sociologia jurídicas em diversas faculdades de Direito do País, como Roberto Lyra Filho, Tércio Sampaio Ferraz Jr., e Luiz Alberto Warat.

Resta evidente que uma teoria jurídica crítica busca um novo paradigma para a resolução de conflitos que emergem da vida sócio-comunitária; e, se assim procede, é justamente para contestar o modelo caduco e superado de legalidade estatal convencional, um modelo insuficiente para resolver os conflitos que brotam das necessidades populares.

A Teoria Crítica do Direito, que no início se limitava a se opor aos fundamentos do positivismo jurídico, ampliou seu objeto de crítica, voltando-se

também contra o jusnaturalismo e o realismo sociológico, este de viés positivista. O movimento pretendia revelar como, através do ensino dessas doutrinas idealistas e formalistas, eram encobertas e reforçadas as funções do Direito e do Estado na reprodução das sociedades capitalistas.

Convém apontar que, se para Wolkmer (2001B), o movimento teve sua origem no final de 1960, para Warat e Pêpe, o movimento começou nas universidades francesas, na década de 70.

Um grupo considerável de professores que atuavam dentro de referenciais teóricos marxistas, sentindo-se ameaçados em seus cargos acadêmicos, decidiram criar uma associação crítica do Direito e publicar uma revista chamada *Procès*. No primeiro número, datado de 1978, aparece o Manifesto para uma teoria crítica do Direito. Esse trabalho coletivo pretendia questionar as ideias aceitas sobre o Direito em nossa sociedade, assim como a forma como ele é ensinado na Universidade. Os mais conhecidos representantes dessa associação são Michel Miaille e Antoine Jeammaud. A associação logo se estendeu para Bélgica, Alemanha, Portugal, Espanha e Inglaterra, tendo, na América Latina, seus principais ecos no México, Brasil, Venezuela e Argentina.

De acordo com Wolkmer (2001A), a teoria jurídica crítica representa:

A formulação teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica. Nesta linha de pensamento, podemos então conceber e operacionalizar práticas de pluralidade alternativa, a exemplo da resolução dos conflitos por via não-institucionalizada, forma diferenciada e emancipatória de prática jurídica (WOLKMER: 2001A: 4).

Na medida em que o órgão de jurisdição do modelo de legalidade estatal convencional se torna funcionalmente incapaz de acolher as demandas e de resolver os conflitos inerentes às necessidades engendradas por novos atores sociais, nada mais natural do que o poder societário instituir instâncias extrajudiciais assentadas na informalidade, autenticidade, flexibilidade e descentralização. A constituição de outro paradigma da política e do jurídico está diretamente vinculada ao surgimento comunitário-participativo de novas agências de jurisdição não-estatais

espontâneas, estruturadas por meio de processos de negociação, mediação, conciliação, arbitragem, conselhos e tribunais populares.

De acordo com o pensamento habermasiano, a legitimação pelo *procedimento* é diversa da legitimação pelo *consenso*. Isso significa que não basta que uma lei ou ato administrativo sejam produzidos conforme a circulação oficial do poder político Estatal, mas que esse poder deve manter íntima conexão com o poder comunicativo gerado fora da circulação oficial para ser legítimo. Em outras palavras, depende da participação dos atores sociais no espaço público, do entendimento recíproco e consciente face ao processo de construção das normas, bem como do consenso em torno do conceito universal do justo, o que se dá por meio da linguagem e da razão comunicativa.

Resta evidente que uma teoria jurídica crítica busca um novo paradigma para a resolução de conflitos que emergem da vida sócio-comunitária; e, se assim procede, é justamente para contestar o modelo caduco e superado de legalidade estatal convencional, um modelo insuficiente para resolver os conflitos que brotam das necessidades populares.

Tomando emprestada essa definição, convém declinarmos as principais propostas de uma Teoria Crítica no Direito. Warat (2004), por exemplo, aponta algumas propostas:

- a) mostrar os mecanismos discursivos a partir dos quais a cultura jurídica se converte em um conjunto fetichizado de discursos;
- b) denunciar como as funções políticas e ideológicas das concepções normativistas do Direito e do Estado se encontram apoiadas na falaciosa separação do Direito e da Política e na utópica idéia da primazia da lei como garantia dos indivíduos;
- c) rever as bases epistemológicas que comandam a produção tradicional da ciência do Direito, demonstrando como as crenças teóricas dos juristas em torno da problemática da verdade e da objetividade cumprem uma função de legitimação epistêmica, através da qual se pretende desvirtuar os conflitos sociais, apresentando-os como relações individuais harmonizáveis pelo Direito;
- d) superar os bizantinos debates que nos mostram o Direito a partir de uma perspectiva abstrata, forçando-nos a vê-lo como um saber eminentemente técnico, destinado à conciliação de interesses gerais (...) Desta forma, a teoria crítica tenta recolocar o Direito no conjunto das práticas sociais que o determinam (...) (WARAT, 2004: 23)

A Teoria Crítica é importante, na medida em que confere ao Direito um sentido sociopolítico, combate o positivismo jurídico, bem como contesta o tipo de

justiça apresentado por determinado ordenamento jurídico constituindo base da inovadora Justiça Restauradora.

A teoria jurídica crítica tem procurado romper com o mito da neutralidade do Direito e também de seu ensino, demonstrando que a interpretação e aplicação dogmática da lei, de forma supostamente “neutra” em relação aos conflitos sociais, nada mais é do que uma reprodução dos interesses da classe econômica dirigente.

A estratégia adotada por esses diferentes “usos do Direito”, inclusive do ponto de vista epistemológico, é a busca de um pluralismo jurídico mais democrático, porquanto procura explorar as fissuras, contradições e ambiguidades do ordenamento jurídico positivo, bem como as chamadas “regras programáticas”, internalizando na estrutura jurídica estatal os interesses das classes populares, historicamente excluídas do processo decisório, e procurando conferir uma efetiva função social ao Direito.

O pensamento crítico do Direito supõe um saber antidogmático em concreto diálogo com as determinantes sociais desse fenômeno. Portanto, esse pensamento parte da constatação de que o idealismo jurídico do universo teórico tradicional, limitado pelo conhecimento lógico-formal e meramente descritivo de normas e instituições, tal como positivadas pelo legislador racional, jamais responderá às necessidades concretas dos sujeitos. Estas somente poderiam ser absorvidas e solucionadas por meio de um Direito articulado com a base material da sociedade e concebido como instrumento de sua transformação.

As teorias críticas têm um embasamento teórico-marxista, na medida em que concebem o Direito a partir de um modelo de conflito que enfatiza as contradições sociais e o antagonismo de interesses existente nas formações capitalistas e, por conseguinte, na superestrutura jurídica dessas formações.

Quanto a essa função transformadora do Direito, visualizada pela teoria crítica, duas advertências parecem-nos imprescindíveis. Em primeiro lugar, seria falso supor que se possa realizar a revolução socioeconômica por meio da lei e da jurisprudência, mecanismos tradicionais de controle e conservação do *status quo*; de resto, não consta que os juristas críticos houvessem sustentado tal possibilidade, visto que consideram o Direito e o Estado apenas espaços privilegiados de luta. Em segundo lugar, não se pode dizer também que tais “usos do Direito” pudessem

propor um aplicador irresponsável, completamente liberto da norma, pronto para exercer uma “ditadura judicial”, segundo sua própria subjetividade.

## **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa. Para tanto, parte da necessidade de exposição do método científico escolhido pelo pesquisador; expõe as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos; e demonstra como se configura a apresentação e análise dos dados obtidos.

Expõe, também, um desenho metodológico de aproximações sucessivas, considerando que a flexibilidade na apreensão dos dados garante o movimento dialético no qual o objeto de estudo pode ser constantemente revisto. Trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e isso exige vigilância epistemológica.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.

A tese será estruturada com os seguintes capítulos:

**Capítulo 1** – Panorama atual: os desafios e conquistas do ensino jurídico no Brasil; apresenta a situação atual, a busca por uma transformação e a mudança social.

**Capítulo 2** – Contexto histórico: a herança portuguesa no ensino jurídico no Brasil; discorre sobre a origem, influência e o legado português no ensino jurídico brasileiro.

**Capítulo 3** – Currículo: histórias, teorias e a importância para o ensino jurídico, trata da história do currículo, da história do ensino jurídico brasileiro, das responsabilidades das instituições de ensino jurídico, dos tipos de instituições e das influências e confluências internacionais.

**Capítulo 4** – A interdisciplinaridade no ensino da justiça, discutindo a importância da inovação na gestão e do projeto pedagógicos do curso, interdisciplinaridade e formação institucional docente sob a orientação do Direito educacional.

**Considerações Finais** – Acredito que o mundo do trabalho passa por um momento grave e chega a hora de todos aqueles que pensam o ensino jurídico, devem deixar de lado as rivalidades com outras áreas do conhecimento e da sociedade, os velhos comportamentos passivos, descompromissados com a realidade e inovarem. Estudemos a história para saber de onde viemos, cumpramos as orientações legais para saber onde estamos e principalmente contribuamos para a melhoria das relações sociais, para que no futuro possamos nos orgulhar mais da nossa história e das nossas leis.

## **Capítulo 1: Panorama atual: Os desafios e conquistas do ensino jurídico no Brasil**

(...) o fato de que as escassas noções científicas envolvidas na massa indigesta desse ensino, soa subministradas sempre sob a sua expressão mais abstrata, didaticamente, por métodos que não se dirigem senão a gravar passageiramente na memória proposições formuladas no compendio, repetidas pelo mestre e destinadas apenas a habilitar os alunos a suspirada matrícula numa Faculdade, que recebe assim espíritos absolutamente despreparados para os altos estudos acadêmicos, e incapazes de assimilá-los (BARBOSA, 1942: 35-36).

O capítulo foi estruturado com o objetivo de situar o leitor a respeito do panorama atual do ensino jurídico no Brasil. Para tanto, elegemos alguns aspectos relacionados aos desafios e as conquistas experimentados pelos envolvidos com o ensino jurídico.

### **1.1 O Ensino Jurídico na atualidade**

Tereis educado as classes populares, as camadas operárias e as partes menos afortunadas e mais duramente laboriosas da nação, se lhes não incutires, pela evidencia das leis naturais, a convicção do caráter providencial das desigualdades, em que a riqueza divide os homens ainda no seio dos Estados mais felizes? (...) Se quereis, pois cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que as deveis lançar (BARBOSA, 1947, t II: 361).

O presente trabalho busca indicar alguns aspectos do panorama atual do ensino jurídico no Brasil, recortando os momentos mais importantes dessa história e concentrando-se na análise dos principais estudos utilizados como ponto de partida para nossa pesquisa.

A situação atual do ensino superior jurídico demonstra desajustes de diversas ordens, desde problemas de democratização do acesso aos alunos provenientes de um ensino fundamental e médio em transformação, passando por um processo de ensino e aprendizagem no ensino superior que não consegue agregar conhecimento, até um prometido sucesso profissional que não garante ao aluno sequer uma competição justa por uma vaga no mercado de trabalho. Ao analisar a quantidade e a qualidade do ensino jurídico, Paulo Roberto de Gouvêa Medina (2006) declara:

A formação jurídica está em xeque, sem dúvida, em consequência da proliferação indiscriminada de cursos e da inevitável queda de qualidade que se verifica na medida em que o interesse comercial para ser a mola propulsora da expansão dos cursos e a falta de critério para a sua instalação fazem com que se criem novos cursos sem atender ao requisito da necessidade social (MEDINA, 2006: 30).

A democratização do acesso precisava ser promovida, mas deveria ter sido feita sem abrir mão da qualidade, pois o ensino superior, desde sua origem, era privilégio de poucos. No entanto, não se podia promover a quantidade em detrimento da qualidade.

Ao perseguir a excelência acadêmica, o ensino jurídico deve buscar formar profissionais autônomos, intelectual, moral e eticamente, para atuar na realidade, conscientes do papel que devem desempenhar no fortalecimento da democracia, na busca da atenuação das desigualdades sociais. É preciso “desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo”, conforme o art. 43 da LDB (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), houve campo democrático para transformações substanciais no ensino jurídico. Vários Direitos e garantias foram introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro pela lei maior (BRASIL, 1988), e a onda cidadã permitiu inovações nos cursos de Direito.

Em virtude das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992 iniciou um estudo nacional, buscando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”. Começou-se pela realização de estudos e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito no Brasil, tendo como parâmetro regulador a Resolução CFE 03/72 (BRASIL, 1972), até aquele momento ainda responsável pelas diretrizes do ensino jurídico.

Sem uma atuação maior do Estado, a Portaria 1.886/94 (BRASIL, 1994) (já revogada) poderia ter seguido os mesmos caminhos da regulamentação anterior. Todavia, a presença de outras regras, entre as quais a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995), voltado à avaliação do desempenho discente, e as Avaliações Institucionais

Externas, voltadas à análise das condições de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES).

No aspecto estrutural, a antiga Portaria de 1994 (BRASIL, 1994) criou a exigência de que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de, no mínimo, “dez mil volumes de obras jurídicas e referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação”. No que concerne ao estágio, passou a exigir a criação de um “Núcleo de Prática Jurídica” dotado de “instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais”.

Como crítica, os aportes dessa Portaria, mesmo ao inovarem e tentarem superar o aspecto das reformas limitadamente curriculares, deixaram exposto o maior dos espaços de aprendizagem, a sala de aula, porquanto é nela que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico tradicional. Segundo Jean-François Lyotard (1989):

A crise do saber científico, cujos sinais se multiplicaram desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que, por sua vez, seria o efeito do progresso das técnicas e da expansão do capitalismo. Ela advém da erosão interna do princípio de legitimidade do saber. Esta erosão acha-se em ato no jogo especulativo e é ela que ao desmanchar a trama enciclopédica na qual cada ciência deveria encontrar o seu lugar, as deixa emancipar (LYOTARD, 1989: 82).

Acompanhando as grandes repercussões desse processo de avaliação do ensino jurídico, da Comissão de Ensino Jurídico da OAB surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESU/MEC. A conclusão desse processo de análise autoavaliativa da práxis dos cursos de Direito resultou na elaboração do texto final da Resolução 9 de 2004 (BRASIL, 2004) que revogou a Portaria 1.886/94 do MEC (BRASIL, 1994), que por sua vez revogou a Resolução CFE 03/72 (BRASIL, 1972). Assim, temos que a regulação do ensino jurídico no Brasil é feita pela Resolução 9/2004 (BRASIL, 2004).

Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora. Em outras palavras, na evolução do ensino jurídico no Brasil, ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.

Apesar da desqualificação que o ensino jurídico superior vem

experimentando, pela sua redução ao nível de conhecimento meramente técnico, é curioso notar que, mesmo perdendo parte daquela aura de autoridade que esse ensino sempre manteve tradicionalmente, trata-se ainda de um campo do conhecimento vinculado ao poder, quer pelo modo autoritário com que é transmitido, quer porque a sua transmissão tecnicista é, no fundo, uma transmissão da ideologia dominante no campo político, social, econômico e cultural.

Vale ressaltar que uma das principais características do ensino superior é justamente a capacidade de identificar as relações de poder estabelecidas com as diversas formas do saber, constituindo-se também num instrumento de crítica e de democratização dessas relações, especialmente no plano da universidade, pelas óbvias vinculações que esta última mantém com os projetos políticos de desenvolvimento e de democratização da sociedade.

Visivelmente ruim para a vida cultural das nações em estudo, e para o exercício da cidadania em geral, é o notável despreparo dos bacharéis em Direito, tanto no que se refere à formação científica ou teórica quanto no que diz respeito à capacitação técnica e profissional, cada vez mais insuficiente, quer para o exercício das atividades jurídicas tradicionais, quer para o cumprimento de novas funções emergentes na sociedade moderna.

A indiferença social configura uma espécie de anomalia na atuação do jurista que chega até mesmo a explicar, por exemplo, os protestos populares e a descrença da população diante de certas atitudes ou omissões dos órgãos incumbidos da aplicação do Direito, cujos integrantes frequentemente estão mais envolvidos com questões corporativistas, na luta por conquista de privilégios funcionais e vantagens remuneratórias, do que propriamente com as funções sociais das suas respectivas carreiras.

No Brasil, as Constituições sempre garantiram a convivência da educação privada com a pública. Contudo, existem semelhanças e diferenças entre esses dois sistemas de ensino, especialmente no que se refere à quantidade de cada uma delas, conforme Quadro 1.

**Quadro 1 - Número de IES Públicas e Privadas no Brasil**

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	922	211	711	6.644	2.978	3.666	1.868.529	735.427	1.133.102
2008	2.252	236	2.016	24.719	6.772	17.947	5.080.056	1.273.965	3.806.091
Δ%	144,3%	11,8%	183,5%	272,0%	127,4%	389,6%	171,9%	73,2%	235,9%

Fonte: INEP, 1996 – 2008.

Cabe ao Estado avaliar as condições da proposta para a criação de um estabelecimento privado de ensino, a partir da análise dos critérios estabelecidos pelas normas administrativas que tratam o credenciamento dos cursos para poder autorizar o início de suas atividades.

Das 2.281 instituições de ensino jurídico registradas pelo Censo de 2007, 2032 pertencem ao setor privado, ou seja, 89%. Embora o sistema seja submetido ao controle do Estado para autorização, reconhecimento e renovação de curso e autorização para expansão de vaga, há na verdade uma grande diferença entre o desempenho desses mais de duas mil instituições. Observamos o Quadro 2:

**Quadro 2 - Número de matrículas no curso de Direito em IES**

Ano	Total	Públicas	Privadas
1995	215.177	44.643	170.534
2003	508.424	60.000	448.424
2008	638.741	67.290	571.451

Fontes: Relatório do grupo MEC/OAB. Brasília, mar./2005 e INEP, 2008.

Um problema é o grande aumento de ofertas de cursos e vagas jurídicos, que interfere no equilíbrio das relações sociais visto que a sociedade não tem como absorver tão vasto exército de bacharéis de cursos jurídicos, mesmo que de qualidade. Não se pode esquecer, todavia, que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 9/1/2001 (BRASIL, 2001), no que se refere à educação superior, impôs como meta nº 1 prover, até o final dessa década, a oferta de educação superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

O primeiro passo para a transformação dos currículos jurídicos é, justamente, revelar que o Direito passa por uma transformação radical quanto aos seus conteúdos. Nesse sentido, é preciso conscientizar-se de que o Direito não pode mais pretender somente regular situações interpessoais, relações individuais entre "A *versus* B", mas produzir normas que reflitam também interesses coletivos e difusos, de natureza transindividual.

No que concerne à importância das disciplinas fundamentais e sua articulação com a interdisciplinaridade, são precípuos os ensinamentos de Paulo Luiz Neto Lôbo (1996):

A interdisciplinaridade, na dimensão externa ao saber dogmático jurídico, enlaça-se com matérias que contribuem para a formação do profissional de Direito, notadamente estimuladoras da reflexão crítica e da atuação político-institucional, que a sociedade cada vez mais dele reclama. Assim, a interessante abertura para as Ciências Sociais, Humanas, Políticas, para a Filosofia, incluindo as perspectivas lógica e ética, para a Psicologia, para a Informática, para a Ciência da Linguagem. [...]

[...] O conteúdo mínimo é assim dividido em três partes: a) a parte fundamental e reflexivo-crítica; b) a parte profissionalizante ou técnica-jurídica; c) a parte prática.

O curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades, deve atingir, de modo interindependente, a tríplex função de: a) formação fundamental e sócio-política, que forneça ao aluno uma sólida base humanística e de capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos (LÔBO, 1996: 10-11).

Acreditamos que é preciso conectar teoria à prática, a partir da leitura crítica da lei, da doutrina e da jurisprudência; sobretudo do exercício responsável e consciente do professor para o desenvolvimento intelectual, afetivo e profissional do futuro bacharel.

A docência do ensino jurídico está tão centrada no professor, na memorização acrítica de textos legais orientando o ensino, que a prática da docência jurídica não considera a perspectiva humanista e solidária. Paulo Freire (1996) ensina que:

O êxito de educadores está centrado nesta certeza que jamais os deixa: de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. Pois não somos apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996: 79).

Atualmente, a política de massificação do ensino jurídico consumou essa tendência de privilegiar matérias e disciplinas tecnológicas nas grades curriculares das faculdades de Direito, em detrimento daquelas que apresentam um conteúdo mais reflexivo.

As diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito estão definidas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução 9 (BRASIL, 2004). Logo

no seu art. 2.º, § 1.º, ela já define a estrutura do projeto pedagógico, que deverá conter os seguintes elementos:

a) concepção e objetivos gerais do curso, contextualizado em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; b) condições objetivas de oferta e a vocação do curso; c) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; d) formas de realização da interdisciplinaridade; e) modos de integração entre teoria e prática; f) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; g) modos de integração entre graduação e pós-graduação; h) incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; i) concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; j) concepção e composição das atividades complementares; k) inclusão obrigatória do trabalho de curso (BRASIL, 2004).

Esta Resolução propõe a busca de um perfil de bacharel com “sólida formação geral, humanística e axiológica”, de tal maneira que o graduando em Direito possa desenvolver uma capacidade valorativa dos fenômenos jurídicos e também sociais, bem como a visão crítica e reflexiva, indispensável ao “exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (art. 3.º).

O novo modelo de ensino jurídico, que combina a formação geral, humanística, crítica e reflexiva com a formação profissionalizante e prática, é expressamente previsto no art. 3.º, que assim dispõe:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que 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 (BRASIL, 2004).

Todavia, a mera reforma curricular das faculdades de Direito no nosso País, com propostas de grades que contemplem ao mesmo tempo as disciplinas profissionalizantes e as fundamentais, por si só não basta para garantir padrões minimamente aceitáveis de ensino jurídico em nível realmente superior, com formação crítica, humanística e politizada do bacharel, a ponto de habilitá-lo a reconhecer os novos problemas jurídicos, sociais e políticos que as sociedades contemporâneas vêm enfrentando neste início do terceiro milênio.

Além da previsão de disciplinas que possam garantir um curso de qualidade tanto do ponto de vista profissional quanto humanístico, deve-se definir o conteúdo programático dessas disciplinas, a respectiva bibliografia e o perfil do corpo docente que deverá lecioná-la, de modo que os objetivos pedagógicos do curso possam ser efetivamente alcançados, como definidos nas orientações jurídicas atuais e que são, em linhas gerais, a formação interdisciplinar, crítica, humanística, axiológica e também profissionalizante do bacharel em Direito. Sem uma adequada fiscalização institucional e estadual sobre os conteúdos das disciplinas, sobre a abordagem e a didática desenvolvida pelo corpo docente, será muito difícil garantir a consecução dos objetivos pedagógicos determinados pelas medidas públicas e privadas, pelo plano de ensino e pelo currículo.

## **1.2 A busca por uma transformação no Ensino Jurídico**

A grande transformação no ensino jurídico seria uma revolução, antes de tudo, epistemológica, com a substituição dos paradigmas axiológicos do normativismo positivista e a superação da metodologia de ensino centrada na investigação lógico-formal do Direito positivo. Mas essa revolução não se faz simplesmente por intermédio da mudança na grade curricular, muito menos no espaço do ensino privado. Segundo Daniel Pereira Militão da Silva (2009):

A mentalidade predominante ao longo da maior parte do tempo, no âmbito do ensino jurídico, bem como os conteúdos oferecidos para a formação do jurista brasileiro, acabou por refletir um ideário calcado no individualismo e na resolução de conflitos com contornos apenas individuais, dispensando-se pouca atenção ao caráter coletivo das demandas (SILVA, 2009: 109).

As possibilidades de mudança repousam no espaço da universidade com consequências político-sociais, assumindo seu papel estratégico no desenvolvimento nacional, com a implementação de um ensino jurídico de qualidade e comprometido com a construção de uma sociedade efetivamente justa, solidária e democrática. Segundo o professor Marco Antonio Rodrigues Dias Sobrinho (2003):

Em realidade o que debateram foi a decisão que havia sido tomada pelos governos de diversos países oito anos antes, em abril de 1994, poucos meses antes da criação da OMC (janeiro de 1995), aprovando o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo prevê uma única exceção: estarão fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que forem fornecidos no exercício da autoridade governamental. Tal dispositivo levou vários analistas a imediatamente concluírem que as universidades públicas não seriam atingidas por estas regras por se situarem entre os serviços dependentes da autoridade governamental. Esses analistas não perceberam, ou não leram, ou fingiram que não compreenderam que este dispositivo tinha um complemento segundo o qual *os serviços governamentais estão fora da OMC desde que não sejam fornecidos numa base comercial, nem permitam a competição com um ou mais provedores de serviços.*

É este dispositivo que levou funcionários da OMC, em setembro de 1998, por meio de um documento então considerado restrito (WTO 1998 Council for Trade Services Background Note by the Secretariat - SCW49, 23/9/98), a defender a tese em realidade um grande sofisma segundo a qual, desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, pode ser tratada como serviço comercial e, em consequência, deve ser regulamentada no quadro da OMC. Trata-se de uma interpretação abusiva de um dispositivo talvez propositadamente redigido de forma ambígua. Ainda que se trate de um bem público, em termos jurídicos, os governos soberanamente têm o Direito de delegar as funções que lhe correspondem, a instituições da sociedade civil, tudo dentro de normas e leis, base de um sistema de concessão, delegação ou autorização, normalmente submetido a controles rígidos pela legislação da maioria dos países (DIAS SOBRINHO, 2003: 817).

A Organização Mundial do Comércio (OMC) patrocinou um Acordo Geral para o Comércio de Serviços em que a educação deixa de ser Direito básico para se transformar em simples serviço, tratado como mercadoria lucrativa.

A educação passa da esfera política dos Direitos para a esfera do mercado. Conclui-se daí que há mesmo uma verdadeira “campanha na OMC pela privatização do ensino em nível mundial”. É evidente que essa tendência privatizante do ensino em geral, e do ensino superior na universidade, obedece aos interesses da ideologia neoliberal, o que implica o enfraquecimento (senão o completo desaparecimento) da universidade pública.

No caso do Brasil, a expansão do ensino privado, em detrimento da rede pública, teve início mesmo antes da proclamação da República, com a reforma de 1879, que instituiu o chamado “ensino livre”.

Como ressalta Chauí (1999):

A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portanto de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar Direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de Direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica-, mas também onde não é admissível – no campo dos Direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999: 3).

Como resultado dessa política, o ensino superior privado teve facilitado o seu crescimento a um ritmo acelerado, ao mesmo tempo em que se reduziram drasticamente os recursos para a expansão e manutenção das instituições de ensino superior públicas (AMARAL, 2003).

A intensa privatização do sistema universitário e a sua inevitável mercantilização situam-se dentro dos marcos do neoliberalismo, tão bem definidos pelo chamado Consenso de Washington, que propõe um programa de ajustes para os países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina, com a implementação de uma forte disciplina fiscal, reforma tributária, liberalização do setor financeiro e comercial, câmbio competitivo, desregulamentação da economia e, por fim, privatização do setor público.

Esse projeto neoliberal propõe uma espécie de “ênfase economicista na educação”, uma vez que esta deve servir apenas ao desempenho do mercado e potencializar o crescimento econômico, baseando-se numa lógica de destruição dos Direitos, no caso o Direito à educação, e imposição de uma lógica essencialmente mercantilista.

Essa universidade, com todos esses compromissos sociais, científicos e políticos, com ensino de qualidade e gratuito, acessível a todos os brasileiros, voltada para os projetos nacionais e para as necessidades legítimas da população, é o que se pode chamar de universidade verdadeiramente republicana.

Nas universidades, nesse contexto, não tem conseguido contribuir para essa articulação. Isso talvez seja a expressão mais enfática de sua crise, obrigando-a a refletir sobre a sua própria efetividade social e a buscar respostas para as questões básicas relacionadas à sua identidade e ao papel social que deseja desempenhar.

Há um evidente descompasso entre a universidade e a realidade social brasileira. De um lado, porque a universidade não tem assumido seu papel de

agente estratégico do desenvolvimento nacional; de outro, porque também não tem contribuído para a crítica acerca dos modelos de desenvolvimento até hoje implementados de forma autoritária no País.

Se a expansão do ensino superior se verifica apenas no setor privado e se a capacidade de financiamento dos próprios estudos é cada vez mais escassa por parte da população brasileira, haja vista os percentuais de vagas ociosas na universidade privada, será lícito concluir que esse nível de exclusão da população em idade universitária continuará se aprofundando, consolidando assim o sistema antidemocrático de acesso ao ensino superior no País.

Qual, então, a influência que esse modelo de universidade, voltada apenas para os apelos do mercado e para a formação, sem conteúdo crítico-humanístico, poderia ter na formação jurídico-cultural dos bacharéis em Direito e, por consequência, também *na* sua atuação, considerando-se ainda a influência de uma ideologia jurídica liberal individualista?

A ação da indústria cultural se faz sentir também no campo do Direito com implicações tanto na produção do saber quanto na formação cultural do bacharel em Direito. Há ainda outro aspecto dessa indústria cultural que se infiltrou no campo do ensino jurídico: os inúmeros eventos culturais e supostamente científicos realizados na área do Direito, muitas vezes até mesmo por intermédio de empresas especializadas na promoção de eventos de qualquer natureza, inclusive recreativa e empresarial. O sucesso desses eventos jurídicos, que se proliferaram de forma sintomática, é geralmente avaliado pelo aspecto quantitativo de público e, conseqüentemente, pelo potencial de lucro ou de retorno financeiro que possam representar.

Acrescente-se que a seleção para as carreiras jurídicas (advocacia, promotoria, magistratura, procuradorias, polícia, dentre outras), realizada com base estritamente no conhecimento dogmático da legislação em vigor e da prática forense, propiciou o surgimento e a proliferação de “cursos preparatórios”, destinados ao treinamento dos candidatos àquelas carreiras em que a “preparação”, mais uma vez orientada pelo lucro e pelas exigências do mercado, realiza-se apenas por meio de uma intensa bateria de informações acríticas sobre a legislação vigente, como se o candidato fosse um receptáculo de leis e de decisões jurisprudenciais,

acirrando de modo perverso os seus desvios formalistas.

O Direito tem enfrentado, tanto no plano histórico quanto no epistemológico, o fenômeno da emergência dos chamados “novos Direitos” ou “Direitos de nova geração”, exigindo por parte dos operadores da ciência jurídica ampla reflexão acerca da natureza de tais Direitos, de suas perspectivas claramente publicísticas e interdisciplinares, bem como de todo o antigo arsenal de conceitos e institutos por meio dos quais o jurista vinha compreendendo até aqui o fenômeno jurídico.

Isso significa que o futuro do Direito parece projetar-se na direção de uma dimensão pública e transindividual. A emergência em profusão dos Direitos difusos, coletivos e sociais, no final do século XX e início do século XXI, é a prova mais evidente de que o Direito, que no seu nascedouro e nas suas raízes romanísticas surgiu com caráter exclusivamente privado, caminha hoje a passos largos para a sua decidida publicização.

Até mesmo o Direito privado vem estabelecendo cada vez mais intensa interdisciplinaridade com os diversos ramos do Direito público. Haja vista, por exemplo, que já não se concebe mais o Direito de propriedade e as relações decorrentes do contrato, tradicionalmente privados, sem a inafastável função social de ambos. Daí falar-se numa espécie de “constitucionalização” do Direito civil.

Portanto, a formação do jurista, para estabelecer uma adequada sintonia com os novos rumos do Direito, vai exigir um *ethos* cultural claramente interdisciplinar, a partir de certa ênfase no ensino e na prática dos Direitos de nova geração, com o estudo também de todas as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais que esses Direitos encerram naturalmente.

(...) os mecanismos de sistemas racionais de poder, estruturante imposto pela modernidade, e têm como fundamento a iniquidade e a adaptação cultural de indivíduos à ordem econômica verdadeira indústria do saber e à tendência não menos ambígua da (des) escolarização (CASALI, 1997A: 21).

No século XXI, quando os chamados conflitos de massa, em torno, por exemplo, de questões agrárias, ambientais, urbanísticas, de cidadania e do consumidor, estão a exigir soluções adequadas e consequentes, impõe-se à cultura jurídica a necessidade de proporcionar uma formação interdisciplinar e humanística aos bacharéis em Direito, por intermédio de uma ciência verdadeiramente capaz de

compreender os novos rumos da realidade, compreendendo também a necessidade de construir uma sociedade assentada em valores humanos autênticos.

Assim, a formação do profissional do Direito, atualmente, deve levar em conta a necessidade de compreender adequadamente a emergência dos chamados novos Direitos, bem como a necessidade de compreender o contexto histórico em que esses Direitos vão surgindo. A compreensão dessa realidade é necessariamente um trabalho interdisciplinar, que supõe a análise de fenômenos tais como o problema da globalização, da cidadania, dos Direitos humanos, do acesso à justiça, do meio ambiente, da questão agrária, do princípio da legalidade, das relações de trabalho, da dignidade humana, da bioética, do urbanismo, da democracia, dentre outros.

O eixo temático da nova cultura jurídica deve mesmo direcionar-se para o ensino do Direito nas suas dimensões transindividuais, sempre com o propósito de investigar o fenômeno jurídico não apenas como técnica supostamente neutra de decisão, mas, sobretudo, como instrumento que estabelece íntima interlocução com a ética, na perspectiva emancipatória de um Direito comprometido com as questões fundamentais da política.

Essas abordagens requerem uma metodologia transdisciplinar de estilo dialético, capaz de proporcionar a apreensão do fenômeno jurídico na sua dinâmica histórica, como autêntico “vir-a-ser” dentro do processo histórico. Portanto, urge uma metodologia capaz de compreender o Direito dentro de uma totalidade histórica, com suas contradições, visando à superação delas e à construção de realidades jurídicas eticamente sustentáveis.

Uma vez fracassada a promessa emancipatória do Direito na modernidade, com a predominância do seu aspecto meramente regulador, impõe-se cada vez mais a necessidade de repensar a metodologia jurídica e o próprio Direito, entendido agora como instrumento da promoção e da emancipação humanas, e não propriamente como instrumento de controle, repressão e manutenção do *status quo* vigente.

### **1.3 O futuro do Ensino Jurídico e a mudança social**

O futuro do Direito parece residir no seu caráter crescentemente público, transindividual, bem como numa pedagogia de ensino jurídico que seja interdisciplinar e dialética. O futuro do jurista está na capacidade que tiver para exercer tecnicamente a profissão e, ao mesmo tempo, exercitar a cidadania pelo compromisso de interpretar e aplicar o Direito sem desvinculá-lo de suas finalidades ético-políticas. Segundo Casali (1997): “É preciso desconstruir todo esse moderno jeito do sistema educativo e corrigir sua tendência patológica de colocar-se a serviço de interesses puramente econômicos; socialmente excludentes (CASALI, 1997A: 21).

É necessário que o Direito, a sua ciência e os seus operadores estejam preparados para o enfrentamento de uma realidade que põe não apenas os desafios próprios das profissões jurídicas no plano técnico profissional, mas também os desafios de efetivação dos valores da democracia e da justiça social, indispensáveis à construção de um autêntico Estado Democrático de Direito e de uma sociedade sustentada em bases minimamente éticas.

Os Direitos difusos e sociais, como expressão de reivindicações populares, alavancados por organismos da sociedade civil, tais como sindicatos, associações de bairros, associações culturais e estudantis, ONGs e até partidos políticos, atuando articuladamente com os profissionais do Direito, conferiram a estes certo papel político, muitas vezes com funções de defesa e de representação da sociedade democrática.

Ao abordar a problemática dos movimentos sociais e o seu poder, temos que um novo espectro ameaça o mundo do capitalismo avançado, já em crise. E todos esses movimentos têm reconhecido no Direito e no jurista verdadeiros aliados na luta pela democracia. É justamente a partir dessa aliança que já se prevê certo comprometimento ético do jurista com a construção de uma realidade política, social e econômica moralmente sustentável, capaz de permitir também a plena realização de todas as dimensões éticas do Direito.

Os juristas, instigados por uma legislação de novo perfil e por novas demandas da sociedade, poderão protagonizar algumas mudanças sociais, por meio

do Direito, fazendo deste não apenas um instrumento repressivo, mas, sobretudo, transformador de relações sociais superadas e incompatíveis com a realidade atual.

Para Gaudêcio Frigotto (1997: 147), se o objetivo for a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, precisa-se acabar com a subserviência das diretrizes e da política educacional aos interesses do Banco Mundial, que reduz o problema da aprendizagem exclusivamente à condensação de modernos conhecimentos tecnológicos, como tele-educação, parabólicas, multimídia e outros. Sem dúvida, tais meios são importantíssimos enquanto mecanismos de auxílio aos sistemas clássicos de escolas, com professores qualificados, bem remunerados e com condições adequadas para estabelecer a ponte entre os sujeitos e o conhecimento científico, no intuito de socializá-lo e ampliá-lo.

Na efetivação dessa realidade, será necessário romper com esse sistema econômico, político, ideológico e social de desigualdades e injustiça que vem perpetuando-se, romper com uma cultura profundamente excludente, escravocrata e elitista, para efetivar-se um sistema político, ético, efetivamente democrático onde sejam assegurados não só os Direitos civis, mas principalmente os Direitos sociais. Não se pode construir uma escola democrática e um ambiente de aprendizagem de qualidade, se a sociedade na qual estão inseridos não possuir as mesmas condições objetivas.

A mudança social é um dos fenômenos que a sociologia tem abordado pelos mais diferentes aspectos. A sociologia moderna, com todos os seus atributos de cientificidade, admite que a ideia de mudança é mesmo inerente aos sistemas sociais e que as suas causas podem ser endógenas, exógenas e até mesmo mistas. Além disso, os sociólogos vêm catalogando os mais diferentes tipos de mudança, como a mudança evolutiva, a cíclica, a linear, a contínua ou descontínua, entre outras.

Há um consenso no sentido de que a mudança social é um fenômeno complexo. A ideia de mudança social encerra em si as possibilidades de transformação das relações entre os homens, nos seus aspectos políticos, econômicos, culturais, morais e até mesmo afetivos, em busca de novas formas de socialização que representem verdadeira ruptura com as formas vigentes, mudando-lhes a natureza.

A noção de mudança social sempre colocará também a ideia de revolução social, que supõe não só uma transformação no modo de produção econômica e, conseqüentemente, no sistema político, mas também o conceito de reforma, em que as relações sociais assumem padrões diferentes dos tradicionais, porém sem a radical transformação dos sistemas políticos e econômicos.

Vale dizer, trata-se de uma hermenêutica comprometida com a inclusão social, em que o intérprete/aplicador, diante da vagueza, ambigüidade e contradições do sistema jurídico (as chamadas “brechas” da lei), opta sempre pelo sentido da lei que mais atende aos fins sociais, ao bem comum (art. 5º da Lei de Introdução ao Código Civil) e aos legítimos interesses da maioria. Trata-se, na verdade, de explorar o caráter polissêmico dos vocábulos que compõem o texto legal, com a finalidade de se obter a decisão mais adequada a uma aplicação democrática do Direito. É exatamente sob esse aspecto que Boaventura de Souza Santos fala, sugestivamente, num “uso não burguês do Direito burguês” (SANTOS, 2002).

Nesse caso, para além de simples instrumento de controle, repressão e manutenção do *status quo*, o Direito poderia funcionar como mecanismo de direção e promoção social, impulsionando as mudanças que poderiam significar, no limite, um conjunto de medidas contrárias à lógica da ordem vigente, de verdadeiro confronto com os valores, ou com os padrões de relações sociais típicas de uma sociedade capitalista, como é o caso, por exemplo, do uso do Direito para a inclusão social, para garantir a autonomia dos trabalhadores, para a distribuição de renda e de Direitos básicos.

Não é inteiramente estranha aos juristas a ideia de que o Direito possa vir a ter uma função transformadora, de mudança social, sobretudo naquelas sociedades cujos padrões de socialização já revelam sinais de esgotamento, quer pelo grau elevadíssimo de exclusão, miséria e pobreza, quer pelos desníveis estabelecidos entre os estratos sociais incluídos no processo de participação política e econômica, numa evidente demonstração de que tais padrões já atingiram patamares extremos de injustiça, incompatíveis com a própria ideia de Direito. É o que efetivamente acontece nas sociedades em desenvolvimento, como as sociedades dos países

periféricos, em que o grau de injustiça social desvela todos os aspectos de crise do Direito.

Uma democracia efetiva, que signifique a realização concreta do ideal de igualdade, não pode permanecer isonômica apenas no plano formal de suas instituições jurídico-políticas. É necessário que o princípio democrático, expresso formalmente pelo aparato institucional, tenha plena correspondência na base material da sociedade. Ou seja, as estruturas jurídicas precisam ter operatividade suficiente para conduzir a sociedade a níveis reais de igualdade social, econômica e cultural. Caso contrário, as estruturas formais podem perder legitimidade e acabam até mesmo se descaracterizando como ideal democrático.

Nos países emergentes, como é o caso do Brasil e de toda a América Latina, o desafio é conciliar os níveis de liberdade política e jurídica já conquistados no plano formal, após as ditaduras militares, com níveis correspondentes de igualdade socioeconômica no plano substancial. Por isso, o Direito, as instituições jurídicas e os aplicadores de ambos, incumbidos da defesa do regime democrático concreto e efetivo, não apenas formal e abstrato, somente poderão cumprir sua missão constitucional se puderem aprofundar, simultaneamente, a defesa da legalidade, a participação popular e a igualdade socioeconômica no âmbito da sociedade civil.

Com efeito, a Constituição brasileira de 1988, ao refundar a República do Brasil, fê-lo a partir dos ideais do Estado Democrático de Direito, baseado na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana e no valor social do trabalho com livre iniciativa, estabelecendo, ainda, uma forma de democracia participante, em que o poder é exercido pelo povo por meio de seus representantes ou diretamente por meio de canais próprios (art. 1.º, § único, BRASIL, 1988). Além disso, a Carta Constitucional instituiu entre os objetivos da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização, bem como a erradicação das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 30, BRASIL, 1988).

Assim, ao instituir tais objetivos, a Carta Magna brasileira traçou também os paradigmas de atuação das instituições jurídicas, para defender o regime democrático. Com isso, definiu para o Direito e seus aplicadores os mesmos

princípios de defesa da legalidade, da justiça social e da participação política, indispensáveis à construção de uma sociedade efetivamente democrática e de um autêntico Estado Democrático de Direito.

As expectativas de mudança, tanto no Direito quanto no perfil do jurista e também nas relações sociais, suscitadas pela nova ordem constitucional e por uma legalidade de acentuada dimensão política, são semelhantes às expectativas que outras determinações históricas também geraram em relação ao Direito e aos bacharéis, como, por exemplo, a independência do Brasil, a proclamação da República, a revolução capitalista de 30, o desenvolvimentismo de 50, o regime burocrático-militar de 64, que, na verdade, acabaram por efetivar importantes mudanças sociais no País, acompanhadas de notória reconfiguração do Direito e das profissões jurídicas.

A prática pedagógica encontra-se centrada exclusivamente no método lógico-formal, que proporciona ao bacharel em Direito um conhecimento meramente descritivo, e não especulativo ou crítico-reflexivo, da ordem jurídica. Ora, a apreensão do fenômeno jurídico segundo um método lógico-formal e a prática legal transmitida por essa didática gravitam apenas em torno do problema da decidibilidade e concebem o Direito, ou a dogmática jurídica, como mero instrumento de controle e organização, bloqueando, por conseguinte, qualquer concepção do Direito e da dogmática jurídica como instrumentos de promoção ou de mudança social.

De modo que, uma vez reduzido o saber jurídico à técnica de interpretar normas (hermenêutica) e de eliminar conflitos (decisões), para garantir a funcionalidade da dogmática jurídica, qualquer tendência de enxergar no Direito um instrumento de mudança, ou mesmo um parâmetro de justiça social, será tida como verdadeira disfunção da dogmática, que, dessa forma, ficaria ameaçada nos seus objetivos de controle e manutenção do equilíbrio nas relações sociais.

Essas questões, somadas à massificação do ensino jurídico e ao modelo didático-pedagógico autoritário e unidirecional adotado pelo ensino brasileiro, e em praticamente todo o mundo do Direito ocidental, conduzem a uma formação do jurista semelhante àquela que Herbert Marcuse (1964) teria chamado de formação *unidimensional*, quando analisou o pensamento e a cultura do homem moderno,

incapaz de negar o positivo e de criticar as estruturas da sociedade. Somente uma abordagem crítica da realidade poderia proporcionar o reconhecimento dos contornos dessa crise. E é justamente essa abordagem crítica que permitiu visualizar o fato de todo evidente – ocultado pelo pensamento jurídico liberal – de que o Direito é uma instância ideológica, na medida em que o sistema normativo, bem como sua interpretação e aplicação, surgem condicionados pelos interesses classísticos predominantes dentro do sistema socioeconômico e político vigente.

A neutralidade política sempre foi sustentada com especial ênfase porque a função tradicional dos operadores do Direito, via de regra, consistia na de *fiscais da lei*, ou *custos legis*, necessariamente imparciais, fortemente apegados aos parâmetros de legalidade objetivados na norma jurídica. A esse operador do Direito, fiscal da lei por definição, não seria permitido nenhum tipo de questionamento sobre a legitimidade do poder normativo, representado pelo Estado liberal, ainda que nas estruturas desse Estado, sem falar no seu uso patrimonialista, predominassem os interesses socioeconômicos das classes hegemônicas que detêm a direção material e cultural da sociedade.

Estudar o ensino, seja do Direito, seja de qualquer área do saber, exige, primeiramente, a compreensão de que ensinar *deve ser* uma via de mão dupla; uma *necessária interação* entre docentes e discentes, visando à construção do conhecimento, do olhar crítico e investigativo da sociedade e, prioritariamente, das bases de uma cidadania ativa. Ou, ainda que não se atinjam todos esses objetivos, o ensino *deve ser*, no mínimo, uma experiência mútua de aprendizado, valorização do outro e de comunicação.

Escolhida essa concepção de ensino como *meta* – como ele *deve ser* –, cabe, em seguida, evidenciar o ensino do Direito como ele hoje *está*, em termos de um diagnóstico do tempo presente, para identificar o que, nesse *estado atual*, está impedindo-o de se orientar em relação à sua meta e o que se pode fazer para liberar essa orientação.

Se fosse possível resumir os 183 anos de ensino jurídico no Brasil em uma só palavra, esta *seria unilateralidade*. Algumas imagens podem ressaltar a marca dessa orientação: a transferência unilateral de informações e de concepções de mundo (a qual Paulo Freire sintetizou no chamado *ensino bancário*), a desigualdade da

relação instituição-aluno, a composição escolástica de sala de aula, o centramento na figura do professor, a aceitação passiva do argumento de autoridade, a memorização de textos normativos e a mimetização de comentários de antigos jurisconsultos (BITTAR, 2006: 377).

Tem-se, em suma, o discurso da palavra oca, ao qual se referia o educador Paulo Freire (2000), graduado em Direito, quando ensinava:

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do torneio do verbo. Da ênfase nos discursos. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 2000: 103).

O quadro é potencializado pela postura docente de representante do poder, por uma formação distante da compreensão de certa perversidade por trás de uma “posição doutrinária” e por um perfil curricular que se estabelece em conteúdos estanques. Abre caminho para as peripécias do caráter linguístico do Direito, cujo desvelar ainda não se anunciou na maior parte das escolas jurídicas brasileiras e cujo debate nos faz passar para o próximo ponto. Na mesma direção, completa Ferraz Junior (1973):

(A doutrina jurídica) costuma ver a norma como um *imperativo acabado* e *dado* antes do caso concreto ao qual ela se aplica. Daí a tendência em confundir o texto da norma com a própria norma ou, pelo menos, a tendência em admitir que a palavra da norma exprime basicamente, de modo suficiente e adequado, a sua validade (FERRAZ JUNIOR, 1973: 105).

Ao personificar esse discurso, num contexto de acriticidade discente e desestímulo às investigações no campo da teoria geral do Direito, incluindo a necessária atenção ao caráter interdisciplinar da referida ciência, o docente, na sala de aula, contribui para a sedimentação desse conjunto de valores que expressam opções ideológicas no âmbito dos estudantes. Alimenta, com isso, toda uma cultura, que se eterniza e, do primeiro ao décimo semestre, vai moldando a personalidade do bacharel.

Na prática, porém, a objetificação de pessoas em coisas e a compreensão isolada dos fenômenos sociais ainda são correntes no ensino jurídico. Esse é um primeiro passo necessário. Ao afirmar a importância de um ensino do Direito

dialógico, é impossível se esquecer do papel e da função social do bacharel em Direito, que deve ser sistematicamente reiterado e cunhado nas salas de aula.

Um ponto de partida passa pela revisão do perfil de docente que se tem, e que é diretamente responsável pelo perfil do estudante de Direito. Trata-se de uma decisão institucional e política, que influencia no perfil do próprio curso e do ingressante que se quer. Ainda que se argumente que pesquisa, produção e titulação sejam perfunctórias numa área em que predomina a exigência do conhecimento técnico dirigido ao mercado, o caminho está aberto, e não o seguir é permanecer na contramão da evolução do pensamento crítico do Direito.

Juliana Ferrari Oliveira (2010) traz à tona a trajetória de formação dos professores do Ensino Superior. A legislação atual, por força do art. 66, da Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar de a legislação prever que o professor que busca a pós-graduação está apto a lecionar no ensino superior, a norma não orienta como será feita a formação docente. “No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002: 13).

Deve haver a consolidação e, sobretudo, o cumprimento de projetos pedagógicos que foquem na formação interdisciplinar, plural e crítica e equilibrem a exigência de um aprofundamento acadêmico, por meio da pesquisa científica, com o conhecimento técnico necessário a quem se decidir pelo caminho de ser um *operário* do Direito, cuja importância não se pode afastar. Porém, mesmo esse operário não pode ter à sua disposição somente um saber acrítico, dogmático, positivista, centrado no conhecimento gramatical da norma e na hermenêutica que remete ao paradigma da filosofia da consciência; deve ser capaz de compreender a norma criticamente<sup>1</sup> e manejá-la a partir de fundamentos éticos árdua e filosoficamente trabalhados.

---

<sup>1</sup> A exigência de uma cultura dialógica do ensino do Direito passa pela crítica de que “em Faculdades de Direito, acadêmicos são treinados para o uso estratégico da linguagem (...) como mecanismo de sedução, indução a erro, manipulação, constrangimento pela força do argumento ou pela capacidade de influência” (BITTAR, 2001: 35).

A primeira implicação que se verifica é a manutenção do estado de consciência que impede o crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito. Dentre o universo dos mais de dois mil cursos de Direito aprovados no País, somente sessenta e sete deles mantêm programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, menos de 3% do total de cursos existentes, o que denota não apenas a falta de estrutura para oferecê-los como também a falta de interesse nessa estruturação.

Contudo, a responsabilidade não pode ser atribuída simplesmente à opção profissional individual, que, qual seja, também se enriquece com os estudos dirigidos e sistemáticos da pós-graduação, mas também, e principalmente, à faculdade, que não consegue mostrar aos alunos a relevância da pesquisa acadêmica de boa qualidade e como ela pode ser útil até mesmo no exercício da profissão. É muito comum que um aluno que passou cinco anos frequentando diariamente a faculdade e, portanto, o ambiente acadêmico, se forme sem ter noção do que seja pesquisa. Ou então que saia da faculdade achando que pesquisa se resume a procurar jurisprudência para fundamentar pareceres e petições.

No que tange à questão do acesso à pós-graduação, nas faculdades que mantêm programas de mestrado e doutorado, muitas vezes, este é o caminho natural do aluno que termina a graduação. No entanto, não têm a mesma sorte aqueles que estudaram em faculdades que não possuem um programa de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. Visto que se a faculdade não possui, já na graduação, tradição em pesquisa, é impossível cogitar a pesquisa em âmbito de pós-graduação. E, nesse último caso, inclusive o acesso à informação necessária para que o estudante saiba o que significa a “pós-graduação” e até mesmo para que possa participar dos processos seletivos existentes é muito difícil.

Além disso, a não realização de pesquisa na modalidade de iniciação científica durante a graduação pode ser um fator que impeça ou dificulte o acesso à pós-graduação, especialmente se existir a pretensão de financiamento da pesquisa por agências de fomento, que preferem sempre os alunos já acostumados a manusear o ferramental metodológico que a pesquisa séria exige.

Para transformar esse cenário, é fundamental uma ruptura que resulte na transformação de consciência por parte não apenas do corpo administrativo das

faculdades, mas da integralidade do corpo docente. O exclusivismo da sala de aula, visão que impera em muitas faculdades e se coaduna com o positivismo jurídico que ainda prevalece no exercício da atividade jurídica e, conseqüentemente, no modo como se ensina esse Direito, faz com que qualquer atividade realizada além dos limites da sala de aula seja vista com descrédito.

Essa mentalidade equivocada, ou então aquela que “forma profissionais para o mercado de trabalho” – e implica, por exemplo, a criação de “mestrados profissionais” e a predominância das especializações em vez de programas de pós-graduação *stricto sensu* – impede que a pesquisa em Direito se consolide no Brasil. Para mudar esse quadro, é preciso que se ofereça, desde a graduação, oportunidade de pesquisa a todos os interessados, permitindo-se a descoberta e o desenvolvimento de talentos como pesquisadores e professores.

É fundamental que todos aqueles que se formem em Direito estejam cientes de seu papel social, e a habilidade em pesquisa traz contribuições inestimáveis nesse sentido. Assim, não se pretende que todos os graduados em Direito saiam da faculdade pesquisadores, pessoas comprometidas com o universo acadêmico, mas, ao menos, comprometidas com a função social da atividade profissional que escolheram e conscientes do quanto a pesquisa pode auxiliá-los.

A prática tem papel fundamental na formação do estudante de Direito. Adquire-se um aprendizado complementar, possibilitando ao aluno muito mais do que praticar o que lhe foi passado na faculdade. Para se alcançar uma sociedade mais justa, teoria e prática devem estar articuladas, ainda mais no campo jurídico, diretamente relacionado com o aspecto social e, portanto, com a efetivação das suas formulações. João Mendes de Almeida Júnior (1972) escreve:

Teoria é o conjunto de princípios, de regras, de leis científicas, de conceitos, que descrevem e explicam um certo conjunto de fatos, que fundamentam uma atividade, uma arte, e que lhe determinam a prática. (...) prática diz respeito à ação, à aplicação de regras ou princípios de uma ciência ou de uma arte. Praticar é realizar, aplicar regras teóricas, exercitar. Os significados das palavras *teoria* e *prática* demonstram que uma não sobrevive sem a outra (ALMEIDA JÚNIOR, 1972: 174).

Acreditamos que as diretrizes da Resolução 9 de 2004 (BRASIL, 2004) buscam conferir o acesso à justiça a todos os cidadãos, por meio de uma prática que possibilita a construção do ensino jurídico voltado as demandas sociais e por isso,

numa perspectiva não apenas técnica, mas humanista e solidária. O aspecto mais relevante da atividade de estágio é o contato do estudante de Direito com a sociedade e seus anseios, com os profissionais e com questões como ética profissional e construção de cidadania.

Para João Mendes de Almeida Júnior (1972):

(...) a grande maioria [dos alunos que ingressam num curso de graduação] é absolutamente despreparada, desmotivada e desprovida de conhecimento, mesmo aqueles mais básicos. Trabalhar a teoria com alunos desse nível é extremamente difícil. Articulá-la com a prática não é tarefa penosa, é muito mais que isso. Trata-se, na verdade, de missão desanimadora (ALMEIDA JÚNIOR, 1972: 175).

Em algumas faculdades, o estudante nem precisa buscar a experiência profissional no mercado de trabalho. Não precisa aprender como procurar emprego, como falar com as pessoas, como fazer pesquisa, peças de Direito, atendimento ao público. O que algumas faculdades exigem é o cumprimento do crédito da disciplina “estágio supervisionado” mediante confecção de peças jurídicas a serem entregues para um professor que, na maioria das vezes, já indicou a posição que quer que seus alunos adotem diante do problema proposto e corrigirá o conteúdo jurídico do trabalho, limitando-se a isso.

Devemos regulamentar também a formação fora dos muros da universidade, onde profissionais que atuam no mercado de trabalho recebem estudantes como estagiários. Parece que o estágio não tem cumprido seu papel, tendo em vista que estudantes têm sido cada vez mais contratados para desempenhar serviços burocráticos que nem exigem conhecimentos técnicos da área jurídica. Afinal, a aprendizagem também ocorre em outros espaços que não a universidade.

O estudante deixa de ter um contato com a prática, para que lhe seja conferida a oportunidade de errar. O Direito trabalha com seres humanos, e qualquer erro do profissional pode ter grandes implicações na vida de alguém. Assim, é preciso que o futuro advogado, juiz, desembargador, promotor entre outros adquira, ainda na graduação, valores éticos/morais e noções básicas de prática profissional, que lhe permitam exercer corretamente a profissão que escolheu. A consciência desse papel deve estar na rotina do profissional do Direito e não é só na sala de aula que se aprende isso.

(...) as ciências jurídicas, em seu grande número, são ciências aplicadas, que visam menos à especulação e mais à decisão social, à produção de determinado efeito imediato nas cadeias de relações sociais. Dessa forma, fazer da prática engajada do Direito um item do preparo do profissional do Direito é algo de grande importância, em face dos desafios que a prática antepõe ao operador do Direito.

(...) A simulação de atividades e visita a órgãos judiciários, prática de atos jurídicos e rotinas processuais, a orientação de profissionais da área, o aprendizado da deontologia jurídica, o acesso a documentos e processos são alguns itens importantes de desempenho desse setor, que, no entanto, não pode reduzir-se a mero setor protocolar das burocracias jurídicas, mas integrar-se ao projeto pedagógico do curso e de ensino crítico do Direito (BITTAR, 2006: 147)

As metodologias para instaurar esse novo modelo terão de ser objeto de outra reflexão, mas alguns de seus frutos já podem ser previstos: profissionais esclarecidos e dotados de instrumental crítico que os capacite a escolher conscientemente – e com certeza de forma mais *livre* do que antes – entre serem humanos ou *autômatos*.

A mudança da cultura do ensino do Direito, portanto, passa pela compreensão de que o *sentido dado pelo sistema* não é o mais benéfico para o perfil do ensino que se quer. As instituições de ensino superior devem se pautar por uma lógica de inclusão, e isso envolve um esforço social, resultando numa nova interação professor-aluno, num ensino que não sobreviva sem pesquisa, um estágio profissional que não faça sentido sem que de alguma forma repercuta em possibilidades de transformação social e de um profissional que seja resultado direto disso.

## **Capítulo 2: Contexto histórico: A herança portuguesa no ensino jurídico no Brasil**

Todavia, a adesão à Europa, a política de mercado, a livre circulação de pessoas, capitais e mercadoria, exige que as competências sejam bem definidas não já para as necessidades e condicionamentos daquela década (1974), mas para um território e uma população que vai do Atlântico ao Urais (PIRES, 2007 *Apud* MORREIRA, Adriano).

O capítulo expõe elementos que orientam a respeito do legado português no ensino jurídico, estudando desde a origem bolonhesa até os dias atuais.

### **2.1 As influências das primeiras universidades no mundo**

O ensino formal do Direito no Brasil atualmente é feito predominantemente no âmbito das faculdades, instituições autorizadas a ministrar o ensino superior e a habilitar os indivíduos para o exercício de profissões jurídicas, para as quais se exige o diploma de curso superior oficial ou reconhecido. Por essa razão será indispensável um exame prévio acerca da origem, da natureza, das condições e dos objetivos desses espaços universitários, onde o ensino jurídico foi elaborado e transmitido aos bacharéis em Direito, do passado aos dias de hoje.

Segundo Terezinha Oliveira (2002), a universidade como instituição surgiu na Europa da baixa Idade Média, mais precisamente entre os séculos XII e XIII, de forma mais ou menos concomitante, na Itália, França e Inglaterra, com as universidades de Bolonha, Paris e Oxford, respectivamente.

Conforme Terezinha Oliveira (2002), a partir da Idade Moderna, e no Ocidente, a universidade foi se definindo em torno de certos objetivos que, por sua vez, definiram também seus vários modelos. Podemos abordar o modelo francês, alemão, inglês, norte-americano, latino-americano, em que a universidade foi assumindo perfis e papéis diferentes, de acordo com a realidade e as exigências sociais e políticas de cada país em determinado momento.

Segundo Maria Laura Bettencourt Pires (2007) o modelo francês caracterizou-se por encarar a universidade como produto da revolução industrial, vinculando-a aos objetivos de progresso, procurando produzir o conhecimento e a formação dos

profissionais indispensáveis ao desenvolvimento científico e tecnológico exigido pela nova sociedade burguesa e capitalista. Trata-se de um modelo que se distanciou inteiramente do perfil aristocrático e medieval que preponderou na universidade até o advento da revolução burguesa. O modelo francês é conhecido também como o *modelo de federação*, porque a universidade na França foi inicialmente idealizada a partir de faculdades isoladas, com funções profissionalizantes.

O modelo inglês, ao contrário, ainda mantém certos traços aristocráticos da universidade tradicional, com uma estrutura universitária fortemente hierarquizada, em que Oxford e Cambridge ocupam o topo da pirâmide, seguidas logo abaixo por inúmeras subuniversidades e pelos *colleges* na base dessa hierarquia.

Na Alemanha, a revolução burguesa ocorreu bem depois do que na França e em outros países europeus. Esse desenvolvimento tardio exigiu da *universidade moderna alemã* uma parte do esforço de promover a industrialização do país. Porém, ao desempenhar o papel de promover o desenvolvimento industrial em conjunto com o Estado, a universidade na Alemanha tornou-se excessivamente burocrática, revelando extrema subserviência aos objetivos da burocracia estatal.

A universidade norte-americana formou-se a partir da expansão dos *colleges*, que se caracterizaram pelo esforço e pelos objetivos conjuntos na consolidação do desenvolvimento do país. Esses *colleges* foram reunidos em dois modelos de universidade: um mais voltado para a investigação científica, como Harvard, por exemplo; outro, de nível intermediário, mais preocupado com a sistematização prática do conhecimento, os chamados *junior colleges*, dos quais alguns evoluíram para um ensino muito superior, como é o caso de Massachusetts (MIT).

A universidade latino-americana mantém traços da universidade tradicional e reflete todos os problemas típicos do subdesenvolvimento, ora atuando como agente da manutenção do *status quo*, ora como simples reflexo de uma modernização proveniente de outros centros. O fato é que as universidades modernas chegam aos dias atuais trazendo ainda a aura e alguns traços da velha universidade tradicional, como a ideia básica de comunidade autônoma voltada para o ensino em nível superior.

Com o advento da modernidade, as comunidades universitárias firmaram-se como o *locus* da produção científica e conservaram até hoje essa ideia original de

comunidade de mestres e alunos, investigando e ensinando as disciplinas do conhecimento de forma autônoma, sempre numa perspectiva de altos estudos, ou de estudos realmente superiores. Portanto, parece certo afirmar que pelo menos três traços fundamentais da ideia de universidade permanecem presentes nas instituições universitárias contemporâneas, ou seja, a noção de *comunidade*, de *autonomia* e de *ensino superior*.

A prática do ensino superior significa a possibilidade de transmitir o conhecimento numa perspectiva elevada e profunda, de modo que se possa conhecer e ensinar os mais diversos aspectos da realidade, em suas manifestações, causas, efeitos e contingências, proporcionando ao acadêmico um saber sistemático e global, capaz de produzir generalizações sobre os mais diferentes fenômenos; de articular esses fenômenos entre si; de fundamentar o conhecimento metodológica e cientificamente; de criar novas hipóteses sobre o real e, sobretudo, de ter uma compreensão geral, do ponto de vista histórico, social, político e ético, acerca do próprio saber produzido na universidade.

Criar um ambiente como esse pode trazer um enorme avanço, mas a demora em sua criação proporciona um enorme e proposital atraso. Diversos fatos históricos embasam os argumentos que confirmam a distância temporal entre o surgimento de universidades na América espanhola e no Brasil. Cunha (1996: 12) apresenta alguns argumentos em sua obra: o bloqueio de Portugal ao desenvolvimento da colônia, com o conseqüente incentivo para que os brasileiros fossem estudar na Corte portuguesa, e o fato de, no século XVI, já existirem, na Espanha, oito universidades em funcionamento, enquanto em Portugal havia apenas uma, a de Coimbra (que foi nossa matriz universitária por um longo período).

Segundo Terezinha Oliveira (2002), a universidade brasileira é uma instituição nova, se comparada às universidades seculares da Europa, que datam do século XII, e mesmo a algumas da América Latina, como, por exemplo, a Universidade de Lima (1551), do México (1553) e de Córdoba (1613). Pode-se dizer que, depois de algumas tentativas fracassadas, a universidade no Brasil surgiu tardiamente, já na terceira década do século XX, mais precisamente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, muito embora em 1920, com o Decreto 14.343, tenha

sido instituída a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.

Segundo Maria Laura Bettencourt Pires (2007) é o que se convencionou chamar de universidade napoleônica, por ter sido o modelo proposto por Napoleão na França do século XIX, em que a universidade deveria funcionar, mesmo no regime de faculdades isoladas, com o propósito de formar os cientistas e tecnólogos indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade industrial.

A adoção desse modelo napoleônico, pela universidade portuguesa, parece ter afetado não apenas a universidade brasileira, mas todo o sistema universitário da América Latina. As universidades latino-americanas são conglomerados de faculdades e escolas que, idealmente, deveriam abarcar todas as possíveis linhas da formação profissional, através de correspondente número de unidades escolares independentes e autossuficientes.

## **2.2 A origem do ensino jurídico Português**

Na universidade de Bolonha, desde o século XIII, o ensino do Direito já era praticado com todas as honras de um ensino superior. Aliás, o Direito e a Medicina, a partir daquele século, já se impunham como ensino superior na maioria das universidades da Europa.

No caso do Direito, ensinava-se o conjunto do *Corpus juris civilis*, que acabava de ser redescoberto e cuja compilação, feita pelo imperador Justiniano no século VI, abrangia todo o Direito Civil praticado pelos romanos. Esse Código, considerado o grande monumento jurídico da Antiguidade clássica, transformou-se no único objeto de estudo nas escolas de Direito no final da Idade Média, ao lado do Direito eclesiástico, compilado no *Corpus juris canonici*.

A autoridade do Direito romano e do Direito canônico sempre acompanhou o ensino jurídico, por séculos a fio, conferindo-lhe uma aura quase mítica, de ensino sagrado, vinculado à manutenção da ordem e do poder, com uma dimensão ética muito enfática e capaz de habilitar o exercício de importantes e belas carreiras. Tanto assim que jamais se cogitou reduzir o ensino oficial do Direito a uma

dimensão secundária, como curso técnico de segundo grau. O ensino jurídico sempre desfrutou do *status* de conhecimento realmente superior e científico, cuja produção e transmissão deveriam ser feitas em nível universitário.

### **2.3 O processo de criação do Ensino Jurídico em Portugal (1290)**

Os estudos jurídicos remontam, em Portugal, à fundação da Universidade, durante o reinado de D. Dinis. Não se pode precisar a data exata da sua criação, mas, com certeza, foi entre 1288 e 1290. É tradicional, embora não isento de controvérsia, o ponto de vista que reconhece a instituição do *Studium Generale* na carta dionisiana de 1.º de março de 1290.

A bula do papa Nicolau IV, que confirmou a criação dos cursos jurídicos, em 9 de agosto de 1290, representa, sem dúvida, o momento decisivo da legitimação da origem do conhecimento aos olhos da Europa culta daquela época. Ora, logo então, a bula *De statu regni Portugaliae* encerrava uma referência expressa ao magistério do Direito canônico e do Direito romano. Aqueles que se graduassem teriam *ubique, sine alia examinatione, regendi liberam potestatem*. Tais diplomados podiam, assim, ensinar em qualquer parte do mundo cristão.

A origem da Universidade de Coimbra não é diferente das demais universidades de seu tempo: está ligada à Igreja Católica. Inicialmente, os estudos jurídicos seriam dedicados ao Direito romano e ao Direito canônico. É interessante questionar: admitindo uma estrutura clássica de ensino em que temos professores e alunos, de onde provinham os professores de Coimbra? A história marca a Universidade Italiana de Bolonha, fundada na segunda metade do século XI, como a primeira instituição de ensino jurídico. Ela foi responsável por fornecer os primeiros professores das universidades dessa época, inclusive os de Coimbra (OLIVIO, 2000: 49).

A Espanha também influenciou os primórdios de Coimbra através da Universidade de Salamanca (fundada em 1215) e do documento conhecido como *Siete Partidas*, obra destinada ao ensino do Direito.

Em 1308, a universidade de Direito de Lisboa passa para a cidade de Coimbra, foi outorgada à Universidade de Coimbra uma carta de privilégios, com data de 15 de fevereiro de 1309, onde se determinava que houvesse um doutor *in Decretis* e um mestre *in Decretalibus*, bem como um professor de Leis. A Universidade encontrava-se, a princípio, composta de simples “cadeiras” e não de autênticas “faculdades” no sentido moderno. A metodologia adotada nas aulas de Direito seguiria de perto o modelo bolonhês, assente num discurso glosador que radicava em processos explicativos de exegese textual. Havia três tipos de exercício: as *lectiones*, as *repetitiones* e as *disputationes*.

A Universidade portuguesa continuou a viajar entre Lisboa e Coimbra até o século XVI. Os cursos de cânones e leis (que deram origem aos curso jurídicos) eram os que reuniam maior número de alunos, e as remunerações atribuídas aos respectivos professores eram mais elevadas do que as dos demais.

Por séculos, foi a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1540 por Inácio de Loyola, que determinou os caminhos de Coimbra. A Igreja mantinha uma posição conservadora, defendendo o *status quo* e negando outras vertentes de pensamento. Coimbra não fugia dessas características.

As mudanças sociais produziram poucos efeitos em sua vida, tanto que Coimbra não foi influenciada pela Reforma, já que a “[...] ruptura do culto oficial da Igreja Católica com a Reforma Protestante foi um desses abalos que produziu sérios efeitos sobre o sistema educacional ocidental, em face da marcante doutrina de Martinho Lutero” (BITTAR, 2001: 57). Portugal era o reduto da resistência às mudanças, principalmente quando estas correspondiam a um enfraquecimento da Igreja.

Uma das realizações dos jesuítas foi o desenvolvimento de centros educacionais. Embora nenhum tenha alcançado o *status* de universidade, alguns dizem que o Colégio da Bahia (Salvador foi capital da colônia até 1763, quando o Rio de Janeiro assumiu esta posição) possuía plenas condições de assim ser considerado (OLIVIO, 2000: 55-56). Os jesuítas supriam a demanda por ensino, pois:

(...) desempenharam um papel ideológico e burocrático de maior relevância na colônia e os seus colégios cumpriam uma tríplice função, assim definida por CUNHA: a) de um lado, formar padres para a atividade missionária; b) de outro, formar quadros para o aparelho repressivo, como oficiais de justiça, da fazenda e da administração; c) por fim, ilustrar a classe dominante local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivesse ele nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte (OLIVIO,2000: 55-56).

Não há como negar a limitação que esse modelo proporcionava aos bacharéis. Eles estudavam anos em Portugal, assimilavam toda a ideologia de lá e depois vinham ao Brasil, em uma realidade que desconheciam aplicar o que haviam aprendido em Lisboa.

A ruptura com a Igreja permitiu que Coimbra se abrisse ao pensamento europeu, porém trouxe poucos resultados para a aproximação dos estudantes de Direito à realidade social brasileira. Eles continuaram sendo formados por portugueses que viam no Brasil uma mera colônia de exploração. Os problemas sociais brasileiros só importavam na medida em que repercutissem economicamente na Metrópole.

D. João II e D. Manuel I tentaram valorizar os nossos estudos superiores. Esse último concedeu estatutos à Universidade, que traduzem, essencialmente, uma simples reposição sistematizada de preceitos em vigor nos fins do século XV. Em 1431, aparecem já documentados os graus universitários de bacharel, de licenciado e de doutor. A inspiração italiana continuava a vingar nos métodos de ensino, servindo de pauta às poderosas exposições magistrais de teor romanístico e canonístico que encheram de erudição o período medievo.

A Coroa Portuguesa queria, com sua política colonial, a conquista do capital necessário para sua passagem da etapa colonial para a mercantil e por fim a industrial. No entanto, Portugal não conseguiu alcançar este objetivo integralmente até hoje, mantendo uma mentalidade colonialista. A nação que exercia a liderança hegemônica no século XVIII era a Inglaterra, beneficiada pelos lucros coloniais dos portugueses.

(...) o Tratado de Methuen (1703), firmado com a Inglaterra, país já inserido no capitalismo industrial, o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Desta maneira, enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra) (RIBEIRO, 2000: 29).

A situação econômica e política dos países colonizadores é diversificada. Enquanto Portugal buscava sem êxito desenvolver-se industrialmente, a Inglaterra, a partir do século XVI e, principalmente, do século XVII, já era uma nação burguesa e industrial hegemônica que enriquecia por conta do boicote a Portugal. Como prova disso temos:

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação (BAUSBAUM, 1957: 48-9).

Portugal no século XVII ainda era uma sociedade feudal agrícola sem capacidade econômica de gerir as suas colônias e os portugueses contentavam-se em importar e vender, se submetendo às condições impostas pela Inglaterra.

### **2.3.1 Reforma Pombalina (1750 – 1777)**

Segundo o historiador Kenneth Maxwell (1986), neste período, o rei de Portugal, D. José I, nomeia para seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, que caminha no sentido de recuperar a economia por meio de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa. Reforçando o Pacto Colonial, inicia-se uma tentativa de transformação no século XVII, com as Reformas Pombalinas.

As reformas buscavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia – o Brasil –, a fim de acomodá-la à nova ordem pretendida em Portugal.

Ao longo de quase três décadas, perdurou o lastro ideológico, reformador e autoritário, voluntarista e despótico e de tirano esclarecido de Pombal.<sup>2</sup> Análise das transformações da até hoje retrógrada sociedade portuguesa em meados do século XVIII, introduzidas nas Reformas Pombalinas, que abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, principalmente no Brasil, requer o conhecimento da situação da metrópole neste período.

Pombal procurou industrializar o país, decretando altos impostos sobre os produtos importados. Fundou a Companhia dos Vinhos do Douro, que monopolizou a comercialização dos vinhos em Portugal, prejudicando a nobreza que produzia vinhos em suas quintas. Incentivou a produção agrícola e a construção naval. Reformou a instrução pública e fundou várias academias. Confiou a reorganização do Exército português ao conde de Schaumburg-Lippe, militar alemão. Acabou com a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos. Entretanto, o exemplo mais conhecido de suas ações reformadoras é a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios.

Décadas antes do fim da dominação portuguesa sobre o Brasil, Coimbra sofreu uma drástica revitalização orientada pelo Marquês de Pombal, na época primeiro-ministro de D. José I. Pombal foi o primeiro a combater a influência conservadora da Igreja Católica no Estado português, sendo considerado um déspota esclarecido pelos historiadores. No Brasil, Pombal organizou a exploração das riquezas, aumentando os ganhos de Portugal. Criou duas companhias de comércio, a do Grão-Pará e Maranhão e a de Pernambuco e Paraíba, para financiarem a produção de açúcar, café e algodão e depois comercializarem os produtos. O algodão era exportado para a Inglaterra e para as indústrias por ele criadas em Portugal. Criou um tribunal da relação na nova capital e juntas de justiça em todas as capitanias. As capitanias hereditárias que ainda pertenciam a particulares foram compradas pela Coroa durante seu governo e transformadas em capitanias reais.

---

<sup>2</sup>Kenneth Maxwell estuda o estadista que governou Portugal por 27 anos, no que se refere às reformas no Brasil colônia. Pombal inaugurou um regime inspirado em um absolutismo lógico que usava seu autoritarismo para o processo de restabelecimento do controle nacional sobre a economia e a revitalização do Estado por meio da promoção da propaganda, cujo exemplo mais conhecido é a perseguição sistemática aos jesuítas.

Em 1753, Pombal extinguiu a escravidão dos índios no Maranhão, onde ela era mais comum que no resto da colônia. Em 1755, proclamou a libertação dos indígenas em todo o Brasil, indo ao mesmo tempo contra os proprietários de escravos índios e os jesuítas, que dirigiam a vida das comunidades indígenas nas missões (aldeamentos indígenas organizados pelos jesuítas). Após ter expulsado os jesuítas de Portugal, obrigou-os também a sair do Brasil em 1760. Pombal proibiu a discriminação aos índios e elaborou uma lei favorecendo o casamento entre eles e portugueses. Finalmente, criou o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração das missões.

Pombal, segundo Kenneth Maxwell (1986),<sup>3</sup> não agia por intenção, mas pelas opções determinadas pela posição de Portugal no sistema de Estado mercantilista do século XVIII. No caso da expulsão dos jesuítas, o que pretendia era a supressão do domínio dos religiosos sobre a fronteira, acordada no tratado de Madri,<sup>4</sup> onde estavam situadas as sete missões jesuíticas. Seu objetivo era que os índios fossem libertados da tutela religiosa e se miscigenassem para assegurar um crescimento populacional que permitiria o controle do interior nas fronteiras. O marquês não acreditava em uma emigração europeia. Era mais fácil europeizar a população local. Para ele, o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente assegurar o futuro da América portuguesa através do povoamento estratégico.

E não pela reforma educacional, por meio da qual abriu as portas a um florescimento da ciência e da filosofia portuguesas em fins do século XVIII, mas pelas relações entre o Iluminismo e o exercício do poder do Estado. Não foi por espírito libertador e igualitário que Pombal empreendeu a reforma educacional por meio de mestres e professores seculares, mas pela necessidade de preencher o extenso vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, de preparar homens suficientemente capazes para assumir postos de comando no Estado absolutista.

O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com

---

<sup>3</sup> Kenneth Maxwell é um historiador inglês, autor, entre outros, de *A devassa da devassa* e *Marquês de Pombal - paradoxo do Iluminismo*, ambos editados no Brasil pela Paz e Terra.

<sup>4</sup> Nesse tratado os portugueses cederam à Espanha a Colônia de Sacramento e as terras ao norte do rio da Prata em troca das fronteiras fluviais ocidentais do Brasil. Estas incluíam o rio Uruguai, o que punha as sete missões jesuíticas da região, havia tempos sob o domínio espanhol, sob a soberania de Portugal.

Pombal, tendo este fato entrado para a história como uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica.

### **2.3.1.1 O Alvará Régio (1759)**

Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias mediante a expulsão dos jesuítas e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Essas providências, entretanto, não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, constantemente criticadas pela população que até então se beneficiava dos colégios jesuítas. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução.

Nas Instruções do Alvará Régio de 1759 (BELLOTTO: 2004, 96) transparece claramente o objetivo que norteou a reforma na instrução. A preocupação básica era formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo e incluir a natureza científica. O Alvará de 1759 pode ser visto como o primeiro esforço no sentido da secularização das escolas portuguesas e de suas colônias, entendendo que somente um ensino dirigido e mantido pelo poder secular poderia corresponder aos fins da ordem civil.

Tal Alvará teve como significado central a tentativa de manter a continuidade de um trabalho pedagógico interrompido pela expulsão dos jesuítas. A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também às suas colônias. Sendo assim, as escolas da Companhia de Jesus, que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal, quais seja organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

O Estado português assume o controle da educação colonial. A criação da figura do “Diretor-Geral dos Estudos” deixa clara, no mesmo Alvará, a intenção da

Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores – desde já por ela nomeados –, do material didático por eles utilizado – também devidamente “recomendado” no mesmo documento –, de modo a que não houvesse choque de interesses, isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa. Cabe à Coroa a instalação de um novo sistema de ensino, e é exatamente essa a linha pela qual segue o Alvará Régio.

Mesmo exigindo novos métodos e novos livros, o latim servia apenas como instrumento de auxílio à língua portuguesa, o grego era indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos e a retórica não deveria ter seu uso restrito à cátedra. A filosofia ficou para bem mais tarde, mas efetivamente nada de novo aconteceu, devido, principalmente, às dificuldades oriundas da falta de recursos e de pessoal preparado.

O Marquês de Pombal, que estudara Direito em Coimbra, tinha como objetivo modernizá-la, inclusive o seu ensino, abandonando as tradições medievais e aproximando-a das escolas jurídicas europeias ligadas ao Iluminismo. Curricularmente, “[...] introduziu as cadeiras de *Direito Natural Público Universal e das Gentes*, voltada para o ensino das inovações doutrinárias e legislativas da Europa da época; a cadeira de *História Civil dos Povos*; a cadeira de *Direito Romano e Português* e, por fim, a cadeira de *Direito Pátrio*, servida por um compêndio, as *Institutiones iuris civilis lusitani*, de Pascoal José de Melo Freire” (OLIVIO, 2000: 54).

Séculos depois, a política educacional de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas. A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas causou a destruição do único sistema de ensino no País.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas “aulas régias”, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001: 34).

A reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Quase trinta anos foram necessários para que o Estado português assumisse o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras e efetivasse a completa expulsão dos jesuítas, desmantelando, com isso, seu sistemático aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, e nomeando um Diretor-Geral dos Estudos, que deveria, em nome do rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia.

### **2.3.1.2 Real Mesa Censória (1767)**

Somente quando a Real Mesa Censória, criada em 1767 (inicialmente com atribuição para examinar livros e papéis já introduzidos e por introduzir em Portugal), passa a assumir, alguns anos depois, a incumbência da administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e suas colônias é que as reformas na instrução ganham meios de implementação.

Essa Mesa apontou para as necessidades, tanto na Metrópole quanto na colônia, referentes ao campo educacional. A educação básica ganhou amplitude e penetração com a instituição, em 1772, do chamado “subsídio literário”<sup>5</sup> para manutenção do ensino primário e secundário. Como Carvalho bem explicitou:

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978: 128).

O novo sistema educacional, que deveria substituir o sistema jesuítico, aberto que estava à modernidade europeia, incorporou partes dos discursos sobre a ação do Estado na educação e passou a empregá-lo para ocupar o vácuo que foi deixado

---

<sup>5</sup> O “subsídio literário” consistiu num imposto que incidia sobre a carne, o vinho e a cachaça, passando assim o ensino público a ser financiado pelo Estado e para o Estado.

com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e à gestão administrativa do sistema escolar.

As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único, e uma não se articulava às outras. O novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas.

Com a implantação do subsídio literário, imposto colonial para custear o ensino, houve um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e à falta de um currículo regular. Em continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua metodologia e seu programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e literaturas modernas, em oposição ao que acontecia na Metrópole, onde as principais inovações de Pombal no campo da educação, como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional, já se faziam presentes.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004: 32).

Quem tinha condições de cursar o ensino superior enfrentava os perigos das viagens para frequentar a Universidade de Coimbra ou outros centros europeus. Como as “Reformas Pombalinas” visavam a transformar Portugal numa metrópole como a Inglaterra, a elite masculina deveria buscar respaldo fora, para poder servir melhor na sua função de articuladora dos interesses da camada dominante.

Essa era a época do Iluminismo em Portugal, com a luta do Estado português para voltar a ser a grande nação da época dos descobrimentos – por meio do fortalecimento do Reino e seu soberano –, adaptando-se às técnicas que acreditava terem sido utilizadas pelos seus rivais para ultrapassá-lo, ainda que para tanto devesse se apoiar nas novas ideias da Ilustração, que não poupavam críticas à sua ordem política e social, já considerada velha. Pombal tinha essa visão iluminista.

Embora a Metrópole portuguesa só abrisse perspectivas para a penetração de um Iluminismo contido, científico na aparência, já que permaneceria submetido à tradição cultural da imitação, memorização e erudição literária, houve um avanço no

ensino público português, que passou a formar uma burocracia administrativa mais moderna e eficiente. Além disso, os professores régios que aqui exerciam a profissão de ensinar foram propulsores dos sentimentos liberais e incentivadores das ideias filosóficas que tão significativamente se fizeram atuantes nos últimos trinta anos que antecederam a independência do País.

Percebemos por quais vias o Iluminismo chegou ao Brasil. É pela política imperial de racionalização e padronização da administração de Pombal que a educação passou para as mãos do Estado, mas essa educação que passou a ser pública não se fazia para os interesses dos cidadãos. Ela serviu aos interesses imediatos do Estado, que, para garantir seu *status* absolutista, precisava manter-se forte e centralizado, sob comando de uns poucos preparados para tais tarefas.

Concordamos com a análise de Maxwell (1986) de que os lucros das reformas pombalinas foram individuais, privados. Mas os interesses foram públicos – no sentido de estatal –, na medida em que, naquele contexto, iluminismo, racionalidade e progresso têm um significado muito diferente, ao qual se deve estar atento: iluminismo no contexto da colônia brasileira tratou-se, na verdade, do engrandecimento do poder do Estado e não das liberdades individuais.

Entender o projeto do iluminismo pombalino ajuda a perceber a tradição reformista nas tentativas de construção de um sistema nacional de educação pública voltado aos interesses públicos, que até hoje não se consolidou no Brasil. A evolução histórica do ensino jurídico brasileiro pode ser analisada em duas fases teoricamente compartimentadas: os modelos de Estado Império e Estado República.

#### **2.4 O processo de criação do Ensino Jurídico no Brasil (1827)**

Após a Independência, dentro do processo de emancipação política e cultural do Brasil, criou-se um novo cenário, como parte das exigências culturais e ideológicas de um Estado Nacional em formação. Não existia mais Metrôpole e Colônia, mas sim campo e cidade. Assim é que os novos bacharéis, oriundos das classes dominantes (latifúndios e comércio), não mais precisariam transpor o oceano para ir às universidades da Europa. Procurava-se estabelecer, assim, a formação de uma elite intelectual brasileira capaz de guiar a nação jurídica e politicamente.

Influenciados pela Reforma Pombalina no ensino jurídico, ditada nos Estatutos de 1772, os estudantes brasileiros puderam acompanhar as transformações liberais da Faculdade de Direito de Coimbra, ocorridas em décadas seguintes, trazendo consigo essa bagagem cultural ao Brasil.

O espaço intelectual do iluminismo liberal floresceu ao alcance do conhecimento dos estudantes brasileiros da Coimbra clássica. Essa tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular “una”, apresentada na Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, destacando-se que os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do Direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano). Não era somente o poder sobre o Estado que estava em modificação (fim do absolutismo); um novo modelo científico também entraria em conflito com a ala eclesiástica da academia.

Desde o início do século XIX, o Brasil já contava com algumas faculdades isoladas de ensino superior, como as duas faculdades de Direito criadas em 1827, e as faculdades de Medicina e de Engenharia do Rio de Janeiro.

O projeto de criação de estatuto utilizado para regulamentar o funcionamento dos cursos de Direito no Brasil ficou a cargo do Visconde de Cachoeira. O regulamento expressa que:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado (...) (CUNHA, 1996: 112).

A elite em prelúdio de decadência, que vivia da exploração de monoculturas latifundiárias com mão de obra africana escrava, exigia do Estado meios para a manutenção de seu poder social. Os cursos de formação de bacharéis em Direito deveriam garantir que os filhos dos grandes latifundiários pudessem continuar a escrever a história de nosso País não mais com sangue do chicote no tronco da fazenda, mas com a pena no papel do governo, impondo suas regras e seu poder político e econômico.

Os cursos de Direito no Brasil têm uma origem no Estado totalitário português atrelado aos interesses das oligarquias agropecuárias. A educação Superior pós-

independência foi instituída mais para garantir a integração e consolidação do Estado, do seu território, do seu povo e do governo, do que propriamente com o intuito de formar cidadãos de todas as classes sociais capazes de pensar criticamente os problemas e desafios da imensa nação que começava a se desligar da pequena metrópole. O ensino jurídico no Brasil é chamado assim porque seguiu o modelo português de exclusão.

#### **2.4.1 A Assembleia Constituinte (1823)**

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

A cidade de São Paulo era uma pequena e pobre vila, longe do porto, úmida, e na qual se falava um português com sotaque criticável para a época. Na ata que registrou os debates daquela Constituinte há trechos que citam a razão dessa rejeição, como este: “(...) é reconhecido que o dialeto de São Paulo é o mais notável. A mocidade do Brasil, fazendo aí os seus estudos contrairia pronuncia mui desagradável” (ALMEIDA, CCJB, 1977: 22).

Verificamos a importância dos militares em nossa sociedade, visto que o primeiro Diretor dos Cursos Jurídicos de São Paulo foi o Tenente-General José Arouche Rendon, que escolheu um convento, o de São Francisco, e não um quartel, para sediar o Curso Jurídico, cuja aula inaugural foi proferida no dia 10 de março de 1828 pelo único lente até então contratado, o Professor José Maria Avelar Brotero. Estava inaugurado, do ponto de vista acadêmico, o primeiro Curso Jurídico do Brasil, a Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a Velha Academia.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Repetem os estudantes do Largo, entre as suas “trovas acadêmicas”, aquela que é a mais conhecida delas, que pode ser a primeira ou a última de todo o elenco de trovas a serem cantadas: “Onde é que mora a amizade, onde é que mora a alegria? No Largo de São Francisco, na velha Academia!”.

Depois de vencidas as barreiras de interesses regionais, o curso constituiu-se de uma grade curricular distribuída em oito anos, quatro dos quais dedicados ao chamado *Curso Anexo*, em que se procurava inculcar nos jovens estudantes valores humanistas e conhecimentos que consistiam em pressupostos para o bom acompanhamento do *Curso Jurídico*, cujas disciplinas se distribuía, naquela época, do quinto ao oitavo ano do curso. As disciplinas jurídicas eram as seguintes: Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes e Análise da Constituição do Império 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 adotado pelo Império.

Vale ressaltar que nosso ponto de partida advém de um fato histórico. Existem documentos e relatos de que as disciplinas e os estatutos da Faculdade criada no Brasil em 1827 eram tomados de empréstimo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, local que presidira a formação dos primeiros docentes e dos quatro primeiros diretores da Faculdade. Por essa razão fica documentada nossa origem lusitana tão fortemente marcada até os dias de hoje. Tal informação recai sobre a importância do desafio e da conquista de construir uma identidade curricular cultural formativa Nacional.

Apresentaremos o pensamento sobre os cursos jurídicos na época do Império, resgatando, em especial, a opinião dos senadores e deputados dessa época, já que eles produziram intenso debate sobre o tema, mostrando a sua relevância, e a obra intitulada “Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil”, editada pelo Centro de Documentação e Informação do Congresso Nacional e pela Fundação Casa de Rui Barbosa no ano de 1977. Nesta estão disponíveis discursos proferidos pelos parlamentares a respeito do tema, entre 14 de junho de 1823 e 9 de agosto de 1827.<sup>7</sup>

As discussões versavam sobre se a pátria necessitava alfabetizar suas crianças ou proporcionar ensino superior para os jovens brasileiros. A criação dos cursos jurídicos era um projeto de classe e isso suscitava protestos. Deputados reclamavam que aos menos afortunados não estava garantido o Direito à educação.

---

<sup>7</sup> No correr desta tese, a obra será identificada tão somente por suas iniciais: CCJB.

(...) esta primeira instrução de que tanto precisamos, está muito atrasada; há muita gente, que não sabe ler, nem escrever; o método de ensinar é péssimo. Logo, este é que deve ser um dos grandes objetos, de que devemos tratar: a primeira instrução. Podemos igualmente ocupar-nos das aulas maiores, mas sempre como de objeto secundário. Nós seremos mais felizes com a instrução do povo, do que com o grande número de doutores. (Apoiado!) Portanto declaro que deveremos dar a principal atenção à instrução elementar, sem nos esquecermos dos estudos maiores (COUTINHO, CCJB, 1977: 175).

Decidiu-se por implantar os cursos superiores, garantindo a organização da Nação e proporcionando aos filhos da elite a possibilidade de estudo sem ida para o exterior. A implementação dos cursos jurídicos no Brasil decorre de uma circunstância histórica: o medo da necessidade de um enfrentamento militar com Portugal, a fim de garantir a independência. Isso faz com que se diga que:

Legislar-se que as universidades serão pagas pelo Tesouro Público é uma quimera na presente ocasião, em que eu vejo dizer-se que é preciso abrir-se um empréstimo, que eu vejo a Nação com despesas extraordinárias, criando uma Marinha, e defendendo-se de uma guerra (RENDON, CCJB, 1977: 145).

Começava a formar-se uma concepção de cultura brasileira. A historiadora Neder (1986: 147) percebe uma preocupação intelectual no sentido de formar uma ideia de nação brasileira. Na época, o acesso à Universidade estava restrito pela distância e custos de se manter um estudante em território europeu. Esses fatos se incorporaram à discussão sobre a criação de faculdades de Direito, que surgem para sanar as dificuldades de criar o corpo burocrático do País. Durante a Assembleia Constituinte de 1823, clamava-se que:

Quando, nas Cortes de Lisboa, o deputado pernambucano Muniz Tavares propôs a criação de uma universidade no Brasil, foi-lhe dito pelos deputados portugueses que não precisávamos de outras escolas que não fossem as primárias (NILO PEREIRA, CCJB, 1977: XXVI).<sup>8</sup>

E Pereira da Cunha (CCJB, 1977: 51) acrescentava sua posição sobre a dificuldade em se estudar em Portugal como única opção de formação superior:

---

<sup>8</sup> A declaração do Conselho Ultramarino, citado por Venancio Filho (1979: 7): “(...) que poderá ser questão política se convinham estas aulas de artes e ciências em colônias (...) que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino; que um dos mais fortes vínculos que sustentavam a dependência das nossas colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que este vínculo não se devia relaxar; que (o precedente) poderia talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar ao ponto de cortar este vínculo de dependência”.

Emendemos esse erro grosseiro do antigo sistema, com o qual pretendia a política portuguesa conservar-nos na escravidão e na dependência de irmos buscar, a duas mil léguas de distância, a habilitação e luzes de que precisávamos para sermos empregados, custando-nos excessivas despesas, e (o pior) sacrifícios pessoais pelos males eminentes que corríamos na primeira idade, longe da Pátria, e dos parentes, e entregues a um correspondente que ou não sabia, ou não tinha suficiente força para inspirar sentimentos de religião, moral, e boa educação de que tanto se necessita nos verdes anos. Este negócio é da maior importância para todos em geral, e com especialidade para os pais das famílias, é necessário dar-lhe o impulso que exige o bem de nosso País e por isso proponho Emenda (...) (CUNHA, CCJB, 1977: 51).

Em 1825, estava pronto o *Projeto de Regulamento ou Estatuto do Visconde de Cachoeira*, destinado a organizar um curso de Direito na Corte. Mais dois anos e concretizou-se a ideia da formação jurídica no Brasil. Contudo, haveria de saber-se que aí estava apenas o início de uma longa trajetória para os acadêmicos e para a Nação. Custódio Dias (CCJB, 1977: 208) explicita que:

(...) não é este curso de Direito que vai fazer a felicidade do Brasil; é preciso que todos saibam por experiência que só aquele que tiver préstimos e virtudes há de ser chamado aos empregos, e que aquele que não tiver verdadeiro merecimento nunca será admitido. Eis aí quando eu hei de dizer à boca cheia que temos leis, que temos Constituição, que temos Governo, e que temos felicidade. Antes disto não. Todavia, eu não me oponho, como tenho dito, à criação desta escola, porém não quisera que ela fizesse monopólio das luzes, assim como faz a Universidade de Coimbra, a que ela vai imitar. Eu quisera que aqueles que se habilitassem ainda fora desta escola fossem julgados hábeis para os empregos do foro, e para isso eu me lembrava de propor uma subscrição para se estabelecerem mestres em todas as províncias para essa e outras ciências (DIAS, CCJB, 1977: 208).

#### **2.4.2 Lei de 11 de agosto de 1827**

A implantação dos cursos jurídicos do Brasil ocorreu em um contexto marcado principalmente pela recente proclamação da Independência (1822). Os centros de estudos jurídicos foram criados com o objetivo de formar bacharéis para auxiliar na administração pública do país consolidando dessa forma o projeto político nacional.

Então, em lei de 11 de agosto de 1827 foram criados os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, mas discussões aconteciam desde a Constituinte de 1823, e um *Projeto de Regulamento ou Estatutos para um Curso Jurídico*, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde de Cachoeira, após a declaração de

Independência, em 7 de setembro de 1822, quando o Brasil constituiu-se em um novo Império (coroando o filho do antigo imperador), houve espaço para que a formação do bacharel em Direito brasileiro ocorresse no Brasil.<sup>9</sup>

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

“Art. 1º Crear-se-hão dous Cursos de Sciencias Jurídicas e Sociaes, hum na Cidade de São Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos e em nove Cadeiras, se ensinarão as materias seguintes:

(...)

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

O Imperador

**Visconde de S. Leopoldo**

Os movimentos para a criação do ensino jurídico no Brasil começaram pela Faculdade de Direito de Coimbra. Pelos portões das escadarias de Minerva passaram, até o início do século XIX, os estudantes brasileiros do curso de Direito. Isso perdurou até a sanção da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos em São Paulo e Olinda, instalados em 1828: um no Convento de São Francisco, em São Paulo, outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Em 1825, porém, já havia sido criado um curso jurídico, a título provisório, para funcionar no Rio de Janeiro, mas nunca chegou a ser instalado.

O texto legal (Lei de 11 de agosto de 1827) que criou os cursos de Direito sintetiza duas características importantes dos docentes: 1) a vinculação deles ao Estado, pois deveriam ater-se às “doutrinas que estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação”, e principalmente 2) a condição de proprietários do saber, “o Governo nomeará nove Lentes proprietário (...) Os Lentes farão escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos (...)”. Sobre este personagem do ensino jurídico:

---

<sup>9</sup> Venancio Filho (1979:8) destaca serem treze os brasileiros que se formaram em Coimbra no século XVI; no século XVII, 354; no século XVIII, 1752; e entre 1781 e 1822, 339.

Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirados em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais (WOLKMER, 2001: 99-100).

As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do ensino jurídico. Os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio, e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas faculdades criadas foi a da Bahia, em 1891. Iniciava-se o período da reforma do “ensino livre” ou, como considera Barros (*apud* Bastos (2000: 75-76), o período da “Ilustração Brasileira”, com o objetivo de que a educação fosse a força inovadora da sociedade:

Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de “fiscalizar” a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado (BARROS, *apud* BASTOS: 2000,75-6).

É perceptível que essas conjunções sociais da primeira fase do ensino jurídico brasileiro mantiveram-no atrelado às bases ideológicas do momento, estritamente voltadas para o plano dos conteúdos curriculares da livre economia. O chamamento científico do momento histórico vivido era de afirmação do Estado Liberal, e a academia necessitava reproduzir a regulação socialmente requerida.

Como em Coimbra, a academia jurídica brasileira tendeu para o afastamento das influências eclesiásticas nas grades curriculares. Mantida na primeira grade curricular criada pela Carta de Lei de 1827, a disciplina de Direito Eclesiástico tornou-se optativa em 1879 e foi banida dos currículos na reforma de 1895. A ideologia do momento exigia a consolidação do poder da classe burguesa sobre a produção do conhecimento.

A função social do ensino jurídico neste período demonstrou ratificar o modelo liberal, interpretá-lo, dar vida e continuidade aos currículos ideologicamente preparados. Na área metodológica, como foi insubsistente qualquer tentativa de avanço pedagógico, o resultado natural foi sua inclinação para a pedagogia tradicional.

Enquanto processo de mera transmissão do conhecimento, o uso da pedagogia ou “tendência liberal tradicional” resulta, segundo Cipriano Carlos Luckesi (1994), numa definição sintética, no processo comunicativo básico de transferência de informações. Assim, ao limitar-se a função do professor ao ato de exposição oral de conteúdos, o resultado maior possível será a reprodução do conhecimento existente. Nesse aspecto, a pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito, na formação direcionada dos bacharéis.

A ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito favoreceu a lei do mercado do “ensino livre”, permitindo a fácil expansão quantitativa do ensino jurídico no aspecto da oferta de mão de obra docente. A escolha dos lentes, tendo por critério seu sucesso profissional como operador jurídico, resultou no modelo de “nivelamento pedagógico”, baseado em levar para as salas de aula os melhores práticos.

Além da falta de instituições de ensino e de uma organização judiciária que contemplava vários cargos para leigos, ingressar em uma carreira pública, a magistratura, por exemplo, só era possível se o candidato tivesse a devida instrução jurídica, sempre realizada na Universidade de Coimbra. Durante o período colonial, (1577 e 1822), Coimbra formou 2.464 estudantes oriundos do Brasil. Não há como negar a influência desta instituição portuguesa na gênese do Direito brasileiro. O tempo diferenciou as escolas:

O intento do Grupo do Recife foi tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biológicas, científicas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendências que resultavam basicamente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas [...] Já a Academia de São Paulo, cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, trilhou na direção da reflexão e da militância política, no jornalismo e na “ilustração” artística e literária (WOLKMER, 2003: 82-83).

Com o fortalecimento do Sudeste e o declínio do Nordeste, houve uma mudança no centro de decisões do País. Posteriormente, é interessante analisar como o pensamento jurídico nacional, que possuía duas vertentes, acabou sendo direcionado quase que exclusivamente para São Paulo.

Para entender a estruturação dos cursos de Direito, tanto em Recife quanto em São Paulo, é preciso descobrir quem seriam os doutores responsáveis por transmitir o conhecimento. Os chamados “lentes” adotaram uma posição metodológica similar à de Coimbra, colocando em primeiro lugar no raciocínio jurídico o princípio da autoridade (GALDINO, 1997: 159). A validade de um conhecimento dependia da importância de seu defensor, o professor, e não das razões que o justificariam (Discurso de Autoridade).

Em uma relação de ensino não se tem apenas professores, então é preciso analisar os alunos da época: “[...] ao fim do império mais da metade dos jovens alunos oriundos das grandes famílias proprietárias de terras e escravos” ocupavam os cursos de Direito (OLIVIO, 2000: 58). O ensino era gratuito, o que leva a pensar que:

Estava, pois, iniciado um processo que tem desde então caracterizado o Estado nacional: o da socialização das despesas da camada social eventualmente dirigente. Sob o manto diáfano dos ideais liberais, o embrião de um processo de concentração de renda pela intermediação do aparelho estatal (GALDINO, 1997: 159).

Enquanto na França os iluministas vão se apoiar no Direito Natural para derrubar o poder absolutista através da Revolução Francesa (1789), no Brasil ele será utilizado para sedimentar as diferenças e as instituições lusitanas que interessavam à monarquia recém-estabelecida. Portanto, pode-se dizer que, no Brasil, os fatores reais de poder fizeram com que o jusnaturalismo se inclinasse ao conservadorismo. Os pensadores também destacam o ecletismo como característica da filosofia jurídica entre 1840-1880 (WOLKMER, 2005: 126-127). Ele busca unir em um sistema o que era verdadeiro em todos os sistemas, refletindo o mito brasileiro da imparcialidade. Com todas essas características, o ensino jurídico do período não permitiu que o estudante analisasse as questões sociais brasileiras. Estudavam-se apenas teorias estrangeiras e divagações sobre a realidade estrangeira.

Para facilitar o estudo do ensino jurídico, faremos a divisão do mesmo em duas fases. A primeira fase destaca parte do desenvolvimento do paradigma do Brasil Império, com poucas legislações sobre o ensino; a segunda, aponta a contextualização histórica do Brasil República.

## 2.5 Primeira fase: O ensino jurídico no Brasil Império (1827- 1889)

Nos trabalhos legislativos do primeiro reinado, determinou-se a criação de uma universidade em território nacional. A razão principal parece ter sido dotar a juventude brasileira de um espaço para a discussão de idéias, desvinculando-se de vez o País das raízes metropolitanas, representadas pela enorme afluência da mocidade de então à Universidade de Coimbra.

Já verificamos anteriormente que as possibilidades da época levaram à criação de dois cursos jurídicos, um em Olinda, Pernambuco, e outro na capital da província paulista, nas terras pobres de Piratininga. Uma das razões para a criação dos cursos jurídicos na cidade de São Paulo foi a pobreza e as dificuldades que se encontravam para o seu desenvolvimento econômico.<sup>10</sup> Por obra do Visconde de São Leopoldo, paulista de nascimento, uma das cidades escolhidas para sediar os cursos jurídicos foi justamente a pobre São Paulo.

Ainda que vinculado à perspectiva típica da época, o ensino jurídico proporciona uma visão complexa do processo de ensino-aprendizagem, iniciando uma perspectiva metodológica que em documentos posteriores, inclusive contemporâneos, foi abandonada. Escreve Aurélio Wonder Bastos (2000) sobre o tema:

(...) independentemente das críticas que desenvolvemos sobre o estatuto do Visconde de Cachoeira, não há como negar a sua visão integrada do ensino – para cada conteúdo disciplinar uma forma de ensinar – e, principalmente, deve-se admitir que se trata de um dos únicos documentos acadêmicos oficiais no Brasil que insistem na importância dos métodos e modos que deveriam os lentes (professores) utilizar na transmissão do conhecimento, chegando, inclusive, a detalhar linhas de atuação pedagógica e um panorama bibliográfico, para a época, de grande extensão e percepção (BASTOS, 2000: 41).

A liberdade era limitada, visto que o Estatuto da Faculdade vinha emprestado de Coimbra e impunha os compêndios a serem ensinados. Vale ressaltar que os

---

<sup>10</sup> Com a independência do Brasil, São Paulo firmou-se como capital da província e sede de uma Academia de Direito, convertendo-se em centro de atividades intelectuais e políticas. Ajudaram na criação da Escola Normal, a impressão de jornais e livros e as atividades culturais.

cursos jurídicos estavam sob supervisão imperial. Nesse mesmo sentido, Vasconcelos explica (CCJB, 1977):

Eu ainda quisera mais, pois creio que o mesmo art. 15.º deve ser substituído por outro. Este projeto, meus senhores, foi feito para um curso de Direito, que tivesse o seu assento nesta Corte, e por isso se determinou que ficasse debaixo da imediata inspeção do Ministro do Império; mas como se decidiu já que aqui não fosse estabelecido, mas sim em São Paulo e Pernambuco, creio que a inspeção imediata já não pode competir ao Ministro do Império, mas aos Presidentes daquelas províncias (VASCONCELOS, CCJB, 1977: 344).

Esse temor de controle por parte do Imperador ou de seus ministros pode ser percebido igualmente quando da análise dos compêndios que deverão ser adotados. Lino Coutinho reconhece a importância dos professores na seleção dos livros, sempre destacando a necessidade de que seja afastado o Poder Executivo dessa escolha.

Porém, como esta minha opinião não agradou, eu cedo de boa vontade, e forme-se o curso de cinco ou seis anos; não seja essa a dúvida; porém, o que não aprovo, é que se deixa ao Governo a escolha dos compêndios.

A aprovação dos compêndios deve nascer da Assembléia. (*apoiado geralmente*) Embora sejam propostos pela Congregação dos Lentes, mas a aprovação deve ser do Corpo Legislativo. Eu vou propor um curso de seis anos, e distribuirei as matérias pela forma seguinte (COUTINHO, CCJB, 1977: 244).

E Vergueiro (CCJB, 1977: 338) traz à tona uma verdade que aqueles que acreditam deter o poder não parecem querer aceitar: a de que os poderes encontram-se muito mais “capilarizados”<sup>11</sup> do que se pretende (FOUCAULT, 1989: 214):

---

<sup>11</sup> Explica que: “Ora, as mudanças econômicas do século XVIII tornaram necessário fazer circular os efeitos do poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos. Que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a gerir, seja tão eficaz quanto se ele se exercesse sobre um só...”.

Demais, senhores, se o lente professa uma doutrina diferente da que se vê obrigado a ensinar, ele terá muitos meios de iludir os estatutos, os compêndios e as ordens as mais positivas, e por isso o único meio de prevenir a prevaricação é a exclusão desses homens inimigos do nosso sistema.

Lembro-me que um dos meus lentes em Coimbra era obrigado a explicar por um compêndio, com cuja doutrina ele nem sempre se conformava, principalmente quando este compêndio, definindo os poderes espiritual e temporal, dizia que o espiritual era o poder da Igreja e o temporal o poder dos reis. Ele reproduzia esta mesma idéia e depois acrescentava: – Vamos, com os nossos Estatutos, que nos obrigam a seguir esta opinião. E por fim dava uma risada.

Ele certamente era obrigado a ensinar um princípio tão errôneo, para satisfazer os Estatutos, porém, não podia dissimular que semelhante proposição era absurda e revoltante, e por que seria? Porque respeitava a opinião pública, que há muito tempo reconhece que o poder temporal não é dos reis, mas dos povos; e não queria que se rissem dele.

Portanto, meus senhores, não tenhamos tanto medo de que os lentes venham a escolher compêndios opostos às idéias recebidas (VERGUEIRO, CCJB, 1977: 338).

A lei de 11 de agosto, art. 7.º, decidiu, afinal, que:

Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, contanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela Nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se porém à aprovação da Assembléia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos (BRASIL, 1827).

Essa necessidade de valorizar os professores era unânime. Sabemos, deveriam pensar os que gostariam de professores submissos ao imperador, que eles possuíam liberdade de cátedra. A oposição reivindicava melhores condições de trabalho e remuneração, pensando que garantia maior autonomia para livres pensadores. Em agosto de 1826, Cruz Ferreira clamava:

Senhores, um homem não se pode fazer hábil para ensinar sem exercício de muitos anos de estudo, e sem grande merecimento, e, se havemos de dar aos lentes alguma consideração, então, atendendo aos seus trabalhos, quero que os lentes do curso jurídico tenham a graduação e ordenado de Desembargadores (CRUZ FERREIRA, CCJB, 1977: 309).

Ele tinha o objetivo de justificar sua emenda, que garantia aos professores os honorários de Desembargadores das Relações das Províncias e graduação de Desembargadores. Dessa opinião compartilhava Custódio Dias, que, na mesma sessão, dizia:

A Câmara se tem pronunciado pela grande importância que merecem os mestres, como cidadãos que ensinam ao público; deve-se porém ter em vista que um mestre é um homem, e o homem não crê, não obedece, não trabalha, senão por cálculo de interesse. E que cálculo desta natureza poderá fazer um homem erudito, que o induza a empregar-se em o nobre ofício de ensinar, vendo que qualquer artista tem muito mais lucros, quer no negócio, quer na sua arte, sendo o seu trabalho muito superior, pois que custa ser mental? (CUSTÓDIO DIAS, CCJB. 1977: 313).

Afinal, a lei entendeu que o cargo que ocupariam deveria ser de muito respeito e passou a rezer o Estatuto em seu art. 3.º: “Os Lentes proprietários vencerão o ordenamento que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte anos de serviço”.

Criou-se, com tais prerrogativas, o corpo docente, professores que se organizavam como grupo fechado. Entretanto, sete anos após a promulgação da lei (VENANCIO FILHO, 1979: 169), seus salários já eram baixos – sendo a lei, claramente, descumprida (VENANCIO FILHO, 1979: 119). Atualmente, Rodrigues ressalta que:

Um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. Esta parece ser, em muitos casos, a postura do professor de Direito. Postura que gera uma relação autoritária e vertical – um verdadeiro monólogo. E não apenas em relação aos seus colegas de magistério. Postura esta que logo é assimilada também pelo corpo discente. Nos cursos jurídicos é onde mais se encontra propagado o individualismo. Na realidade, parece ser esta uma postura tradicional dos diversos operadores jurídicos, não restrita apenas a instância educacional (RODRIGUES, 1996: 108).

Os professores, sem formação pedagógica, reprodutores da aula coimbrã, expositiva, eram juristas que não buscavam, por exemplo, inspiração em Emílio (ROUSSEAU, 2004), apesar de conhecerem o autor de *Contrato Social*. Cabe ressaltar que os docentes recebiam indicações claras de como deveriam ser suas aulas. A respeito, o art. 6.º do Estatuto esclarece:

Será mui breve e claro nas suas exposições. Não ostentará erudição por vaidade, mas aproveitando o tempo com lições úteis, trará só de doutrina o que for necessário para perfeita inteligência das matérias que ensinar, e trabalhará quanto lhe for possível por terminar o compêndio a tempo de poderem os estudantes ainda no mesmo ano ouvir todas as lições de Direito Público (BRASIL, 1827).

Na parte didático-pedagógica do curso de Direito proposta pelo Estatuto, o capítulo X, *Dos exercícios práticos das aulas*, prevê desde o ano letivo (de março a

outubro) até o número de faltas admitidas. O principal, entretanto, fica por conta do legislado no art. 2º: “Em cada uma delas [refere-as às aulas] durarão as lições por espaço de hora e meia. O Professor gastará a primeira meia hora em ouvir as lições, e o mais tempo em explicar o compêndio”.

Destacam-se duas atividades: a primeira, regida pelo art. 30, consiste em arguições semanais realizadas aos sábados. Nesses encontros, seis alunos questionam outros três alunos sobre uma das matérias explicadas pelo professor na semana e designada na véspera. A segunda, regida pelo art. 40, mensal, consiste na redação de uma dissertação escrita em língua portuguesa.

A avaliação, segundo o Estatuto (capítulos XI e XII), ocorria na forma de exame oral ao término do ano. Um ponto era escolhido com, no mínimo, vinte e quatro horas de antecedência, e o acadêmico era arguido durante uma hora por dois professores. Ao final desse ato, com voto secreto, os arguidores optavam pela aprovação ou reprovação.

Após o exame realizado ao término do quarto ano, o aluno jurava defender e guardar a constituição do Império e recebia o grau de bacharel. No exame do quinto ano, o acadêmico recebia o ponto quarenta e oito horas antes e eram três os examinadores – acrescenta-se a esse uma dissertação sobre ponto também sorteado.

Essa atitude indica interesse em incentivar o estudo e a dedicação. No art. 2.º observa-se: “Nesta Congregação se tratará de conferir prêmios a dous dos estudantes de cada ano, que pela sua freqüência, lições, dissertações, atos, e até por sua conduta, mostraram ter mais merecimento. Os prêmios serão de 50\$000 cada um”.

Mas um curso universitário se faz de conhecimentos, e estes refletem paradigmas da ciência que o percebe como seu objeto de estudo. Nas ciências jurídicas, em época em que ainda se batiam os paradigmas do Direito natural e do Direito positivo, grande polêmica envolvia a discussão sobre a necessidade de ensino do Direito romano. Segundo Batista Pereira (1977):

O estudo do Direito Romano já foi indispensável ao jurista, porque a legislação romana era universal, tendo sido adotada por todas as nações; as quais antes quiseram segui-la do que fazer códigos por que se regessem; porém, depois que se foram conhecendo os erros daquela legislação, que já não podia ser aplicável aos usos modernos tratou-se de formar leis próprias e acomodadas ao nosso tempo; e pouco a pouco foi acabando o império e o prestígio da legislação romana e a autoridade dos glosadores (BATISTA PEREIRA, CCJB, 1977: 236).

(..)

E como se podem entender leis modernas pelo sentido de uma legislação tão antiga e tão complicada? Sou, portanto, de parecer contrário: em lugar de continuarmos a admitir o Código Romano, que só servirá para embaraçar a nossa Jurisprudência, tratemos de formar quanto antes um código propriamente nosso. (Apoiado, apoiado) Nenhuma aplicação pode ter na América, no século XIX, uma legislação feita para Roma e compilada por Justiniano de todas as leis antiquíssimas, tudo quanto escreveram os juristas daquele Império em diversas épocas.

Passando agora às doutrinas, que devem constituir este curso, limitar-me-ei somente a um ponto. Eu não posso conformar-me com a inteira exclusão do Direito Romano. Uma coisa é fazer deste Direito o principal estudo, como acontecia na Universidade de Coimbra, e outra é o degradá-lo absolutamente.

A nossa legislação ainda adota o Direito Romano em muitas e importantíssimas matérias, omissas inteiramente nas leis pátrias; e isto é sabido de todos os que professam a jurisprudência (MIRANDA RIBEIRO, CCJB, 1977: 268).

Prevaleceram as primeiras opiniões e, em consequência, desapareceu o Direito romano de nossas escolas, para ressurgir em 1851. A polêmica quanto ao ensino do Direito romano vem, pois, há muito dividindo os responsáveis pela formação do bacharel, tendo se tornado emblemática do antagonismo entre progressistas e conservadores. Os primeiros opunham-se à medida, os segundos defendiam tal posição. Percebia-se questionamento a respeito, sendo levantada a importância do Direito positivo:

O mesmo ilustre Deputado autor da emenda, Sr. Presidente, confessou que o Direito Natural era o princípio fundamental de todo o Direito: ora, se assim é, se no Direito Natural se funda todo e qualquer Direito, como se há de estudar Direito Positivo sem que primeiro se conheçam os princípios do Direito Natural, em que ele se funda? Demais, o estudo do Direito Natural é muito simples, enquanto o do Direito Positivo tem alguma dificuldade, pois que é muito mais complicado; o Direito Natural é código que todos entendem, é o código da razão ensinado pela natureza a todos os homens, é constante, é sempre o mesmo em todas as partes do universo; o Direito Positivo pode variar, e com efeito varia conforme a inteligência de quem o aplica, e as circunstâncias, em que é aplicado. Eu não sei, Sr. Presidente, como se tenha podido chamar este Direito mais simples do que o Natural! É uma contradição manifesta, uma vez se reconheça, como reconhece o ilustre Deputado, que ele necessariamente supõe como fundamento o Direito Natural. Portanto, argumente como quiser o honrado membro, semelhante opinião nunca pode ser admissível (COUTINHO, CCJB, 1977: 425).

Criou-se o ensino jurídico no Brasil, pensaram-se os objetivos da educação do Direito em seu início e as faculdades de São Paulo e Recife formaram a burocracia no País, participando do desenvolvimento ideológico de um projeto de Estado nacional.

## **2.6 Segunda Fase: O ensino jurídico no Brasil República (1889- 2010)**

A República tem início em 15 de novembro de 1889 e, após ter passado por momentos democráticos e de intensa ditadura, perdura até hoje. Os historiadores não são unânimes em apontar os fatores relevantes para o fim da monarquia. “Duas forças, de características muito diversas, devem ser ressaltadas em primeiro lugar: o Exército e um setor expressivo da burguesia cafeeira de São Paulo, organizada politicamente no PRP” (FAUSTO, 2002: 132). Embora o novo regime comece com militares no poder, Marechal Deodoro da Fonseca, na conhecida República da Espada (1889 - 1894), é a oligarquia cafeeira que dominará o Estado, sofrendo um abalo apenas no final da chamada República Velha (1894 - 1930).

Apesar de adotar o federalismo, na República continuou prevalecendo a política centralizadora quanto ao ensino jurídico (BITTAR, 2001: 68). Em 1.º de fevereiro de 1896, durante a presidência de Prudente de Moraes, passa a vigorar o Decreto 2.226, que aprova o Estatuto das Faculdades de Direito da República, trazendo disposições sobre o modelo a ser adotado por todas as Faculdades, independentemente de qual região integrassem. O começo do século XX marca o declínio da Escola de Recife (WOLKMER, 2003: 132). O Código Civil de 1916, de Clóvis Beviláqua, da Faculdade de Recife, demonstra a importância que sua Escola possuía na época:

Nos começos do século, entretanto, o abandono da filosofia pela sociologia, de parte de Sívio Romero e Artur Orlando, ou pelo Direito, no caso de Clóvis Beviláqua, marcariam o declínio e o desaparecimento da Escola do Recife como corrente filosófica (WOLKMER, 2003: 129).

O fator econômico também contribuiu para o declínio de Recife. Fausto afirma que já em 1870, estava consolidada a tendência ao desenvolvimento do Centro-Sul, quanto a São Paulo: “[...] a cidade, que se convertia no centro de negócios cafeeiros

e atraía cada vez mais imigrantes, começara uma arrancada de longo alcance, crescendo a uma taxa geométrica anual de 3% entre 1872 e 1886 e de 8% entre 1886 e 1890” (FAUSTO, 2002: 135).

Em relação às outras repercussões da República no ensino jurídico, não houve alteração no corpo docente, mantendo-se o perfil existente no período imperial. O mesmo serve para os professores, que não perderam as características já traçadas: “A República Velha mantém o status da formação jurídica retórica e literária (não técnica), descompromissado com a realidade social e a transformação do país” (GALDINO, 1997: 160). Algumas alterações ocorreram em virtude do Decreto 2.226, destacando-se mudanças na grade curricular.

### **2.6.1 Reforma Francisco de Campos (1930)**

Em 1930, a predominância do poder econômico das oligarquias agrícolas perderia espaço com a crise econômica mundial. Surgia uma nova classe dominante urbana, centrada no comércio e na industrialização do Brasil. No âmbito internacional, a geopolítica havia sofrido modificações após a Primeira Guerra Mundial, e a América Latina passou a sofrer uma influência direta dos Estados Unidos da América, que, em superação da crise econômica de 1929, adotou uma nova forma de atuação do Estado sobre a sociedade civil. Nascia o Welfare State, ou Estado Social.

O ensino superior sofre mudanças significativas na década de 30 com a promulgação do Estatuto das Universidades (Decreto 19.851, de 14 de abril de 1931), no entanto “não opera efeitos relevantes no ensino jurídico quase hermeticamente fechado às mudanças substantivas” (GALDINO, 1997: 160). A República é a propagação do que já existia no Império. Essa dificuldade de renovação no ensino jurídico:

No quadro filosófico, até aqui descrito, deve-se mencionar que o interior da formação social foi afetado profundamente na virada do século XIX para o início do século XX, por transformações decorrentes da modificação sócio-político (monarquia-república), do deslocamento no domínio da correlação de forças (senhores de engenho-oligarquia cafeeira agroexportadoras) e das novas estruturas jurídico-políticas, edificadas a partir da implantação do espírito positivista-republicano e da construção de uma ordem liberal burguesa (WOLKMER, 2003: 128).

Enfim, o positivismo significava renovação, fim dos dogmas ultrapassados que atravancavam o desenvolvimento nacional. Essa postura filosófica sofre um abalo após a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945). Além disso, o próprio ensino jurídico é criticado nesta mesma época pelo professor San Tiago Dantas: “(...) sua nova didática, coloca em segundo plano o estudo sistemático e descritivo dos institutos, e propõe a substituição das aulas expositivas pelo *case system*, estudos de casos orientados para a formação do raciocínio jurídico, voltando os olhos dos que trabalham o Direito para as relações sociais” (GALDINO, 1997: 161).

Desse modo, isolada pelo paradigma científico-positivista, a academia jurídica teve seu único espaço de desenvolvimento na norma legislada, por sua vez cerceada de codificações. Esse isolamento do conhecimento jurídico, aliado à metodologia meramente de transmissão do conhecimento, revelou uma constância “industrial” também por ordem científica. Como na “fábrica” de montagem dos antigos “Ford T”, essa seria a “standardização” da formação dos “bacharéis”, em sua atuação prática como futuros lentes, aplicadores e legisladores do Direito

Da intervenção mínima do Estado Liberal na sociedade civil passou-se ao dirigismo social. Nesse momento, era dever do Estado atuar em prol do bem-estar da sociedade e regular, de forma intensiva, a economia. A sociedade civil brasileira sofreria várias transformações e sucessivas modificações políticas entre 1930 e 1945, ao mesmo tempo em que os dados indicam que o ensino jurídico brasileiro se estagnou no período.

A mais importante das reformas educacionais providas pelos governos da época chamou-se “Reforma Francisco Campos”, em 1931. Nela institucionalizou-se definitivamente a figura da “universidade” no Brasil, em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da República Velha.

O momento era de “otimismo”, com a crença no papel transformador da escola. O que viria a ser expresso no ano seguinte (1932) n Manifesto dos Pioneiros

da Escola Nova. Enquanto genericamente se instala período animador para a sistematização universitária do ensino superior, a atualização curricular proposta por Francisco Campos, para organização da Universidade do Rio de Janeiro (especialmente para o ensino jurídico), revelava o seu direcionamento às demandas do mercado. Em termos de reprodução do modelo liberal, ao incentivar o estudo do Direito positivo, privilegiando as regras gerais do Direito pátrio, mantinha-se o cerne liberal da fase anterior.

### **2.6.2 O Estado Novo (1937 – 1945)**

O Estado Novo tem uma grande produção legislativa de codificações. Busca-se uma reestruturação nacional como forma de superação dos vícios do Império e das oligarquias da República Velha. São criados novos estatutos jurídicos: Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil.

No campo das metodologias, nem mesmo o início da hegemonia americana sobre a América Latina e a chegada de novas pedagogias liberais, como da “Escola Nova”, geraram reflexos suficientes para intervir na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a “pureza” científica e o fechamento do mundo acadêmico, no seu ciclo de “standardização” reprodutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento.

O choque entre os tradicionais da já sedimentada ideologia liberal e o movimento da “Escola Nova”, cuja crença estava nas possibilidades de inovação do ensino, seria inevitável. O rompimento da “pureza” e da autoridade docente em prol de uma abertura cognitiva ditada por uma variedade alienígena de conhecimentos metodológicos, os quais questionavam o predomínio da pedagogia tradicional, ganhou repercussão social.

Defendemos que o Estado Social brasileiro deveria ter regulamentado qualitativamente os cursos de Direito, pois os manteve com base na pedagogia tradicional. A única resposta efetiva do Estado brasileiro foi permitir o aumento do estudo dos novos estatutos legislativos, a partir da criação de mais cursos de Direito.

A pioneira posição sobre o ensino jurídico foi de Dantas. Em seu texto sobre a “Renovação do Direito”, em 1941, refletiu sobre os rumos da educação no Direito:

Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam (DANTAS, 1978-79: 44).

A crítica era sobre “um museu de princípios e praxes”, distante da realidade social da época. A crise sobre a falta de flexibilidade da academia jurídica ao momento histórico repercutia pela primeira vez, enunciada dentro do próprio meio acadêmico.

O ensino jurídico recebe a crítica de quem se propõe a algo mais do que a mera reprodução do Direito posto, do que um Estado que fosse monopólio das oligarquias, do que uma nação submetida ao domínio de uma elite econômica. Oswald de Andrade (1985: 53) escreve no *Homem do Povo*:<sup>12</sup> “Precioso e ridículo, como literatura política, nullo de visão social, fechado no mais estreito e pifio provincianismo, vertendo apenas o puz que brotados dois cancros de São Paulo – a Faculdade de Direito e o café o manifesto do Partido Democrático (...)”.<sup>13</sup> Essas linhas provocaram manifestações dos acadêmicos paulistas e agressões ao escritor.

Em razão disso, Oswald da Andrade (1985) retoma o assunto em texto intitulado “Isto aqui é Coimbra?”. E declara que:

---

<sup>12</sup> Nome do jornal que ele e Pagu fizeram em 1931. Oswald de Andrade quando ataca a Faculdade de Direito – classificando-a como “cancro de São Paulo” – no editorial “As angústias de Piratininga”, assinado por O Homem do Povo e publicado no número 7, o jornal enfrenta um protesto. Reunidos diante da redação, que funcionava na praça da Sé, os estudantes queriam linchar Oswald e Pagu, mas não o conseguiram. O escritor revida no editorial “Isto aqui é Coimbra?”, publicado no número seguinte, com sua assinatura. Aí denuncia a covardia dos estudantes por quererem “agredir em batalhão uma mulher e um homem do povo”; rememora sua passagem pelas Arcadas, critica o conservadorismo que as sustenta e aponta a ingenuidade dos alunos.

<sup>13</sup> Mantemos o texto original. Destacamos que os erros devem-se a posteriores reformas ou a lapsos.

A grande manifestação de pensamento que produziu até hoje a Faculdade de Direito foi o trote.

(...)

Meninos, eu vos conheço! Também passei pelas arcadas! E fui até numa enorme turma, o primeiro orador do Centro Acadêmico Onze de Agosto!! Ser-me ia fácil prosseguir nessa brilhante ascensão e hoje em vez de estar sendo agredido pelos vossos pelotões, talvez pudesse como o meu collega de gymnasio Gabriel de Rezende Filho, vos estar mentindo e blefando do alto de uma carunchosa cathedra de professor, e recolhendo a troco disso ás vossas innocentes aclamações. Mentindo e blefando, porque eu vos estaria incutindo noções inteiramente falsas e vencidas, num mundo renovado pelo mais poderoso sopro revolucionario do planeta. E eu não tenho nenhuma má vontade para com vocês.

(...)

O vosso mal é um mal coimbrão, um mal portuguez agravado pela nossa situação de colonia-mental. A nossa velha Faculdade, é como a de Recife, apenas um pedaço de projecto escolar, que não foi avante no Primeiro Imperio e assim reprezou o pensamento brasileiro na bacharellice – lamentavel – herança intellectual das Universidade religiosas da Peninsula Ibérica, particularmente Coimbra e Salamanca, os dois arcaicos reductos do pensamento jezuitico e medieval. O feudalismo juridico, se refugiou ahi, depois de varrido pelo Humanismo e pela Reforma de todos os grandes centros intellectuais da Europa. Nós ficamos com a herança de Coimbra! E vocês querem prolongar Coimbra!

Talvez um único lente dos que fazem fila na vossa galeria de retratos, foi contrario ao pensamento coimbrão – o doutor Pedro Lessa, campeão attazado, equivocado talvez, das modernas reivindicações do pensamento humano, mas em todo caso, apostolo da liberdade de pensamento, inimigo declarado da Igreja e das forças reaccionarias que hoje de novo vos dirigem.

Lamentavel esse retrocesso, que vos faz ignorar a grandesa e a justiça das reivindicações proletarias, que empolgam o mundo mecanizado de hoje e vos quer manter na admiração pelos porres romanticos da bohemia ida e pela unidade psiquica das cidades provincianas com os seus estudantes (ANDRADE, 1985: 59).

No dia 13 de abril de 1931, Oswald de Andrade faz uma publicação criticando duramente o ensino jurídico de sua época. Os acadêmicos de Direito de São Paulo agem com mais violência: tentam linchar os responsáveis pela publicação do jornal. Esses fatos servem de motivo para a autoridade policial proibir a continuidade da circulação do periódico. Em 1943, a escola de Recife também recebe críticas de Gilberto Freyre:

(...) decadência, hoje alarmante, que faz de grande parte de sua congregação uma caricatura de mestres antigos; e de muitos de seus estudantes, moços fantasiados de estudantes de Direito, mas na realidade funcionários públicos, alguns até investigadores de polícia; da pobre faculdade de Direito; tão pobre de grandes professores, tão vazia de estudantes verdadeiramente estudantes, tão estéril de produção intelectual, tão decadente em tudo que o palácio atual, todo cheio de doutorados, se assemelha aos olhos dos pessimistas a um caixão de morto glorioso. Caixão que guardasse as tradições e o passado ilustre da casa, os retratos dos velhos mestres, os livros bons, mas já arcaicos, em que os antigos alunos estudaram Direito e Filosofia, Sociologia e Economia. (VENANCIO FILHO, 1979: 337)

No início da década de 1960, o cenário já era bem diferente do tempo da implantação do Império (1822) e da República (1889) no nosso país, quando existiam apenas dois centros de estudos nos Estados de São Paulo e Pernambuco. Nessa época já havia grande número de faculdades de Direito mantidas pelo Poder Público e em maior quantidade pelo Poder Privado.

A tentativa de solucionar o descompasso social do ensino jurídico (leis x realidade) foi proposta em uma alteração curricular. Isso ocorreu em 1961, já sob o controle do Conselho Federal de Educação. Surgia o “currículo mínimo” para cursos de Direito, com a intenção que estes tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem controle, o mercado novamente ditou as regras, e “o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo” (VENANCIO FILHO, 1982: 318).

O autoritarismo estatal vigente no Golpe Militar de 1964 veio direcionar as possibilidades de alteração na estrutura dos cursos de Direito. Não havia mais espaço para a “Escola Nova” na esfera política de influência. O momento era da valorização do tecnicismo. Essa tendência foi confirmada com o estabelecimento dos Acordos MEC/USAID, embasando a reforma educacional de 1968. Para ajudar no “milagre brasileiro”, o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década (VENANCIO FILHO, 1982).

A manutenção da ideia de reforma, pela simples modificação da grade curricular, novamente voltou a ser indicada como a solução para a crise em 1972, quando os cursos de Direito receberam nova modificação curricular por determinação da Resolução 3 do Conselho Federal de Educação. Um dos fundamentos da reformulação curricular de 1972 consistia em que o obstáculo à

implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico decorria da “dilatada extensão” do currículo mínimo dos cursos de Direito.

Em 1977, Venancio Filho (1982: 335) declara em sua obra de análise histórica dos cursos de Direito brasileiros que este “ainda se encontra à procura de seus caminhos”. Nas duas décadas seguintes, uma “época perdida” para o ensino jurídico brasileiro, continua-se a reprodução do discurso e de metodologias liberais da fase imperial. Isso representa uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas no período de “otimismo pedagógico” da “Escola Nova” e do Estado Social.

Durante o lapso temporal entre a edição da Resolução 3 (BRASIL, 1972) e a Portaria 1.886 (BRASIL, 1994) do Ministério da Educação transcorreram cerca de vinte anos, nos quais há que destacar o papel que começou a ser exercido pela Ordem dos Advogados do Brasil na tentativa de melhoria dos cursos jurídicos no Brasil, especialmente a partir do início dos anos 1980, com a institucionalização de comissões especialmente voltadas para esse tema, sendo realizados diversos trabalhos e até mesmo publicações com propostas de melhoria na oferta desses cursos.

A Constituição de 1988 inaugura uma nova ordem jurídica no Brasil, devendo ser destacado o amplo processo de democratização iniciado em nosso País. Como resultado de todo esse processo participativo, a Constituição Federal de 1988 apresenta com um dos seus marcos o caráter analítico, na medida em que se dispõe a enfrentar e disciplinar os mais variados temas, muito além dos elementos anteriormente tratados em um documento constitucional brasileiro.

A Portaria 1.886 de 1994 (BRASIL, 1994) construída a partir do cenário criado pela Constituição de 1988 provocou desde a perspectiva das propostas oficiais, a mais significativa alteração dos currículos dos cursos jurídicos ao longo de toda a sua história.

A Lei de Diretrizes e Bases Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) representou um grande marco no Direito Educacional Brasileiro e passou a ser a grande referência em matéria de organização na educação brasileira. Ao longo de mais de noventa artigos, essa Lei base da educação brasileira disciplina diversos assuntos, entre os quais podemos destacar os princípios e finalidades da Educação nacional,

os deveres do Estado na esfera educacional, as formas de organização do sistema educacional, com a repartição de competências entre os entes da federação e a colaboração entre todos.

A Resolução 9 de 2004 (BRASIL, 2004) surge dez anos após a Portaria 1.886, o novo instrumento normativo aborda o ensino jurídico no Brasil, dentro do cenário constitucional de 1988 e da Lei de diretrizes e Bases de 1996. Essa Resolução, em seus treze artigos, parte de uma grande novidade que representará um marco importante nos cursos jurídicos, com a obrigatoriedade de um projeto pedagógico em que devem constar o perfil do formando, as competências, habilidades, conteúdos, estágios, atividades complementares e outros elementos da instituição que se proponha a oferecer os cursos jurídicos.

Agora analisaremos os impactos das orientações normativas sobre os currículos do curso jurídicos no Brasil.

## **2.7 Transformação Histórica do Currículo Jurídico**

Com base nos estudos de Sanches (2003), Linhares (2009) e Silva (2009) analisamos:

### **2.7.1 O "currículo único" do ensino jurídico (1827-1961)**

Nessa época o currículo jurídico era estruturado em nove matérias, a ser cursado em cinco anos, e refletia os aspectos políticos e ideológicos do Império, com influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico. No decorrer do Império, ocorreu a inclusão de duas cadeiras, Direito Romano e Direito Administrativo. O curso de Direito apresentava-se sob uma estrutura de "*currículo único*", e obedecia rigidamente à seguinte estrutura<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup> Segundo Carta de Lei nº 1.827, de 11 de agosto de 1827 - "Lei de criação dos cursos jurídicos no Brasil", promulgada pelo Imperador Pedro I e assinada José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo.

**Quadro 3 - Currículo único do curso jurídico no Império**

<b>1º Ano</b> 1ª Cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia.
<b>2º Ano</b> 1ª Cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira: Direito Público Eclesiástico.
<b>3º Ano</b> 1ª Cadeira: Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira: Direito Pátrio Criminal com Teoria do Processo Criminal.
<b>4º Ano</b> 1ª Cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.
<b>5º Ano</b> 1ª Cadeira: Economia Política. 2ª Cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império

Para Rodrigues (1995) o currículo jurídico no Brasil Império caracterizou-se por:

- ter sido totalmente controlado pelo governo central (recursos, currículos, metodologia, nomeação de professores, definição de programas);
- ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo (década de 1870);
- adotar exclusivamente a metodologia das "aulas-conferência", semelhante às de Coimbra;
- ter sido o local de formação dos filhos das elites econômicas, que ocupariam altos cargos políticos;
- não acompanhar as mudanças sociais (RODRIGUES, 1995: 10).

Durante a denominada República Velha (1889 a 1930) teve início a democratização do acesso ao ensino superior: novas classes sociais chegam ao ensino jurídico. Rodrigues (2005) menciona que continuou havendo uma desvinculação entre o ensino e a realidade social. Entretanto, apresenta alterações curriculares, tais como:

- alteração no currículo dos cursos, buscando uma profissionalização maior;
- influência decisiva do positivismo na concepção de Direito e no seu ensino;
- surgimento de novas faculdades de Direito;
- início de discussões sobre a metodologia de ensino (RODRIGUES, 2005: 61).

Em 1890, foi retirada a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação entre Estado e Igreja, não havia mais religião de Estado desde o Decreto nº 119-A, de janeiro de 1890, e o art. 72, parágrafo 7º, da Constituição de 1891, proibia relações especiais do Estado com qualquer culto ou Igreja. Com a reforma educacional Francisco Campos em 1931, o curso de Direito ganhou caráter mais profissionalizante.

Em 1895, foram inseridas as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado com a Lei nº 314, de 30/10/1895, que determinou um novo currículo para os cursos de Direito:

**Quadro 4 - Currículo jurídico na República**

<p><b>1º Ano</b></p> <p>1ª Cadeira: Filosofia do Direito.</p> <p>2ª Cadeira: Direito Romano.</p> <p>3ª Cadeira: Direito Público Constitucional.</p>
<p><b>2º Ano</b></p> <p>1ª Cadeira: Direito Civil.</p> <p>2ª Cadeira: Direito criminal.</p> <p>3ª Cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.</p> <p>4ª Cadeira: Economia Política.</p>
<p><b>3º Ano</b></p> <p>1ª Cadeira: Direito Civil.</p> <p>2ª Cadeira: Direito criminal, especialmente, Direito Militar e Regime Penitenciário.</p> <p>3ª Cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.</p> <p>4ª Cadeira: Direito Comercial..</p>
<p><b>4º Ano</b></p> <p>1ª Cadeira: Direito Civil.</p> <p>2ª Cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária).</p> <p>3ª Cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.</p> <p>4ª Cadeira: Medicina Pública..</p>
<p><b>5º Ano</b></p> <p>1ª Cadeira: Prática Forense.</p> <p>2ª Cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo.</p> <p>3ª Cadeira: História do Direito e, especialmente, do Direito Nacional.</p> <p>4ª Cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado.</p>

Os currículos do ensino jurídico estiveram, durante o Brasil Império e República, sob forte e incondicional controle político e ideológico, com poucas

alterações e sem nenhum espaço para mudanças, ocorrida em 1962, com a implantação do primeiro “*currículo mínimo nacional*”, para o curso de Direito.

### 2.7.2 O “currículo mínimo” do ensino jurídico (1962-1995)

O currículo jurídico não sofre alteração até 1962. O Conselho Federal de Educação<sup>15</sup> alterou a concepção vigente de “*currículo único*” de matriz rígida, pré-estabelecido, inalterado e uniforme, para todos os cursos, para a concepção de “*currículo mínimo*” para os cursos de graduação no Brasil, incluindo-se, portanto, o bacharelado em Direito, na forma e sob as competências da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61.

Por meio da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), o Conselho Federal de Educação, criado pela citada lei, em substituição ao até então existente Conselho Nacional de Educação, emitiu o Parecer nº 215, aprovado por aquele Conselho em 15/9/62, propondo um “*currículo mínimo*” de Direito, bacharelado, com duração de cinco anos, a ser implantado a partir do ano letivo de 1963 pelo seguinte currículo:

**Quadro 5 - Currículo mínimo do ensino de Direito (1962)**

• Introdução à Ciência do Direito
• Direito Civil
• Direito Comercial
• Direito Judiciário (com prática forense)
• Direito Internacional Privado
• Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
• Direito internacional Público
• Direito Administrativo
• Direito do Trabalho
• Direito Penal
• Direito Judiciário Penal (com prática forense)
• Direito Financeiro e Finanças
• Economia Política

<sup>15</sup> O Conselho Federal de Educação (CFE) foi extinto pelo governo em 1994.

Como vimos, história e currículo revelam a concepção dos cursos em cada época, como também ocorrera antes de 1961, quando, ainda em funcionamento o então Conselho Nacional de Educação, é transformado pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), em Conselho Federal de Educação.

Segundo Linhares (2009), o estudo comparado dos marcos legais à época vigente, incluindo o advento da 1ª LDB - lei nº 4.024/61, revela que embora "*currículo mínimo nacional*" e a "*duração do curso*" ainda significassem dificuldades para as alterações curriculares, as normas decorrentes da nova LDB, ao tempo em que instituíram "*currículo mínimo*", ensejavam, 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 curricular, ainda que mantida fixa a duração de 5 anos para o curso de Direito.

Em 1962, pela primeira vez, o então Conselho Federal de Educação (CFE) estabelece o currículo mínimo, substituindo o currículo pleno até então vigente. Assim é o Parecer nº 215/1962, que contém o primeiro "*currículo mínimo*" do curso jurídico, no Brasil, em substituição ao "*currículo único*", e referencial para a elaboração de "*currículo pleno*" em cada instituição, que foi homologado pelo então Ministro de Educação e Cultura, Prof. Darcy Ribeiro, nos termos da Portaria Ministerial de 4/12/1962.

Em 1964, após o golpe militar, a tendência de profissionalização dos cursos de Direito se intensifica. As faculdades, sem liberdade para debates, por conta da censura, ensinam aos alunos informações genéricas e presas à legislação imposta, transmitindo um conhecimento alheio à realidade social. Em 1968, o art. 26 da lei nº 5.540/68 determina que:

O Conselho Federal de Educação fixará o "*currículo mínimo*" e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (BRASIL, 1968).

Na década 1970, o maior desenvolvimento da economia brasileira e o crescimento econômico e populacional fizeram aumentar as oportunidades de trabalho. Houve, então, espaço no mercado de trabalho para o bacharel. Em virtude

disso, cresceu o número de faculdades de Direito, ampliando ainda mais o acesso a elas pela classe média.

Em 1972, é introduzido o novo currículo mínimo - que vigorou até 1994 - e o estágio supervisionado torna-se obrigatório. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação institui a Resolução nº 3/72, que fixa o currículo mínimo nacional do curso de graduação em Direito, constituído pelo seguinte currículo:

**Quadro 6 - Currículo mínimo nacional do ensino jurídico (1972-1994)**

<b>A. Básicas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Introdução ao Estudo do Direito;</li><li>• Economia;</li><li>• Sociologia.</li></ul>
<b>B. Profissionais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro)</li><li>• Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão)</li><li>• Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial)</li><li>• Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Processo Trabalhista)</li><li>• Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública)</li><li>• Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções)</li><li>• Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução)</li><li>• Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado</li><li>• Estudo de problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica</li></ul>
<b>C. Duas opcionais dentre as seguintes:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Direito Internacional Público</li><li>b) Direito Internacional Privado</li><li>c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal)</li><li>d) Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica)</li><li>e) Direito Romano</li><li>f) Direito Agrário</li><li>g) Direito Previdenciário</li><li>h) Medicina Legal</li></ul>

Em 1994, é publicada a Portaria nº 1.886/94, tornando as atividades complementares obrigatórias e introduzindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Segundo Linhares (2009), para o entendimento das estruturas curriculares do curso de Direito, apontadas, é preciso, analisar a lei nº 314/1895, a lei nº 4.024/61 e a lei nº 5.540/68, bem como o instituído pela atual LDB nº 9.394/96. O currículo então vigente para o curso de Direito compreendia matérias consideradas básicas e profissionais, incluindo-se nestas a matéria de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado.

### **2.7.3 O "currículo mínimo nacional" do ensino jurídico (1972-1990)**

Após o "*currículo mínimo nacional*" fixado pela Resolução CFE nº 3/72 (BRASIL, 1972), foi constituída pelo MEC, sob critério da representação regional, uma Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, em 1980, com a finalidade de refletir com profundidade sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Direito no país.

Já em um processo de busca de melhoria, a referida Comissão apresenta uma proposta de alteração do currículo implantado pela Resolução do extinto Conselho Federal de Educação - CFE nº 3/72 (BRASIL, 1972), que segundo Paulo Luiz Neto Lôbo (1996: 9), encontrava-se desatualizada e insuficiente.

Essa proposta, contudo, não contemplava as necessárias mudanças estruturais que resolvessem os problemas em torno do ensino jurídico no Brasil, pois fundamentava-se, ainda, em concepções filosóficas baseadas unicamente num legalismo positivista e *tecnicismo*, exclusivamente, formal, pouco comprometidas com a formação educacional, de uma consciência e raciocínio jurídico.

O modelo curricular proposta por essa Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, constituída em 1980, pelo MEC, e configurada por quatro grupos de matérias, a seguir se verifica:

### Quadro 7 - Currículo mínimo nacional do ensino jurídico- MEC (1980)

<b>1. Matérias Básicas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Introdução à Ciência do Direito</li><li>• Sociologia Geral</li><li>• Economia</li><li>• Introdução à Ciência Política</li><li>• Teoria da Administração</li></ul>
<b>2. Matérias de Formação Geral</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Teoria Geral do Direito</li><li>• Sociologia Jurídica</li><li>• Filosofia do Direito</li><li>• Hermenêutica Jurídica</li><li>• Teoria Geral do Estado</li></ul>
<b>3. Matérias de Formação Profissional</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Direito Constitucional</li><li>• Direito Civil</li><li>• Direito Penal</li><li>• Direito Comercial</li><li>• Direito Administrativo</li><li>• Direito Internacional</li><li>• Direito Financeiro e Tributário</li><li>• Direito do Trabalho e Previdenciário</li><li>• Direito Processual Civil</li><li>• Direito Processual Penal</li></ul>
<b>4. Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas</b>

Essa proposta curricular não foi objeto de análise nem pelo Conselho Federal de Educação, nem pelo MEC, sobretudo porque a Resolução nº 3/72 (BRASIL, 1972), apesar de enfeixar um currículo mínimo nacional, permitia às instituições de ensino certo grau de autonomia para definirem seus currículos plenos, desde que fossem respeitados o mínimo contido na Resolução.

Essa situação permaneceu até 1998, com a implantação das *"Diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico"*, de âmbito nacional, fixados pela Portaria nº 1.886/94 (BRASIL, 1994).

O disposto no art. 15 daquele ato concedia o prazo de dois anos, contados daquela data, para o seu cumprimento, revogando, em seu art. 17, as disposições

em contrário, especialmente as Resoluções nº 3/72 e 15/73, do extinto Conselho Federal de Educação, embora a Resolução nº 15/73, que tratava da Prática Forense e Organização Judiciária, já se encontrasse revogada com o advento da Lei nº 8.906/94 - Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (BRASIL, 1994).

Assim, a partir da lei nº 8.906/94<sup>16</sup>, que trata do Estatuto da OAB, passa-se a vislumbrar, contudo, uma maior presença dessa entidade na fiscalização do ensino jurídico e das políticas curriculares do curso de Direito.

Com efeito, a lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, estabelece poderes ao Conselho Federal em relação aos cursos jurídicos.

Diz o art. 54, inciso XV do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil:

Colaborar como o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para a criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos (BRASIL, 1994).

Além desse fundamento legal, a OAB tem claro que lhe são atribuídas competências que ultrapassam os limites da fiscalização da atividade profissional, entendendo, com base na referida lei, em conformidade com o art. 44, inciso I, que lhe incumbe o papel de *"aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas"*.

No entanto, há quem defenda a tese de que não é cabível a presença da OAB de forma interveniente dentro das IES, e, por via de consequência, da fiscalização da política curricular do ensino jurídico, posto que o curso de graduação jurídico não forma advogados, mas sim bacharéis em Direito.

#### **2.7.4 O currículo de "conteúdo mínimo do curso jurídico" (1994-2010)**

Em 1994, foi instituída a Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), do governo Itamar Franco, que trouxe algumas inovações e avanços ao currículo do curso de Direito, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, conferindo relativa dimensão teórico-prática ao currículo jurídico.

O processo de formulação da Portaria MEC nº 1.886 (BRASIL, 1994) teria como fundamentação legal a extinção do Conselho Federal de Educação pela MP nº 661/94, em seu art. 4º que daria ao MEC, após a extinção dos mandatos dos membros do CFE, o exercício até 30 de abril de 1995, das atribuições do CNE, criado naquele ato.

A versão final foi redigida pela Comissão de Especialistas do Ensino do Direito da Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC), deliberando-se o que ficou definido em seminários regionais nas cidades de Porto Alegre, Recife e São Paulo, após a participação de profissionais ligados ao ensino jurídico e a realização do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, realizado nos dias 6 e 7 de dezembro de 1993, em Brasília.

Esse seminário teve como ponto de partida as conclusões e propostas tiradas nos três encontros regionais, anteriormente realizados, e para ele foram convidados todos os cursos de Direito e respectivos Centros Acadêmicos do país, além de outras instituições representativas da área educacional e da área jurídica em geral.

As propostas e as conclusões desses seminários foram arranjadas em três grandes grupos: a) elevação de qualidade; b) avaliação interna e externa; c) reforma dos currículos.

Embora a Portaria MEC nº 1.886/94, de 30 de dezembro de 1994, fixe no corpo do seu texto normativo, pela primeira vez, a expressão "*diretrizes curriculares*", os membros da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, acabaram por corroborar a tese de que o referido ato normativo fixava, na verdade, um "*currículo mínimo*" para o curso jurídico, mesmo que tratasse em sua ementa de duas concepções distintas de currículos, expressas no próprio ato normativo. Ocorre que a MP nº 661/94, que extinguiu o CFE, dando nova redação ao art. 9, não incluiu, dentre as competências do novo CNE, aquela que fixasse o currículo mínimo dos cursos superiores.

A Portaria MEC. nº 1.886/94 fixou, assim, um "*currículo mínimo nacional do curso jurídico*", com duração de, no mínimo, 3.300 (três mil e trezentas) horas de

---

<sup>16</sup> BRASIL. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. (EOAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 jul. 1994.

atividades, integralizáveis em, pelo menos cinco anos, ampliando-se, dessa forma, a carga horária mínima de 2.700 (duas mil e setecentas) horas, em relação à Resolução CFE nº 3/72 (BRASIL, 1972).

À semelhança dos atos normativos anteriores, a Portaria Ministerial nº 1.886/94 também estabeleceu, em seu art. 6º, "*o conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio*", compreendendo as seguintes matérias, detalhadas e nominadas, "*que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso*", que foram distribuídas em dois grupos:

**Quadro 8 - Currículo do ensino jurídico - Portaria MEC nº 1.886/94**

<p><b>I. Matérias Fundamentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução ao Direito</li> <li>• Filosofia (Geral e Jurídica)</li> <li>• Ética (Geral e Profissional)</li> <li>• Sociologia (geral e Jurídica)</li> <li>• Economia</li> <li>• Ciência Política (com Teoria do Estado)</li> </ul>
<p><b>II. Matérias Profissionalizantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito Constitucional</li> <li>• Direito Civil</li> <li>• Direito Administrativo</li> <li>• Direito Tributário</li> <li>• Direito Penal</li> <li>• Direito Processual Civil</li> <li>• Direito Processual Penal</li> <li>• Direito do trabalho</li> <li>• Direito Comercial</li> <li>• Direito Internacional</li> </ul>

A Portaria criou duas espécies de matérias no currículo jurídico:

- matérias fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política; e
- matérias profissionalizantes ou jurídicas: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil, Processual Penal, Trabalho, Comercial e Internacional.

A Portaria MEC nº 1.886/94 (BRASIL, 1994) estabelecia, ainda, em relação ao estágio externo, que a Prática Jurídica poderia ser complementada mediante convênios que possibilitassem a participação dos estudantes na prestação de

serviços e assistência jurídicos, incluída aí a assistência judiciária. Essa Portaria fazia também referência expressa ao estágio profissional de advocacia, previsto no inciso II dos parágrafos 1º a 4º do art. 9º da lei nº 8.906/94. A Portaria inova ao estabelecer que as demais matérias e novos Direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrarão o currículo pleno de cada curso, de acordo com a observância da interdisciplinaridade.

### **2.7.5 Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (1994)**

O art. 8º da Portaria nº 1.886/94 (BRASIL, 1994) continha uma respeitável proposta pedagógica, além do caráter metodológico, na medida em que enseja o atendimento às vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho, equivalendo dizer que as instituições têm a liberdade e até a responsabilidade de flexibilizar o seu currículo pleno para ensejar a formação de profissionais do Direito aptos a ajustar-se às mudanças iminentes, inclusive de caráter regional, de forma que o operador do Direito possa, além do conhecimento geral da ciência do Direito, aprofundar-se em uma determinada área ou ramo específico a que pretenda dedicar-se preferencialmente, sob a forma de estudos de "*especialização*" integrados aos estudos da graduação. Estes podem culminar com a pós-graduação *lato sensu*, de acordo com os componentes do Núcleo de Especialização Temática, complementando a carga horária indispensável à pós-graduação.

Ocorre, porém, que essa flexibilização conforme apontou o conselheiro do CNE, Dr. Edson de Oliveira Nunes<sup>17</sup>, esbarrou em uma rigidez do currículo mínimo nacional para a graduação do bacharel em Direito, uma vez que tal procedimento somente seria possível se fosse, primeiramente, como um pré-requisito, "*observado o currículo mínimo previsto no art. 6º*", o que descaracteriza a definição de "*diretrizes curriculares*", expressão essa adotada na ementa da Portaria e que não corresponde ao que as leis nº 9.131/95 e nº 9.394/96, com os consequentes Pareceres do Conselho Nacional de Educação, entendiam como sendo "*Diretrizes Curriculares*

*Nacionais para a Graduação" e "Diretrizes Curriculares para cada Curso de Graduação," como ora se relata para o curso de graduação em Direito, bacharelado.*

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, aprovou o Parecer CES/CNE 507/99, contendo a indicação para que o Ministro de Estado da Educação revogasse as Portarias nº 1.886/94 e 3/96, *"para assegurar a coerência nas Diretrizes Curriculares"* sob a nova concepção preconizada nas leis supra-referidas, para todos os cursos de graduação, incluindo, também, os cursos de graduação em Direito. As propostas já estavam em tramitação no âmbito do Ministério e do próprio Conselho, em decorrência do Parecer CES/CNE nº 776/97 e do Edital SESu/MEC 4/97.

No Parecer CES/CNE nº 507/99, alertara-se quanto à necessidade de que se observasse toda a metodologia traçada pelo Edital remetido, de tal forma que a Câmara de Educação Superior pudesse, no momento oportuno, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Direito, de acordo com a nova ordem jurídica, de forma a permitir que as instituições definam *"currículos adequados, capazes de se ajustarem às incessantes mudanças, não raro muito rápidas, a exigir respostas efetivas e imediatas das instituições educacionais"*.

Esse também é o posicionamento definido no Parecer CES/CNE nº 776/97, já que se acrescenta a seguinte orientação geral extraída do Edital nº 4/97 para a sua organização, enfocada no Parecer CES/CNE nº 507/99:

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 do 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.

O Parecer CES/CNE nº 507/99, da Câmara de Educação Superior enfatizou também que:

---

<sup>17</sup> Segundo posicionamento exarado pelo conselheiro do Conselho Nacional de Educação, Prof. Edson de Oliveira Nunes, nos autos dos **Processos nºs: 23001.000074/2002-10, 23001.000303/2001-15 e 23001.000150/2003-60, referente ao PARECER nº CES/CNE 211/2004 aprovado em 08/7/2004.**

A Flexibilização enfocada induz maior nível de responsabilidade das instituições de educação quando da "elaboração de sua proposta pedagógica coerente com essa nova ordem e com as exigências da sociedade contemporânea". Nesse novo contexto, no entanto, não convivem bem a Portaria Ministerial nº 1.886/94, com a alteração que lhe introduziu a Portaria nº 3/96, como se constata pela análise de cada dispositivo do referido ato normativo, que esposou uma visão do currículo do curso jurídico bem diversa daquela que, cinco anos depois, resulta da nova política educacional brasileira contida na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, construída sobre os pilares da nova Ordem Constitucional de 1988.

O currículo mínimo fixado para todos os cursos de Direito no país, tanto pela Resolução nº 3/72 (BRASIL, 1972), como pela Portaria Ministerial nº 1.886/94 (BRASIL, 1994), significasse evidente limite à autonomia, responsabilidade e liberdade das instituições de ensino superior, as *"habilitações específicas"*, a flexibilização da duração dos cursos, no primeiro ato, e a possibilidade dos *"núcleos temáticos de especialização, segundo as vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho"*, a partir do quarto ano, na forma prevista no art. 8º do segundo ato, certamente revelam o esforço para inovar na elaboração e na operacionalização do *"currículo pleno"*, a cargo de cada instituição.

Nesse novo contexto legal, para substituir os currículos mínimos obrigatórios nacionais, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais, lastreadas pelos Pareceres CES/CNE nº 776/97, nº 583/2001 e nº 67/2003, além das propostas recebidas da SESu/MEC, dos órgãos de representação profissional e de outros segmentos da sociedade brasileira, de cujas contribuições resultaram as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

### **2.7.6 Síntese histórica do Currículo Jurídico no Brasil**

Com base nos estudos de Sanches (2003), Linhares (2009) e Silva (2009), a tabela sintetiza o percurso histórico do currículo no ensino jurídico.

### Quadro 9 - Síntese da configuração estrutural dos currículos jurídicos ao longo da história

<b>I. Primeiro momento histórico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Currículo importado da Universidade de Coimbra até a estruturação do “currículo único”</li><li>• “<i>currículo único</i>” para todos os cursos de Direito, no Brasil, de 1827 (Império) a 1889 (início da República) e até 1962</li></ul>
<b>II. Segundo momento histórico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mudança de “<i>currículo único</i>”, vigente no período anterior, para “<i>currículo mínimo</i>” nacional e “<i>currículo pleno</i>”, por instituição de ensino, com a flexibilização regional, embora permanecesse rígido “<i>currículo mínimo</i>”.</li></ul>
<b>III. Terceiro momento histórico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• De “<i>Currículo mínimo</i>” em 1962, perpassando por 1972 com as Resoluções nº 3/72 e nº 15/73, mantendo-se as concepções simultâneas de “<i>currículo mínimo</i>” nacional e “<i>currículos plenos</i>” institucionais.</li></ul>
<b>IV. Quarto momento histórico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• “<i>currículo mínimo</i>” nacional e “<i>currículo pleno</i>” das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com a Portaria Ministerial nº 1.886/94, para implantação a partir de 1996, posteriormente diferido para 1998, ainda que a ementa da referida Portaria estivesse assim redigida, com um equívoco ou contradição em seus termos. “<i>Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico</i>”, posto que, se diretrizes fossem, amplas e abertas, não haveria a exigência expressa de determinado conteúdo mínimo do curso jurídico, nacional, ainda que sem embargo dos currículos plenos das instituições.</li></ul>
<b>V. Quinto momento histórico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• De “<i>currículo mínimo</i>” / “<i>conteúdo mínimo do curso jurídico</i>” para “<i>diretrizes curriculares nacionais da graduação em Direito</i>”, em decorrência da lei nº 9.131/95, lei nº 9.394/96 e lei nº 10.172/2001, desse conjunto normativo resultando o parecer CES/CNE nº 776/97, Edital nº 4/97, Parecer CES/CNE nº 507/99, culminando com o Parecer nº 0055/2004.</li></ul>
<b>VI. Sexto e atual momento histórico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• “<i>Diretrizes Curriculares</i>” – Resolução CNE/CES nº 9/2004.</li></ul>

\* Quadro sintético elaborado a partir de dados apresentados no Parecer CNE/CES nº 0055/2004.

## 2.7.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito

### 2.7.7.1 Resolução CNE/CES nº 9/2004

Em 29 de setembro de 2004, após trabalhos e discussões do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, por sua Câmara de Educação Superior - CNE, por via de Resolução específica para tratar das diretrizes para a configuração do currículo jurídico. Trata-se da Resolução

CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004), que instituiu por força de 13 (treze) artigos, as novas Diretrizes Curriculares a serem cumpridas, em âmbito nacional, pelas IES públicas e privadas para os cursos de bacharelado em Direito.

Convém registrar, no entanto, que é preciso valer-se de outros documentos normativos, além da Resolução nº 9/2004 (BRASIL, 2004), atualmente, em vigor no ordenamento jurídico educacional, para tentar-se compreender, de maneira sistêmica, a orientação da configuração das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito.

Citam-se aqui, especialmente, os Pareceres emanados também da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, especificamente os Pareceres CES/CNE nº 776/97, nº 583/2001, nº 67/2003, nº 55/2004.

Pela interpretação, por exemplo, do Parecer CNE/CES 55/2004, verifica-se que já havia uma proposta curricular anterior que consistia, diferentemente da atual configuração, na seguinte matriz curricular para o curso de Direito, quanto ao conteúdo fundamental: Economia, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Psicologia, Ética, Antropologia.

Com relação ao conteúdo profissionalizante, há: Introdução ao Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, sendo que o Trabalho de Curso - TC final era opcional.

Depreende-se dos instrumentos normativos de Direito Administrativo e de Direito Educacional, em vigor, especificamente à Resolução nº 9/2004 (BRASIL, 2004) que, quanto à metodologia adotada, o curso de Direito deve focar pela ordem:

1. organização de curso;
2. projeto pedagógico;
3. perfil desejado do formando;
4. competências e habilidades;
5. conteúdos curriculares;
6. estágio curricular supervisionado;
7. atividades complementares;
8. sistema de avaliação;
9. trabalho e curso;
10. regime acadêmico;
11. duração do curso.

Conforme Resolução CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004), instituída para o curso de bacharelado em Direito, as atuais DCNS constituem-se como:

Diretrizes cuja finalidade é orientar, em âmbito nacional, as Instituições de Educação Superior - IES, na organização de todos os seus cursos de graduação, e na flexibilização da organização curricular.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Direito definem-se, assim, como orientações cuja finalidade é nortear, em âmbito nacional, as Instituições de Educação Superior - IES, na organização de todos os seus cursos de graduação e na flexibilização da organização curricular.

Conforme dispõe o art. 5º da Resolução (BRASIL, 2004), os cursos de Direito devem trabalhar conteúdos e atividades que atendam a três eixos de formação interligados, que são os seguintes:

- I. **Eixo de Formação Fundamental:** objetiva integrar ao aluno no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber;
- II. **Eixo de Formação Profissional:** abrangendo o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil;
- III. **Eixo de Formação Prática:** objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos.

As novas "*diretrizes*" constituem-se, em verdade, "*conteúdos e atividades obrigatórios*", equiparando-se, portanto, novamente à antiga configuração de um "*currículo mínimo*" cujo paradigma curricular tanto se criticou, no passado.

As atuais diretrizes curriculares instituídas devem orientar à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento. Possibilitam, assim, a definição de diversos perfis profissionais, visando e garantindo maior diversidade de carreiras; promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação; privilegiando, no perfil de seus alunos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais e regionais onde as IES se encontram geograficamente localizadas.

Deve-se considerar que as DCNs atualmente instituídas por força da Resolução do CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004), para o curso de graduação em Direito, devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de

desempenho a cada momento exigido pela sociedade, pela heterogeneidade das mudanças sociais, econômicas e culturais.

Dinâmica curricular para o ensino do Direito que deve ser acompanhada, no entanto, na realidade de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico, do curso jurídico, que, assim, se constituirá em caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do Direito, adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística.

Enquanto tecnologia de controle, seu ensino será unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente. Enquanto atividade científica, crítica e especulativa, seu ensino será formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica. Os conteúdos dos componentes curriculares exigíveis, de maneira obrigatória, atualmente em qualquer currículo pleno do curso de Direito, são constituídos, por três eixos de formação:

**Quadro 10 - Diretrizes Curriculares na Resolução CNE/CES nº 9/2004**

<b>Resolução CNE/CES nº 9/2004: Conteúdos e Atividades expressamente obrigatórios</b>	<b>1 – Eixo de Formação Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antropologia,</li> <li>▪ Ciência política,</li> <li>▪ Economia,</li> <li>▪ Ética,</li> <li>▪ Filosofia,</li> <li>▪ História,</li> <li>▪ Sociologia,</li> <li>▪ Psicologia.</li> </ul>
	<b>2 – Eixo de Formação Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direito Constitucional,</li> <li>▪ Direito Administrativo,</li> <li>▪ Direito Tributário,</li> <li>▪ Direito Penal, Direito Civil,</li> <li>▪ Direito Empresarial,</li> <li>▪ Direito do Trabalho,</li> <li>▪ Direito Internacional,</li> <li>▪ Direito Processual.</li> </ul>
	<b>3 – Eixo de Formação Prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estágio Supervisionado,</li> <li>▪ Trabalho de Cursos,</li> <li>▪ Atividades Complementares</li> </ul>

<b>Resolução CNE/CES nº 9/2004: Conteúdos e Atividades expressamente obrigatórias</b>	Decorrentes do perfil definido para o egresso e da necessidade de trabalhar competências e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas de redação jurídica,</li> <li>▪ Hermenêutica jurídica,</li> <li>▪ Teoria da argumentação, Tecnologias,</li> <li>▪ Metodologia à pesquisa do Direito,</li> <li>▪ Teoria do Processo,</li> <li>▪ Estudos de caso</li> </ul>
<b>Outros conteúdos e atividades obrigatórios</b>		
	Constituição Federal Brasileira de 1988 (art. 5º)	Os conteúdos e atividades necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para a cidadania
<b>Conteúdos propostos nessa tese a serem incluídos na configuração das Diretrizes Curriculares</b>	Constituição Federal (art. 225, § 1º, inc. 6º) da lei nº 9.795/1999 e Decreto nº 4.281/2002 (Educação Ambiental)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Ambiental</li> <li>▪ <b>Temas e Práticas Integradas: Interdisciplinares e Transdisciplinares</b></li> <li>▪ Educação à Distância</li> <li>▪ Educação para 3ª Idade</li> <li>▪ Novos Direitos: Difusos e Coletivos: Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito do Consumidor</li> </ul>
	Lei nº 9.394/1996 (LDB, art. 43, inc. III) Lei nº 10.172/2001 (PNE) e Resolução CNE/CES nº 9/2004 (art. 2º)	Pesquisa e Extensão
	Lei nº 10.861/2004 (SINAES) art. 5º, §5º	ENADE

### 2.7.7.2 Elementos estruturais na Resolução CNE/CES nº 9/2004

Os elementos estruturais do projeto pedagógico do curso de Direito, além do seu currículo pleno e sua operacionalização, deverá dispor, conforme exigência do art. 2, § 1º da Resolução nº 9/2004 (BRASIL, 2004), os tópicos a seguir:

- I. concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, 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.

Conforme menciona Linhares (2009) e Silva (2009), as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais devem se constituir num instrumento legal de forma a contemplar o respeito a fundamentação teórica e normativa curricular de flexibilidade, descentralização e respeito à autonomia das IES, de maneira adequada na configuração do ensino do Direito e das IES, essencial para as novas habilidades e competências exigidas para a profissão do futuro em Direito, visando a promover a formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à compreensão interdisciplinar e transdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais no mundo contemporâneo.

## Capítulo 3: Currículo: histórias, teorias e a importância para o ensino jurídico

...realizei a análise de um saber cujo corpo visível não é o discurso teórico ou científico nem a literatura, mas uma prática quotidiana e regulamentada (FOUCAULT, Michael).

O capítulo busca estudar aspectos relevantes do currículo e sua função dentro do ensino jurídico.

### 3.1 A importância do termo currículo

A palavra latina *curriculum* significa caminho, trajeto e percurso. Segundo o pesquisador Goodson (1995: 7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Remete ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno por aluno, e *Ordo* (ordem) tinha dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (HALMILTON, 1992).

No século XVI aparece pela primeira vez a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. Os registros mostram que currículo esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” em função de determinada eficiência social. Na Universidade de Leiden (1582) os registros constam que “*tendo completado o curriculum de seus estudos*” o certificado era concedido ao aluno (HAMILTON, 1992).

O conceito de currículo vai sofrendo uma transformação que o tem transportado, desde sua concepção etimológica restrita como visto anteriormente - e, entendido como *plano de instrução*, até uma *concepção mais aberta de projeto de formação*, no contexto de uma dada organização educacional, enquanto *projeto e finalidade de escolarização*.

Defendemos que o paradigma de currículo, na atualidade deve ser elaborado para a promoção da dignidade da pessoa humana e de suas demandas de formação

integral, humanística, cultural e histórica do educando; em detrimento, inclusive, de contextos de complexidade, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade que são indispensáveis para que as incertezas e transformações do nosso século sejam enfrentadas.

### **3.2 A história das concepções de currículo**

Historicamente foram construídas diferentes concepções de currículo, cada qual a partir do cenário econômico, político, científico e ideológico em que estava inserida. Os estudos nesta área advêm do caráter de divergência ideológica das diversas concepções de currículo. Orientam o desenvolvimento deste capítulo questionamentos sobre as matrizes teóricas dos estudos de currículo e seus pressupostos desde suas origens até as últimas décadas do século XX e início do século XXI.

O currículo é um objeto dinâmico, dado seu caráter de constante construção coletiva. Como práxis é a expressão da função social e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo assume como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram, no nosso caso os cursos de Direito no Brasil e a herança portuguesa.

A história das concepções de currículo é marcada por decisões tomadas com o intuito de racionalizar, administrativamente, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; elaborar uma análise da escola capitalista, compreender como o currículo atua e propor uma escola diferente são caminhos que buscamos.

Uma instituição universitária só poderia atribuir um título a alguém após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Supõe-se que o diploma, grau ou título somente era concedido após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social.

Entre os séculos XV e XVIII deu-se, em diferentes partes do mundo, a transição do regime feudal para a sociedade capitalista. Nesta época, em que predominou um conjunto de práticas econômicas denominado Mercantilismo, aconteceram, como na nossa era, transformações em todas as dimensões da realidade social: jurídica, política, econômica, social e ideológica. No sistema capitalista houve a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem capacitado para uma nova sociedade. É neste contexto que ocorre a transformação do ensino individualizado, no qual preceptor e aluno se defrontavam, para as escolas organizadas em classes.

Os estudos sobre currículo iniciaram-se no século XX. Nos Estados Unidos é reconhecido o papel que desempenhou Franklin Bobbit ao elaborar o primeiro tratado de currículo – *The curriculum* (1918) – e depois o *How make the curriculum* (1924). Além de Bobbit, podem ser citados como relevantes membros da área de currículos naquele país W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden.

Eles estudaram a relação entre a estrutura do currículo e o controle social em um período histórico de transição da América do Norte rural do século XIX para a industrialização. Para Apple (1982):

(...) pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe “lavraram de um deserto” parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial (...) (APPLE, 1982: 108).

O início do século XX acelera a competitividade e tem como base a produção padronizada e em série para o consumo de massa. Neste cenário é preciso baixar os custos e priorizar a racionalização da produção. Os estudos empíricos, desde meados do século XIX, sobre a organização do trabalho vão ser sistematizados e o taylorismo e o fordismo emergem como duas vertentes interligadas da organização científica do trabalho.

Segundo Bobbit, mencionado por Apple (1982: 107), “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente”.

No século XX os estudiosos estadunidenses Tyler e Dewey, com perspectivas diferentes, criticavam o currículo acadêmico ou humanista por seu distanciamento da realidade. Enquanto Tyler propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais, para atender às exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, Dewey estuda os interesses e as atividades da criança e propunha um currículo com enfoque ativo. Segundo ele, “trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’” (DEWEY, 1965: 48). O autor continua:

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de “lições” marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola (DEWEY, 1965: 34).

Ao estudar a transposição dos princípios advindos do processo de produção industrial para o âmbito do sistema educacional, Santomé (1998) salienta a produção, no âmbito do sistema educacional, de distorções semelhantes às do mundo produtivo, tais como hierarquização, divisão de funções, atomização de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta e currículo composto por disciplinas estanques.

Em 1960 o currículo é visto como um sistema tecnológico de produção. Este enfoque propõe que os resultados da aprendizagem sejam traduzidos em comportamentos específicos definidos operacionalmente, com verbos adequados, tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar com a prática pedagógica. Em meio à contestação do *status quo*, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas.

Os estudos de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet destacam-se na França. A escola, por meio do currículo, passa a ser parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), estadual

e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudelot e Establet). Tais teorias provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo.

A crítica advinda dos movimentos sociais expressava a insatisfação com a escola excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e sem conteúdos considerados essenciais. Tais movimentos articularam experiências alternativas de currículo e representaram historicamente a possibilidade de pensar e fazer uma escola diferente.

Neste movimento, a área do currículo foi objeto de reflexão na perspectiva marxista ortodoxa e heterodoxa. Duas grandes linhas de pesquisa e estudos de currículo se delinearam no período: o currículo com ênfase nos conteúdos, que ficou conhecido como pedagogia crítica dos conteúdos, e o currículo com ênfase nas experiências de lutas da classe trabalhadora, que alguns denominam genericamente, sem uma análise de seus pressupostos, de “educação popular”.

A primeira linha parte do pressuposto de que a emancipação da classe trabalhadora decorre, entre outras formas, do domínio da herança cultural. Gramsci (1891-1937), defensor da escola socialista, por ele denominada escola única ou unitária, constituiu o suporte teórico das denúncias ao currículo e de propostas alternativas de muitos educadores que se posicionavam a favor de um currículo voltado à formação da classe trabalhadora.

Os teóricos dessa linha acreditam, como Gramsci (1968), que:

a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário se refletirá em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhe um novo conteúdo (GRAMSCI, 1968: 118).

Segundo os autores dessa linha, a classe trabalhadora deve dominar o saber da classe dominante, como estratégia de luta. Defendem que o currículo deva enfatizar tanto os conhecimentos clássicos como os conhecimentos profissionais.

A consciência de classe passa a ser o núcleo pedagógico da organização do currículo, porém incorporando os avanços e conquistas técnicas e científicas da escola burguesa. A apropriação do conhecimento universal, da herança cultural não se deve fazer de forma individualizada como na escola capitalista, mas orientada pela solidariedade de classe sem o caráter competitivo.

Na segunda linha os teóricos que refletem sobre o currículo assumem como pressuposto o pensamento marxista de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. A inspiração desta vertente para os estudos curriculares encontra-se na nova historiografia inglesa, cujos expoentes principais são Erick Hobsbawn e E. Thompson, que se originou das experiências da classe trabalhadora e de sua constituição como sujeito da história. Assim, as propostas curriculares seriam voltadas para a apreensão da história da classe trabalhadora, de suas experiências emancipatórias.

A organização de experiências pedagógicas volta-se para a formação de indivíduos cooperativos, solidários e portadores de uma utopia em contraposição ao espírito competitivo, individualista, alienado e consumista típico do modelo capitalista de produção.

O fim do socialismo real, o esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção, as transformações no mundo do trabalho, o toyotismo, a introdução de novas tecnologias na produção, o desemprego estrutural e o neoliberalismo levaram à negação destas abordagens do currículo e ao surgimento de novos estudos curriculares.

O pós-estruturalismo parte das formulações filosóficas de Nietzsche, das contribuições de Martin Heidegger sobre Nietzsche e das leituras estruturalistas de Freud e de Marx, que são decisivas para a sua emergência. Ao ponderar que Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia de desejo, Nietzsche não privilegiou nenhum desses conceitos. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. Nesta direção, salienta-se a elaboração teórica feita por Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman, a partir de Nietzsche, dos anos 60 aos anos 80.

O pós-estruturalismo é inseparável da tradição estruturalista da linguística baseada no trabalho de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, bem como das interpretações estruturalistas de Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Michel Foucault (da primeira fase). O pós-estruturalismo, considerado em termos da história cultural contemporânea, pode ser compreendido no amplo movimento do formalismo europeu, com vínculos históricos explícitos tanto com a

linguística e com a poética formalista e futurista quanto com a *avant-garde* artística europeia.

Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições específicas (família, Estado, prisão, clínica, escola, fábrica, forças armadas, universidade e filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais, artes plásticas, cinema, comunicação eletrônica). É neste contexto que se insere a crítica do pós-estruturalismo ao currículo.

Ao rejeitar as “grandes narrativas”, ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre “alta cultura” e cultura cotidiana abrem espaço a currículos vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais por meio da análise de discurso.

Constata-se um crescente interesse atual no mundo pelos estudos culturais, tendência também observada em relação aos estudos culturais do currículo. Sua origem remonta aos meados dos anos 60, quando um grupo de estudiosos cria o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham (Inglaterra), que buscavam seus fundamentos na Teoria Crítica, enquanto nos dias atuais seu suporte teórico decorre dos estudos pós-modernistas e pós-estruturalistas.

Os intercâmbios culturais possibilitaram a sua divulgação em vários países (Estados Unidos, Austrália, alguns países da África e da América Latina [Brasil e México]). As produções de currículo na vertente dos estudos culturais não propõem alternativas curriculares, mas compreender as diferentes formações curriculares. Adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais, tendo em vista a necessidade de ressignificar as noções de alta cultura e baixa cultura. A cultura passa a ser tomada como noção política, ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural.

No final dos anos 70 surgem os trabalhos de Henry Giroux, calcados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci, superando as posturas reprodutivistas e introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia, e os de Michael Apple – *Ideologia e currículo* (1982) estabelecendo a

relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Posteriormente, Apple, em *Educação e poder* (1989), focaliza as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento.

A inquietação com a globalização dos estudos de currículo não é por acaso. Constitui hipótese fértil de trabalho investigar as razões de uma vertente de estudos se tornar hegemônica, quando ela muda o eixo da dialética para a filosofia da diferença, da crítica à escola capitalista para a legitimidade dos estudos das diferenças culturais.

### **3.2.1 As Teorias do Currículo e a Pós-Modernidade**

A área do currículo ganhou complexidade nos últimos anos. Fazem-se necessários estudos que explicitem seus pressupostos. Estabelecer o divisor do ponto de vista teórico entre as diferentes vertentes do campo do currículo possibilita ampliar o conhecimento de seus desdobramentos para a prática pedagógica e torna viável os diálogos possíveis entre as diferentes tendências. Isto coloca em discussão as posições pós-modernas num esforço de compreender as suas pretensões de pensar o mundo sem recorrer a metanarrativas e suas implicações para a área educacional. Buscar a origem do pós-modernismo possibilita a compreensão da negação das metanarrativas.

A concepção de “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos EUA. Perry Anderson, conhecido pelos seus estudos dos fenômenos culturais e políticos contemporâneos, em *As origens da pós-modernidade* (1999), conta que foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, que imprimiu o termo pela primeira vez, embora descrevendo um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Mas coube ao filósofo francês Jean-François Lyotard, com a publicação *A condição pós-moderna* (1979), a expansão do uso do conceito.

Em sua origem, pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da “grande narrativa”, o que, no campo estético, significou o fim de uma tradição de

mudança e ruptura, o desaparecimento da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da citação de obras do passado. A perspectiva pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, autocentrada e construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, questiona tanto as posições teórico-metodológicas positivistas como as marxistas. O currículo na perspectiva humanista, na tecnicista e toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são questionados.

Para a crítica pós-moderna as explicações totalizantes estão desacreditadas pelas experiências socialistas stalinistas, queda do muro de Berlim, fim da guerra fria, crise do modelo taylorista-fordista e o movimento contestatório, registrado no mundo inteiro entre 1960 e 1970. Para legitimar este descrédito inauguram novas perspectivas interpretativas da realidade, entre elas os estudos pós-estruturalistas e culturais.

Os estudos pós-modernistas, ao rejeitar as análises do todo, priorizam o local em contraposição ao global e guardam relação direta com as teses neoliberais, tendo como causa comum a defesa da postura conservadora que paralisa os movimentos sociais. Ao enfatizar a heterogeneidade dos jogos de linguagem, relegam todo esforço de busca do consenso e do coletivo, considerando-o ultrapassado.

A diferença torna-se revolucionária e os acontecimentos, devidos ao seu caráter incerto, implicam a negação da utopia e a criação de um futuro melhor para a humanidade. Os estudos pós-modernos limitam-se a compreender o que o currículo faz no presente e não propõem um currículo alternativo para a formação de homens necessários para modificar o *status quo*. Tais estudos negam a perspectiva de determinado projeto pedagógico que pode ser construído pelo coletivo de docentes, criando na escola clima de desânimo e de impotência diante dos problemas do presente.

### 3.2.2 História, Currículo e Ensino

A importância do currículo em uma instituição educacional vai além do percurso histórico; é preciso conhecer as diversas linhas teóricas sobre currículo. Em uma Faculdade de Direito o currículo é considerado um dos maiores diferenciais, visto que questões físicas e estruturais não são tão relevantes em um curso de Direito, que não precisa de laboratórios sofisticados nem de grandes investimentos tecnológicos.

Segundo Silva (2003) dentre as teorias sobre o currículo temos as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. As teorias relacionadas ao currículo inicialmente se detinham a questionar inicialmente sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como o conhecimento deve ser transmitido, se é considerado mais importante em detrimento de outros menos relevantes e para quem deve ser ensinado.

A teoria tradicional busca ser neutra e imparcial, tendo seu foco em formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral. Seu maior representante foi Bobbit, que desenvolveu suas teorias em um cenário que procurava desenvolver uma educação de massas para que a escola funcionasse como uma empresa. Segundo Silva (2003):

(...) de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA: 2003: 23).

Em Silva (2003) Bobbit propunha a teoria de administração econômica de Taylor e se pudesse ser resumido em uma palavra esta seria eficiência. O currículo era uma questão de organização sistemática. Os especialistas em currículo buscavam fazer um levantamento das habilidades, criar currículos em que tais habilidades pudessem ser lapidadas e em seguida planejar e elaborar instrumentos de mensuração do aperfeiçoamento dessas habilidades. Este posicionamento teórico influenciou o posicionamento ideológico educacional não só nos EUA, mas também em muitos outros países importantes para nosso trabalho, como o Brasil e Portugal, até a década de 80. Silva (2003) menciona em sua obra:

Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos (...) (SILVA, 2003: 25).

Tyler estudou também como identificar e encontrar as resposta às perguntas elaboradas por ele para a formulação do currículo. Para ele deveriam ser feitas pesquisas sobre os próprios aprendizes buscando ter informações sobre a vida contemporânea fora da educação e ter participações dos diversos especialistas de suas disciplinas.

Já Dewey atinha-se mais à democracia e ao funcionamento da economia. Ele dava maior importância às experiências das crianças e jovens, além da vivência ainda na escola da prática dos princípios democráticos.

Podemos considerar que as questões fundamentais das teorias tradicionais são: conteúdos, objetivos, ensino de forma eficaz em busca de resultados eficientes. As teorias críticas atentavam para o desenvolvimento de conceitos que permitissem compreender, a partir de uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos surgiu uma relação entre currículo e ideologia. Somado a isso, vários estudiosos formularam teorias que foram identificadas como críticas contendo cada uma suas peculiaridades.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito do seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2003: 33).

Segundo Silva (2003), Althusser sustentou que a escola é uma forma pela qual o capitalismo se vale para manter sua ideologia, pois atinge toda população por um grande período de tempo do dia e da vida das pessoas. Conforme o autor francês, a ideologia dominante transmite seus princípios nas disciplinas e nos conteúdos que reproduzem seus interesses criando mecanismos de seleção que fazem crianças de famílias desfavorecidas não alcançar a aprendizagem de habilidades das classes dominantes.

### 3.3 A história do Ensino do Direito

Defendemos que é importante estudarmos a história do ensino jurídico para entendermos o papel que tal ensino deve ter em seu tempo. Visto que a perda do conhecimento histórico faz com que seja perdido a noção de percurso tão importante no currículo para que não seja repetidos os erros do passado.

Como vimos no Capítulo 2 os primeiros cursos jurídicos no Brasil, fundados em 1827, exibiam grade curricular com perfil nitidamente interdisciplinar, capaz de propiciar uma formação geral e política. Essa grade, com nove cadeiras em cinco anos, previa o estudo de Filosofia (Direito natural), de História (Direito das gentes), de Ciência Política (análise da Constituição do Império, diplomacia, Direito público, etc.) de Economia (Economia política), de Teoria do Direito (Teoria do processo criminal, Teoria das leis do Império, etc.), de Direito Eclesiástico e das demais disciplinas dogmáticas como Direito civil, criminal, processual, mercantil e marítimo.

A estrutura curricular dos cursos jurídicos manteve, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, sempre um perfil equilibrado entre as disciplinas técnicas, ou dogmáticas, e aquelas de conteúdo mais político ou filosófico. Porém, a partir dos anos 1930 foi possível perceber uma modificação dessa estrutura curricular com o crescente privilégio das disciplinas dogmáticas e a consequente atrofia das matérias políticas ou filosófico-especulativas.

Sabemos que a associação entre o Direito e a História é antiga. O próprio estudo da Ciência do Direito seria inviável sem o aporte epistemológico da História. Se pensarmos na compreensão do Direito para além do Direito Positivo, entenderemos que o Direito é um fenômeno sociopolítico *historicamente localizado*, consequência de uma estrutura social, não somente calcada no modo de produção, mas igualmente nas ideologias existentes, nos discursos hegemônicos, nas manifestações de poder e nos conflitos entre os diversos atores sociais de dada comunidade. Ou seja, somente podemos compreender o Direito, seus valores e princípios se atentarmos para a sociedade e a época que o criaram. Mesmo as mais técnicas das normas seria mais bem compreendida se atentarmos para a variável histórica.

O estudo da História do Direito (e com todas as suas variações, como a *História do Pensamento Jurídico*) sempre foi relevado dentro da academia jurídica nacional, relegado que foi a uma posição secundária e sem maiores destaques. Uma das razões para esse menosprezo é talvez a dupla armadilha do pensamento tecnicista do Direito, que durante muito tempo dominou a cátedra jurídica em nosso País. Assim, por um lado, desprezava-se tudo aquilo que não pudesse ser reduzido ao Direito Positivo e, por outro, valorizava-se tão somente um historicismo jurídico formal, de caráter enciclopédico, oculto no mito da neutralidade do saber:

(...) apegada a textos legais, à interpretação firmada na autoridade de notáveis juristas, a construções dogmáticas e abstrações desvinculadas da realidade social, acabando por consagrar uma história elitista, erudita, idealista, acadêmica e conservadora (WOLKMER, 2001: 7).

A portaria não mencionava a História do Direito, ainda que possamos compreender o indicativo dessa disciplina pela ênfase pretendida nos cursos, com a formação humanista e interdisciplinar. Para Azevedo (2005), ainda que a portaria não cite expressamente a História do Direito,

a esta acaba se reportando, de modo genérico, quando dispõe no parágrafo único do art. 60 que as demais matérias e novos Direitos (...) serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com as suas peculiaridades e com observância da interdisciplinaridade (AZEVEDO, 2005: 35).

Em 2004, e dez anos após a revolucionária Portaria 1.886/94, a necessária revisão, dada à nova ordem educacional no País, com a multiplicação das Instituições de Ensino Superior e dos Cursos de Direito, impõe-se como agenda à academia, à OAB e ao próprio MEC. Negociada durante dois anos, em especial pela OAB e pela ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito), a Resolução 9/2004 (BRASIL, 2004), da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, surge como o símbolo do consenso possível entre tantos interesses divergentes. Ainda assim, é entendida pela maior parte das autoridades em ensino jurídico no País como um avanço em relação às diretrizes anteriores e às propostas inicialmente apresentadas pelo Estado.

A primeira grande mudança, refletindo o espírito da nova LDB (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), é que não se fala mais em currículo mínimo obrigatório, mas em Diretrizes Curriculares. Segundo, não se expressa a exigência da oferta de disciplinas específicas, mas sim de conteúdos que podem ser organizados numa

disciplina, em várias ou combinados com outros conteúdos numa disciplina. Ou seja, estabelece-se uma flexibilização curricular que pode ajudar em muito a renovação do ensino jurídico no País.

Para Maria Helena Diniz (2005), a História do Direito estuda, cronologicamente, o Direito como fato social, resultante da ação humana, buscando evidenciar as características mais específicas e as causas e motivos das transformações,

envolvendo a experiência jurídica do passado, procurando individualizar os fatos e integrá-las num sentido geral, ao se ater à evolução das fontes do Direito, ao desenvolvimento jurídico de certo povo, à evolução de ramo específico do Direito (...) ou de uma instituição jurídica (...), mostrando a sua projeção temporal em conexão com as teorias em que se baseiam (DINIZ, 2005: 230).

Segundo Maria Helena Diniz é ofício do historiador reviver ou reconstruir o fenômeno jurídico em sua singularidade, buscando dessa forma compreender seu significado no tempo. Ele faria uma análise atual do Direito do passado e verificaria os fins que perseguiram e seus efeitos sobre a sociedade, assinalando “as vantagens ou inconvenientes das normas ou instituições que imperaram no passado, comparando as soluções que se deram ou surgiram depois, para chegar ao conhecimento de todo processo histórico do Direito” (DINIZ, 2005: 230).

A História do Direito não pode se limitar a relatar fatos em ordem cronológica, com uma mera visão positivista. A História é investigativa e se constituirá em epistemologia adequada à Ciência Jurídica. A relação entre passado e presente possui aspectos que não mudam e se apresentam como liames geralmente claros e inconfundíveis. Há estruturas sociais que resistem ao tempo e às mudanças. Por essa razão, o Direito nunca pode ser visto desvinculado de suas origens. O conhecimento de um ordenamento jurídico depende do bom conhecimento de sua história. Segundo Luiz Carlos de Azevedo (2005), a área de atuação da História do Direito:

não se restringe a limites rígidos ou previamente direcionados; já que não se conforma com a mera descrição dos fenômenos jurídicos, deve compreendê-los e explicá-los desde o momento em que se sucederam, como na sequência temporal na qual persistiram sobrevivendo ou deixando de existir (AZEVEDO, 2005; 35).

Por sua vez Miguel Reale (2005) explica:

A História do Direito pode se desenrolar em três planos que se correlacionam: o dos fatos sociais que explicam o aparecimento das soluções normativas, bem como as mutações operadas no ordenamento jurídico, dando relevo ao problema das *fontes* do Direito; o das *formas* técnicas de que se revestem tais soluções normativas, pela constituição de modelos institucionais; e o das *idéias* jurídicas que atuam, como fins, nas alterações verificadas nas fontes e seus modelos normativos. Conforme o maior pendor pelos aspectos sociológicos, técnico ou filosófico de seu autor, os livros de História do Direito revelam mais inclinação no sentido de um desses três aspectos (REALE, 2005: 328).

Temos o estudo das *fontes jurídicas*, que se confunde com a própria *História do Direito*, o estudo das *formas jurídicas*, que é exatamente a *História das Instituições jurídicas*, e finalmente o estudo das ideias, consubstanciado na *História do Pensamento jurídico*.

Ao se focar no estudo do *pensamento jurídico*, podemos centrar o estudo na análise do Direito como expressão de um poder consolidado na sociedade, fornecendo ao aluno uma visão panorâmica do fenômeno jurídico, desmistificando o estudo dogmático do Direito, tornando-o um fenômeno social, político e ideológico inserido dentro de uma realidade específica.

Quando se trata da produção sobre a História do Direito, apenas nesta área estamos atrás de Portugal e ligados a eles. Segundo Miguel Reale (2005):

(...) com essa lacuna, arriscamo-nos a conceber o Direito de maneira reflexa, desenvolvendo-se entre os juristas um diálogo subordinado mais a influências externas do que às forças íntimas que governam nossas experiências, sem sequer nos darmos conta de nossos anacronismos e originalidades (REALE, 2005: 328).

No início do século XX já há clareza entre os portugueses da necessidade de um estudo jurídico que não se exauria em seu aspecto simplesmente técnico, mas que seja abrangente para permitir ao bacharel acesso às dúvidas e discussões sobre o papel do homem em sociedade, do envolvimento do problema das instituições e da historicidade das decisões sociais, o que demanda uma necessária atitude do ensino no sentido de perfeccionar seu currículo para englobar um grupo

de disciplinas formativas (história do Direito, sociologia do Direito, filosofia do Direito)<sup>18</sup> (COSTA, 2003: 455).

Acreditamos que a cultura jurídica tem resistência em aceitar a teoria crítica, ao desenvolvimento do raciocínio aberto e atento as demandas sociais. Tal cultura tem dificuldades de se libertar da cultura burocrática, tamanha a dose de preponderância entre os saberes técnico-normativos (ora chamados dogmáticos) e os saberes humano-formativos. Os próprios propósitos da Faculdade de Direito no Brasil, desde a sua criação colaboram para esta arquetípica tradição da cultura, em que o Direito se resume apenas a ser a compilação de normas estrangeiras reunidas, não adaptadas a realidade social e estudadas sistematicamente.

### **3.3.1 O Currículo no Direito**

Os estudos curriculares específicos na área do Direito têm encontrado grande importância nas universidades, especialmente nos cursos de pós-graduação. O campo de estudo curricular é complexo e interdisciplinar, tendo em vista que a teoria do currículo envolve um amplo espectro de pesquisa acadêmica.

Segundo Juliana Ferrari de Oliveira (2010) há apenas poucas universidades que possuem uma disciplina específica na graduação e na pós-graduação de departamentos específicos que tratem da questão curricular e das problemáticas epistemológicas críticas, exclusivamente, ao conhecimento do Direito, como já existe na Ciência da Educação. Assim como as relações entre o currículo, o indivíduo, o poder, sua formação, a sociedade, temas que são frequentemente ausentes na configuração do currículo jurídico nas instituições privadas de ensino. O currículo é também o cruzamento de práticas diferentes e se converte naquilo que se denomina como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. Considera-se, portanto, que esse

---

<sup>18</sup> A reforma ocorrida no início do século XX em Coimbra mostra esta preocupação: “Entendia-se que a ciência do Direito não poderia limitar-se à simples análise e interpretação dos textos legais, mas que encontrava o seu complemento adequado nos estudos respeitantes à vida do homem em sociedade. Esta perspectiva teve naturalmente grandes reflexos. Como exemplo: o ensino da sociologia geral ao lado da filosofia do Direito; o estudo sociológico do crime ao lado do Direito penal propriamente dito; a importância básica atribuída à história do Direito, enquanto se via nela um vasto campo de observação e comparação dos factos, onde principalmente se fundava a possibilidade do emprego, na esfera jurídica, do método indutivo, próprio das ciências naturais. Além disso, criaram-se a cadeira de Direito internacional, que abrangia tanto o Direito internacional público como o Direito internacional privado, e as cadeiras de administração colonial e de prática extrajudicial”.

campo epistemológico envolve necessariamente conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares.

Para estudarmos as diretrizes curriculares instituídas, pela Resolução do CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004), para os cursos jurídicos é preciso se valer de uma teoria do currículo. É preciso, no entanto, salientar-se o desconhecimento de qualquer tentativa de sistematização do fenômeno do currículo jurídico com a finalidade de compreendê-lo na sua dimensão de alcance\sentido e complexidade no campo da ciência do Direito.

Há diferentes classificações de teorias curriculares, que não são mais do que tentativas de abordagens das concepções de currículo por meio das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto na teoria crítica como processo de reprodução cultural e social dessa sociedade.

O currículo é um espaço de produção e de política cultural, no qual os conteúdos existentes funcionam como peças de um quebra-cabeças para formação, informação e, sobretudo, de não conformação com a situação social imposta.

As faculdades de Direito reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores formados para atender às necessidades de mercado. Segundo esta concepção teórica, a reprodução cultural atua como educação excludente, eliminando do processo educacional as pessoas de famílias menos favorecidas, que não têm como participar dos processos culturais da classe dominante.

O foco das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Isso significa atentar às experiências cotidianas sob uma perspectiva pessoal e subjetiva, considerando as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, através de processos de negociação, seus próprios significados para o conhecimento.

Para Apple, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2003), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera desta forma. Ele considera

relevante estudar tanto os valores, normas e disposições quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. Conforme Apple, a escola deve produzir e transmitir conhecimentos, e o papel do professor é fundamental para não transmitir apenas conhecimentos de valores capitalistas.

Na obra de Silva (2003: 54) constatamos que Henry Giroux sustenta que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, não consideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Giroux compreende o currículo por meio de conceitos de emancipação e libertação de: (...) “um processo pedagógico que permita as pessoas se tornarem conscientes do papel do controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”.

No processo educacional iniciado na infância as crianças deverão participar, discutir e colocar em debate as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e suas implicações. Os educadores têm um papel fundamental para fomentar a reflexão por meio da mediação dos discursos estudantis.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade livre (GADOTTI, 1989: 53).

Silva (2003) analisa a teoria de Giroux, que defende Gadotti (1989) quando faz referência à pedagogia do colonizador contra uma pedagogia do conflito, destacando o papel fundamental do professor na busca pela formação da consciência de seus alunos para não apenas receberem informações, mas refletirem sobre elas.

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2003).

Tais significados mencionados por Silva (2003) estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade e devem ser questionados. Freire (2003), apesar de

não ter elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo esta questão em seus estudos.

Ao estudar sobre currículo e relacioná-lo com o ensino jurídico não podemos deixar de mencionar Antonio Chizzotti, que trata da Elite dos Bacharéis. Segundo ele, desde 1823 já se pensava que a fundação do Partido Liberal almejaria a homogeneidade que o governo pretendia. Se o modelo *coimbrão* era uma marca do Império, Chizzotti afirma que os constituintes “desincumbiam-se de sua tarefa constitucional professando uma confiança exaltada e eficiência nas leis que propuseram”. Completa Chizzotti (1996):

Os bacharéis-legisladores construíram, assim, uma elite convicta do vigor radical da lei. Confiavam construir um sistema jurídico novo para o país como meio eficaz para a edificação de uma nova nação, igual aos países dos quais extraíram inspiração para seus projetos de lei (CHIZZOTTI, 1996: 34).

Romero (2002: 69) reforça que: (...) os casos de adaptação exterior de formas políticas e povos que nunca compreenderam de todo, nem delas se serviriam com destreza e vantagem. E completa sua ideia ao traduzir nosso constitucionalismo como uma *comédia*, “cujos papéis eram distribuídos a limitado número de atores”.

Separado o Brasil de Portugal, houve um fator significativo, que foi a também separação da Faculdade de Direito de Coimbra, onde os nossos bacharéis eram formados. Desde o Império identifica-se uma elite no legislativo, formada por bacharéis e nobres, legislando em busca da manutenção da *segurança jurídica* pretendida pela burguesia.

Vimos que o Estado Brasileiro desde 1822 cuidou essencialmente dos cursos superiores, esquecendo-se da educação de base. Cuidou da formação da uma *elite*, que estava sendo formada para ocupar cargos administrativos no Judiciário e no governo. A ideia conduz para a importância da criação dos cursos jurídicos no Brasil. Provocaram uma cisão com a Faculdade de Direito de Coimbra, mas sem se desvencilhar dos ideais do século XVIII e da Reforma Pombalina. Vivenciava-se uma nova era, um novo século, mas com ideias jurídicas formadas no passado, em que o império da Lei é a vontade do Estado. E o Estado legalista, como detentor de todo o poder, para justificar sua manutenção nele.

Vivenciar um novo Direito, adotando a História como meta para correção de erros e os olhos no futuro com preocupação em construir a verdadeira cidadania, é

trabalho para toda uma sociedade e não apenas para classes. No campo do Direito, as diretrizes curriculares são entendidas como normas de conduta regulatória, de natureza jurídico-educacional, emanadas de norma jurídica do Direito Educacional, por órgão juridicamente competente. Por tanto, o currículo deve representar, uma preocupação do Estado brasileiro e das autoridades que se responsabilizam pelas definições e decisões no campo jurídico-educacional sobre o desenvolvimento da educação superior no Brasil.

Por isso, examinar as diretrizes curriculares, no curso de graduação em Direito, é de grande relevância para a sociedade, para o Estado, para a comunidade acadêmica e profissional e para os agentes educacionais envolvidos.

A ideia de currículo é de longa tradição na história da humanidade, e relaciona-se diretamente com a questão da educação, pois diz respeito diretamente à sua prescrição e seu programa - liga-se, assim, à ideia de como as coisas deveriam ser em educação e quais os seus conteúdos.

José Gimeno Sacristán e A. I. Pérez-Gómez (1998: 119) apontam que o currículo, sob a ótica pedagógica prescritiva, implica a idéia de regular, e controlar a distribuição do conhecimento, além de estabelecer a ordem de sua distribuição. Ressaltam os referidos autores que o currículo possui papel regulador da prática e, portanto, regulador da ação educativa.

Com base nessas constatações, o conceito de currículo oficial, constitui-se a prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas na instituição de ensino e demais orientações tais como conteúdos, didáticas, avaliações.

A construção do currículo jurídico, de seu conteúdo e de suas diretrizes diz respeito ao compromisso maior do Direito com a própria construção da cultura, da cidadania e da justiça social, do olhar crítico e investigativo sobre a nossa sociedade, visando superar desigualdades sociais. Junto com suas diretrizes, diz respeito igualmente à possibilidade de acreditar na mudança pela educação e com a educação para construir uma sociedade mais justa, fraterna e humana.

Entende-se que a justiça está intimamente ligada à base normativa da educação, e ao posicionamento ético no modo como se pensa e atua nos currículos das instituições de ensino que oferecem os cursos de Direito. Pensar o currículo

significa refletir sobre os arranjos organizacionais mais apropriados para as escolas de Direito. Essa reflexão não é apenas um debate organizacional, ele é também ético, porque o que está em causa é a prática futura da educação, é a prática de justiça social expressa em normas e em padrões de ensino, que podem muitas vezes, seguir lógicas diversas e sentidos de moralidade também distintos do adequado.

O currículo interfere na emancipação ou não dos próprios alunos envolvidos no processo de formação e ensino-aprendizagem, atingidos pelas políticas de implantação das diretrizes curriculares impedidos de participar de sua construção, geralmente elaboradas de maneira imposta.

O currículo jurídico junto com suas diretrizes e políticas públicas constitui-se um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma ordem privada e pública, entretanto, ele é instituído num espaço no qual se encontram visões diferenciadas de mundo. O currículo jurídico deve capacitar profissionais aptos a participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando em sua construção; estimulando um aperfeiçoamento profissional continuado; possibilitar os modernos recursos oferecidos pelo avanço tecnológico como instrumento de melhoria e dinamização da relação ensino/aprendizado; visar a excelência acadêmica no âmbito nacional e internacional.

Com relação ao contexto da formação curricular da docência universitária para o ensino superior deve-se salientar que essa formação pedagógica do professor, não se encontra regulamentada, como nos outros níveis da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação, tanto *stricto* como *lato sensu*, não sendo este um dos requisitos obrigatórios.

Embora a exigência legal para que as instituições de ensino superior tenham no mínimo um terço de seus docentes titulados na pós-graduação (mestrado ou doutorado), na realidade a docência universitária tem sido exercida por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, sem a devida formação curricular integral adequada.

É preciso considerar que verdadeira dimensão formadora e fundadora da Educação, consubstancia-se, no desafio de uma realização, de uma liberdade, do

sentido da própria empresa educativa, objeto de reflexão filosófica, já que a Filosofia tenta interrogar o sentido de tal empresa, assegurar a consciência disso. Como afirma Severino (2008):

A grande maioria dos pensadores que construíram a cultura ocidental sempre registrou essa produção teórica em textos relacionados à temática educacional, discutindo aspectos epistemológicos, axiológicos ou antropológicos da educação (SEVERINO: 2008: 9)

É o caso, por exemplo, da interpretação jurídica estritamente atrelada ao positivismo jurídico, que reduz o Direito à vontade do soberano, à vontade do poderoso, ou à vontade exclusiva da lei, sem levar em consideração o sentimento de Justiça ou, na ideia de pluralidade das fontes normativas, como forma de explicação última do Direito.

Aspecto esse, que podem ser consideradas superadas pelas inconteste transformações sociais, econômicas, jurídicas, culturais por que passam as modernas sociedades políticas, caminho que nos conduz incontestavelmente a um outro modo de produção do Direito, e o da forma de tratamento dos litígios, e por via de consequência, a uma reflexão mais crítica sobre as diretrizes curriculares do ensino jurídico.

Com relação ao ensino e ao currículo jurídico desconsideram-se, na prática que sustenta o discurso jurídico e da docência no ensino superior do Direito, a complexidade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e as atividades desenvolvidas nos Núcleos de Prática Jurídica.

Permitindo-se uma abertura epistemológica para a elaboração e integração do conhecimento dos conteúdos das disciplinas curriculares, pois dessa maneira combate-se a fragmentação positivista e dogmática dos saberes por sua própria natureza. Conforme afirma Henry A. Giroux (1986):

A transposição e edificação de outro paradigma no âmbito do Direito representam também a substituição e a construção de novo conceito de racionalidade. O modelo tradicional de racionalidade tecnoformal é suplantado pelo modelo crítico interdisciplinar da racionalidade emancipatória. Na prática libertadora, redefine-se a noção superior de racionalidade, que, como pressuposto do pensamento e da ação, apresenta um projeto transcendental que não mais oprime, mas busca libertar o sujeito histórico e a sociedade como um todo (GIROUX, 1986: 33-39).

É justamente, no contexto do nosso sistema de ensino brasileiro, não esquecendo as heranças lusitanas, que devem ter início essas mudanças paradigmáticas na forma de ver e perceber o mundo e transformar a nossa realidade.

O ensino e o currículo jurídico como vêm sendo ministrados, não vêm estruturados em práticas pedagógicas direcionadas para a emancipação do educando, mas sim a partir de algumas tradições culturais imbricadas às próprias práticas do poder, ao qual eram destinados e para o que se treinaram os bacharéis durante o período Imperial no Brasil.

Quanto à formação profissional deveria apresentar uma sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, a que se somem argumentação adequada, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Bem como, uma postura reflexiva e visão crítica que fomentem a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensáveis ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Formação do bacharel essa que, do ponto de vista do sistema jurídico-educacional, deixe de ser um simples fechamento curricular e disciplinar, apenas um meio de adestrar o pensamento que condiciona e idiotiza o aluno de Direito.

O papel da universidade, em tempo de mudanças, com relação à formação do bacharel em Direito precisa fomentar a mudança social por meio da promoção da dignidade humana. É dessa forma que se auxilia a integração do Direito com diversas áreas do conhecimento. Tem-se a possibilidade de encarar a solução para esse problema a partir de uma revolução, no âmbito do ensino-aprendizagem, dispensando-se, os seus currículos inflexíveis, cujos modelos de saberes jurídicos, sociais e culturais, são formalmente constituídos em projetos pedagógicos tradicionais.

Edgar Morin (2002) adverte, nesse sentido, quanto à necessidade do pensamento e da ciência humana para não reduzir, simplificar ou mesmo eliminar a complexidade do mundo. Segundo o autor:

É necessário educarmos nosso pensamento justamente para os desafios da complexidade. Pois o pensamento e a inteligência que só sabe separar, rompem o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensiona o multidimensional. Essa inteligência é cada vez mais míope, daltônica, e vesga; termina a maior parte das vezes cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2002: 17).

O currículo jurídico e suas diretrizes constituem-se um conjunto articulado e normatizado de saberes, regido por determinada ordem, instituído numa arena na qual se embatem visões diferenciadas de mundo, onde se produzem, elegem e transmitem representações, discursos, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo.

Entendido assim, como um núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes no decorrer do processo de sua formação, conjunto envolvido, entretanto, com a produção de identidades individuais, coletivas e sociais, jurídicas, filosóficas e culturais particulares.

O currículo é lugar de escolhas, representações, transgressões, local de poder, de inclusões e exclusões, produto de uma lógica normativa que nem sempre é a expressão do sujeito, mas muitas vezes, imposição heterônoma do próprio ato discursivo.

### **3.4 As responsabilidades das Instituições de Ensino Jurídico**

A educação em geral e o ensino jurídico em um campo mais restrito devem estar compromissados com a liberdade, com a justiça social, com a solidariedade, com a erradicação da pobreza e da marginalização e com a redução das desigualdades sociais. Este é o sentido de um ensino jurídico que, muito mais do que compromissos dogmáticos, deve tomar consciência profunda de sua tarefa de transformação social, de ser ele mesmo condição de possibilidade de um acontecer humanista.

É preciso um bom sistema educacional, que possibilite a inclusão democrática de todos os cidadãos no ambiente escolar e permita a construção da autonomia individual, constituindo-se em fator determinante do enfrentamento de injustiças sociais, do fim das mais inúmeras violências das quais cotidianamente são vítimas os seres humanos.

A globalização implica uma radical mudança no perfil do Estado contemporâneo, particularmente em seu caráter soberano (Comunidade Europeia e Mercosul), o que inexoravelmente se reflete sobre a sua capacidade de auto-organização.

### **3.4.1 Tipos de Instituições de Educação Superior**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (LDB) trata no artigo 19 sobre a classificação das instituições de ensino no Brasil:

- públicas entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- privadas entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de Direito privado.

São consideradas públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e privadas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de Direito privado (art. 19 da LDB).

No referido artigo da LDB é regulamentado pelo Decreto nº 3.860, de 9/7/2001, dispõe:

- Art. 1º As instituições de ensino superior classificam-se em:  
I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de Direito privado.
- Art. 2º Para os fins deste Decreto entende-se por cursos superiores os referidos nos incisos I e II do art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Com relação às das entidades mantenedoras o decreto dispõe:

Art. 3º As pessoas jurídicas de Direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, poderão assumir qualquer das formas admitidas em Direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Parágrafo Único. O estatuto ou contrato social da entidade mantenedora, bem assim suas alterações, serão devidamente registrados pelos órgãos competentes e remetidos ao Ministério da Educação.

As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas e podem ser divididas conforme o artigo 20 da LDB/1996, em:

- Particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de Direito privado; sem as demais características abaixo;
- Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora, representante da comunidade;
- Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendam à orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no item anterior;
- Filantrópicas, na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

As mantenedoras possuem regime jurídico diferenciados, o que as separa em: instituições com fins lucrativos (as particulares), subordinadas à legislação que rege as sociedades mercantis e instituições sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), que obedecem a critérios específicos para a comprovação de seus fins (Decreto nº 3.860/2001, anteriormente citado).

Defendemos que é necessária uma intervenção regulamentar do Estado (público) sobre as Instituições (privado) para que a coletividade, por meio de seus representantes, possa dar um norte para a educação superior e que esta não fique apenas à mercê dos caprichos do mercado. Acreditamos que as regulamentações do Estado e suas respectivas fiscalizações têm um caráter benéfico no que tange à organização pedagógica das Instituições de Ensino Superior.

Nos anos 90 iniciaram-se as discussões dos projetos político-pedagógicos para orientar as propostas de construção dos cursos de Direito no Brasil. Até este período as estruturações curriculares dos cursos jurídicos em nosso País representavam em sua maioria transformações institucionais sem qualquer participação da comunidade acadêmica envolvida.

Nos cursos jurídicos as reestruturações curriculares foram feitas de forma empírica, oriunda de uma tradição lusitana, positivista, normativista e não participativa. A discussão institucional não superava as áreas de conhecimento de cada disciplina e não atingia uma construção harmônica e democrática que não fragmentasse o conhecimento e os conteúdos.

Com a Portaria 1.886/94 (já revogada) do Ministério da Educação, instrumento normativo que serviu como referência regulatória para os Cursos Superiores de Direito, foram uniformizados os currículos, estabelecendo, dentre outras exigências, a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos que explicassem os caminhos possíveis a serem percorridos pelos alunos e professores na orientação pedagógica dos Cursos Superiores de Direito.

Essa obrigatoriedade normativa ficou mais reforçada em função dos processos de avaliação instituídos pela SeSU/MEC e pelo INEP, órgãos responsáveis pelos procedimentos de autorização de abertura e reconhecimento de cursos, os quais, por meio de suas políticas e orientações de avaliação repassadas ao avaliadores, exigiam a formulação de projetos político-pedagógicos que orientassem os trabalhos acadêmicos nos Cursos Superiores de Direito.

Nos fóruns de discussão acerca do ensino jurídico no País, promovidos pela OAB, ABEDi, MEC e instituições sérias de ensino superior, e com o debate de um enorme número de questões começou-se a dar um relevo aos projetos político-pedagógicos e a descobrir-se/construir-se a sua importância na condução dos Cursos Superiores de Direito.

Voltando para trajetória histórica dos cursos de Direito no Brasil destacamos a análise da influência portuguesa nos cursos de Direito no passado e no presente. A investigação histórica em Portugal permitiu verificar que as poucas alterações sofridas no curso de Direito no decorrer de quase sete séculos, desde sua criação em Portugal e posteriormente no Brasil, limitaram-se quase que exclusivamente aos currículos. As propostas curriculares de Direito não consagraram no decorrer da história a preocupação com a área da didática, seja com o aperfeiçoamento da prática docente, seja com a formação dos docentes de Direito.

A pesquisa tem por objetivo relacionar as origens portuguesas dos cursos de Direito com a situação atual desses cursos no Brasil e buscar melhorias para os

cursos de Direito por meio dos conhecimentos pedagógicos e orientações das legislações educacionais. Por esses motivos expostos a pesquisa busca mostrar a trajetória histórica dos cursos de Direito e relacionar com o impacto das legislações educacionais no decorrer da história, buscando, ao analisar seu percurso cíclico, encontrar soluções para os cursos na atualidade.

O índice de reprovação nos exames em muitos Estados brasileiros revela que os cursos de Direito enfrentam grandes problemas de gestão. Tais questões, de grande complexidade, demandam uma análise interdisciplinar para seu entendimento. Deve ser um trabalho coordenado entre educadores e juristas para buscar soluções ideais e reais para superar os problemas atuais, entendendo o presente, planejando o futuro e traçando um percurso histórico desde a criação dos cursos jurídicos em Portugal, analisando sua influência no Brasil, até chegar a um panorama da atualidade.

Os cursos de Direito devem atingir os atuais objetivos da educação superior não se limitando às metas fixadas na legislação nacional ou por órgãos do Poder Público local e devendo também conhecer os objetivos do ensino superior estabelecidos nos tratados, instrumentos e relatórios internacionais. O jurista Trindade (1998) defende que:

Já não pode haver dúvida de que as grandes transformações internas dos Estados repercutem no plano internacional, e a nova realidade provoca mudanças na evolução interna e no ordenamento constitucional dos Estados afetados (TRINDADE, 1998: 403).

Para formular os atuais objetivos do ensino de Direito no Brasil devemos considerar o Relatório Delors, os saberes necessários à educação do futuro segundo Morin, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, por fim, a Resolução CES/CNE n. 9, de 29/9/2004 (BRASIL, 2004), e o Processo de Bolonha (1999), sem a pretensão de esgotar o assunto.

Estudar a educação superior no Brasil implica a verificação do que se defende a este respeito em nível mundial. É impossível refletir sobre o destino particular de cada Estado-Nação ignorando o mesmo fenômeno objeto do estudo em escala global.

Preparar as pessoas para viver em uma diversidade de situações, para poder

reorientar suas atividades, aprender a conhecer, ensinar a compreensão, enfrentar as incertezas e aprender a viver juntas são alguns objetivos do ensino superior que exigem das instituições e dos professores, dentre outros procedimentos, conhecer o corpo discente e suas características.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), embora trate do ensino superior, não dispõe expressamente sobre a função específica que ele deva desempenhar. Faremos referência aos objetivos do País e da educação como um todo, estabelecidos pela Carta Magna nos arts. 3.º e 205, respectivamente.

O art. 3.º prescreve que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Montoro afirma que a justiça não é uma técnica da igualdade, da utilidade ou da ordem social. A justiça é a virtude da convivência humana. É base da justiça o respeito à dignidade fundamental da pessoa humana. Montoro explica que é “na realidade histórica, concreta e variável, em que as relações sociais se desenvolvem, que a justiça e suas exigências devem ser atendidas” (MONTORO, 2000: 138).

Para Reale, justiça é a “tentativa renovada e incessante de harmonia entre as experiências axiológicas necessariamente plurais, distintas e complementares, sendo, ao mesmo tempo, a harmonia assim atingida”, podendo ser “compreendida plenamente como concreta experiência histórica” e impondo reconhecer que “fundase no valor da pessoa humana, valor-fonte de todos os valores” (REALE, 2003: 375-7).

Montoro leciona que na justiça social “o ‘devido’ é a realização do bem comum, ou, mais precisamente, a contribuição de cada um para sua realização”. A pluralidade de pessoas, conta Montoro, “se realiza através de uma relação em que o ‘particular’ é a pessoa obrigada e a ‘sociedade’, a pessoa moral ou entidade beneficiária”.

Por “particular” não deve ser entendido apenas os homens considerados individualmente, como pessoas físicas ou naturais, mas também as entidades ou grupos sociais intermediários que, como pessoas jurídicas, são também partes de

uma sociedade maior e têm igualmente obrigações para com o bem comum.

Para Montoro, “como os integrantes de uma grande orquestra, todos os membros da comunidade – indivíduos, grupos, associações, classes, empresas, dirigentes e o próprio conjunto – têm tarefas a cumprir e são partes no espetáculo”. Acrescenta “que essas tarefas recaem sobre governantes e governados. Com responsabilidades diferentes, adequadas a suas funções na comunidade, as autoridades e os cidadãos têm obrigações estritas e exigíveis em relação ao bem comum”. Por fim, evidencia Montoro que “bem comum” não deve ser interpretado no sentido de que tudo deva pertencer confusamente a todos, mas sim “que todos os membros da comunidade, sem qualquer exclusão de classe ou setor, participem eqüitativamente desse bem. Pode-se dizer que é da própria natureza do bem comum a sua comunicabilidade ou exigência de redistribuição” (MONTORO, 2000: 213-222).

Na Carta Magna o termo justiça social se faz presente no *caput* do art. 170 e no art. 193 (BRASIL, 1988).

O art. 170, dos princípios fundamentais da ordem econômica, estabelece que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”, observados os princípios que elenca. Segundo a Carta Magna, não tem por finalidade precípua o desenvolvimento econômico, mas sim “assegurar a todos existência digna”, com a qual o bem comum se concretizará. Assim, considerando que o fim da justiça social é a realização do bem comum, a Constituição Federal brasileira impõe o direcionamento de esforços, inclusive no campo da iniciativa privada, para gerar os meios necessários para garantir a existência digna para todos.

Já o art. 193 da Carta Magna (BRASIL, 1988) estatui que “a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”. As diferenças entre a justiça social na ordem econômica e na ordem social são explicadas por Ferraz Jr., para quem a ordem econômica deve visar a *assegurar a todos a existência digna* conforme os ditames da justiça social. O objetivo da ordem social é o próprio bem-estar social e a justiça social. A primeira deve garantir que o processo econômico, enquanto produtor, não impeça, mas se oriente para o bem-

estar e a justiça sociais. A segunda não os assegura, instrumentalmente, mas os visa diretamente. Os valores econômicos são valores-meio. Os sociais, valores-fim (FERRAZ. JR., 1989: 53).

Estes objetivos do Estado constituem-se também em metas a serem alcançadas pelas instituições de ensino superior. Uma instituição de ensino superior no Brasil, ao possibilitar que pessoas se formem, está contribuindo para o desenvolvimento do País, para a erradicação da pobreza e da marginalização, está diminuindo as desigualdades sociais e, ainda, promovendo o bem-estar de todos.

O art. 205 da Carta Magna (BRASIL, 1988) atesta que “a educação, Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Constata-se, assim, que são objetivos da educação nacional e do ensino superior contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho.

A Constituição Federal elegeu o valor da dignidade humana como valor essencial que lhe dá unidade de sentido, ou seja, o valor da dignidade humana informa a ordem constitucional de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, BRASIL, 1996) de certo modo também evidencia que a educação superior não serve apenas para fornecer mão de obra.

O art. 2.º da referida lei reproduz o conteúdo do art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), antes já comentado. Ao tratar especificamente da educação superior, o art. 43 estatui que ela tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Quanto à LDB e suas relações com o ensino do Direito, Melo Filho afirma que a exigência de “desenvolvimento do ‘pensamento reflexivo’ constitui-se na maior preocupação metodológica do ensino jurídico de graduação, que deve ser capaz de estimular o raciocínio e a criatividade, de exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo”. Sustenta, ainda, que “no âmbito do ensino jurídico não há nem deve haver assertivas indiscutivelmente verdadeiras, verdades eternas e as afirmações devem ser suscetíveis de discussão e de adequação às realidades”. Continua afirmando que “a nova formatação do curso jurídico (...) abre ao futuro bacharel em Direito um leque significativo de opções profissionais, dos quais a advocacia é apenas uma via (...)” (MELLO FILHO, 1997: 104-6).

O art. 30 da Resolução 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, estabelece o perfil desejado do formando, dispondo que um curso de Direito deve oportunizar ao estudante uma sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que

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.

Um deles é proporcionar uma *formação geral e humanística*, ou seja, um curso de Direito não deve se preocupar exclusivamente com uma formação técnica jurídica, impondo-lhe oportunizar ao aluno uma formação completa, que lhe prepare para a vida e não somente para uma profissão. Tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Uma formação humanística faz o curso de Direito evitar o puro tecnicismo jurídico e construir um ensino pluralista, democrático e interdisciplinar. Segundo Morin (2001A):

(...) as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos interdisciplinaridade”. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar (MORIN, 2001A: 135).

Para Martinez, “um rompimento transdisciplinar passível de ser inicialmente vislumbrado contra a disciplinaridade fragmentária” consiste em “não mais se pensar em disciplinas tecnonormativas”. O autor sustenta que o:

(...) oposto inovador (“despositivador”) estará em pensar disciplinas temático-conceituais, tais como, uma disciplina da Família e Direito, uma disciplina de Estudo jurídico da Propriedade, nas quais o objeto de estudo não terá um cerne normativo, mas um cerne voltado a uma visão sócio-jurídica, imersa na complexidade das relações sociais (MARTINEZ, 2003: 61,2).

Para Tagliavini (2008) o projeto pedagógico de um curso de Direito deve ter por objetivo substituir uma prática pedagógica conteudista, centrada na transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, pela formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas e para a aquisição de habilidades e competências.

O autor explica que em primeiro lugar estão as habilidades necessárias a todos os cidadãos profissionais, que são as associadas ao “saber fazer”, como a

ação física ou mental, que indica a capacidade adquirida, citando como exemplos: identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, comparar, classificar, discutir, descrever, opinar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, correlacionar e manipular.

Já as competências, continua o professor, são um conjunto de habilidades, desenvolvidas em harmonia, e ter competência significa estar habilitado com conhecimentos e esquemas para desenvolver respostas inéditas, adequadas, criativas e eficazes para problemas novos que se apresentam. Competências, portanto, envolvem esquemas de percepção, pensamento, avaliação, decisão e ação.

Fomentar a capacidade de analisar significa conseguir contestar ou questionar aquilo que é apresentado, evitando aceitar passivamente tudo que lhe é posto. Dominar conceitos e ter uma argumentação apropriada implica a exigência de se estimular uma postura mais reflexiva e criativa por parte do aluno, além, é claro, de gerar nele a possibilidade de expor suas ideias e de argumentar com fundamento e lógica.

Tagliavini lembra que o Curso de Direito, com vocação para formação generalista e ligado com a realidade atual, tem como objetivo formar o profissional competente e ético, devendo estar ao lado das habilidades e competências (TRAGLIAVINI, 2008: 34) <sup>19</sup> Müller (1998) explica que:

(...) o que se afigura como risco a partir da exclusão herdada do passado, configura ocasião para a luta legal e não-violenta, para a luta legitimadora contra a exclusão: a ocasião de levar essa constituição a sério na prática. (...) Os juristas de um país da modernidade periférica, que se vêem expostos a tal situação, têm objetivamente o papel de vanguarda não apenas em termos de técnica jurídica, de competências, mas justamente também em termos sociais. Assumem o papel de vanguarda do desenvolvimento global da sociedade no sentido de criar e fortalecer uma consciência pública mais ampla com relação à constituição, à legalidade e à *vigência* (levada a sério) dos textos oficiais de normas (MÜLLER, 1998: 105).

---

<sup>19</sup> Um ensino desvinculado da realidade social também é objeto de crítica de José Eduardo Faria, segundo o qual, "em termos práticos, tal ensino quando muito se limita a fornecer um conhecimento progressivamente empobrecido, insensível ao que é qualitativamente novo; um conhecimento que não vê como, na materialidade do cotidiano (...), vão sendo forjadas novas relações e novos Direitos, mediante conceitos construídos através da história e funções inéditas para as antigas categorias normativas; um conhecimento que se deixou banalizar pelas concessões retóricas e pelo palavreado grotescamente barroco e 'coimbrão' dos pseudojuristas (...)"(FERRAZ JÚNIOR, 1992: 186).

É crítico o aluno que pensa e reflete sobre os fatos concretos e extrai da sua análise argumentos e ideias para melhorar seu desempenho, traçar melhor seus objetivos, definir suas atitudes e repensar suas crenças.

### 3.4.2 Uma combinação de olhares

Um homem é aquilo que aprende a tornar-se – esta é a condição humana (OAKESHOTT, Michael)

Defendia Freire que basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo, razão pela qual inexistia ignorância absoluta e sabedoria absoluta. Advertia, por outro lado, que:

(...) o homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido. (...) (Afirmava, em consequência), (...) que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. (...) A toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (FREIRE, 1975: 105-106).

Cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e o processo de aprendizagem jamais se acaba, sendo estes os motivos pelos quais o aluno precisa *aprender a conhecer*. Na visão de Tagliavini, o projeto pedagógico que tiver sua proposta na direção da formação de habilidades e competências será aquele que possibilitará ao futuro bacharel a conquista da sua autonomia intelectual e crescer diante dos muitos e complexos desafios da realidade sempre mutante (TRAGLIAVINI, 2008: 34).

O ensino do Direito tem diversos outros objetivos além da formação de profissionais, uma vez que sempre proporciona ao estudante um mínimo de desenvolvimento sociocultural e humanístico, além de habilitá-lo para inúmeras

outras atividades direcionadas ao aumento de conhecimentos, sem o forçoso objetivo profissionalizante.

Os cursos de Direito não formam advogados, mas sim bacharéis em Direito. Nem todos os que se submetem ao mencionado exame cursaram Direito pensando em se tornar advogado, mas mesmo assim se inscrevem no exame. O conteúdo das questões que compõem a prova está em pleno desacordo com os reais e atuais objetivos do ensino do Direito. Cobra-se memorização, tecnicismo, legalismo e atitude passiva, enquanto o curso de Direito estimula uma visão crítica, pluralista, antidogmática, antipositivista e reflexiva. Scaff (2006) lembra que:

(...) todo aquele que já foi professor sabe que pode formular uma prova de forma que nenhum dos alunos obtenha nota máxima, ou sequer mediana. Ainda mais quando se trata de uma prova sobre temas jurídicos, em que a consulta aos textos legais é proibida. Logo, basta formular uma prova cheia de “pegadinhas” que privilegie a memorização do conhecimento, em face do verdadeiro saber. (...) Nenhum cliente entra em um escritório de advocacia perguntando ao advogado qual o prazo de agravo, ou qual a alíquota de ICMS para a importação de batatas. O cliente sempre apresenta um problema, usualmente complexo e relatado de forma leiga, em que o advogado é levado a buscar uma solução para aquela situação. Para tanto, conta com um arsenal de textos legais, doutrinários e jurisprudenciais para orientar seu cliente. Logo, o privilegiamento de uma memorização é algo que frustra o saber verdadeiro, que deve ser ensinado nas faculdades de Direito, que seguramente não são faculdades de lei (o que é bastante diferente). Portanto, não se pode inferir que as faculdades são boas ou ruins porque seus alunos foram reprovados no Exame de Ordem (SCAFF, 2006: 22).

(...) uma vez tendo ingressado na corporação dos advogados o profissional jamais será novamente submetido a outro exame, de tal modo que poderá passar anos e anos a advogar sem jamais estudar de forma sistemática o Direito, apenas o caso-a-caso que lhe chega às mãos. Há uma abissal diferença entre o estudo sistemático e o casuístico. Neste, o profissional analisa a situação de um cliente (ou um grupo deles) e busca soluções para aquele caso concreto. No estudo sistemático, busca-se compreender o Direito para sua aplicação perante toda a sociedade. É claro que os dois tipos de estudos podem convergir, mas sem um método coerente e determinado isso jamais será obtido, correndo o advogado o risco de se tornar um praxista, e não um profissional do Direito (SCAFF, 2006: 23).

A existência de um Exame de Ordem que regule apenas o ingresso na corporação também não afasta a existência de profissionais desatualizados no seio da classe. E tanto isso é verdade que, em pesquisa realizada junto aos advogados de todo o Brasil pela própria OAB, ficou realçada por eles “a necessidade de formação complementar. Dos entrevistados, iniciantes ou não, quase três quartas

partes (74,4%) sentem necessidade não somente de complementação da formação acadêmica quanto de atualização de conhecimentos” (OMMATI, 2000: 11). Lopes dos Santos (2002) assevera que:

(...) os processos de seleção dos magistrados – e dos operadores jurídicos, em geral (demais concursos públicos e exame de Ordem) – vêm relutando reiteradamente em abrir espaço a enfoques menos enclausurados no campo da técnica, estimulando, assim, a manutenção de uma formação pouco voltada a propiciar aos alunos uma visão mais ampla do fenômeno jurídico, em suas diversas facetas, que extrapolam o simples tecnicismo, adentrando as dimensões psicológica, social, econômica e política, que nele se conjugam (LOPES DOS SANTOS, 2002: 38).

No tocante ao Exame de Ordem, Lopes dos Santos (2002) tem “por absolutamente válidas as críticas contra ele lançadas por parte significativa dos juristas nacionais”. E complementa:

(...) quanto à sua possível contribuição, em qualquer nível, para a melhoria dos cursos jurídicos nacionais, não a temos por factível, sobretudo em razão da disparidade de perspectivas que hão de guiar, de um lado, qualquer sistema de avaliação de qualidade de ensino, e, de outro, um sistema de avaliação de aptidão técnica ou profissional. (...) o efeito produzido pelo Exame de Ordem, como até hoje empreendido, sobre a racionalidade do ensino desenvolvido em nossas faculdades de Direito, não poderia ser mais nocivo; afinal, trata-se de um Exame efetivamente calcado em uma lógica completamente avessa àquela que se tem defendido como desejável à formação dos novos profissionais do Direito, na medida em que prestigia, indisfarçadamente, não a capacidade de raciocínio (menos ainda crítico) de seus candidatos, mas sua capacidade mnemônica – a velha “decoreba” (...) (LOPES DOS SANTOS, 2002: 87-96).

Embora a OAB sustente que o Exame de Ordem tem seu fundamento na necessidade de “verificação de conhecimentos mínimos indispensáveis ao exercício da profissão”,<sup>20</sup> é fato inegável que na prática isso não ocorre. Com efeito, o Exame de Ordem, do modo como é hoje realizado, parece mais se constituir numa ferramenta para “reserva de mercado” e tem como consequência, dentre outras, a proliferação de cursinhos preparatórios que constantemente se intitulam os maiores, senão únicos, responsáveis pelos aprovados no certame da OAB.<sup>21</sup> Se realmente o

---

<sup>20</sup> Vide a respeito a Política de Educação Continuada da Escola Nacional de Advocacia da OAB, disponível em <http://www.oab.org.br/Ena/politicaeducacao.asp>. Acesso em 19/7/2006.

<sup>21</sup> Visitamos alguns cursos preparatórios: a) Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes: “A Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes oferece a você Cursos Preparatórios para Carreiras Jurídicas e Pós-Graduações com o maior índice de aprovação do mercado. Comprove você mesmo”; b) Ipojur: “Professores qualificados, estrutura moderna, material didático atualizado e turmas reduzidas - alguns dos detalhes que fazem do Ipojur o lugar certo para quem deseja ser aprovado na OAB e concursos públicos da magistratura e promotoria”; c) FMB Curso Jurídico: “O Curso FMB, coordenado pelo professor Flávio Monteiro de Barros, desenvolveu um método revolucionário de estudo, simplificando o caminho da aprovação”; d) Siga Concursos: “Curso preparatório para

Exame de Ordem avalia o ensino ministrado nos cursos de Direito do País, então autorizada está a afirmação de que os “cursinhos preparatórios” estão educando melhor do que as escolas de Direito.

A OAB já reconheceu a necessidade de modificações no Exame de Ordem. É o que se verifica, na lição de Lôbo, publicada em livro editado pela entidade, segundo o qual, “para que possa melhor atingir suas finalidades e, sobretudo, ser qualificado instrumento de contribuição para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos”, importante se faz a adoção de providências no Exame de Ordem para “desenvolver questões que exijam raciocínio, reflexão crítica, e incluam temas voltados às mudanças do Direito e às matérias de formação geral e humanística, excluindo-se as questões que envolvam apenas memorização” (LÔBO, 2000: 156).

Um curso jurídico que trate o Direito como “atividade verdadeiramente científica” e não como “tecnologia de controle” está respeitando e realmente buscando os “atuais” objetivos de uma educação superior em Direito. Somente este tipo de curso é que pode alterar a realidade e contribuir para eliminar ou diminuir as desigualdades sociais. Para Rodrigues (1995):

(...) hoje os cursos jurídicos auxiliam, enquanto instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos de um certo liberalismo, mesclado de nuances de conservadorismo, a manutenção do *status quo* político-econômico-social. A expectativa é que se possa transformá-lo em um instrumento a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Deve ele formar agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, com o novo; operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível, acompanhada da consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada. Em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de resgate da cidadania (RODRIGUES, 1995: 21).

Rodrigues (1995) ainda defende que existem várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos cursos jurídicos. Sustenta que não se pode esquecer de uma constatação empírica extremamente importante, qual seja, “a grande parte dos egressos dos cursos jurídicos não trabalha no mercado de trabalho

---

os principais concursos. Inclui apostilas divididas aula a aula, professores experientes, simulados comentados, plantão de dúvidas e a experiência do Curso Anglo”; e) Central de Concursos: “Uma história de 17 anos baseada na seriedade e competência. Com professores altamente qualificados e pedagogia eficaz, faz jus ao título: O Maior Índice de Aprovação do Brasil”; (disponível em [http://licconcursos.uol.com.br/montate1a4-jc.php?p=guia\\_brasil&secao=1](http://licconcursos.uol.com.br/montate1a4-jc.php?p=guia_brasil&secao=1). Acesso em 19/7/2006).

jurídico (...)". Warat (1996) reconhece o ensino jurídico:

(...) como prática preventiva dos processos de pós-alienação, (...) como uma prática política dos Direitos humanos, explicando que o ensino do Direito tem que reconhecer-se comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos Direitos dos homem à sua própria existência (WARAT, 1996: 22).

O curso de Direito deve formar pessoas conscientes de seus Direitos e deveres, mais aptas a viver em sociedade, melhores chefes de família, melhores filhos, capazes de solucionar conflitos sem se socorrer de advogados e até mesmo do Poder Judiciário, capazes de pensar e criticar a realidade social e com vontade de melhorar o mundo.<sup>22</sup>

A Pedagogia elaborada por Paulo Freire apresenta-se como uma Pedagogia humanista, problematizadora; uma pedagogia de questionamento, pergunta, indignação, tolerância, autonomia.

Compreende homens e mulheres como seres inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem que "*não sabem tudo*", buscam o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento. O ser humano por essa perspectiva é visto como ser de relação, reflexivo, transcendente e temporal, cuja relação com o mundo possibilita a sua característica de sujeito de conhecimento (sujeito epistemológico), da história e da cultura. É sujeito concreto, que existe no mundo e com o mundo, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas de ação.

Segundo Freire (1993) não há educação neutra, pois o processo educativo é um ato político, uma relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. O diálogo entre docentes e discentes é o caminho para a libertação das pessoas oprimidas. Paulo Freire não comungava da concepção de educação na qual o professor é mero transmissor de informação, que deposita seus conhecimentos nos alunos,

---

<sup>22</sup> Destacamos o estudo de Boaventura de Sousa Santos, realizado na década de 70, em favelas do Rio de Janeiro. Segundo o professor, "foi possível detectar e analisar a existência no interior destes bairros urbanos de um Direito informal não oficial, não profissionalizado, centrado na Associação de Moradores que funcionava como instância de resolução de litígios entre vizinhos, sobretudo nos domínios da habitação e da propriedade de terra. Estes e muitos outros estudos que se seguiram com objetivos analíticos semelhantes permitiram concluir o seguinte: (...) de um ponto de vista sociológico, o Estado contemporâneo não tem o monopólio da produção e distribuição do Direito. Este conjunto de articulações e inter-relações entre vários modos de produção do Direito constitui o que designo por formação jurídica" (FARIA, 1989: 54) (SANTOS, 1988).

denominada por ele de "*educação bancária*".

Na educação bancária o único papel do educador é o de expor e impor conhecimentos, não havendo espaço para discussão e reflexão. Nesse sentido, a ideia que se tem é de aquele que possui conhecimento irá depositar, transferir, pura e simplesmente, a que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do saber de outrem. Segundo Paulo Freire (1993):

Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão e absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação e ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1993: 58).

Ainda, segundo o autor: "Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação" (FREIRE, 1983: 38).

Por essa perspectiva, a educação que considera o aluno como simples receptáculo de informações foi duramente combatida por Paulo Freire a partir dos anos 60 e 70. Para Paulo Freire, a educação que liberta é aquela que faz com que o aluno desenvolva consciência crítica e participe ativamente no processo de aprendizagem, pois só assim o homem torna-se, efetivamente livre (FREIRE, 1993: 67). A educação pode, portanto, significar libertação. Contudo, para isso, ela deve estimular, segundo Paulo Freire (1996):

A pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas não feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996: 95-6).

Paulo Freire (1996) entende que a educação deve envolver o educando, o educador, e o meio educativo. Deve, ainda, capacitar o indivíduo, tanto para viver

civilizadamente e produtivamente, como para formar seu comportamento para agir corretamente com seus princípios e valores, porém, com abertura para revisá-los e modificá-los, quando mudanças se fizerem necessárias. A educação deve englobar, pois, de forma indissociável, tanto os processos de aprendizagem, quanto os de ensino.

Na concepção Freireana (1993) a educação é considerada fator de mudanças, de conscientização e transformações; é, nesse sentido, essencialmente, libertadora. Constituindo-se, portanto, não somente um meio de intervenção individual, mas também, da própria realidade social. Defende, ainda, que o educador deve ser um problematizador, um agente provocador de situações. O processo educativo deve enfatizar elementos subjetivos, especialmente a relação professor e aluno, que se apresenta como dialógica. Segundo Paulo Freire (1994):

O currículo, no seu sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e dos adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses (FREIRE, 1994: 70).

Todo o verdadeiro currículo deve assentar e visar à autonomia dos educandos. Aqui, convém lembrar que Paulo Freire defende que todos são educandos e educadores. Porém, para ele falar em autonomia implica também falar em liberdade, liberdade com responsabilidade.

O currículo sob essa perspectiva é compreendido numa ótica filosófica e cultural, alargando-se inclusive para fora da escola, numa perspectiva integradora e sistêmica de realização pessoal dos educandos, numa perspectiva de educação mais ampla, não de mero ensino e instrução.

### **3.5 As influências e confluências internacionais no ensino superior**

Quando lhe perguntaram de onde vinha, respondeu “Sou um cidadão do mundo” (LAERTIUS, Diogenes, Vida de Diógenes, O Cínico)

A Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”. Federico Mayor pediu a Jacques Delors que presidisse

tal comissão, que reuniu quatorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos.

A *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações, sem deixar de conduzir os seus trabalhos e elaborar as suas recomendações com independência (DELORS, 1998: 268).

Os trabalhos da referida Comissão encerraram-se em 1996, consignando um relatório no qual a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão considerou as políticas educativas um processo de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também, e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. É desejável que a escola transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual.<sup>23</sup>

Delors e seu grupo relataram que a educação, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento.

O primeiro pilar da educação é o *aprender a conhecer*, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. O processo de

aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Outra coluna da educação refere-se ao *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes. A terceira pilastra consiste no *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Por fim, o *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (DELORS, 1998: 89-102).

Aos cursos superiores não cabe apenas a missão de formar pessoas aptas para o trabalho qualificado, incumbindo-lhes também a tarefa de servir de fonte de desenvolvimento individual, permitindo e facilitando o acesso ao saber desinteressado, nas mais diversas áreas do conhecimento e da cultura humana. Compete às instituições de ensino superior lutar contra a desigualdade social e contribuir para a erradicação da pobreza e da exclusão, sendo de rigor proporcionar a inclusão dos grupos social e economicamente marginalizados.

A UNESCO, em 1999, encomendou ao filósofo francês Edgar Morin a exposição das suas ideias sobre a educação do futuro, com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, trabalho que teve como resultado a obra denominada *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Morin mostra em seu texto sua intenção de expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século, não mais divididos em disciplinas.

Morin aponta um caminho a todos os educadores interessados em estudar os objetivos das instituições de ensino de todos os níveis e modalidades de educação.

---

<sup>23</sup> Idem : 18.

Suas reflexões contrapõem-se aos que defendem que o ensino superior se destina apenas à formação para o mercado de trabalho. Segundo o filósofo, há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura (MORIN, 2000):

- 1º) As cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão)
- 2º) Os princípios do conhecimento pertinente
- 3º) Ensinar a condição humana
- 4º) Ensinar a identidade terrena
- 5º) Enfrentar as incertezas
- 6º) Ensinar a compreensão
- 7º) A ética do gênero humano

Um debate sobre a função do ensino superior não pode deixar de lembrar a Conferência Mundial sobre Educação Superior, convocada pela UNESCO e realizada em sua sede em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998. Desta reunião resultou o documento que reflete a posição oficial da UNESCO e de seus Estados-Membros, dentre eles o Brasil, denominado *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (UNESCO, 1998).

(...) a educação serve à sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos. A educação também serve à sociedade, oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças e promovendo maior grau de consciência e sensibilidade, explorando novas visões e conceitos e inventando novas técnicas e instrumentos. A educação é, também, o meio de divulgar o conhecimento e desenvolver talentos para introduzir as mudanças desejadas nas condutas, valores e estilos de vida e para suscitar o apoio público às mudanças contínuas e fundamentais que serão imprescindíveis para que a humanidade possa modificar sua trajetória, abandonando a via mais comum que leva a dificuldades cada vez maiores e a uma possível catástrofe, para iniciar seu caminho a um futuro sustentável. A educação é, em síntese, a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1998: 35).

A educação superior sob o aspecto de sua função social e pública, isto é, da perspectiva daquilo que política e filosoficamente lhe justifica a existência, existe para expandir os processos civilizatórios, desenvolver e aprofundar os interesses sociais e públicos que se hegemonizam em uma dada situação das disputas sociais e das relações de poder.

A razão de ser da educação, o que lhe fornece os fundamentos e os objetivos essenciais, é a formação global dos cidadãos, sendo dever da instituição de educação superior construir-se cada vez mais intensa e extensamente como um espaço público, que é o espaço da democracia, que não pode ser confundido com o mercado, pois os objetivos de uma e de outro não são os mesmos. A grande tarefa da universidade é, pois, a construção de um espaço público cujos valores falem mais alto e sejam mais duradouros que os interesses utilitaristas e de curto prazo do mercado (DIAS SOBRINHO, 2003: 109-120).

A referida Declaração propõe que a educação superior tem um objetivo muito maior do que formar profissionais para o mercado de trabalho. Em seu art. 1.º declara que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os Direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;
- d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;
- f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

A Declaração estabelece que o ensino superior deve facilitar o acesso a uma

educação geral ampla, especializada e interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades.

Dispõe que a educação superior deve reforçar seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas (art. 6.º).

Preparar as pessoas para viver em uma diversidade de situações, para poder reorientar suas atividades, aprender a conhecer, ensinar a compreensão, enfrentar as incertezas e aprender a viver juntos são alguns objetivos do ensino superior que exigem das instituições e dos professores, dentre outros procedimentos, conhecer o corpo discente e suas características. Impõe-se, por exemplo, saber ou ao menos analisar as peculiaridades da geração que está alcançando o nível superior de ensino.

### **3.5.1 Processo de Mudança: Declaração de Bolonha (1999)**

A Declaração de Bolonha (Bolonha, 1999) – que culminou o denominado Processo de Bolonha – é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha.

Essa declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e procura estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino. A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas.

Embora a Declaração de Bolonha não seja um tratado, os governos dos países signatários comprometem-se a reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países de acordo com os princípios dela constantes. A mencionada declaração visa à tomada de ações conjuntas para com o ensino superior dos

países pertencentes à União Europeia, com o objetivo principal de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. Para assegurar que o sistema europeu do ensino superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das suas extraordinárias tradições cultural e científica, delinearam-se os seguintes objetivos a serem atingidos na primeira década do terceiro milênio:

- Promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior.
- Adotar um sistema baseado em três ciclos de estudos:
  - 1.º ciclo, com a duração mínima de três anos; em Portugal conduzindo à atribuição do grau de licenciado.
  - 2.º ciclo, com a duração de um ano e meio a dois (excepcionalmente um ano); em Portugal conduzindo à atribuição do grau de mestre.
  - 3.º ciclo. Em Portugal conduzindo à atribuição do grau de mestre.
- Implementar o *suplemento ao diploma*;
- Estabelecer um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), comum aos países europeus, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. (Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino superior de acolhimento);
- Promover a mobilidade dos estudantes (no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlatos), professores, investigadores e pessoal administrativo (no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus Direitos estatutários);
- Promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promover as dimensões europeias do ensino superior, em particular: Desenvolvimento curricular; Cooperação interinstitucional; Mobilidade de estudantes, docentes e investigadores; Programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Para além dos 29 signatários iniciais, aderiram à Declaração de Bolonha, até a reunião de ministros de Lovaina (2009), mais 17 países: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Azerbaijão, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedônia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Romênia, Rússia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, República Checa e Ucrânia.

Após Bolonha houve diversas reuniões, tais como: Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009). As reuniões de ministros foram realizadas em Budapeste e Viena (março de 2010) e em Bucareste será (abril de 2012).

Segundo Pires (2007: 86) “conclui-se que o Processo de Bolonha corresponde a um movimento de mobilização para uma reforma na Universidade que toma em linha de conta que, no século XXI, todos devemos estar em permanente processo de aprendizagem, adaptarmo-nos a diferentes realidades espaciais para estudar e trabalhar procurando obter formações multidisciplinares”.

Acreditamos que a Declaração de Bolonha (1999) foi um primeiro passo na busca de uma inovação global e local nas relações de ensino e aprendizagem no ensino superior. Incentiva aprendizagem permanente, multidisciplinar e multicultural.

## Capítulo 4: A interdisciplinaridade no ensino da justiça

O conceito de ciência sobre o qual vivemos não é nem absoluto nem eterno; a ciência evolui... uma revolução está prestes a reagrupar as disciplinas... (MORIN, Edgar, 2004)

Esse capítulo busca aplicar as orientações determinadas pela legislação de Direito Educacional ao cotidiano do desenvolvimento curricular do ensino jurídico com o objetivo de propor ações coordenadas para solucionar problemas complexos do ensino superior jurídico.

### 4.1 A Inovação por meio da interdisciplinaridade no Ensino Superior

Frequentemente a própria mutação técnico-político-científica obriga-nos a desconstruir; é ela que na verdade desconstrói por si mesma as pretensas evidências naturais ou os axiomas intocáveis (DERRIDA, Jacques, De L'Hospitalité).

Acreditamos que o ponto de partida para a inovação por meio da interdisciplinaridade do Ensino Superior seja a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998) – por ser um marco referencial de visão e de ações para mudança e desenvolvimento do referido ensino. Ratificada pelo Brasil e por mais 180 países, representa um consenso internacional sobre a questão da educação superior. Em seu artigo 1º, que trata da *"missão e funções de educação superior"*, recomenda às instituições de ensino, dos países signatários, ao seu pessoal e aos estudantes universitários, a fim de desfrutarem de liberdade acadêmica e autonomia plena, as seguintes iniciativas:

- a) preservar e desenvolver o ensino, submetendo todas as atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- b) ampliar suas funções críticas e prospectivas diante de uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas;
- c) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO;
- d) educar para a cidadania e participação plena na sociedade;
- e) contribuir na proteção e na consolidação de valores e da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas (UNESCO, 1998).

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI havia elaborado

um relatório para a UNESCO, que ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*. As ideias contidas no relatório foram centrais para a organização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior - Tendências da Educação Superior para o Século XXI, realizada em Paris de 5 a 9 de outubro de 1998.

Segundo os estudos de Linhares (2009), por meio desse documento internacional passaram a existir os eixos orientadores da política educacional superior brasileira. São recomendadas para as universidades quatro funções essenciais para o desenvolvimento da educação contemporânea, tais quais:

- preparar para a pesquisa e para o ensino;
- dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social;
- estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente;
- estar pronta a cooperar no plano internacional, compartilhando conhecimentos científicos e priorizando o acesso à informação nas regiões mais pobres do mundo (LINHARES, 2009: 123).

Retomando o já citado *Relatório Delors* (1998), este estabelece ainda os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a conhecer. O Relatório aponta, ainda, para a necessidade do desenvolvimento da educação ao longo da vida, o que implica, segundo esse importante documento, novas formas de perspectivas curriculares, ou seja, uma nova organização curricular, por parte das IES, voltada para as necessidades da sociedade civil.

Atenta, também, para a importância da aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar da educação em razão da demanda de aprendizagem constante e diversa. No entanto, a questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade assenta-se na ideia de que as disciplinas tendem a compartimentar o saber proveniente de diversos campos.

A finalidade da universidade, como local do ensino, deve ser a construção do conhecimento e da formação da competência inovadora, não caracterizada pela mera transmissão de conhecimentos, que reduz tudo e todos a meros objetos de aprendizagem. É preciso lembrar as palavras de Freire: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996: 47).

A universidade deve ter autonomia no processo de construção científica e de

intervenção social. Inseridas no contexto de permanentes mudanças e transformações, as Instituições de Ensino Superior IES - precisam ser reorganizadas, com o objetivo de participarem da realidade social, econômica, política, jurídica, cultural e educacional.

O estabelecimento de diretrizes curriculares que assegurem a flexibilidade e diversidade nas construções dos currículos dos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, deve atender às necessidades diferenciais de seus educandos e às peculiaridades das regiões em que as IES estão localizadas e inseridas.

## 4.2 A Universidade e o Currículo

Como vimos, a caracterização da universidade encontra-se determinada na norma constitucional, *ex vi* da 2ª parte do artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, atende ao que dispõe o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). As universidades são caracterizadas pela oferta regular de atividades de: ensino (transmissão de conhecimento); pesquisa (produção de novos conhecimentos); extensão (prestação de serviços à comunidade). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) expõe:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º - É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [sem grifos no original].

§ 1º acrescentado pela Emenda Constitucional n. 11, de 30-4-1996.

A Lei nº 9.394, LDB (BRASIL, 1996), expõe:

Art. 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

*Parágrafo Único.* É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

As universidades (ensino, pesquisa, extensão) devem obedecer às normas gerais de ensino e à legislação educacional pertinente, *ex vi* dos artigos 207 da Constituição Federal de 1988, c/c art. 52 e 53 da LDB e do artigo 7º do Decreto nº 3.860/2001. Para o exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades as atribuições previstas nos incisos I a X do art. 53 da LDB, que dispõem:

Art. 53 - No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I. criar, organizar, extinguir em sua sede cursos e programas de educação superior previstas nesta lei, obedecendo às normas gerais da União, e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II. fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III. estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividade de extensão;

IV. fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V. elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI. conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII. firmar contratos, acordos e convênios;

VIII. aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX. administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X. receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

*Parágrafo Único* - Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I. criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II. ampliação e diminuição de vagas;

III. elaboração da programação dos cursos;

IV. programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V. contratação e dispensa de professores;

VI. planos de carreira docente.

A opção por uma determinada estrutura curricular do Direito deve levar em consideração as características das diferentes instituições de ensino superior. Portanto, não se pode desconsiderar na reflexão sobre o currículo o conceito de universidade como instituição normativa autônoma.

Segundo Linhares (2009: 86), tal conceito foi apresentado no Simpósio Comemorativo ao Nono Centenário da Universidade de Bologna, em que os reitores de todos os continentes estabeleceram uma Carta Magna com a seguinte definição: "a Universidade diversamente organizada por condições geográficas e históricas - é a instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite cultura através do

ensino e da pesquisa”.

Como instituição educacional, o Parecer nº 1366/2001, exarado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, define universidade da seguinte forma:

Universidades são caracterizadas como instituições de excelência, que articulam ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Como condições para cumprir esses objetivos, devem apresentar elevada porcentagem de docentes com titulação acadêmica e efetiva produção intelectual institucionalizada, nos termos do que dispõe a LDB, além da prática investigativa que se associa ao ensino de graduação de – alta qualidade, observados também os dispositivos legais referentes ao percentual mínimo de professores em regime de tempo integral, entendido como a obrigação de prestar quarenta horas semanais, na mesma instituição, nele reservado o tempo de vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. As universidades devem, ainda, desenvolver atividades de extensão relevantes para o contexto social no qual se inserem.

A universidade não deve ser responsável apenas pela transmissão de um currículo baseado na informação descontextualizada, visto que essa visão estimula uma concepção da educação incompatível com a Dignidade da Pessoa Humana, que constitui fundamento do Estado Democrático de Direito. Conforme o que dispõe o artigo 1º inciso III da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como o desenvolvimento da pessoa, apontados pela Constituição Federal, no art. 205 (BRASIL, 1988) que determina:

Art. 205 - A educação, Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Por meio da configuração curricular de seus cursos, a universidade deve promover e incentivar sua própria integração na comunidade na qual se insere e pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o trabalho, para a vida em sociedade e para a cidadania, na busca de solução, quer de problemas de âmbito local e global. Como afirma Boaventura (1997):

A Universidade foi criticada pela não invocação de responsabilidade social para si, perante os problemas do mundo contemporâneo, quer por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses (BOAVENTURA, 1997: 205).

O ensino superior atual, dada a complexidade da vida em sociedade, pretende não mais uma Pedagogia de matriz curricular elaborada por meio de canais bilaterais entre aluno e professor e de locais definidos. Edgar Morin (2002), ao analisar os desafios da universidade no século XXI, afirma:

A Universidade deve adaptar-se à modernidade e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, proporcionar ensino para as nossas profissões técnicas, mas oferecer também um ensino metaprofissional e metatécnico (MORIN, 2002: 11-25).

Para contribuir para uma formação integral do cidadão é fundamental ao sistema de ensino no país seja bem estruturado. Deve ser a educação superior para o estudante atual, que deverá buscar mediante a construção de seus currículos não somente a instrução, mas também e, sobretudo, a formação integral do ser humano, como vínculo político garantidor de uma cidadania, sempre no contexto da educabilidade do homem total, ou seja, social, racional, político e ético. Ao resgatar elementos do passado, antigos paradigmas educacionais e fatos históricos a universidade renova-se, gerando novos saberes e novos valores, tal como aponta Edgar Morin (2002):

A Universidade tem sua missão e uma função transecular que vão do passado ao futuro por intermédio do presente; tem uma missão transnacional que conserva, porque dispõe de uma autonomia que lhe permite efetuar esta missão, apesar do fechamento nacionalista das nações modernas (MORIN, 2002: 13).

A Magna Charta delle Università Erupée<sup>24</sup> mostra um dos Princípios Fundamentais de toda universidade:

Toda Universidade, enquanto Universidade é uma comunidade acadêmica que, dum modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais.

Acreditamos que a discussão para o ensino jurídico, sob o aspecto do currículo é a real a possibilidade de mudanças para o ensino jurídico, cuja modificação passa pelo currículo, mas não só por ele, não sendo suficiente alterar apenas uma estrutura normativa por outra para solucionar o impasse em o ensino jurídico se encontra.

---

<sup>24</sup> LA MAGNA Charta delle Università Erupée. (Princípios Fundamentais). Simpósio Nono Centenário da Universidade de Bolonha. Itália, 18 set. 1988. In: MORHY, Lauro. **Universidade em questão**. Brasília: UNB, 2003. v. 1: 259-273.

Dispõe o art. 44 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), a educação superior - que, no Brasil, é ministrada em IES, de ensino superior, pública ou privada, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação e extensão - tem as seguintes finalidades:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

As finalidades da educação superior anteriormente mencionadas são bastante amplas, sendo preciso uma orientação mais precisa no que tange as diretrizes curriculares no ensino jurídico, mais particularizado por meio do projeto pedagógico do curso, para acompanhar a realidade do mundo e os problemas globais e locais.

A invocação da universidade, como instituição social, faz-se aqui em razão dos comandos constitucionais e legais que apontam no sentido de uma configuração curricular que dê ênfase à democracia participativa fundamental, assentada nos objetivos fundamentais da República Federativa do país, conforme dispõe o artigo 3º, incisos I, II, III e IV da Constituição Federal de 1988, bem como pelo fato de que a própria Constituição, ao definir o dever do Estado para com a Educação, dispõe que também esta deve ser promovida e incentivada com base na participação e na colaboração da sociedade, artigo 205. Não se admite mais antiga visão do ensino centrado num currículo jurídico, segundo a qual o conhecimento deva ser transmitido pelo professor, cuja atuação, sobretudo na área da ciência jurídica, restringe-se ao uso formal do discurso repetitivo.

### 4.3 Projeto pedagógico do curso

Eça de Queirós, em sua obra *O conde de Abranhos*, citado por Paulo Roberto de Gouvêa Medina no ensaio “O ensino jurídico na literatura: testemunhos e críticas” (2006), referindo-se às faculdades de seu tempo e às mentalidades que a sustentavam, expõe, pelo personagem do conde:

(...)Tem alguns espíritos, ávidos de inovação, ainda que no fundo sinceramente afeiçoados aos princípios conservadores, sustentando que o sistema da *sebenta* (como, na sua jovial linguagem, lhe chama a mocidade estudiosa) é antiquado. Eu considero, porém, a *sebenta* como a mais admirável disciplina para os espíritos moços. O estudante habituando-se, durante cinco anos, a decorar todas as noites, palavra por palavra, parágrafos que há quarenta anos permanecem imutáveis, sem os criticar, sem os comentar – ganha o hábito salutar de aceitar, sem discussão, e com obediência, as idéias preconcebidas, os princípios adotados, os dogmas provados, as instituições reconhecidas (MEDINA, 2006: 165-66).

Eça de Queiroz formado em Direito pela Universidade de Coimbra em 1866, demonstra em uma de suas obras, escrita em novembro de 1878, na qual faz um retrato impiedoso de uma figura do Constitucionalismo, as expectativas dos jovens estudantes de sua época.

Com base nos estudos do professor Masetto (1998, 2003) quando se pauta em diversos autores internacionais, podemos elencar três elementos constitutivos da Inovação no Ensino Superior. Ao examinar o primeiro elemento constitutivo do conceito pode-se considerar:

- o projeto pedagógico da IES, da criação até as constantes alterações no projeto por força de demandas sociais ou de novas políticas públicas;
- a exposição e divulgação dos objetivos educacionais elegidos pela IES;
- a flexibilização curricular construída participativamente;
- a reconceptualização das disciplinas curriculares em função dos objetivos formativos pretendidos de acordo com o perfil de egresso que a IES pretende formar;
- a integração das disciplinas e atividades curriculares;
- a substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias interativas (aluno-professor-sociedade);
- o fomento das conexões tecnológicas para superar barreiras de tempo e espaço entre alunos-professor-sociedade;
- a avaliação formativa e cooperativa que colabore para o seu desenvolvimento integral e o acompanhe em seu processo de aprendizagem;
- o mediador ou tutor pedagógico trabalhando em equipe;
- a formação contínua dos professores para a inovação que possibilite a reflexão sobre suas atividades, o intercâmbio com colegas e o diálogo entre as áreas;
- a criação de ambientes inovadores que fomentem a interação e a integração (aluno-professor-sociedade)

O segundo elemento constitutivo de conceito de inovação apresentado – demandas sociais – como vimos no Capítulo 3 mostra que, há muito tempo, o sistema universitário brasileiro vem se organizando conforme o modelo francês- napoleônico, voltado principalmente para a formação de profissionais, a partir de currículos inicialmente transpostos de universidades europeias, em especial Portugal.

O conhecimento é a matéria prima de trabalho das IES. É preciso avançar na reflexão sobre as consequências das alterações na sociedade, trazidas pela tecnologia. O trabalho acadêmico na universidade exige mudanças profundas na cultura organizacional da instituição. Para que essas mudanças aconteçam, sabe-se que é preciso, no mínimo: abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento; revisão e reformulação de bancos de dados e informações; implantação de novos processos informativos e de comunicação.

Como vimos no item anterior 4.1 deste capítulo, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO defende a missão do Ensino Superior voltada para a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, aprendizagem permanente, promoção, geração e difusão da pesquisa e proteção e consolidação de valores atuais.

Além do ensino com pesquisa na graduação e do uso de novas tecnologias na sala de aula, acreditamos em propostas, como a de tornar o estudante universitário sujeito do processo de aprendizagem, alterando radicalmente a disposição anterior de se entregar a ele todas as informações já prontas e sistematizadas para memorização e reprodução.

A valorização tanto da parceria e co-participação (professores-alunos-sociedade) na dinamização do processo de aprendizagem como da comunicação se justificam pela necessidade de gerarem novas formas de trabalho pedagógico e aproveitamento das atividades escolares. Defendemos o papel do professor como educador/mediador capaz de estimular não só a aprendizagem do aluno como processo grupal, bem como orientar o trabalho discente, incentivando o estudante a avançar no processo do conhecimento.

As faculdades de Direito devem ter um projeto pedagógico criado a partir da matriz curricular orientada pelo MEC. Este deve ser ponto de partida e não ponto de chegada. É preciso organizar, estruturar, fiscalizar, mas não unificar os projetos pedagógicos que refletem a identidade e a regionalidade das instituições de ensino superior.

Segundo Goodson (1995: 17), o processo de fabricação do currículo não é lógico, mas social. Nele convivem, lado a lado, fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais; interesses, rituais, conflitos simbólicos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. O currículo está, portanto, articulado ao poder e à ideologia. Como componente da cultura, recria e reproduz significados e poderes, ligando-se às relações de transformação.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu art. 54, expõe a questão da autonomia universitária. No entanto, essa autonomia tem limites reais ligados ao custo financeiro das iniciativas acadêmicas. As faculdades podem fazer uso dessa autonomia didático-pedagógica e construir um curso embasado em uma concepção ideológica adequada à sua realidade no que tange a ensino-aprendizagem, organização curricular e de avaliação, estabelecendo parâmetros sustentáveis adequados às necessidades apresentadas pela própria comunidade acadêmica envolvida com a instituição.

No Capítulo 2, vimos que o ensino do Direito no Brasil data de 1827, ano em que Pedro I, com a pretensão de criar uma elite burocrática para o novo Império, criou duas escolas de Direito, uma em Olinda, outra em São Paulo. Isso, porém, não significou mudança alguma no aprendizado, pois foi dado acesso ao ensino superior, sem, contudo, lhe conferirem a autonomia. O modelo coimbrão, quando transplantado para o Brasil, não sofreu alterações. As aulas permeadas de lições doutrinárias e jurisprudenciais continuam enfatizando leitura da lei.

No passado, acreditava-se que a lei era a expressão da vontade geral. Ela passou a refletir o convívio possível entre interesses conflitantes de soluções para as mais variadas questões. Ela deixou de corresponder ao ideal pressuposto de exteriorização do interesse geral. Rodrigues (2005) assinala que:

(...) a forma mais eficaz de construir-se um saber democrático sobre o Direito é fazê-lo através de uma ciência que esteja comprometida com a vida e com a justiça social concreta e na qual não haja restrições à produção do conhecimento. Para isso, é necessária a constituição de um saber estruturado a partir de métodos e de paradigmas epistemológicos abertos. Os saberes fechados, estanques, unívocos, são perigosos e autoritários, transformando-se o ensino a eles vinculado em um conjunto de atos de violência simbólica. Apenas o ato pedagógico ligado a uma visão plural do mundo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa pode recuperar um espaço livre, democrático e não autoritário para o ensino do Direito (RODRIGUES, 2005: 41).

A sociedade brasileira precisa de mais *justiça* e menos de *Direito*. Não é paradoxo afirmar que a técnica levada às suas últimas consequências, a erudição e o trato asséptico das normas jurídicas são responsáveis por infundáveis injustiças. Pois “no sistema mercadológico de poder atuante, o sistema judiciário resguarda toda potencialidade do injusto, e sua aplicação – em um círculo vicioso – reafirma esse injusto, caso a caso” (TELLES JÚNIOR, 1986: 115).

O apego ao procedimentalismo persegue a busca de uma solução lógica. O importante, para a base do ensino jurídico, é *institucionalizar* o conflito, dar-lhe forma prevista no ordenamento, observar seus trâmites também preordenados no sistema e fazê-lo culminar em resposta insuscetível de mácula técnica. O *justo formal* abandona o *justo real*.

O ensino jurídico perpetua a situação de profunda desigualdade entre as pessoas ao considerar o Direito uma técnica de apropriação reservada a poucos iniciados. Os litígios passam a obedecer a regras e ritos complexos, cuja inobservância põe em risco o cerne da controvérsia. Mais vale a forma do que o conteúdo. Em lugar de merecer solução, os conflitos se institucionalizam.

O fato é que discussões com esse objeto são escassas no âmbito universitário. Não se discute currículo, planejamento, estrutura e método. Continua-se a ensinar *Direito*, quando o mundo parece necessitar de mais *justiça*. Decorar artigos de lei e saber a orientação jurisprudencial é insuficiente para formar profissionais. Em lugar da memorização, a escola precisaria investir na capacidade de reflexão, de maneira a fazer o estudante “aprender e desaprender para aprender de modo diferente” (ALARCÃO, 2001: 53).

Atualmente, aulas continuam expositivas, seja pelo professor, seja pelo aluno em seminários. Não há participação ativa, planejada e articulada entre professores e

estudantes. Os professores não têm autonomia para trabalhar e são abandonados para agindo sem planejamento pedagógico com os alunos. Nesse certo tipo de universidades o único setor rigoroso é o departamento financeiro. A falta de investimento no aprimoramento pedagógico das instituições de ensino jurídico não pode ser justificada pela conveniência econômica. As instituições que só têm compromisso com o lucro devem ser obrigada cumprir orientações de políticas educacionais do Direito Educacional que garantam o investimento e aperfeiçoamento dos docentes e discentes.

#### **4.4 Gestão pedagógica**

Não se administra sem um projeto de objetivos e o claro estabelecimento de prioridades, sempre levando em conta a distinção entre atividades-fim e atividades-meio. Vale ressaltar que todo projeto deve sofrer correção de rumos por via de avaliações desenvolvidas pelos segmentos da instituição, além daquelas desenvolvidas por entidades externas, a pedido das direções, e por órgãos públicos competentes.

Administrar democraticamente compreende a real participação dos professores, estudantes e servidores na tomada de decisão coletiva sobre os rumos das escolas. Para tanto, os conselhos não podem ser farsas, que se reúnem com decisões anteriormente tomadas. Conselhos superiores, educacionais ou administrativos assim compostos nada mais são do que órgãos de ratificação de ditaduras escolares. Os colegiados devem regimentalmente prever a participação ativa de todas as categorias envolvidas nas escolas, assim como uma clara definição de suas competências e de suas áreas de decisão, a fim de evitar a constituição de órgãos consultivos.

A administração, racionalmente desenhada e planejada com o objetivo de ter flexibilidade para atender ao crescimento, deve apresentar competência para enfrentar crises e tomar decisões com rapidez e eficácia. O controle autocrático só aumenta a possibilidade de erros. No mesmo sentido, a administração financeira deve ter um planejamento dinâmico, no qual as prioridades sejam claras e voltadas para as finalidades educacionais dos cursos. Os órgãos diretores devem

desenvolver mecanismos de controle e avaliação permanentes das atividades pedagógicas.

A gestão educacional deveria não se ater a recursos, caixa, financiamentos e investimentos, mas a desenvolver um conjunto de procedimentos para medir, corrigir e induzir a qualidade dos cursos. Isso implica análise e monitoramento de conteúdos, processos pedagógicos, instalações, motivação de alunos e professores, formação complementar, avaliação da qualidade e inserção dos egressos, biblioteca, publicações, grupos de pesquisa, núcleos de prática jurídica dentre outros.

As mantenedoras resistem à inovação porque ela gera custo. O novo, o risco e a criatividade estão longe dessas instituições: elas pertencem ao capitalismo sem risco praticado por nossas elites, entre o Estado e as entidades privadas, no qual o primeiro está sempre pronto para relevar, ajudar e apoiar quem não presta os serviços que deveria, quem é inadimplente financeira e socialmente.

Se o critério de grande parte dos cursos jurídicos está assentado nas finanças, tudo aquilo que as ameaça deve ser evitado ou combatido. Assim, professores muito exigentes, mestres que tragam reflexões novas, docentes que avaliem com rigor e educadores que acirrem a crítica e a capacidade de reivindicação dos estudantes são ameaças, devendo ser afastados. Surge um paradoxo nessas instituições: o comando último e definitivo encontra-se nas mãos das lideranças estudantis, muitas vezes descomprometidas com o processo de aprendizagem que as beneficiaria, que desfazem qualquer planejamento educacional.

Engessada por dentro (burocracia), isolada por fora, a escola de Direito tende a formar alunos fechados e desatualizados. Um processo pedagógico que não leve em conta o contexto, ou a instrumentalização das noções recebidas, torna-se mera formalidade, simples conteúdo sem sentido, instrumento útil para a manipulação e para o preenchimento de sentidos pelos interesses dos donos dos poderes.

O mundo unidimensional e o saber monodisciplinar cerceiam os currículos e programas de muitos cursos jurídicos, levando as instituições a um trabalho dividido, centrado em disciplinas isoladas, que pouco dialogam entre si, configurando um caminho pedagógico que se assemelha a um armário cheio de gavetas e escaninhos incomunicáveis.

A legalidade educacional vigente estimula as atividades complementares, prevendo até mesmo percentuais de horários para seu desenvolvimento. Essas atividades podem exercer nos cursos de Direito uma função de reprodução dos formalismos, constituindo-se em mais uma obrigação a ser cumprida. Essas atividades têm um potencial multidisciplinar, um papel possível de atualização e enriquecimento dos currículos e da formação dos estudantes.

A prática não pode ser dissociada da teoria. Se partíssemos dessa deformação do entendimento da produção dos saberes, teríamos, no âmbito do Direito, disciplinas teóricas, como filosofia do Direito, teoria geral do Direito, e disciplinas práticas, como estágio supervisionado. A primeira e a segunda deveriam ser tratadas com rigor metodológico, com docentes qualificados e titulados nessas áreas. As outras, como o próprio nome está indicando, seriam práticas, trabalhariam com os problemas que o mundo apresenta para o Direito e inseririam os estudantes no campo profissional e social.

Essa escola ainda colorida com os tons coimbrões condiciona nos estudantes uma adaptabilidade conservadora, que os demarca como diferentes até em termos folclóricos dentro das universidades. Tal escola passa a assumir uma linguagem rebuscada, uma indumentária mais senhoril, uma seriedade formal. Os problemas vividos pelas instituições educacionais públicas e privadas são diferentes. As públicas, dependentes de verbas da União e dos Estados, sofrem os efeitos de uma política governamental que não prioriza a formação de quadros profissionais atualizados e nem investe na produção de conhecimento. As privadas não sofrem as devidas fiscalizações que garantam a qualidade.

Quando os cursos de Direito fogem de sua obrigação de estimular e financiar mestrados e doutorados, quando não executam um plano de cargos e salários, condenam suas aulas à mediocridade e viverão trocando de professores, sem formar um corpo docente estável, que desenhe um perfil da instituição. Os professores são condenados a serem repassadores de leis e nunca cientistas e pedagogos do Direito. São homens e mulheres das letras, do livro, embora não adestrados a sua leitura rigorosa. Isso significa uma repetição tediosa ou aulas que só poderão ter algum encanto em função da vivacidade ou erudição personalíssimas de cada docente.

Os cursos de Direito sofrem na esfera pública pela ausência de investimentos, pela falta de concursos públicos para completar seu quadro docente, pelo contingenciamento de suas verbas. Já o privado sofre pela ausência de investimento em seus docentes, pela retirada financeira de seu movimento, para financiar outros cursos mais caros da mesma instituição, ou atividades menos honradas.

Para empresas públicas e privadas responsáveis, seria absurdo produzir alguma coisa sem saber o que ela será e para que serve, assim como treinar trabalhadores para algo que não sabemos bem o que é, seja em sua natureza, amplitude ou recorte. Surpreendentemente, aceitamos pacificamente essas fábricas de ventos e ilusões e, pior, pagamos por isso.

As escolas de Direito devem buscar sempre que possível sair de dentro de seus muros para atingir a sociedade, para ser um instrumento de diálogo com as tensões e os problemas da sociedade, para criticar e participar, para reivindicar para dentro delas mesmas e para fora, em suma, para serem cidadãs.

Carlino (2004), no Congresso da Associação Brasileira do Ensino do Direito (ABEDI), do ano de 2004, destacou a ausência de preocupação com o aspecto crítico ou com o aspecto didático por parte dos professores de Direito e escreveu:

Apesar das críticas que têm sido feitas, é inevitável constatar que as aulas nos cursos de Direito ainda são preparadas em sua grande maioria a partir de informações contidas nos manuais, apostilas e livros de doutrina que, fundamentalmente, analisam a legislação existente sobre cada tema, sem preocupação com o aspecto crítico ou com o aspecto didático. As aulas nas faculdades de Direito quase sempre são ministradas de forma expositiva, e os alunos são incentivados a participar delas como ouvintes, de preferência, atentos e silenciosos. (...) Nos últimos anos, em boa parte das escolas privadas, os professores de Direito foram incentivados a ministrar aulas para preparar os alunos para o Exame do Provão (Exame Nacional de Cursos) e da Ordem dos Advogados do Brasil, em especial para o primeiro que avalia ao mesmo tempo o aluno e a própria instituição (CARLINI, 2004: 14).

Ela segue, levando à discussão o fato de que o professor de Direito fundamenta sua aula no texto da lei, sem espaço para questionamentos seus e dos alunos. De fato, na carreira de docente, pude constatar professores que dispensam toda ou quase toda a atenção ao exame da OAB, acreditando que o bom desempenho de sua disciplina está no fato de os alunos resolverem as questões da prova, aplicando, desde o primeiro ano do Curso de Direito, os testes de exames já realizados. Essa cultura privilegia, com excesso, a memorização, daí a necessidade

de refletir sobre a adequação do método utilizado para a boa formação do aluno.

Parafrazeando Eça de Queirós, atualmente a nação inteira se doutorou; do norte ao sul não se encontra outra coisa a não ser doutores. É certo que o autor escreveu algo semelhante há mais de um século e fazendo referência a Portugal da sua época, mas tais palavras podem ser aplicadas hodiernamente ao Brasil, notadamente em razão da proliferação dos cursos de Direito. Com efeito, levantamento realizado nos meses de abril e maio/2006 junto ao Cadastro das Instituições de Educação Superior, mantido pelo MEC através do INEP, demonstra claramente tal expansão (ALMEIDA JR, 2006: 79-117).

Eça de Queiroz (1845-1900) não poupou ironias, através do personagem Fradique Mendes, aos brasileiros que faziam o impossível para obter o grau de doutor. Nada mudou. Há quem faça mágica para pagar curso superior de escola privada pelo comodismo de não querer estudar e ingressar numa instituição pública, pela dificuldade de acesso.

A visão dos bacharéis sempre se lastreou na influência positivista que marcou a história brasileira. Nada foi capaz de modificar as práticas cotidianas do bacharel brasileiro, até mesmo porque a ele não foi dada conhecer a sociedade em sua concretude histórica. Os trabalhos jurídicos tenderam a ser genéricos no fundamento e detalhistas no âmbito normativo, de forma que as questões de fundo dos conflitos nunca eram tratadas, sob pena de gerar perplexidade para advogados e magistrados, embora seja cediço que, às vezes, apenas o tratamento de fundo tem o dom de resolver uma situação pendente.

Para os bacharéis sempre bastou a leitura da lei, da jurisprudência e da doutrina para encaixar o fato contado na óptica do interesse do cliente, ou seja, sempre se teve aversão à pesquisa empírica, o que tornou o bacharel um adversário do avanço da ciência jurídica (AGUIAR, 1994: 32-41). Esse pensamento formalista, para Alberto Machado (1999),

é uma ideologia jurídica hegemônica, que não concebe o jurídico na sua totalidade sociopolítica e não admite também, via de consequência, que as escolas de Direito possam funcionar como *loci* para a discussão dos problemas sociais enquanto fatos jurídicos ontologizados substancialmente na base material da sociedade. O ensino segue assim de forma idealista, através de uma epistemologia que não responde satisfatoriamente aos requerimentos sociais e não permite sequer a emancipação mesma do jurista, porquanto não proporciona a este, fora do formalismo normativista, qualquer condição para discutir conscientemente os valores que permeiam os contextos político-sociais onde realiza-se o seu saber e a sua vivência profissional. (...) O resultado de tudo isso é o completo divórcio entre a atuação do profissional do Direito e o meio social onde atua. Aquele segue isolado num universo cognitivo conceitual e a-histórico, enquanto grupos sociais marginalizados, por outro lado, seguem desconfirmado seu papel através, por exemplo, de ocupações de terras em que os ocupantes (sem-terra) não acatam liminares judiciais reintegratórias; greves que prosseguem a despeito da ilegalidade declarada por tribunais do trabalho; decisões anti-populares contestadas publicamente, etc (MACHADO, 1999: 58-59).

Um ensino legalista facilita a aceitação da norma da forma como foi positivada e implica a adoção de costumes intelectuais tidos como certos e incontestáveis. Segundo Warat (1994),

os juristas contam com um arsenal de pequenas condensações de saber: fragmentos de teorias vagamente identificáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, elos rápidos que formam uma minoria do Direito a serviço do poder. Produz-se uma linguagem eletrificada e invisível – o “senso comum teórico dos juristas” – no interior da linguagem do Direito positivo, que vaga indefinidamente servindo ao poder. Resumindo: os juristas contam com um emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdades de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades. Por conseguinte se canonizam certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O senso comum teórico dos juristas é o lugar do secreto. As representações que o integram pulverizam nossa compreensão do fato de que a história das verdades jurídicas é inseparável (até o momento) da história do poder (WARAT, 1994: 15).

Prando (2001) também lembra algumas consequências de um ensino jurídico baseado apenas nos códigos, afirmando que

apresenta-se em nossa sociedade uma disfunção entre o que é ensinado nas escolas de Direito e a realidade da sociedade. O ensino do Direito tem ainda seus fundamentos, ou vícios, muitos advindos da fundação das escolas jurídicas. (...) Os cursos jurídicos no Brasil desenvolveram e ainda desenvolvem um papel de propiciar a internalização dos padrões culturais e políticos da elite burguesa econômica. (...) Os cursos jurídicos, de modo geral, não procuram preparar as pessoas que o freqüentam para capacitá-las a atuarem em situações reais da vida. (...) O ensino, que inicia e termina nos códigos, não é capaz de apreender novas situações ocorridas na sociedade (PRANDO, 2001: 35-37).

Quando se pretende erradicar as consequências nefastas de um ensino jurídico estritamente legalista, característica marcante do ensino do Direito no Brasil desde a instalação dos cursos jurídicos, imperioso se torna discorrer sobre os objetivos que devem ser buscados através do ensino superior nessa área.

Estudar a educação superior no Brasil implica a verificação do que se defende a este respeito em nível mundial. É impossível refletir sobre o destino particular de cada Estado-Nação ignorando o mesmo fenômeno objeto do estudo em escala global. Em outras palavras:

(...) a educação serve à sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos. A educação também serve à sociedade, oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças e promovendo maior grau de consciência e sensibilidade, explorando novas visões e conceitos e inventando novas técnicas e instrumentos. A educação é, também, o meio de divulgar o conhecimento e desenvolver talentos para introduzir as mudanças desejadas nas condutas, valores e estilos de vida e para suscitar o apoio público às mudanças contínuas e fundamentais que serão imprescindíveis para que a humanidade possa modificar sua trajetória, abandonando a via mais comum que leva a dificuldades cada vez maiores e a uma possível catástrofe, para iniciar seu caminho a um futuro sustentável. A educação é, em síntese, a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1999: 35).

Defendendo a reforma do ensino jurídico, Santos (2001) insiste na necessidade de se lidar com incertezas, abandonando o ensino dogmático. Eis sua lição:

Parece-nos que os obstáculos maiores para uma reforma do ensino jurídico estejam na dificuldade encontrada, tanto por alunos quanto por professores, em modificar suas posturas tradicionais ante o processo de construção do chamado “saber jurídico”. A postura crítica, quer no educador que se imagine capaz de “transmitir” um saber “pronto”, quer no aluno que pretenda apenas “receber” esses conhecimentos, crendo, com base neles, poder se julgar apto ao exercício das profissões jurídicas, nos parece o primeiro dos entraves a serem removidos. Maior maleabilidade do educador, maior responsabilidade do educando, maior comprometimento de ambos em relação a objetivos mais definidos. Mudando as posturas, contudo – e é preciso ter muito clara essa noção – essa prática abre espaço, inevitavelmente, para o inesperado, para o imprevisível. Lida-se, mais próxima e continuamente, com incertezas. (SANTOS, 2001: 51-52).

A educação superior, materializada nas práticas de suas instituições, do ponto de vista de sua função social e pública, isto é, da perspectiva daquilo que política e filosoficamente lhe justifica a existência, existe para expandir os processos civilizatórios, desenvolver e aprofundar os interesses sociais e públicos que se hegemonomizam em uma dada situação das disputas sociais e das relações de poder.

Do ponto de vista ideal, mas sem desconsiderar as reais contradições e limites de qualquer fenômeno humano e social, uma instituição de educação superior existe para cumprir o mandato social de produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, segundo e mediante os valores e princípios mais caros ao processo civilizatório e à vida democrática, tais como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o Direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade.

Enfim, uma formação geral e humanística cobra de um curso de Direito evitar o puro tecnicismo jurídico e atribuir preferência a um ensino antidogmático, antipositivista, pluralista, democrático e desfragmentado. Segundo Morin (2001a), é sabido:

(...) cada vez mais as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: "Façamos interdisciplinaridade". Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar (MORIN, 2001a: 135).

Em razão disso, defende Morin que *é preciso ir além* e impõe o aparecimento do termo *transdisciplinaridade* (2001a: 135), tornando-se necessário *complexificar o modo de conhecimento* (2001b: 31).

Uma *visão crítica* é outra qualidade que deve ser desejada no formando de um curso de Direito. É crítico o aluno que pensa e reflete sobre os fatos concretos e extrai da sua análise argumentos e ideias para melhorar seu desempenho, traçar melhor seus objetivos, definir suas atitudes e repensar suas crenças. O crítico tem repulsa pelo dogmatismo e busca compreender a realidade para melhorá-la.

Um curso jurídico que trate o Direito como *atividade verdadeiramente científica* e não como *tecnologia de controle* está respeitando e realmente buscando

os reais objetivos de uma educação superior em Direito e somente este tipo de curso é que pode alterar a realidade e contribuir para eliminar ou diminuir as desigualdades sociais. Para Rodrigues (1995),

hoje os cursos jurídicos auxiliam, enquanto instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos de um certo liberalismo, mesclado de nuances de conservadorismo, a manutenção do *status quo* político-econômico-social. A expectativa é que se possa transformá-lo em um instrumento a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Deve ele formar agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, com o novo; operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível, acompanhada da consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada. Em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de resgate da cidadania (RODRIGUES, 1995: 21).

O mesmo autor defende que, na prática, não se tem uma profissão de jurista, mas sim várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos cursos jurídicos. Sustenta, ainda, se pode esquecer de uma constatação empírica extremamente importante, qual seja, *a grande parte dos egressos dos cursos jurídicos não trabalha no mercado de trabalho jurídico e sim no parajurídico*. Em razão disso, afirma que profissionalizar os alunos dos cursos jurídicos não pode e não deve representar a formação de técnicos em Direito positivo, meros exegetas dos textos legais emanados do Estado. Fazer isso é desprepará-los para um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as únicas efetivas de pacificação e/ou controle social, se é que ainda o são em alguma medida (RODRIGUES, 2000: 19).

Rodrigues (2000: 20), completa enfatizando que *profissionalizar os egressos dos cursos jurídicos, neste momento histórico, deve ser prepará-los para enfrentar essa realidade; é colocá-los a serviço da sociedade, em busca da justiça social efetiva, é transformar o Direito em instrumento de libertação*. Warat (1997) reconhece o ensino jurídico *como prática preventiva dos processos de pós-alienação*,

(...) como uma prática política dos Direitos humanos, explicando que o ensino do Direito tem que reconhecer-se comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos Direitos do homem à sua própria existência. Após alertar que a humanidade corre o risco de tornar-se estranha a si mesma, consagrando um espaço comunicacional despolitizado e desprovido das máscaras e cerimônias do pensamento, defende que o ensino do Direito pode proteger-nos contra estas formas patológicas de humanidade que ameaçam instalar-se como um fascinante projeto de existência, possibilidade que entrevê mirando o ensino jurídico como uma prática de inscrição nas dimensões simbólicas dos Direitos humanos e da democracia. Para ele, uma das coisas que se pode esperar do ensino jurídico, despojado das estratégias alucinantes dos saberes da lei, é a de poder contribuir para a formação de personalidades visceralmente comprometidas com duas dimensões éticas fundamentais: a dignidade e a solidariedade, valores sem os quais nunca poderemos gerar uma sociedade melhor (WARAT, 1997: 41-60).

A expansão dos cursos de Direito no Brasil impõe-se e deve ser aceita pelo Estado e pelas organizações profissionais, uma vez preenchidos os requisitos legais mínimos. Os novos cursos jurídicos vieram ao encontro dos anseios da grande massa da população, oportunizando aos excluídos uma chance de melhorar de vida, de ter mais condições de brigar por seus Direitos, de exigir posturas diferentes do governo, de aumentar as possibilidades de um rendimento melhor e de diminuir as chances de permanecerem ou se tornarem desempregados.

#### **4.4 Interdisciplinaridade**

Pensar a interdisciplinaridade como processo de integração entre várias disciplinas e campos de conhecimento *"capaz de romper as estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber trabalhando em parceria"*, conforme afirma Palmade (1979), é, sem dúvida, uma tarefa que demanda, dos educadores, grande esforço na ruptura de uma série de obstáculos ligados a uma racionalidade extremamente positivista da sociedade industrializada. Conceituar a palavra interdisciplinaridade não é tarefa fácil. Essa dificuldade pode ser observada se percebermos a polissemia que envolve a palavra e o conceito, especialmente quando aplicado à educação. Para alguns,

a interdisciplinaridade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento da ciência caracterizado por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outros, o caminho rumo a maiores parcelas de interdisciplinaridade é provocado pela dificuldade, que se torna mais evidente a cada dia, de delimitar as questões que são objetos deste ou daquele campo de especialização do saber (SANTOME, 1998: 45).

Outros, ainda, a concebem como “método a tirar as ciências da caminhada em direção ao abismo e da sua situação de trevas ou, em outras palavras, da incapacidade destas de resolver seu suposto mal maior: a especialização (germe de sua própria morte)”, conforme detectam Jantsch e Bianchetti (1997: 12), em análise de concepções de autores que privilegiam a perspectiva voluntarista na consecução da interdisciplinaridade. A isso tudo podemos acrescentar as frequentes confusões e atribuição de equivalência entre os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, como se pode observar no artigo de Siebeneichler (1989). Há ainda, de outra parte, autores que a apreendem como o meio através do qual é possível superar a “patologia” ou a “cancerização” que tomaram conta dos campos do saber e das organizações, representadas pela especialização (Japiassu, 1976), sendo a “parceria” (Fazenda, 1991 e 1999) uma das estratégias privilegiadas de alcance desses objetivos.

Cientes de toda essa controvérsia e também dos riscos concernentes a uma tentativa de aproximação do objeto interdisciplinaridade, arriscaremos algumas proposições de elementos que, acreditamos, devam compor o cenário teórico da conceitualização da interdisciplinaridade. Como sublinha Frigotto (1997),

a questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano (...). A questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 1997: 26).

A necessidade de interdisciplinaridade para a produção de conhecimentos é ditada pela própria dinâmica social, por seu cunho dialético. Justifica-se, também, por sua ação mediadora. Ela é “necessária para mediar a comunicação entre os cientistas e entre eles e o mundo do senso comum” (Etges, 1997: 73).

Apesar de não se poder negar a importância da adequação de métodos e técnicas didático-pedagógicas como elementos importantes na adoção de posturas

interdisciplinares, a sua simples transposição mecânica no tratamento de conteúdos curriculares/disciplinares está longe de se configurar em ações interdisciplinares.

Além disso, tendo claro que a produção científica está intimamente relacionada com os dispositivos tecnológicos presentes em cada momento histórico e que as relações sociais objetivam-se, em grande parte, com a utilização dos mais diversos meios técnicos, consideramos pouco produtivo discutir o objeto interdisciplinaridade sem ter em conta as possíveis contribuições das novas tecnologias de informação e comunicação para esse processo.

Isso não significa dizer que o foco de análise deva centrar-se na questão tecnológica. Mas também não se pode negar o poder instituinte da tecnologia no movimento das relações sociais, especialmente no que diz respeito à comunicação. Por isso, percebemos a necessidade de integrar o objeto interdisciplinaridade ao rol de preocupações do campo de pesquisa da educação e comunicação. Pensar a interdisciplinaridade do ponto de vista dos referenciais teóricos da educação e comunicação deverá acrescentar elementos novos ao debate em torno desse objeto tão controvertido.

Há quase meio século, antes mesmo de G. Gusdorf, H. Japiassu e I. Fazenda (Jantsch e Bianchetti, 1997), McLuhan já chamava a atenção para o problema dos currículos compartimentalizados. Porém, ao invés de considerar isto uma patologia, uma cancerização, e de reduzir a interdisciplinaridade à *filosofia do sujeito*<sup>25</sup>, ele insere a explicação na história. Critica a universidade centralizada e o fato desta ter-se organizado a partir dos paradigmas que instituíram a indústria do século XIX. Em suas palavras: “Nossas aulas e nossos currículos são ainda modelados no velho ambiente industrial” (McLuhan, 1970: 104).

---

<sup>25</sup> “A filosofia do sujeito é a base e a expressão maior da concepção a-histórica relativa à interdisciplinaridade (...). Não negamos as possíveis contribuições da filosofia do sujeito na produção historicamente acumulada do conhecimento. Contudo, seja na circunstância idealista (autonomia das idéias ou primado explicativo das idéias ou, ainda, atribuição de suficiência absoluta ao sujeito pensante) ou em outra qualquer (ecletismo etc.) que incorra em a-historicidade, não vemos substrato suficiente para configurar a construção histórica do objeto ‘interdisciplinaridade’. Chamamos a atenção para o fato de que a construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a compreensão do mesmo, aceitando-se, com isso, a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (Jantsch e Bianchetti, 1997: 11).

Entretanto, “nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução” (McLuhan, 1995: 13). Uma nova forma de abordagem da educação terá, necessariamente, na pesquisa sua âncora. Desafiar cada aluno a se constituir num pesquisador deve ser tarefa da escola e dos educadores. A criança, nos primeiros anos de vida, é extremamente curiosa, uma pesquisadora em potencial. Ao tomar contato com os conteúdos escolares compartimentados, classificados, lineares, acabados, vai perdendo essa curiosidade. Muitas condições objetivas já estão dadas para que nossas escolas se convertam em verdadeiros centros de pesquisa. O volume de informações hoje disponível em mecanismos físicos os mais diversos, de fácil acesso e baixo custo, permite a materialização de uma educação muito mais voltada à descoberta do que à instrução. Além disso, a presença de uma razoável quantidade de meios eletrônicos de comunicação nas escolas permite que sejam exploradas outras formas de linguagens além da oralidade e da escrita, características das aulas expositivas.

A necessidade da integração dos conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, ainda não é consenso entre os educadores e estudiosos. Como bem percebe Santomé (1998), a construção e difusão do conhecimento nas últimas décadas do século XX oscilam entre dois pólos: de um lado tendências a maiores parcelas de especialização e de outro propensões a uma maior unificação do saber. O grupo daqueles que propõe uma maior unificação do saber vem implementando equipes de pesquisa interdisciplinares<sup>26</sup>, “cujo objetivo é tratar de compreender e solucionar problemas significativos, assuntos que para poderem ser enfrentados exigem o esforço conjunto de vários campos de conhecimento e pesquisa” (SANTOME, 1998: 44).

Essa comunicação interativa entre os diversos campos do saber já é potencialmente possível com a utilização das tecnologias digitais. Talvez por isso, a cada dia mais encontramos autores demonstrando a necessidade de abordagens interdisciplinares. Na medida em que o potencial tecnológico supõe resolvido o

---

<sup>26</sup> Embora seja sabido que a simples implementação de equipes de pesquisa não legitime a interdisciplinaridade, sua formação é indispensável à consolidação de *redes de pesquisa*, as quais se aproximam bastante das novas propostas interdisciplinares.

problema da comunicação, é de se esperar que entre as disciplinas curriculares e as instituições de ensino fluam projetos interativos.

Em muitos aspectos, então, as condições materiais para a implementação de uma nova proposta pedagógica, que respeite o pluralismo epistemológico, a interdisciplinaridade e a globalidade estão dadas. Talvez, no passado, experiências progressistas em educação tenham fracassado porque os educadores “careciam das *ferramentas* que lhes permitiriam criar novos métodos de uma forma confiável e sistemática” (PARPERT, 1994: 20). Essas ferramentas estariam hoje disponíveis nas novas tecnologias, principalmente nos computadores.

Além de poder contar com o auxílio das tecnologias digitais para a objetivação de uma nova proposta pedagógica, começa a despontar um novo aliado dos educadores no campo institucional, ou seja, o reconhecimento da flexibilidade curricular e da autonomia das instituições escolares por parte de muitos órgãos da administração governamental de diversos países, pelo menos nos discursos. Com isso “abrem-se possibilidades reais de intervir em um espaço prático que podem ser aproveitadas pelo corpo docente, estudantes e grupos sociais comprometidos com a educação” (SANTOME, 1998: 22). Podem derivar daí dinâmicas de participação que culminem com uma real democratização do espaço escolar e suas estruturas.

Essa democratização do espaço escolar, numa perspectiva crítica e interdisciplinar, deverá ser informada por uma postura que supere tanto o voluntarismo, derivado da filosofia do sujeito (JANTSCH e BIACHETTI, 1997), quanto as abordagens holísticas, de cunho generalizador e universalizante (ETGES, 1997), atualmente hegemônicas nas produções teóricas sobre interdisciplinaridade.

Pensar a inovação do ensino superior jurídico só é possível se tivermos todos os campos do conhecimento ajudando a condicionar as formações sociais ao mesmo tempo em que são por elas condicionadas. Entretanto, as especificidades de cada uma das ciências e campos do saber devem ser mantidas, não obstante se alarguem os canais de comunicação entre eles.

Apostar na interdisciplinaridade supõe a defesa de um novo tipo de pessoa, “mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” (SANTOME, 1998: 45), pois as sociedades atuais precisam de pessoas com formação sempre mais polivalente, abertas para a mudança, capazes de lidar com o inesperado.

Uma visão global, que evite a fragmentação dos conhecimentos, deve ter presente que “quando algo se divide em partes, torna-se mais difícil compreender cada uma delas isoladamente” (REGGINI, 1994: 4). Além disso, muitos educadores já acreditam que “aprender mais é melhor e mais fácil do que aprender menos” (REGGINI, 1994: 4).

Apesar de reconhecer a existência de muitos entraves à efetivação de uma nova proposta pedagógica centrada na não-linearidade, na pluralidade epistemológica, na negação de uma razão tecnicista, Battro e Denham (1997: 26) acreditam que “a nova sociedade do conhecimento superará todas estas barreiras, será uma sociedade digital, mundial e livre”.

Perceber o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade comunicacional implica entender a “mediatização” (BELLONI, 2001) como uma categoria explicativa extremamente importante dos processos educacionais. Uma mediatização competente será de grande valia no exercício da interdisciplinaridade. Isso se torna particularmente importante na medida em que a qualidade e a quantidade de mídias disponíveis avança em progressão geométrica. Uma variada gama de mídias possibilita a tradução do currículo nas mais diversas linguagens, além de facilitar um intercurso entre os diversos componentes curriculares.

Além disso, uma vez que cada meio de comunicação traduz o mundo à sua maneira, os efeitos psicológicos de cada um deles são qualitativamente diferentes. Assim, se acreditarmos que a interdisciplinaridade “enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença” (ETGES, 1993: 18).

A tarefa de aplicar esse conhecimentos nas matrizes curriculares dos cursos de Direito que são elaboradas, em geral, de forma compartimentada, impedindo a integração das diversas áreas e dificultando a formação integral do futuro bacharel não é fácil.

As novas Diretrizes Curriculares traduzidas pela Resolução nº 9/2004 (BRASIL, 2004), em seu art. 2º, parágrafo 1º, inciso IV, exige que o curso de Direito, por meio da concretização da elaboração de seus currículos, realize a interdisciplinaridade. Entretanto, projeto pedagógico de cada curso, deverá especificar as formas de sua realização.

No art. 2, parágrafo 1º, inciso IV, da Resolução (BRASIL, 2004):

Art. 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 componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo 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: (grifo nosso).

Segundo Linhares (2009), não basta a inclusão no currículo de várias disciplinas de áreas afins e que propiciem, cada uma delas, uma visão estanque do fenômeno jurídico. Isso acarreta um conjunto de visões diferenciadas e isoladas do mesmo objeto, sem, no entanto, propiciar ao aluno uma perspectiva concreta de sua integralidade.

A interdisciplinaridade, como aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista, aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, na articulação de novos paradigmas curriculares e na comunicação do processo de perceber as várias disciplinas; nas determinações do domínio das investigações, na constituição das linguagens partilhadas, nas pluralidades dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização da parceria.

Essa realização integrativa-interativa permite-nos visualizar um conjunto de ações interligadas, de caráter totalizante e isenta de qualquer visão parcelada, superando-se as atuais fronteiras disciplinares e conceituais.

Torna-se necessário repensar a produção e a sistematização do conhecimento fora das posturas científicas dogmáticas, no sentido de inseri-las num contexto de totalidade. Dessa forma, a complexidade do mundo em que vivemos passa a ser sentida e vivida de forma globalizada e interdependente, o que coloca a necessidade de se recuperar o sentido da unidade que tem sido sufocada pelos valores constantes do especialismo.

A compreensão crítica do mundo, da sociedade-cultura e do homem contemporâneos, depende da inter-relação entre as disciplinas (ou ciências), pois o isolamento e a fragmentação jamais darão conta da complexidade do real.

Trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências, isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas onde se possam estabelecer as conexões possíveis. Como observa Gusdorf (1976: 26), "a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas".

Por mais que interdisciplinaridade seja uma exigência do saber, existe uma nítida fronteira entre a reflexão e o agir político, de um lado, e a reflexão e o agir jurídico, de outro. Porém essa afirmação não deve ser entendida como defesa do paradigma positivista, o qual ensejou análises acríicas do Direito e sua forma de atuação na sociedade, apoiado no mito da neutralidade do sujeito de conhecimento.

Hoje, com a intensa transformação da ciência, com a emergência de novos paradigmas, com o reconhecimento do saber como uma tessitura interdependente, só é possível formar juristas e operadores jurídicos quando sua formação for multidisciplinar. Talvez possamos ir mais longe e afirmar que, perante a velocidade do mundo, as diferenças humanas, o nível exasperante das assimetrias sociais, a exclusão e os impactos das tecnologias em todos os aspectos da vida, faz-se necessário assumirmos, com os cuidados metodológicos necessários, uma posição transdisciplinar.

Os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade são distintos e, por vezes, antagônicos em suas propostas e objetivos metodológicos, porém ainda muito confundidos. A multidisciplinaridade via de regra pressupõe que várias disciplinas podem ser reunidas; porém, essa reunião não implica nem que elas tenham o

mesmo objeto de estudo e nem que partilhem qualquer tipo de relação sobre esse objeto.

No caso do ensino interdisciplinar, dois ou mais campos do saber estão reunidos e voltados para a análise e verificação do mesmo objeto de estudo. Os professores fazem um planejamento conjunto com objetivo de propor discussões que levem os alunos a estabelecer relações entre o que estão pesquisando nas diversas disciplinas em relação a um tema em questão. No trabalho chamado interdisciplinar, costuma-se conceber que uma área enriquece o conhecimento da outra e o resultado é a construção de um saber mais complexo e menos fragmentado, que buscará trazer mais nexos para o estudante, visto que pesquisado e discutido sob diferentes pontos de vista.

Já a transdisciplinaridade é um conceito mais amplo. O prefixo trans quer dizer aquilo que está entre, através e além. Nesse sentido, um ensino transdisciplinar não se restringe nem à simples reunião das disciplinas nem à possibilidade de haver diálogo entre duas ou mais disciplinas porque ultrapassa sua dimensão. Faz com que o tema pesquisado passe pelas disciplinas, porém sem ter como objetivo final o conhecimento específico dessa mesma disciplina ou a preocupação de delimitar o que é o seu objeto ou o que é de outra área inter-relacionada. A transdisciplinaridade se preocupa com a interação contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num momento e lugar.

A inter e a transdisciplinaridade tentam romper com a ideia positivista e trabalhar no campo do pensamento complexo estudado pelo filósofo francês Edgar Morin (1921), que reúne, dialoga com, duvida, pesquisa, questiona e constrói conhecimentos que novamente podem ser postos em dúvida porque estão permanentemente em mutação. Num modelo de ensino inter e transdisciplinar, as disciplinas são postas ao redor de um mesmo objeto e suas situações são cíclicas. Ou seja, as disciplinas não possuem posição de importância uma em relação à outra, porém, em processo de compreensão do objeto, estudam, de um ponto de vista dialógico, aquilo que é objeto do estudo.

Em Fazenda (1994), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade (Gepi) da PUC-SP, relata um pouco da trajetória dos estudos da interdisciplinaridade no Brasil e no mundo. Segundo ela, o movimento da

interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 60, evidenciando o compromisso de alguns professores universitários que buscavam "o rompimento com uma educação por migalhas", com a organização curricular excessivamente especializada e toda e qualquer proposta de conhecimento que incita o olhar do aluno numa única direção. Um dos principais precursores da interdisciplinaridade foi o filósofo e epistemólogo Georges Gusdorf (1912-2000). Segundo ele, o destino da ciência multipartida seria a falência do conhecimento, pois, na medida em que nos distanciamos de um conhecimento em sua totalidade, estaríamos decretando a falência do humano, "a agonia da nossa civilização".

As discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil no final da década de 60. De acordo com Ivani Fazenda, interdisciplinaridade tornou-se, então, palavra de ordem a ser empreendida na educação, uma forma de modismo. A primeira produção significativa sobre o tema no Brasil é de Hilton Japiassu, que publica *Interdisciplinaridade e patologia do saber* em 1976.

De acordo com Fazenda, tanto Japiassu quanto Gusdorf dão indicações detalhadas e ainda atuais sobre os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar: necessidade do estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, exigências para delimitação do objeto ou tema a ser pesquisado, repartição de tarefas e partilha de resultados.

As características de um professor interdisciplinar também são descritas por Ivani Fazenda: "O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino. Antes, porém, analisa-os e dosa-os convenientemente".

Os métodos pedagógicos que levam em conta os conhecimentos prévios dos alunos e pressupõem que os alunos constroem seus conhecimentos a partir do que conhecem e da troca com o outro, como o construtivismo, costumam trabalhar bem com a interdisciplinaridade.

De acordo com o conceito de multidisciplinaridade, recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de

interligar as disciplinas entre si. Assim, cada matéria contribuiu com informações próprias do seu campo de conhecimento, sem considerar que existe uma integração entre elas. Essa forma de relacionamento entre as disciplinas é considerada pouco eficaz para a transferência de conhecimentos, já que impede uma relação entre os vários conhecimentos.

A origem da multidisciplinaridade encontra-se na ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a esse objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que daria origem à chamada interdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade difere-se da pluridisciplinaridade porque esta, apesar de também considerar um sistema de disciplinas de um só nível, possui disciplinas justapostas situadas geralmente ao mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.

O certo é que a abordagem interdisciplinar do fenômeno jurídico em conjunto com as outras ciências sociais, para alguns autores, chega a ser considerada até mesmo a única forma pela qual o Direito assume a condição de verdadeira ciência, uma vez que o objeto comum das ciências sociais é a relação social.

Em tema de transdisciplinaridade, é extremamente sugestiva a lição de Boaventura de Souza Santos, quando afirma que “os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles”. Significa dizer que o “objeto de conhecimento” precisa ser abordado com uma multiplicidade transdisciplinar.

Um ensino jurídico realmente superior engloba uma ideia de Direito historicamente contextualizada e uma metodologia multidisciplinar, capaz de proporcionar um conhecimento global sobre o fenômeno jurídico.

Somente um pensamento verdadeiramente interdisciplinar pode constituir a base para a transformação da realidade. Do mesmo modo, é somente esse conhecimento interdisciplinar que, fugindo de uma análise tecnicista do ordenamento

jurídico vigente, permite compreender o fenômeno jurídico em suas múltiplas particularidades e permite dar conta de que o Direito é fruto de um modo determinado de apreensão e compreensão do real.

Dentro dessa compreensão, o significado atual da teoria do Direito deve ser compreendido como plural, abrindo o conhecimento jurídico para a diferenciação e contingência deste início de século. Só uma formação flexível, multidisciplinar, metodologicamente aberta, poderá propiciar o aparecimento de cientistas e operadores criativos, curiosos, envolvidos e abertos para o novo. Se a atual estrutura for mantida, as escolas de Direito, seus responsáveis, seus professores e, principalmente, seus estudantes continuarão alheios às novas demandas, não terão capacidade de identificar mudanças, nem criatividade para administrar as novas situações advindas de novos problemas.

Já a *pluri* e a *multidisciplinaridade* se constituem pela reunião de diversas disciplinas em torno de um problema, sem que haja um ponto de vista integrador ou federativo. A *transdisciplinaridade* é, por sua vez, a transferência de um modelo, conceito ou método de uma disciplina a outra, o que consiste num exercício bem mais complexo.

Ao mapear o que se pode ter em conta para tratar o tema, o sujeito identifica as disciplinas a mobilizar. Isso significa que *a abordagem interdisciplinar não dispensa o conhecimento das disciplinas*. Bem ao contrário, presume-o. Do mesmo modo que o aluno, o professor precisa deter, com segurança, os conhecimentos correspondentes à formação básica prevista pelo currículo, que consiste no acervo mínimo para o exercício profissional. A especialidade do professor não o dispensa de uma visão jurídica global, a mesma que está sendo transmitida ao aluno durante os anos em que frequenta o ensino superior, que, aliás, é bastante modesta em relação ao que o conhecimento humano já foi capaz de gerar.

#### **4.5 Formação institucional docente**

Para atuar no magistério superior de instituições tão distintas, espera-se um professor comprometido com as funções sociais da universidade em que leciona. Para isso, além da formação acadêmica trazida por meio de sua titulação, ele deve

ser orientado constantemente com relação às diretrizes da instituição em que está inserido. Assim, quer se um professor que:

indica caminho, que desafia, sugere, questiona, desequilibra e faz o aluno pensar, incentivando-o a buscar a origem e a história dos conhecimentos, desafiando-o a analisar as várias facetas dos mesmos (RIBEIRO JUNIOR, 2003: 61).

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura docente diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. Ela visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Para isso, será preciso, como propõe Ivani Fazenda, “uma postura interdisciplinar”, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento.

A docência universitária ainda continua a ter como exigência privilegiada (e quase exclusiva) a competência científica, descurando a competência pedagógico-didática. Essa situação tem como fundamento a visão de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar e é referendada pela institucionalização de uma formação específica para o ingresso e a progressão na carreira (LEITE; RAMOS, 2007: 31).

Alunos e professores participam mais do processo de ensino aprendizagem com a interdisciplinaridade. Os alunos, porque aprendem a trabalhar em grupo, habitam-se a essa experiência de aprendizagem grupal e melhoram a interação com os colegas. Os professores, porque se veem compelidos pelos próprios alunos, a ampliar os conhecimentos de outras áreas e melhoram a interação com os colegas de trabalho. A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método, envolvendo integração de conteúdos; passando de uma percepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superando a dicotomia entre ensino e pesquisa, ponderando sobre o estudo e a pesquisa, a partir do apoio das diversas ciências.

Considerando as concepções e práticas, trazidas pelos jesuítas, que impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje, constatamos que sua influência persiste com mais intensidade no ensino superior. Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas (ou explicá-los nos laboratórios). Ao aluno, resta ouvir com atenção. O professor competente é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade e manter o aluno atento. Assim, um bom professor é o que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao aluno ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002: 227).

É necessário destacar, aqui, que essa prática pedagógica persiste até hoje devido, principalmente, ao fato de as universidades brasileiras terem sido fortemente influenciadas pelo modelo napoleônico de universidade. Tal modelo, conforme já foi dito, fragmenta o currículo, separa teoria e prática, isola o trabalho do professor, deixando-o responsável apenas por sua disciplina, e valoriza a exposição do conteúdo pelo professor e sua memorização pelos alunos (ANASTASIOU, 2006).

Na aprendizagem, o professor é o norte que ajuda o aluno a descobrir, a reconstruir e a posicionar-se frente ao conhecimento. No processo de aprendizagem, o aluno não constrói sozinho o conhecimento, essa construção é feita continuamente com outros e na interação com os outros. As práticas pedagógicas em sala aula devem exceder uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando as aprendizagens significativas. Os cinco princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar, de acordo com Ivani Fazenda são: humildade, espera, respeito, coerência e desapego.

Conforme Bittar (2006),

o professor da área jurídica possui, em seu perfil mais genérico, uma série de deficiências com relação aos profissionais da educação de outras áreas: (1) falta de didática de ensino; (2) escasso preparo metodológico; (3) desconhecimento da legislação que rege o setor; (4) pouco compromisso educacional; (5) distante compreensão da lógica dos procedimentos educacionais, tornando o espaço acadêmico um espaço regido pelas mesmas regras do exercício das profissões jurídicas; (6) deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; (7) insatisfatória visão de sistema do Direito, que é tratado mais no caso a caso e na dimensão dos fatos e ocorrências quotidianas; (8) indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição de ensino à qual se vincula; (9) escasso compromisso com os planos de ensino e com o programa de conteúdos programáticos; (10) inabilidade para a formulação de projetos pedagógicos (BITTAR, 2006: 157-158).

A efetivação do processo de envolvimento do educador em um trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada, é realizada por meio da interação professor/aluno, professor/professor, pois a educação só tem sentido no encontro. “Se há interdisciplinaridade, há encontro, e a educação só tem sentido no encontro. A educação só tem sentido na “mutualidade”, numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo” (FAZENDA, 2003: 23).

A proposta concreta de uma renovação docente não significa propiciar qualificação pedagógica aos professores de Direito. Isso talvez seja conveniente e se mostre benéfico, mas não é suficiente, pois depende do que se entende por bom professor. Se a qualificação docente restringir-se a uma qualificação dogmática – unidisciplinar e legalista –, ela apenas servirá para reforçar o que está posto. “No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002: 13).

Acreditamos que: “... a problemática da educação brasileira, em especial do ensino superior, não se esgote com a questão da formação de professores, esta, inevitavelmente, far-se-á presente em qualquer ângulo em que se tome a investigação educativa” (VAZ DE MELLO, 2002: 5).

Para Masetto (1998: 13), “a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão”. Ele continua explicando que a docência no Ensino Superior

exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de ensinar 'por boa vontade', buscando apenas certa consideração pelo título de 'professor de universidade', ou apenas para 'complementação salarial', ou, ainda, apenas para 'fazer alguma coisa' no tempo que restasse do exercício de outra profissão (MASETTO, 1998: 18).

Mais do que formação docente, precisamos de ética na docência. Ética otimista, capaz de transmitir alento e vontade a uma juventude sem líderes, sem projetos, sem perspectivas, mergulhada no hedonismo e na consecução de resultados lucrativos e rápidos, mas distanciados de qualquer conotação moral.

O compromisso, na formação deste profissional, está centrado nas possibilidades de intervenção no próprio mercado, numa adesão acrítica, ou possibilitando o surgimento de profissionais que vão compreender o processo e nele intervir, inclusive na direção de transformá-lo (ANASTASIOU, 2007: 45-46).

O conhecimento descomprometido não ajuda a suprir essa deficiência. Muito mais importante do que o domínio da técnica é a capacidade de direcionar vontade e deliberação para as coisas consideradas intrinsecamente boas e nobres.

O narcisismo docente esconde a tênue qualidade da identidade de alguns professores. Eles conseguem fortalecer a auto-imagem do seu “eu” com as ilusões de grandezas que obtêm do culto imperial de seu discurso erudito. Empregam o saber como tentativa de preencher o vazio de suas vidas. Ensinam como uma forma de estabelecer um processo existencial de auto-atenção. Ensinam como uma forma de preencher o tempo e iludir-se de seu vazio na desvalorização dos outros, mas dependendo destes outros desvalorizados. Precisam do aplauso como um inócuo preenchimento do vazio (WARAT, 1996: 200).

O Direito neutraliza as diferenças, premia as ações de acordo com seu mérito, restaura situações afetadas por desequilíbrio, restitui a paz, o patrimônio e a liberdade. As situações de injustiça vivenciadas pelo alunado precisam ser trazidas ao ambiente universitário para merecerem análise e a alternativa de encaminhamento para a solução possível.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 1998: 11).

De maneira geral, o professor que inicia, hoje, a carreira docente universitária não encontra plano de carreira para os professores, que permanece sem incentivos e estímulos para se aperfeiçoar e sendo até mesmo punido, quando sai da rotina, marcada pela abstração do trabalho, pois o que conta é o número de aulas. Não há muito interesse em identificar conteúdos, salvo na hipótese de alguém muito ousado que tenha se perdido na instituição e venha com novas experimentações ou conteúdos, que se chocam com o conservadorismo da direção e com a dificuldades dos discentes.

Darling-Hammond (1997 apud REALI; MIZUKAMI, 2002) indica o percurso que os professores precisam conhecer e que os capacita a observar para a realização da docência. De acordo com este percurso, cabe aos professores:

- a) compreender o conteúdo específico tendo em vista a área estudada: o professor deve conhecer profundamente a área para ser capaz de ir além das ideias principais de que trata e de selecionar exemplos e problemas significativos para serem discutidos em aula;
- b) conhecer a audiência para a qual o conteúdo será trabalhado: o professor deve conhecer seus alunos, suas experiências e o contexto no qual estão inseridos, já que ambos influenciam diretamente na aprendizagem;
- c) conhecer os diversos modos de conhecimento, os processos de informação e de comunicação: esses são aspectos importantes pois direcionam as possibilidades de o ensino ocorrer;

- d) avaliar adequadamente o conhecimento dos alunos e manejar diferentes estratégias de ensino: o professor deve saber lidar com as dificuldades que porventura surjam;
- e) conhecer recursos e tecnologias educacionais: desta forma o professor expande as fontes de informação dos seus alunos para além dos livros didáticos;
- f) promover experiências produtivas: com o intuito de motivar os alunos; e
- g) analisar e refletir sobre a própria prática: para que ele possa avaliar seu trabalho e, conseqüentemente, melhorá-lo.

É função inerente dos educadores *formar* os educandos. Formar para a vida cidadã e para a vida profissional. Mas *formar* integralmente para a curta aventura da existência humana e não apenas *informar*, adicionar conhecimentos e descuidar-se do uso que deles farão os egressos do sistema educacional.

o professor assuma a diversidade mais como um recurso do que propriamente um problema, o que implica: a capacidade para aprender sobre as particularidades de seus alunos e respectivas comunidades tendo em vista os seus contextos de origem, a apresentação de expectativas elevadas, a capacidade para estabelecer pontes entre o saber escolar e o saber do aluno, de modo a facilitar a entrada na sala de aula dos elementos culturais relevantes, o domínio dos conteúdos específicos e conhecimentos sócio-culturais [sic] e o estabelecimento de estratégias de ensino que favoreçam a participação ativa dos alunos (ZEICHNER, 1992 apud MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 122).

O professor fala a partir de um lugar peculiar, que lhe permite manter sob controle a tônica e os rumos da discussão. Seu saber dogmático apresenta-se autossuficiente, encontrando suas soluções apenas nas estruturas normativas onde estão selecionadas e previstas as variáveis do jurídico. Essa pedagogia atende aos valores de segurança e certeza do saber científico, tão ao gosto dos positivistas, mas é óbvio que não atinge um pleno conhecimento do Direito em todas as suas manifestações concretas no espaço-tempo social.

É como se a compreensão comportasse um vício terrível, que conduzisse à fraqueza e à abdicação. Mas “compreender não é justificar. A compreensão não desculpa nem acusa. A compreensão favorece o julgamento intelectual, mas não impede a condenação moral”; assim, compreender “conduz, não à impossibilidade de julgar, mas à necessidade de tornar complexo nosso julgamento” (MORIN, 2004: 135, 6).

Em primeiro lugar, diante da crescente complexidade técnica do Direito e da própria vida, a realidade não é assimilável sem prévia formação. A sabedoria popular pode ser relevante no plano dos valores, mas o exercício profissional baseado no

empirismo e na experiência, na melhor das hipóteses, é incapaz de superar a realidade, quando, na verdade, grande parte do trabalho do lidador do Direito consiste em encontrar maneiras de reinventar situações reais.

Em segundo lugar, mesmo que o aluno inapto se tenha arditosamente adaptado à realidade, o caso é ainda mais grave: há não somente o risco coletivo de que, por inépcia, cause dano à sociedade, mas o risco individual de que conclua, ao final da vida, que serviu a um querer que não era o dele.

No entanto, o objeto da reflexão jurídica é precisamente demonstrar uma ideia essencial que permita compreender um fenômeno complexo. Raramente é possível ou desejável dizer tudo. É preciso aprender a triar o que é importante e o que é acessório. Trata-se de encontrar o elemento fundamental, decisivo, a chave. Do poder de síntese depende em grande parte a qualidade do trabalho do operador do Direito.

O professor precisa preparar-se para incentivar e intensificar esse processo promovendo atividades que provoquem necessidade de mudança no 'status quo' dos participantes; atribuam significado ao ato de aprender; promovam a aceitação de uma relação entre adultos, de parceria e co-responsabilidade. Além disso, o professor precisa pensar em meios presenciais e virtuais de se aproximar dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos; em estratégias para aproximar o conteúdo selecionado das atividades profissionais; em métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos; em técnicas variadas, que dinamizem a ação pedagógica e permitam o desenvolvimento de múltiplas facetas dos alunos, além dos recursos tradicionais ou de novas tecnologias para viabilizar os métodos escolhidos. E, ainda, a que mecanismos pode recorrer para analisar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente (MASETTO, 2008: 398).

Exercer o senso crítico e provocá-lo no aluno permite, assim, avaliar a coerência dos argumentos, a compatibilidade entre marcos regulatórios, e entre estes e dadas condutas. Permite igualmente levar em conta as repercussões da problemática e das eventuais soluções a ela atribuídas (ou a ausência de soluções) sobre a vida social. É o caso dos efeitos perversos de determinadas normas ou a inaptidão à efetividade de certas medidas judiciais.

Juliana Ferrari de Oliveira (2010) traz importante trecho de Berbel (2008: 548-549), a respeito disso e, por serem consideradas pertinentes, são transcritas a seguir:

Como pretender cobrar dos futuros professores – daqueles que estão hoje em processo de formação inicial no ensino superior – e de atuais professores – que se encontram em cursos de formação continuada, que apresentem uma postura analítica e crítica, se não são colocados, em momentos de formação, na situação de experimentar, de vivenciar habilidades intelectuais que lhes possibilitem valorizá-las e incorporá-las em seu desempenho?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação sejam criativos e inovadores, se nas situações de aprendizagem não lhes são dadas oportunidades de exercitar a iniciativa e a criatividade, além de não vivenciarem situações criativas e inovadoras propostas por seus próprios formadores?

Como esperar que futuros e atuais professores em formação se mostrem coerentes em seu modo de pensar e agir na sua prática pedagógica, se em nossos discursos em sala de aula valorizamos teorias progressistas, construtivas e humanizadoras, mas continuamos praticando uma pedagogia tradicional?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação desafiem a acomodação, a subserviência e a manutenção do paradigma dominante, da burocracia e da simples sobrevivência na prática docente, se não lhes forem abertas inúmeras e constantes oportunidades de conhecer seu potencial, de refletir sobre suas escolhas, de tomar consciência da sua condição profissional, de exercitar a reflexão e a auto-avaliação constante, entre tantas outras ações próprias da profissionalização docente?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação atuem com autonomia, se não lhes forem proporcionadas oportunidades de desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva e criativa diante das questões da profissão, durante o tempo de formação?

Como esperar que futuros e atuais professores em formação desenvolvam o espírito científico, se não lhes forem oferecidas condições de aprender a pesquisar e a elaborar conhecimentos no tempo de sua formação?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação possam respeitar e valorizar todo o processo interativo com seus alunos e até mesmo reconhecer seus alunos e a sala de aula como fontes valiosas de sua própria formação continuada, e por que não dizer sua humanização, se os tratarmos como consumidores de informações que nós professores detemos, se os submetemos ao nosso poder de decisão sobre todos os aspectos do processo pedagógico do qual participam?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação estejam aptos para resolver os problemas da prática pedagógica e desenvolvam em seus próprios alunos essa capacidade, se no tempo de sua formação não lhes forem proporcionadas as condições para problematizar os conteúdos e situações reais de sua área de atuação e buscarem respostas fundamentadas para as mesmas? Se os próprios professores formadores confundirem problematização com resolução de problemas oferecidos por outros? (BERBEL, 2008).

O espírito crítico requer, ainda, curiosidade e coragem. A curiosidade depende da abertura de espírito e do tino para encontrar novos temas e novos enfoques, mas a coragem é essencial: é muito mais perigoso pôr em causa as ideias batidas do que seguir os caminhos já calcados pelas pegadas dos outros. O

professor precisa ter a coragem necessária: de enfrentar um tema pertinente de forma inovadora e de esclarecer antecipadamente os parâmetros utilizados para tanto.

O trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício (RIOS, 2006: 107).

A função docente, bem feita, deve ser considerada em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Para analisar a formação de professores trata-se de saber em que consiste aprender a ser e a tornar-se um professor que saiba responder às necessidades dos alunos, às próprias enquanto pessoa em evolução pessoal e profissional, às da instituição e às da realidade.

Várias disciplinas podem contribuir para enriquecer a construção de um conhecimento sobre a formação de professores, mas é possível efetuar um trabalho interdependente. O modo como os professores aprendem a ensinar começou a ser objeto de estudo e investigação sistemática nas últimas décadas. Há, porém, um conjunto de pesquisas sobre o que leva alguém a ser professor.

Segundo Doyle (1985) essas pesquisas abrangem quatro fases: a primeira é a fase da pré-formação, com as decisões de opção pela docência; a segunda é a formação inicial, os estudos formais; a terceira é a da indução: alguns autores sugerem que muitos professores aprendem seu ofício com a prática. A última fase é a do exercício efetivo da profissão.

Ao tratar a inovação, o professor precisa refletir sobre alguns pressupostos: querer aprender se quiser inovar, pois lidará com incertezas, riscos e até erros; conhecer-se e ter abertura reflexiva e participativa; envolver-se no seu próprio aprendizado como pretende ser o de seu aluno; compartilhar conceitos sobre o que é um bom ensino que leve a uma aprendizagem efetiva e a aquisição de habilidades profissionais.

A iniciativa de inovação tem dois aspectos. Um é motivacional e envolve o início das ações. O outro é cognitivo e envolve a capacidade de descobrir novos modos de agir.

As Faculdades do Direito não têm se destacado pelos avanços pedagógicos ou didáticos. As críticas que o professor Melo Filho (1984) faz ao docente do Ensino Jurídico indica a exigência de buscar alternativas mais eficientes e a valorização da figura do professor como condição de mudança. Estratégias de aprendizado e ensino, relacionadas aos conhecimentos técnicos e à metodologia própria ao ensino do Direito, passam a constituir prioridades para o surgimento do docente capaz de desempenhar suas tarefas.

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto 'stricto' como 'lato sensu', não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação 'stricto sensu' aporta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002: 23).

As brechas da regulamentação para formação, atuação e carreira docente no ensino superior deixa amplo espaço para improvisações por parte de docentes que, para atender às exigências das instituições em que trabalham se desdobram em diferentes cursos e disciplinas.

O docente do ensino jurídico deve ser um profissional ético, com formação jurídica integral e interdisciplinar. A visão humanística é imprescindível para considerar o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. A profissionalização dos professores de Direito é uma imposição do momento. Não são poucas horas retiradas da atividade principal que satisfarão as exigências da atuação do docente do Direito.

Propomos que cada instituição de ensino superior deva ser estimulada pela legislação a criar programas de formação docente. É preciso ensinar por meio de uma disciplina sistematizada como articular as estratégias de ensino.

Também é importante que se considere que, para além do conteúdo proposto nessa disciplina, as formas de ensino e de sua construção são determinantes e fundamentais para uma apreensão bem-sucedida por parte do professor-aprendiz. Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002: 250).

A partilha dos saberes com os outros e a discussão crítica reflexiva do saber fazer levam à formação mútua. É o reconhecimento de que a aprendizagem dura

toda a vida e pode ser compartilhada. Oliveira (2010) menciona, baseada em Behrens (1998: 57), que existem quatro grupos de profissionais do ensino superior:

a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

No entanto, a diversidade de experiências docentes e profissionais só pode enriquecer o ensino superior. O problema que entendo acontecer é a falta de comprometimento docente com a formação discente. E isso pode ocorrer em qualquer dos casos mencionados. Vale destacar que, preocupar-se em desenvolver pedagogicamente seus professores, faz parte, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), do próprio papel das instituições.

As universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, conforme suas definições na LDB/96, são instituições de ensino superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica (ANASTASIOU, 2002: 174).

O professor de Direito deverá reconhecer o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem e aceitar seu papel de mediador, considerando a instabilidade do contexto da sala de aula e o sentido de totalidade do ensino. Esse último aspecto dá sentido de globalidade (decorrente da interação do professor, pessoa e profissional, com a pessoa do aluno, considerado um ser em formação e já com um conhecimento provisório). Tal assertiva decorre, em especial, da idéia de respeito aos saberes do aluno.

O aluno, como se sabe, detém uma carga de conhecimento, tem ideias pré-concebidas a respeito da matéria, e a aprendizagem somente se verifica quando tais ideias são por ele próprio questionadas. Constata-se, então, a superação, a ruptura, e em consequência, o crescimento. Indispensável, para tanto, o exemplo. É verdade que admitir a dialética, em toda a sua amplitude, não é tarefa fácil, porque ela

comporta contestação. Mas o professor de Direito, ao que se verifica, tem consciência de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e a partir dessa ideia, opera transformações em seu meio.

Visto que independente de seu cargo na carreira jurídica “o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor” (BEHRENS, 1998: 61).

O melhor juiz do desempenho docente é o próprio professor que, quando aberto à crítica de outros e a sua autoavaliação, pode reorientar suas ações. Pode parecer uma simples prescrição, mas é severa porque exige o encontro consigo mesmo, um posicionamento entre antinomias e a reconsideração dos limites de sua atuação dentro da sistemática existente. A aceitação de novas tecnologias não será imediata, exige um certo tempo de preparo.

O reconhecimento de ser o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem requer a aceitação de que a participação ativa e crítica do mesmo deve ser estimulada a luz de um compromisso com a realização humana do discente.

Finalmente, uma metodologia pedagógica dinâmica aplicada ao Direito revigorada na teoria e na prática, contextualizada, estimulada pela constatação de que o conhecimento é provisório e sua construção pode ser prazerosa, impulsiona novos estudos sobre a metodologia do ensino jurídico.

Enfim, o ensino superior jurídico requer tecnologias e metodologias inovadoras e participativas que deverão estar acompanhadas da compreensão significativa do desenvolvimento humano, o qual requer reflexão sobre a conduta docente, crítica sobre a situação vigente e conhecimento do contexto e da realidade mais ampla, e do compromisso de fazer o necessário para possibilitar esse desenvolvimento.

## **4.6 O Direito Educacional**

Neste tópico final, pretendemos apresentar as relações existentes entre educação e Direito, analisando as contribuições de educadores, juristas e cientistas dos diferentes ramos das ciências humanas e sociais. Para tanto, com o objetivo de superar a fase legislativa do ensino, temos o propósito inicial de contribuir para construção de uma teoria e prática do Direito Educacional e promover um debate com os educadores e profissionais do Direito sobre a relação do Direito com a Educação.

### **4.6.1 A OAB**

A Ordem Brasileira de Advogados (OAB) desempenha importante papel em relação ao ensino jurídico, apontando problemas seja nos cursos, seja na formação do profissional do Direito. Desde 1994, dois anos após a criação da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, que se tornou uma instituição autorizada legalmente avaliar o ensino jurídico.

A comissão é formada de Conselheiros Federais de advogados e professores, conceituados. A Comissão foi responsável pela criação da portaria 1886/94 (BRASIL, 1994) cujo objetivo reside em promover a melhoria dos cursos jurídicos no país.

O artigo 54, inciso XV, da Lei Federal nº. 8.906/94 (BRASIL, 1994) determinou que “compete ao Conselho Federal da OAB colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (SANTOS, 2002: 84). Desde então, a OAB tem se dedicado, veementemente, à avaliação dos cursos jurídicos, principalmente através do exame de ordem.

Atualmente, o referido artigo encontra-se regulamentado pelo Decreto Federal nº. 3.680/01, que dispõe caber ao Conselho Federal da OAB a manifestação sobre o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento dos cursos a serem criados, daqueles já existentes e dos que estão em funcionamento.

Em 2001, o Conselho Federal da OAB autorizou a comissão desse órgão a lançar o projeto OAB/Recomenda, com o intuito de “coletar dados dos vários instrumentos de avaliação existentes, para computá-los e reuni-los num documento único onde se vai mostrar à sociedade (e na medida do possível), a verdadeira situação de cada curso” (CASTRO, 2000: 23). Apesar de o envolvimento institucional da OAB sobre o ensino jurídico ser tema gerador de polêmicas, principalmente em relação ao exame de ordem, segundo Santos (2002), é inegável, pelo menos desde a criação da Comissão de Ensino Jurídico, sua contribuição para enriquecer o debate sobre o ensino jurídico brasileiro.

#### **4.6.2 A ABEDi**

A Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) é uma entidade recente, que tem o objetivo de unir pessoas físicas e jurídicas ligadas ao ensino ou à administração dos cursos de Direito, buscando a melhoria do ensino jurídico nacional. Ela realiza eventos, na forma de congressos e colóquios, por exemplo, para disponibilizar um espaço de troca de ideias e proposições.

O I Congresso da ABEDi foi realizado em agosto de 2002, em Natal. Desde então, esses encontros acontecem, anualmente, seguidos da publicação do Anuário ABEDi, contemplando o que foi apresentado nos congressos. Esta com objetivos em comum, que são:

Congregar especialistas e entidades vinculadas à pesquisa e à educação em Direito, promover e divulgar estudos e debates sobre ensino, pesquisa e extensão em graduação e pós-graduação em Direito;  
Elaborar propostas de elevação da qualidade do ensino, isoladamente ou em conjunto com autoridades públicas, entidades interessadas e instituições de ensino; colaborar com os processos de avaliação dos cursos de graduação em Direito e dos programas de pós-graduação em Direito;  
Promover eventos sobre a matéria, preferencialmente em conjunto com outras instituições interessadas (ABEDi, [s.d.]).

Podemos dizer que a ABEDi vem conseguindo realizar eventos para contribuir com o debate acerca do ensino jurídico.

### **4.6.3 O CONPEDI**

Criado em 1992, o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) busca promover a discussão e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito no país. O CONPEDI tem por objetivo:

Incentivar os estudos jurídicos de pós-graduação nas diferentes instituições brasileiras de ensino universitário; colaborar na definição de políticas jurídicas para a formação de pessoal docente da área jurídica, opinando, junto às autoridades educacionais, sobre os assuntos de interesse da pesquisa e da pós-graduação em Direito; defender e promover a qualificação do ensino jurídico, bem como sua função institucional e seu papel social (CONPEDI, 2009).

Concordamos com Linhares (2009) as que mudanças no ensino jurídico são cruciais, mas que o primeiro passo para alcançá-las é o reconhecimento dessa necessidade. O papel exercido pela OAB e a própria existência da ABEDi e do CONPEDI são indicativos de uma perspectiva mais promissora para o magistério jurídico no país.

Precisamos congregiar forças entre juristas e educadores para não segregar alunos por meio de provas de entrada em faculdades ou carreiras jurídicas. Identificar instituições de ensino superior jurídico com melhor desempenho é um primeiro passo que já foi dado. O segundo é unir alunos e professores dessas instituições de excelência na melhoria do ensino jurídico e do equilíbrio social.

### **4.6.4 O Direito Educacional: um caminho em construção**

A discussão dos juristas e educadores em relação ao Direito educacional iniciou-se, em termos efetivos, em outubro de 1977, no 1º Seminário de Direito Educacional, realizado em Campinas. Além disso, o primeiro importante trabalho para sistematização do Direito educacional foi publicado em 1981, pelo educador e jurista Alberto Teodoro Di Dio "Contribuição à sistematização do Direito educacional".

Segundo o autor Di Dio, precursor do Direito Educacional brasileiro, o mais apropriado seria a expressão Direito da educação, Direito educacional ou Direito educativo. Consciente das possíveis objeções, que, segundo ele, podem ser feitas

ao termo tem-se a expressão Direito Educacional, à espera de que o uso e os especialistas consagrem a melhor denominação (DI DIO, 1981).

Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem (DI DIO, 1981: 24).

Para Edivaldo Machado Boaventura (1997),

O Direito Educacional, como disciplina nova que é, não pode ser visto e estudado tão somente dentro dos limites da legislação. Muito ao contrário, deve ser tratado à luz das diretrizes que lastreiam a educação e os princípios, que informam todo o ordenamento jurídico. Tanto no caso das relações de trabalho como nos relacionamentos da educação, legislação seria apenas um corpo sem alma; continua Susseking; uma coleção de leis esparsas e não um sistema jurídico dotado de unidade doutrinária e precisos objetivos, o que contraria uma inquestionável realidade (BOAVENTURA, 1997: 30).

O Direito Educacional tem duplo objetivo: de um lado, atua, preventivamente, no âmbito administrativo; por outro lado, atua na solução judicial, no âmbito judicial. Nesse caso, o Direito Educacional disponibiliza instrumentos ou mecanismo preventivo administrativos e mecanismo ou instrumentos judiciais.

O Direito Educacional tem como fonte várias legislações no sentido amplo: decretos, portarias, regulamento, regimento escolar, resoluções e pareceres normativos dos conselhos de educação, tratados e convenções internacionais (BOAVENTURA, 1997: 30). Contudo, a fonte primeira e fundamental do Direito Educacional brasileiro está na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Trata-se do Título VIII, da Ordem Social, Capítulo III, intitulado Da Educação, da Cultura e do Desporto, com uma soma de dez artigos dedicados à educação (art. 205 a 214), com os princípios do Direito Educacional.

Quando à Educação À Distância (EAD), temos o art. 80 da LDB, cujos regulamentos estão disciplinados nos Dec. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, Dec. 256, de 27 de abril de 1998, Portaria Ministerial 301, de 7 de abril de 1998 e Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001. Aqui, a EAD pode oferecer relevante contribuição como instrumento de inclusão digital e educacional daqueles que historicamente foram discriminados pelo poder público e pela sociedade. Para tanto, se faz necessária à democratização do acesso às tecnologias da comunicação e da

informação, bem como a implementação de uma cultura digital no contexto educacional.

No caso do Direito Educacional, por se tratar de um ramo novo do Direito com carência de pesquisa, entendemos que a doutrina, como fonte jurídica, é fundamental para a construção da teoria, sistematização e autonomia do Direito Educacional. Trata-se, aqui, da possibilidade efetiva de reunir doutrinas, em corpos mais ou menos homogêneos no contexto da ciência jurídica educacional.

Podemos citar alguns doutrinadores e estudiosos do Direito Educacional: Renato Alberto Teodoro Di Dio, João Roberto Moreira Alves, Edivaldo Boaventura, Pedro Sancho da Silva, Paulo Nathanael Pereira Souza, Horácio Wanderlei Rodrigues, João Roberto Covac, Helder Martinez Dal Col, Elias Motta de Oliveira, Carlos Alberto Bittar, Dâmares Ferreira, Aurélio Wander Bastos, Maria Regina Muniz, Messias Costa, Célio Muller, Jorge Saboya, Rita de Cássia Borges de M. Amaral, Murilo José Digiácomo, Carlos Alberto Lima de Almeida, Selma Aragão.

Essa nova tendência se introduziu no Direito Educacional com o advento da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Aliás, nesse sentido, os princípios assumiram funções normativas específicas, reforçando-se os princípios doutrinários educacionais (art. 206 CF e arts 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> LDB).

Todas as grandes conquistas da história do Direito, como a abolição da escravatura e da escravidão, a livre aquisição da propriedade territorial, a liberdade de profissão e de consciência, só puderam ser alcançada através de séculos de lutas intensas e ininterruptas. O caminho percorrido pelo Direito em busca de tais conquistas, (...) sempre pelos Direitos subjetivos pisoteados, (...) violado o Direito subjetivo, o titular defronta-se com uma indagação: deve defender seu Direito, resistir ao agressor, em outras palavras, deve lutar, ou deve abandonar o Direito para escapar à luta? A decisão a este respeito só a ele pertence (Rudolf Von Ihering, 1891: 8-13-15).

O Direito à educação, como Direito subjetivo público, é um Direito social fundamental (art. 6<sup>o</sup> c/c art. 205 CF), com três objetivos definidos na Constituição Federal, diretamente relacionados com os fundamentos do Estado brasileiro (art. 1<sup>o</sup> c/c art; 3<sup>o</sup> da CF): a) pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania; c) qualificação da pessoa para o trabalho.

Além disso, por um lado, o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito é um Direito subjetivo; por outro lado, é um dever jurídico do Estado oferecer o referido ensino. Caso isso não ocorra, ou seja, o não-oferecimento ou sua oferta

irregular importa responsabilidade da autoridade competente (art. 208 § 2º da CF; art. 5º § 4º da LDB; art. 54 § 1º e § 2º do ECA). Contudo, o Direito à educação, como Direito subjetivo privado, apresenta características dos Direitos da personalidade (art. 11 do Código Civil).

As instituições de ensino privadas ou/e públicas deparam-se com grandes mudanças de concepções na área da educação, quer sejam legislativas ou da própria sociedade, que estão provocando o aumento de conflitos nas relações educacionais. Nesse contexto, surgem os instrumentos preventivos institucionais ou extrajudiciais e instrumentos judiciais, que veremos a seguir. Para Joaquim Barbosa Gomes (2001),

ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001: 123).

O Direito Educacional pode ser considerado como conjunto formado de normas dispositivas, prescritivas e imperativas, que dispõem sobre princípios e conceitos; que prescrevem, assim, como orientar a conduta dos poderes públicos e das pessoas físicas e jurídicas, dando-lhes diretivas coerentes para as relações ensino-aprendizagem e que impõem deveres, obrigações e limites à liberdade. Bastos (2000) define Direito Educacional como:

O conjunto das disposições constitucionais, a legislação complementar, os decretos regulamentares e um amplo documentário constituído de portarias, resoluções e pareceres de importância especial após a criação do Ministério da Educação e dos Conselhos de Educação (BASTOS, 2000: ix, x).

O Direito Educacional estuda, além disso, as origens e os fundamentos legais do processo educativo, sua estrutura legislativa, seus propósitos pedagógicos, programas e métodos de ensino e avaliação, bem como seus valores e princípios. Estuda, ainda, os fundamentos sociais, políticos, éticos, culturais e filosóficos dos currículos.

O estudo combinado dessas variantes jurídicas, educacionais, sociológicas, políticas, filosóficas e culturais permite identificar, historicamente, as políticas de proteção legal para a superação de problemas educacionais e as alternativas

paradigmáticas para se alcançarem mudanças nos padrões tradicionais no ensino, especialmente no que se refere ao ensino jurídico.

O Direito Educacional que se traduz num conjunto de normas específicas da área educacional, princípios, valores e doutrinas que regulam e disciplinam as formas de instituição, organização, manutenção e desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, bem como o desenvolvimento do ensino e dos currículos e as condutas humanas relacionadas diretamente com os processos educativos, no seio de proteção das famílias, das relações entre alunos, professores, escolas, organizações governamentais, instituições públicas, e aquelas mantidas pela iniciativa privada, disciplinando o comportamento relacionado à educação.

Na Constituição Federal, lei fundamental do Direito Educacional, encontra-se a origem do Direito à educação e do dever para com a educação, onde estão contemplados também os princípios norteadores da tarefa educacional.

As Constituições Estaduais alinham as regras basilares e orientadoras da atividade educacional de cada Estado da Federação, seguindo sempre as orientações da Lei Maior. As leis complementares traçam as diretrizes e bases da educação nacional, propugnando a unidade na condução da atividade educacional. As leis ordinárias dispõem sobre normas gerais e abstratas, disciplinando as relações no âmbito educacional.

Os decretos, as portarias, os regulamentos explicitam a aplicação das disposições gerais, aclarando o mandamento das leis e determinando sua fiel execução. Ainda, há os pareceres, as resoluções, as deliberações e as indicações do Conselho Nacional de Educação, da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, e dos Conselhos Estaduais de Educação onde se encontram enunciadas as normas disciplinadoras e regulamentadoras da atividade educacional.

## Considerações Finais

O objetivo do presente trabalho consistiu em buscar descrever as características do ensino jurídico no tempo presente no Brasil, apresentando um itinerário histórico do seu legado português, bem como de um percurso também histórico sobre a teoria de currículo e finalizando com a indicação de algumas possibilidades para alcançar a inovação por meio da interdisciplinaridade no ensino da justiça e a mudança social.

Para tanto, o itinerário percorrido assentou-se especialmente na pesquisa bibliográfica, com auxílio de documentos oficiais que contiveram as propostas curriculares do Estado Brasileiro e Português para os cursos jurídicos nos diversos momentos da história. Lembramos que o ensino jurídico brasileiro nasce do currículo da Universidade de Coimbra que nos é emprestado até que a partir dele é confeccionado o nosso tempos depois.

Busca-se então, combinar o saber jurídico com as demandas sociais atuais, cujos conflitos necessitam novas formas de percepção e resolução. Cada vez mais os conflitos transcendem os meros interesses individuais e ganham aspectos coletivos, com o risco de fragmentação da sustentabilidade das relações sociais.

Defendo que a nova percepção do jurídico na sociedade do século XXI somente será possível por meio da educação, tal como se orienta na Constituição Federal de 1988, que a entende e define em sentido amplo, apontando no sentido do caráter integral e totalizante da educação, diferente da mera instrução ou formação para o trabalho.

Para construir um Direito Restaurador, um Direito Alternativo e considerando o conceito de educação presente no Texto Constitucional, uma observação pode ser feita no sentido de constatar que ao longo de sua história a proposta oficial para os cursos jurídicos preocupou-se muito mais com o ensino e a instrução, com a formação para o exercício da profissão, esquecendo-se do objetivo mais amplo da educação.

Acredito que a Carta Constitucional vigente, bem como os demais instrumentos normativos estudados, fornecem importantes parâmetros para que os

cursos jurídicos sejam pensados no sentido de promover uma educação jurídica a serviço do equilíbrio das relações sociais.

Por isso, apóio a concepção contemporânea de universidade ligada à noção de uma agência impulsionadora do desenvolvimento científico e tecnológico que se projeta também nos objetivos de construção da democracia e de sociedades com relações sustentáveis. Esse novo modelo de formação e atuação jurídico-política-educacional reclama a adoção de uma práxis consciente dos seus condicionamentos políticos dos futuros bacharéis, em constante tensão com a formação tecnicista e despolitizada dos juristas.

É preciso considerar também que a nova atuação sociojurídica do jurista contemporâneo, para institucionalizar-se organicamente, necessita de uma mudança da mentalidade jurídica em relação aos usos do Direito. É muito grande a resistência que ainda existe com relação aos novos modos de atuação do operador jurídico, quer em função da visão conservadora de alguns, quer pelo natural receio de outros – beneficiários das estruturas de poder vigentes.

A Constituição de 1988 reúne condições de provocar no profissional do Direito uma atuação consciente de suas funções jurídicas, políticas e sociais, pelo relacionamento interdisciplinar que estará forçado a fazer entre a estrutura normativa do Direito que aplica e as estruturas sociopolíticas que estão na gênese dos conflitos coletivos.

O novo perfil do profissional do Direito a ser construído pelo modelo de formação esperado pela sociedade atual aliado às novas normas de orientação jurídico-político-educacionais postas à sua disposição para reformulação do ensino do Direito brasileiro para construção da mudança social.

Em confronto com a formação antiga, individualista e unidisciplinar dos profissionais do Direito que geram um conjunto de contradições no modo de atuação do jurista contemporâneo, tornando difíceis o cumprimento de suas graves funções sociais, mas, ao mesmo tempo, fazendo desse jurista verdadeiro agente da superação dos modelos normativo-positivistas de ensino e aplicação do Direito liberal.

Esse quadro tensional que circunda a atividade político-jurídica do novo jurista brasileiro é o próprio substrato político capaz de impulsionar a transformação do

profissional do Direito, qualificando-o como um operador jurídico e portador do desafio de, por meio de uma práxis jurídica, romper com os paradigmas normativistas e com o positivismo liberal, politicamente alienado, que ainda orientam, hegemonicamente, a teoria e a prática da ciência jurídica no Brasil.

O desafio de ruptura com o modelo tradicional da ciência e da práxis do Direito, reproduzido pelo ensino jurídico brasileiro, essencialmente normativista e ainda com evidentes traços do modelo coimbrão, assume clara importância histórica que vai além da mera ampliação dos limites e possibilidades de atuação dos operadores jurídicos tradicionais.

Há uma missão de defesa legítima da ordem jurídica democrática pelos bacharéis do Direito: a alternativa que resta aos integrantes das carreiras jurídicas de atuar mais no sentido do aprofundamento da democracia no âmbito das classes populares, lutando pela distribuição igualitária dos Direitos fundamentais da pessoa humana (educação principalmente), do que atuar apenas na aplicação e fiscalização formalista de uma legalidade que bloqueia a liberdade e a inclusão das massas populares, limitando a justiça social em nome da lei.

Acredito que a chave dos currículos inovadores é a admissão da interdisciplinaridade. Os currículos cujas disciplinas não forem integradas, combinadas e repensadas estão metodologicamente inviabilizados para formar os estudantes em termos de consciência do mundo, construção ética e competência técnica.

Para o desenvolvimento das habilidades jurídicas é preciso que os estudantes discutam os desafios éticos que esse mundo em veloz transformação possui. Só a precedência dessa formação mais sólida poderá evitar que os formandos terminem seus cursos com conhecimentos já ultrapassados e inadequados para o mundo do trabalho e para a vida social, cultural e política.

Esse não é um problema novo e só do Direito. Precisa ser debatido com diversas áreas do conhecimento apresentado por vários cursos universitários, como as engenharias e os cursos de medicina, em que a tendência é desenvolver processos pedagógicos que habilitem os estudantes a compreender e interferir nessa vertiginosa mudança social e tecnológica.

No tocante aos cursos jurídicos, a ideia é buscar reorientar a formação jurídica em relação às necessidades e às habilidades essenciais atualmente, para as mais variadas carreiras jurídicas. Sustento que será essencial o debate de um maior número possível de interlocutores e representantes de todos os segmentos sociais para qual o Direito se destina. E que esse debate não se restrinja à busca de culpados dos fracassos escolares evidenciados nas avaliações.

Um aspecto muito importante para a definição de um curso jurídico é atentar para as necessidades regionais de onde está instalado. Em verdade, todos os cursos devem ser universais e locais, pertencendo ao planeta e ao local. O que se vê é uma uniformidade mais determinada pelos currículos mínimos do Conselho Nacional de Educação do que pelas demandas locais, tornando o curso alheio à vida social local, o que não enseja a fixação de recursos humanos nem agrega em termos de formação de capital social.

Não menos importante é a definição sobre as prioridades formativas. O que se quer do curso? A formação de operadores públicos? O aprofundamento da advocacia empresarial? A formação de pesquisadores de novos fenômenos jurídicos? A ênfase no terceiro setor? Assim, várias outras perguntas poderão ser feitas para estabelecer a identidade dos cursos jurídicos, que não pode ser uma reunião desconexa sem objetivos de disciplinas.

Indico ser importante a adoção de matérias e disciplinas que estimulam a autonomia do educando nos cursos jurídicos, fazendo-o sair da passividade para a participatividade acadêmica e social. Outro ponto que merece destaque é a formação humanística que se vê ameaçada com a redução das disciplinas básicas dos currículos por influência da Declaração de Bolonha (1999) e das provas (OAB e Enade) que não as exigem.

Outra característica dos cursos jurídicos tem sido a de manter uma acirrada concorrência com outros cursos. Essa disputa mercantil dificulta qualquer colaboração ou sinergia, aspecto que os torna mais fracos, principalmente “nestes tempos” de capitalismo monopolista. Em direção oposta, as massas críticas de diversos cursos podem ser partilhadas, possibilitando o surgimento de especializações, mestrados e doutorados interinstitucionais, que serão frutos desse aproveitamento complementar dos quadros qualificados dos diversos cursos e

poderão vir a ter o papel de aperfeiçoar os corpos docentes das instituições envolvidas.

A pesquisa facilita a superação da visão individualista e contratualista presente nas disciplinas ministradas, introduzindo o social, o contextual e o metajurídico como componentes necessários ao trabalho dos operadores do Direito. Por ser a pesquisa um processo de descoberta, que exige técnicas e elementos metodológicos para dar consistência e plausibilidade ao que é descoberto, ela é um elemento liberador da visão fechada e dogmática da técnica, que se lastreia mais na internalidade da norma e na repetição de padrões, em evidente negação da riqueza que a técnica pode trazer para o Direito.

Essa atividade pode ajudar os estudantes a se deparar com o mundo do dado de modo direto, introduzindo outro olhar para além da pura contemplação dos textos e comentários normativos. É preciso que os cursos jurídicos absorvam noções de há muito trabalhadas em outras ciências, como o necessário tratamento interdisciplinar dos temas jurídicos, podendo mesmo, em alguns casos, resvalar para o transdisciplinar; a natureza complexa da juridicidade, que implica outras formas metodológicas de seu tratamento.

Os cursos de extensão universitária integra a formação dos alunos com a inserção das escolas nas localidades às quais pertencem, além de possibilitar o diálogo com outras áreas. Como os cursos jurídicos são limitados no tempo e no espaço, não podem acolher sem seus currículos todas as áreas de conhecimentos ligados direta ou indiretamente ao Direito, surgindo a extensão como um instrumento para orientar essa limitação. Assim, o novo tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da metodologia de ensino, o não desenvolvido pelo currículo regular, os problemas e demandas sociais, as artes, a história das comunidades, as experiências sociais exitosas, os questionamentos do conhecimento de ponta deverão estar contemplados pela extensão.

As práticas de resolução de problemas, o teatro, os concertos, a música popular, os debates sobre temas polêmicos, entre tantas outras atividades possíveis, poderão ser veículos de sensibilização e abertura social e participativa dos estudantes e mesmo dos professores, podendo despertar outras habilidades e facetas da vida subjetiva de cada um dos envolvidos nessas práticas.

As atividades de extensão devem ser planejadas interdisciplinarmente, devem seguir um plano pedagógico que leve em conta as funções de estimular as habilidades de ser, de pensar e de relacionamento dos estudantes. Nesse planejamento, devem ser procurados conteúdos e práticas que aumentem a inserção dos estudantes e egressos na localidade, enriquecendo, desse modo, o capital social local, de estímulo às condutas cidadãs tanto dos discentes quanto da população, o que implica dizer que a extensão também é uma prática para todos os cidadãos, que podem receber os influxos das escolas de Direito, tornando-se, por essas atividades, um dos vetores de estimulação do desenvolvimento sustentável local.

Por isso, o setor encarregado da Extensão nos cursos de Direito tem a responsabilidade não somente de planejá-la, organizá-la e executá-la, mas também de avaliá-la como evento e resultados discentes e sociais, por via de tutorias, que dariam a continuidade do processo educativo para aqueles que se interessarem em aprofundar os temas, ou criar incubadoras experimentais de projetos sociais e jurídicos derivados dos estímulos criados pela extensão.

Seus professores e estudantes não podem viver intelectual e cientificamente isolados, devendo ser estimulados a se relacionar com disciplinas semelhantes, complementares ou necessárias para seu conhecimento, pertencentes a currículos de outros cursos. Dentro da mesma chave, é necessária a celebração de convênios com instituições nacionais e estrangeiras para oportunizar encontros, seminários, intercâmbio de trabalhos científicos, livros e revistas, além das possibilidades de bolsa de estudo.

Nesse cenário, as bibliotecas são fundamentais, devendo ser superado o entendimento de que elas sejam uma pilha de conhecimento postos para dar a impressão de que todas as áreas jurídicas estão atendidas. Ela deve ser inter, trans, pluri e multidisciplinar, com obras consistentes. Atualmente, as bibliotecas clamam por conexões informáticas, a fim de que, *on-line*, possibilitem o acesso de estudantes e professores às mais recentes produções nas diversas áreas do conhecimento. O que se propõe aqui é uma biblioteca real e virtual, uma biblioteca participativa e interativa, que, aos poucos, vai se tornando um poderoso instrumento pedagógico e de produção de conhecimento.

Uma escola de Direito contemporânea, além de fortalecer e participar do local, deve estar referenciada aos fatos e conhecimentos do mundo. Isso significa dizer que estudantes e professores não conseguem chegar às informações necessárias às intervenções científicas e profissionais contemporâneas. Defendemos que as escolas de Direito deveriam ter atelier de produção textual de línguas, inclusive o português que tem que ser aprimorado sempre.

As novas diretrizes curriculares expressas na Resolução 9/2004 (BRASIL, 2004) são um passo de uma longa caminhada, pois trouxeram a possibilidade de enriquecimento dos cursos jurídicos, assim como maior coerência e rigor. A monografia de final de curso dá ao estudante a possibilidade de aferir sua capacidade, seu critério de escolha temática e sua expressão escrita. O desenvolvimento dessa atividade também será importante para os cursos, que poderão publicar os melhores trabalhos e constituir um dos acervos para a criação de uma revista, que sempre procurará resumir o que de melhor foi produzido nas escolas.

Os cursos jurídicos necessitam levar para sua comunidade interna e para o público em geral o resultado de suas pesquisas, trabalhos docentes e discentes, além das notícias sobre suas atividades. Por isso devem lutar para criar caminhos de comunicação interna e externa para chegar à sociedade. Sabemos que nossas produções de alunos e professores têm que ser bem feitas só não sabemos o que fazer para eles saírem das prateleiras da biblioteca e serem lidas.

Todos esses aspectos se iniciam no dia a dia das salas de aula, em que os processos pedagógicos precisam ser constantemente revistos, com reuniões periódicas e remuneradas, tendo como pano de fundo o acompanhamento minucioso do movimento institucional e social. As aulas são feitas de um jeito, constituindo-se em comentários “regorgitados” das leis, repetindo o que já se encontra nos manuais.

O caminho para a pós-graduação começa com cursos de Extensão e Aperfeiçoamento, ministrados para alunos e comunidade e direcionados para temas importantes para o local ou úteis para a formação complementar dos alunos. Após o aprimoramento dos cursos de Especialização e do investimento na qualificação do corpo docente, pode-se pensar em construir um Mestrado e Doutorado, que não

pode se confundir com a especialização, pois tem uma função de formar pesquisadores e docentes. E é nesse momento que devemos pensar na formação institucional docente. A instituição tem que auxiliar a construção do perfil docente que ele almeja formar e manter.

Acredito que a gestão dos cursos jurídicos tem que ser profissional e adequada às demandas sociais e às transformações do conhecimento. A solução para esses problemas passa pela democratização da gestão, da qual os diversos segmentos das escolas possam institucionalmente participar, pela integração racional e pela articulação entre o administrativo e o educacional, a fim de que a ânsia voraz pelos lucros não inviabilize a dimensão educacional, ou que sonhos etéreos das vaidades comprometam a sanidade financeira das instituições.

Sabemos claramente quais são as instituições de excelência (USP, PUC, Mackenzie e GV Direito são algumas delas) no ensino jurídico no Brasil, podemos estudar cada uma para conhecer seu processo de seleção de alunos e professores, a formação de alunos e professores e o segredo do sucesso. No entanto fica a pergunta... Qual a responsabilidade dessas instituições com relação às piores instituições de ensino?

Se os primeiros estudantes de Direito da história que se formaram em Bolonha foram professores em Coimbra que por sua vez os estudantes de Coimbra foram professores da Faculdade de Olinda e São Paulo no Brasil e construíram nossa herança lusitana. Esse encadeamento também continua atualmente. Onde atuam os primeiros estudantes em desempenho oriundos das melhores instituições de ensino? Será que ter estudantes de Direito de segunda classe (sem autonomia e sem bom domínio linguístico) não atinge a sustentabilidade das relações sociais?

Não queremos aqui propor uma pesquisa de egressos, desejo mostrar que há um encadeamento entre alunos e professores que atuam em uma mesma sociedade. Acredito que segregar alunos de mais de dois mil instituições de ensino jurídico, seja pelo vestibular, pela OAB ou pelos concursos, não colabora em nada para a melhoria do ensino jurídico, apenas identifica quem alcançou êxito nessas provas.

O oferecimento de uma visão mais abrangente do Direito também poderia ser construído a partir de outros elementos auxiliares, por exemplo, a música, o teatro, a

literatura, o cinema, a oficina de docência, as artes em geral que podem ser bem trabalhados, conferindo ao estudante capacidade de observação, reflexão e senso crítico, além de sensibilizar que o fenômeno jurídico não está presente apenas nos códigos e livros de doutrina, mas principalmente naqueles fatos da vida cotidiana.

Constato muitos bacharéis gostam de lecionar seja para estudar, seja para ganhar a vida enquanto não arranjam outro emprego, ou até por amor à docência. Precisamos ligar de alguma maneira os estudantes das melhores instituições com os estudantes das piores. Acredito que assim como temos os escritórios de atendimento jurídico poderíamos ter cursos para a comunidade sobre temas jurídicos, ministrados pelos alunos. Acredito que seria a melhor maneira de fazer da aprendizagem significativa um processo de atuação social.

Se buscarmos uma cultura de conciliação, de mediação, de arbitragem e de restauração nos mais diversos segmentos da sociedade, precisamos primeiramente inserir essa cultura nos bancos acadêmicos.

Já no fim desse trabalho outra observação que merece ser feita é que precisamos construir uma nova mentalidade, por meio da educação para que o ensino jurídico possa servir a todas as áreas eficientemente, buscando a inovação e a mudança sustentável das relações sociais.

A situação descrita no começo do trabalho por Casali e Cortella, em epígrafe, explica bem tudo que foi objeto de minha ocupação e compromisso neste trabalho. Acredito que o mundo do trabalho passa por um momento grave e chega a hora de todos aqueles que pensam o ensino jurídico, deixarem de lado as rivalidades com outras áreas do conhecimento e da sociedade, os velhos comportamentos passivos, descompromissados com a realidade e inovem. Estudemos a história para saber de onde viemos, cumpramos as orientações legais para saber onde estamos e principalmente contribuamos para a melhoria das relações sociais, para que no futuro possamos nos orgulhar mais da nossa história e das nossas leis.

## Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1982, 2000.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder (O bacharelismo liberal na política brasileira)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Direito, poder e opressão**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1990.

\_\_\_\_\_. **O imaginário dos juristas**. Revista de Direito Alternativo, Florianópolis, n. 2, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é justiça: uma abordagem dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1993.

\_\_\_\_\_. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.

\_\_\_\_\_. Roberto A. R. de. **Os filhos da flecha do tempo**. Brasília: Letraviva, 2000.

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

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALEXY, Robert. **Teoria da argumentação jurídica: a teoria do discurso racional como teoria da justificação jurídica**. São Paulo: Landy, 2001.

ALMEIDA, Aline Mignon de. **Bioética e bioDireito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira. **Problemas do ensino superior**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1951.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. **A expansão do ensino de Direito: massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no Brasil?** Tese (doutoramento). São Carlos: UFSCar, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, João Mendes de. **O ensino jurídico**. Revista de Direito Público. São Paulo, Rev. Tribunais, a. V. n. 20. abr/jun. 1972.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 2003.

ANASTASIOU, L.G.C. Da Visão de Ciência à Organização Curricular. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ANASTASIOU, L.G.C. Propostas Curriculares em Questão: saberes docentes e trajetórias de formação. CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

ANDERSON, *Perry*. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRADE, Oswald de. **As angústias de Piratininga**. O homem do povo, São Paulo, n. 7, 1935.

\_\_\_\_\_. **Isto aqui é Coimbra?** O homem do povo, São Paulo, n. 8, 1935.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple**. Currículo sem Fronteiras, v. 1. n. 1, jan/jun 2001: 5-33.

ARAÚJO, Washington (coord.). **Quem está escrevendo o futuro? 25 textos para o século XXI**. Brasília: Letraviva, 2000.

ASCENSÃO, José de Oliveira. **O Direito: introdução e teoria geral. Uma perspectiva luso-brasileira**. 11. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

AZEVEDO, André Gomma (org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

AZEVEDO, Luiz Carlos de. **Introdução à história do Direito**. São Paulo: RT, 2005.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Direito, justiça social e neoliberalismo**. São Paulo: RT, 1999.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 -1979.

BARROSO, Luiz Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**. 2. ed. São Paulo: Saraiva. 1998.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BATALHA, Wilson de Souza Campos; RODRIGUES NETTO, Sílvia Marina L. Batalha. **Filosofia jurídica e história do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUSBAUM, Leônico. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Da tecnologia à comunicação educacional. In BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78), 2001.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental.** 2. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

BERBEL, N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana.** São Paulo: Cortez, 2004.

BETIOLI, Antonio Bento. **Introdução ao Direito: lições de propedêutica jurídica.** 5. ed. São Paulo: Letras & Letras, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio & PALANGANA, Isilda C. **Trabalho e educação numa sociedade em mudança.** *Revista Perspectiva* n. 18, p. 133-163. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

BIANCHETTI, Lucídio. **Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola.** Disponível em: <http://www.senac.br/boltec21.htm>, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Dilemas e perspectivas para a atuação dos orientadores educacionais no contexto da chamada pós-modernidade.** In: *Cadernos* n. 1, p. 28-44. Porto Alegre: AOERGS, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital, novas qualificações. Desafios à educação.** Petrópolis e Florianópolis: Vozes e Editora da UFSC, 2001

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico. Legislação educacional.** São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **História do Direito brasileiro: leituras da Ordem Jurídica Nacional.** São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BLASI, Paulo Henrique. **O Ensino do Direito Público. Aspectos metodológicos.** Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/O%20ensino%20do%20Direito%20público.pdf>>. Acesso em: 26 de setembro de 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A educação brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do Direito**. Trad. de Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da norma jurídica**. 2. ed. Bauru: EDIPRO, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório final do grupo de trabalho MEC-OAB**. Brasília, março de 2005: 25.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 14. Ed., ampliada e atualizada 2009. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. (Atualizada até a Emenda Constitucional número 57).

BRASIL. **Decreto Presidencial de 13/5/2008**. Dispõe sobre a designação dos membros para compor a Câmara do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 91, 14/5/2008. Seção 2, p. 02.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9/1/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 72, 15/4/2004. Seção 1, p. 03-04.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 3.860, de 8/7/2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10/1/2001.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20/12/1996**. (LDBN) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23/12/1996. P. 27.833-841.

BRASIL. **Lei nº. 8.906, de 4/7/1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB (EOAB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5/7/1994.

BRASIL. **Lei nº. 314, de 30/10/1895**. Reorganiza o Ensino das Faculdades de Direito. Coleção das Leis do Brasil. Publicada na imprensa nacional em 31/12/1895. P. 001.000031.1.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28/11/1968**. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29/11/1968. Col. 4, p. 010369.

BRASIL. **Lei nº. 4024, de 20/12/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27/12/1961. Col. 1, p. 0011429.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer CNE/CES nº 507/1999, aprovado em 19 de maio de 1999. **Documenta (452)**, Brasília, DF, maio 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer CNE/CES nº 77611997, aprovado em 3 de dezembro de 1997. Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Documenta (435)**, Brasília, DF, dez. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001. Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2006. Dispõe sobre o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Superior. Edital SESU/MEC n. 4, de 10 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da União**, 12 dez. 1997. Seção III, p. 26.720. Documenta (435), Brasília, dez. 1997.

BRASIL. **Decreto nº. 1.386, de 28/4/1854**. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos. Coleção das Leis do Brasil. Base de dados de legislação do Senado Federal. Disponível em: [www.senado.gov.br/legislacao](http://www.senado.gov.br/legislacao). Acesso em: 13/7/2010.

BRASIL. **Carta de Lei nº. 1.827, de 11/8/1827**. Crêa dous Cursos de ciencias jurídicas e Sociales, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Registrada na Chancelaria-mór do Império do Brazil, fls. 83, do Livro Primeiro de Cartas, Leis e Alvarás. Rio de Janeiro, 21/8/1827. P. 5-7. Base de dados de legislação do Senado. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Lei/1800-1850/L1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/1800-1850/L1827.htm). Acesso em: 25/5/2008.

BRONZE, Fernando José. **Lições de introdução ao Direito**. Coimbra: Coimbra Editora, 2002.

BURITY, J. A. Interdisciplinaridade, discurso e diálogo científico. In: **Simpósio Interdisciplinaridade em Questão**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Anais, 1998.

BURSZTYN, Marcel (org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

CAENEGEM, R. C. Van. **Introdução histórica ao Direito privado**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para a vida sustentável**. São Paulo: Cultrix/Amaná-Key, 2002.

CARBONNIER, Jean. **Sociologia jurídica**. Coimbra: Almedina, 1979.

CARLINI, Angélica Lucía. Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? In: **ANUÁRIO ABEDi**, Florianópolis, Fundação Boiteux, a. 3, nº. 3, 2005.

CARLINI, Angélica Lucía. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo.** Tese (doutoramento). São Paulo: PUC-SP, 2006.

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. **Crise do Direito e ensino jurídico.** Disponível em: <[http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/b140706\\_00.html](http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/b140706_00.html)> Acesso em: 8 de julho de 2007.

CARVALHO, Edgar de Assis. (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo: Saraiva/Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASALI, Alípio M. D. **Elite intelectual e restauração da Igreja.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 1996.

\_\_\_\_\_. **La question de l'exclusion d'un point de vue philosophique; l'éthique impliquée.** Revue de L'éducation, Paris, Université Paris V, v. 1, n. 1, 1996.

\_\_\_\_\_. Um olhar filosófico sobre a questão da exclusão escolar: In: Queiroz, J. J (Org.). **Educação Hoje: Tensões e polaridades.** 1 ed. São Paulo: v. 2, 1997A.

\_\_\_\_\_. (Org.); CORTELLA, M. S. (Org.); RIOS, I. (Org.); TEIXEIRA, J. E. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Educ, v. 1, 1997B.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: o educador na história.** Educação, Sociedade & Culturas, Lisboa, v. 1, n. 10, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escola: conhecimento, poder e emancipação.** Revista de Educação CEAP, Salvador, v. 1, n. 47, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação vital para a escola.** Educação (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ética e Educação: referências críticas.** Revista de Educação (Campinas), v. 1, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ética no cotidiano escolar: fundamentos e práticas.** Revista de Educação CEAP, v. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ética e Sustentabilidade nas Relações Públicas.** Organicom (USP), v. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Juventude e Diversidade Cultural.** Casa em Revista, v. 1, 2010.

CASTANHEIRA NEVES, A. A crise actual da Filosofia do Direito no contexto da crise global da filosofia: tópicos para a possibilidade de uma reflexiva reabilitação. In: **Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra,** Coimbra Editora, Universidade de Coimbra, 2003.

CASTANHO, M.E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Fim do milênio.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, A.G. de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2000.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DO CONGRESSO NACIONAL e FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Criação dos cursos jurídicos no Brasil**. 1977.
- CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs). **O ensino jurídico em debate – O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas: Millennium, 2006.
- CHAUI, Marilena. **A Universidade Operacional**. Revista Avaliação. Campinas S.P. Ano 4. vol 4. n. 3, p. 3 – 8, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a Educação, In: Osmar Fávero (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras - 1823-1988**. Editora Autores Associados, Campinas (SP), 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHUEIRI, Vera Karam de. **Filosofia do Direito e modernidade. Dworkin e a possibilidade de um discurso instituinte de Direitos**. Curitiba: JM Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Philosophy, law and literature: crisscrossings and interweavings**. New York, Thesis (MA.) - Department of Philosophy; Graduate Faculty of Political and Social Sciences, New School for Social Research, 2000.
- CICCO, Claudio de. **Direito: tradição e modernidade**. São Paulo: Ícone, 1993.
- COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito**. 3. ed. Belo Horizonte: DelRey, 2003.
- CONPEDI. **Quem Somos**. 2009. Disponível em: <[http://www.conpedi.org/quem\\_somos.php](http://www.conpedi.org/quem_somos.php)>. Acesso em: 25 ago. 2009.
- CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB. **Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.
- COOLEY, John W. **A advocacia na mediação**. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- CORREAS, Oscar. **Introducción a la sociología jurídica**. México: Coyocán, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Teoría del Derecho**. Barcelona: Bosh, 1995.
- COSTA, Mario Julio de Almeida. **História do Direito português**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1979.
- CRETELLA JUNIOR, José. **Curso de filosofia do Direito**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

CUNHA, M.I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2008.

\_\_\_\_\_. O Lugar da Formação do Professor Universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O renascer do Direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 159, ano 52, p. 449-459, maio/jun. 1955.

\_\_\_\_\_. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 -1979.

\_\_\_\_\_. **Palavras de um professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1998.

DELEUZE, G. **Nietzsche et la philosophie**. Paris: PUF, 1997.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1998.

DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Wilson. **Manual de história do Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2000.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEWEY, J. **Educação e democracia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?** Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.84, pp. 817-838. ISSN 0101-7330.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior, valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social.** In: UNESCO. **A Universidade na Encruzilhada: Seminário “Universidade: por que e como reformar?”.** Brasília: UNESCO, 2003, p. 109-120.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. **Contribuição à sistematização do Direito educacional.** Tese (livre-docência). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1981.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do Direito.** 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria).** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

DUPUY, Jean-Pierre. **Nas origens das ciências cognitivas.** São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

DWORKIN, Ronald. **O império do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EHRlich, Eugen. **Fundamentos da sociologia do Direito.** Brasília: UnB, 1986.

EISENMANN, Charles. Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del derecho. In: WITKER, Jorge (coord.). **Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho.** 2. ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada.** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo/Rio de Janeiro: **Encyclopaedia Britannica do Brasil,** Publicações, 1982. [verbete currículo].

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007.

ETGES, Norberto Jacob. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: Fac. Educ./UFRGS, v. 18, n. 2, pp. 73-82, jul./dez., 1993.

\_\_\_\_\_. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: Jantsch, A. P. & Bianchetti, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1997.

EZCURRA, Ana Maria. **¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de um modelo excluyente.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do Direito civil.** Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e o ensino da arte na escola brasileira.** Revista PUCVIVA, São Paulo, ano 6, número 22, out.-nov.-dez. 2004.

FARIA, José de. **O papel da universidade na formação dos juristas (advogados).** Boletim da Faculdade de Direito, Coimbra, v. LXXII, p. 411-420, 1996.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.

\_\_\_\_\_ (org.). **Direito e justiça: a função social do judiciário**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Justiça e conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: RT, 1992.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio**. São Paulo. Loyola: (1985) 1988.

\_\_\_\_\_ et. al. **Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas**. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Encontros e Desencontros da Didática e da Prática de Ensino**. São Paulo: Cortez, Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), v. 21. 1988.

\_\_\_\_\_ (Org.). **A Academia vai à Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, (1979) 1996.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, (1981) 2001.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, (1992) 2001.

\_\_\_\_\_. SEVERINO, Antonio Joaquim. (Org.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, (Série Cidade Educativa), v. 01, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, v. 13, Coleção Educar, (1991) 2002.

\_\_\_\_\_ (Org.); TRINDADE, V. (Org.); LINHARES, C. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: Inep Editora, UFMS Fundação Gulbenkian, (1998) 2002.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 01, (2001) 2002.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, (1994) 2003.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, (1995) 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, v. 1, (1998) 2005.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In: OAB.CONSELHO FEDERAL. **Ensino jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 77-84.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Direito, Retórica e Comunicação**. São Paulo: Saraiva, 1973.

\_\_\_\_\_. A criação dos cursos jurídicos e a concepção de ciência do Direito. In: WANDER BASTOS, Aurélio (org.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do Direito. Técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Justiça e conflito: os Juízes em face dos novos movimentos sociais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ciência do Direito**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1977 e 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do Direito**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERRAZ, Sérgio. Regras deontológicas. In: PAULA MACHADO, Alberto de; FERRAZ, Sérgio (coords.). **Ética na advocacia**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

FINKIELKRAUT, Alain. **A ingratidão: a relação do homem de hoje com a história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

FORRESTER, Viviane. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1978.

FRAGALE FILHO, Roberto (org.). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

FRANÇA, Rubens Limongi (coord.). **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1977.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire, uma história de vida**. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12. ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação empregabilidade e mundo do trabalho: a escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, Alípio (org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos ao mundo do trabalho**. São Paulo: REDUC/rivalha, 1997.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Marx: Transformar o Mundo**. São Paulo: FTD, 1989.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. **Ensino jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.

GARIN, Eugenio. **L'éducation de l'homme moderne**. Paris: Fayard, 1968.

GERMAN, Palacio. **Pluralismo jurídico**. Bogotá: IDEA/Universidad Nacional, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao Direito**. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro, 1986.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Lucia Helena de Andrade. **O desencadear do processo de construção de um projeto pedagógico participativo em um curso de Direito: avanços e desafios**. Tese (doutoramento). São Paulo: PUC-SP, 2006.

- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Filosofia do Direito**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do Direito**. 35. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Trad. Flávio B. Siebenrichler. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A constelação pós-nacional**. São Paulo: Littera Mundi, 2001.
- HAMBURGER, Jean. **A razão e a paixão**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia? (Os pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 205-222.
- HELLER, Agnes. **Além da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- \_\_\_\_\_ et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- HERING, Rudolf Von. Tradução de Richard Paul Neto. **A luta pelo Direito**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.
- HERKENHOFF, João Baptista. **Para onde vai o Direito? Reflexões sobre o papel do Direito e do jurista**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- HERNANDÉS, Fernando; MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HIRONAKA, Giselda M. F. N. Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. In: **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Boiteux, 2003.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORGAN, John. **A mente desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HUNGRIA, Nelson et al. **Comentários ao Código Penal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980, v. I.
- IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008, atualizado em 15/12/2009.** Disponível em: [http://www.3nem.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.3nem.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf). Acesso em: 11 maio 2010.

IHERING, Rudolf Von. Tradução de Richard Paul Neto. **A luta pelo Directo** - Rio de Janeiro – Editora Rio, 1978.

JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. **A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional**. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

KAUFMANN, Arthur. **La filosofía del derecho en la posmodernidad**. Santa Fe de Bogotá, Colômbia: Temis, 1998.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. 5. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1979.

\_\_\_\_\_. **Teoria geral do Direito e das normas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KHALFA, Jean (org.). **A natureza da inteligência**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

KOLM, Serge-Christophe. **Teorias modernas da justiça**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo e Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOZICKI, Katya. O positivismo jurídico de Hart e a perspectiva hermenêutica do Direito. In: ROCHA, Leonel Servero (org.) **Paradoxos da auto-observação. Percursos da teoria jurídica contemporânea**. Curitiba: JM Editora, 1997.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KÜNG, Hans. **Una ética mundial para la economía y la política**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

LADRIÈRE, Jean. **Ética e pensamento científico: abordagem filosófica da problemática bioética**. São Paulo: Letras e Letras/Seaf, s/d.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Porto: Rés, s/d.

LAMEGO, José. **Hermenêutica e jurisprudência**. Lisboa: Fragmentos, 1990.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

LEVITT, Sophie. **Habilidades básicas: guia para o desenvolvimento das crianças com deficiência**. Campinas: Papirus, 1997.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, Alceu Amoroso. **O espírito universitário**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. **Ensino jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993, p. 31-39.

\_\_\_\_\_. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In: OAB/Ensino Jurídico. **Novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, 1996.

\_\_\_\_\_. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Função social do ensino da ciência do Direito**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 72, ano 18, out.-dez. 1981.

\_\_\_\_\_. **O Direito na História: lições introdutórias**. 2. edição. São Paulo: Max Limonad, 2002.

LOURENCETTI, G.C.; MIZUKAMI, M.G.N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUÑO, Antonio Enrique Pérez. **Ilustración y utilitarismo en la universidad de Salamanca**. Salamanca - Revista de Estudios, Monográfico Salamanca y los juristas, Salamanca, Ediciones de la Diputación, n. 47, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. José Olympio Editora, 1989.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se Ensina Errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

\_\_\_\_\_. **O que é Direito?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ministério Público: democracia e ensino jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

MACHADO, V. Pedagogia universitária: tópicos para uma análise. In: **ENCONTRO COM A PEDAGOGIA**, 1., 2003, Rio Grande. Anais eletrônicos... Rio Grande, 2003. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/042/42cvmachado.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42cvmachado.htm)>. Acesso em: 22 set. 2008.

MACHADO NETO, Antônio Luís. **História das idéias jurídicas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1969.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**. Londres: Routledge, 1964.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: conceito, objeto, método**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino do Direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Innovation in higher education**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.14, set.2003-fev.2004.

\_\_\_\_\_. Resgate do espaço dos cursos de especialização, conhecidos como pós-graduação lato sensu, para a formação pedagógica de professores de ensino superior. In: TRAVERSINI, C. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Professor na Hora da Verdade - A prática docente no ensino superior**. 1a. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

McLUHAN, Marshall; CARPENTER Edmund. Espaço acústico. In: CARPENTER, Edmund & McLUHAN, Marshall (Org.). **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

McLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O meio são as mensagens: um inventário dos efeitos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1969.

McLUHAN, Marshall; POWER, Bruce R. **La aldea global**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação. In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A devassa da devassa - A Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal 1750-1808**. São Paulo: Paz e Terra, (1986) 2009.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

MEILLET, Ernout A. **Dictionaire etymologique de la langue latine**. Paris: Libraire C. Klincksieck, 1951.

MELO FILHO, A. **Direito Educacional: aspectos teóricos e práticos**. Revista do Conselho de Educação do Ceará, Fortaleza, n. 8, p. 47-74, 1982-1983.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino Jurídico**. Rio de Janeiro, Forense. 1984.

MELO FILHO, A. Ensino jurídico e a nova LDB. In: **OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

\_\_\_\_\_. Juspedagogia: ensinar Direito o Direito. In: **OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB - Conselho Federal, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Multidisciplinaridade (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=90>, visitado em 2/4/2010.

MERÊA, Paulo. **Estudos de história do ensino jurídico em Portugal (1772 - 1902)**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

MONREAL, Eduardo Novoa. **O Direito como obstáculo à transformação social**. Trad. de Géron Pereira dos Santos. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do Direito**. 25. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000: 49.

MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997. p. 51.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001A.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Trad. de Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2001B.

\_\_\_\_\_. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MÜLLER, Friedrich. **Quem é o povo? A questão fundamental da democracia**. Trad. de Peter Naumann. São Paulo: Max Limonad, 1998.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do Direito**. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1961.

NEVES, Marcelo. **O problema da implementação curricular nas pós-graduações em Direito no Brasil**. Anais do III CONPEDI. Rio de Janeiro: UGF, 1995.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOGUEIRA, Almeida. **A Academia de S. Paulo: tradições e reminiscências: estudantes, estudantões, estudantadas**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1977.

NUNES, Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do Direito: com exercícios para a sala de aula e lições de casa**. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

NUSSENZVEIG, H. Moysés (org.). **Complexidade e caos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Copea, 1999.

NUTTI, J.Z.; REALI, A.M.M.R. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classe de aceleração. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

OAB. **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

\_\_\_\_\_. **Critérios e doutrina para aprovação e rejeição de projetos**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"**. Tese (doutoramento). São Paulo: PUC-SP, 2010.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

OLIVEIRA, Terezinha. **Origem e Memória das Universidades Medievais a preservação de uma instituição educacional**. Disponível no [www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf). Consulta em 16/06/2009.

OLIVIO. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PACHECO. José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PERELMAN, Chaim. **Lógica jurídica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1998. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ; A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1993.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PEWIN, S.T.S. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Adriano. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. **Ensino jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo. **Modernidade, tempo e Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

PINTO, João Batista Moreira. **Direito e novos movimentos sociais**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

PIRES, Maria Laura Bettencourt. **Ensino Superior. Da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

POLETTI, Ronaldo. **Introdução ao Direito**. 3. edição. São Paulo: Saraiva, 1998.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos Direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

REALE, Miguel. **Horizontes do Direito e da história**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5. ed., São Paulo: Saraiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lições preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Córtez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. **Introdução à história do Direito privado e da codificação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

ROBERTS, Simon. **Contro il pluralismo giuridico**. Sociologia del diritto, n. 3, 1999.

ROCHA, Leonel Severo. **A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1985.

\_\_\_\_\_. (org.). **Teoria do Direito e do estado**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia jurídica e democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

ROCHA, Leonel Severo (org.). **Paradoxos da auto-observação: percursos da teoria jurídica contemporânea**. Curitiba: JM Editora, 1997.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. 1. ed. São Paulo: Acadêmica, v. 1, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico e Direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

\_\_\_\_\_. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94 MEC. In: **Seminário nacional de ensino jurídico, cidadania e mercado de trabalho (1995: Curitiba)**. Anais. Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995.

\_\_\_\_\_. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: RT, 1995 e 1996.

\_\_\_\_\_. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROMERO, Sílvio. **Introdução a doutrina contra doutrina.** São Paulo: Cia. das Letras, 2001 e 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUSSEL, Bertrand. **Fact and Fiction.** Londres: George Allen & Unwin Ltd, 1961.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de Sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do Direito.** 2.ed. São Paulo: RT, 2002.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. **O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do Direito.** Tese (doutoramento). São Paulo: PUC-SP, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. Acesso a que Justiça? Novos argumentos para o debate acerca do ensino jurídico no Brasil. In: **Direito, ciência e arte – Estudos jurídicos interdisciplinares.** Campinas: Edicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional.** Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, A.L.C.; MORAIS, J.L.B. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Discurso e o Poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica.** Sergio A Fabris, 1988.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum. A ciência, o Direito e a política na transição paradigmática.** Vol. I. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. Os processos da Globalização. In: **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos acontecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.4). 2005.

\_\_\_\_\_. **Em busca da cidadania global**. Entrevista concedida a Immaculada Lopez da redação da Revista Sem Fronteiras. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/Direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/Direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html). Acesso em: 13 nov 2006.

SCAFF, Fernando Facury. **Exame de Ordem: para quê e para quem?** In: Jornal O Liberal. Belém, 16/4/2006.

SCHÖN, D. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (coord.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SECO & AMARAL, A. P. e T. C. I. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. Disponível no site: [www.histedbr.fae.unicamp.br/.../periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../periodo_pombalino_intro.html). Acesso em: 31 ago 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996. p.121-5.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SILVA, Daniel Pereira Militão. **Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade da sociedade agrícola e industrial para a sociedade de informação**. Dissertação (mestrado), PUC-SP, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 e 2003.

SILVA, JÚNIOR; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SOUZA, João Paulo de. O ensino jurídico, a sala de aula e a rua. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

STEDILE, N.L.R. Processos de ensinar e aprender: aprendizagem da docência na Educação Superior. In: TRAVERSINI, C. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008

SUNG, Jung Mo. **Sujeito e sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender Direito: para além do ensino fragmentado**. São Carlos: [s.d.].

\_\_\_\_\_. (org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES JÚNIOR, Alcides. **Discurso, linguagem e justiça**. São Paulo: RT, 1986.

TIMM, Aline Machado Costa. **Ordem dos Advogados do Brasil. OAB recomenda 2007: por um ensino de qualidade**. Organização. 3. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2007.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos Direitos humanos. In: SÃO PAULO. PROCURADORIA-GERAL DO ESTADO. GRUPO DE TRABALHO DE DIREITOS HUMANOS. **Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria-Geral do Estado, 1998.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas**. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI. In: UNESCO/CRUB. (Org.). **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. Anais... Brasília: UNESCO; CRUS, 1999.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Guia da Faculdade de Direito**. Coimbra: Editora Coimbra, 2000/2001.

VANEIGEM, Raoul. **Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations**. Paris: Gallimard, 1967.

VANTASSEL-BASKA, Joyce. The development of academic talent: a mandate for educational best practice. **Academic**, v. 79, jun. 1998.

VASCONCELOS, M.L.M.C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

VAZ DE MELLO, R.M. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (doutoramento). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2002.

VENANCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Cadernos da UnB – Ensino Jurídico**. Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

\_\_\_\_\_. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Introdução ao estudo do Direito**. São Paulo: Adas, 2004.

VENTURA, D. **Ensinar Direito**. Barueri: Manole, 2004.

VERÍSSIMO, Luis Fernando et al. **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

VILANOVA, Lourival. **O Direito educacional como possível ramo da ciência jurídica**. Mensagem da Revista do Conselho de Educação do Ceará. Fortaleza, 1982, p.47.

WANDER BASTOS, Aurélio. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

WARAT, Luiz Alberto. **A Pureza do Poder**. Florianópolis: UFSC, 1983

\_\_\_\_\_; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele. **O Direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1984.

\_\_\_\_\_. **Introdução geral ao Direito: interpretação da lei - temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. **Filosofia do Direito: uma introdução crítica**. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução geral ao Direito: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Luis Alberto Warat; coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro - Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WIEACKER, Franz. **História do Direito privado moderno**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (19--).

WITKER, Jorge. **Técnicas de la enseñanza del derecho**. 4. ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

WOLKMER, Antonio Carlos. A crise do ensino jurídico tradicional. In: **OAB – Ensino Jurídico - Novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.). **Direito e justiça na América indígena - Da conquista à colonização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001A.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001B.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de história do Direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre, Artmed.

ZABALZA BERAZA, M. **Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 1, (6): p. 25-52. 1993.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.