

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**DIRETORIA DE DIREITO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**ENSINO DO DIREITO: O DIREITO COMO MULTIPLICADOR DE CIDADANIA**

**MAURO GONZAGA ALVES JUNIOR**

**São Paulo**

**2019**

MAURO GONZAGA ALVES JUNIOR

**ENSINO DO DIREITO: O DIREITO COMO MULTIPLICADOR DE CIDADANIA**

Projeto de Pesquisa apresentado à Diretoria do Programa de Pós-Graduação – *Stricto Sensu* – da Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Professor Dr. Gabriel Benedito Issaac Chalita

**São Paulo**

**2019**

Alves Junior, Mauro Gonzaga.

Ensino do direito: o direito como multiplicador de cidadania. /  
Mauro Gonzaga Alves Junior. 2019.

118 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE,  
São Paulo, 2019.

Orientador (a): Dr. Gabriel Benedito Issaac Chalita.

1. Ensino jurídico. 2. Educação. 3. Cidadania. 4. Formação jurídica.

I. Chalita, Gabriel Benedito Issaac.

II. Título.

CDU 34

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Prof. Dr. Gabriel Benedito Issaac Chalita

---

Examinador (1):

---

Examinador (2):

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa **Juliana Luci de Oliveira Alves**, pelo amor, parceria e amizade, pelo incentivo nos momentos difíceis, pelas críticas sempre construtivas e por suportar as minhas ausências.

A nosso filho **Gabriel Oliveira Alves**, pelo amor incondicional e por seu amor e carinho, mesmo diante de um pai muitas vezes ausente, durante todos os momentos dedicados ao presente trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao traçarmos um objetivo é preciso ter em mente que o caminho até a conquista poderá ser árduo, exigirá sacrifícios, haverá renúncias e perderemos alguns momentos de convívio com aqueles que amamos.

Contudo, as dificuldades podem ser minoradas se estiverem presentes duas ações norteadoras: que o objetivo seja uma conquista prazerosa e que seja compartilhado com as pessoas que amamos.

Assim sendo é preciso agradecer por primeiro a **Deus**, nosso grande protetor, que está ao meu lado em todos os momentos e sempre me deu força para superar eventuais obstáculos que tenham surgido no caminho.

Agradeço à minha família, na pessoa de meus pais **Mauro Gonzaga Alves** e **Sueli Conceição Gomes Alves**, incentivadores da busca pelo conhecimento e crescimento pessoal e profissional, a minha esposa **Juliana Luci de Oliveira Alves** e meu filho **Gabriel Oliveira Alves**, pelo amor, amizade e carinho, pelo incentivo durante o trajeto e por aceitarem e entender minhas angústias e ausências, sempre com um belo sorriso e um abraço acolhedor.

Reconhecimento especial ao meu orientador, **Professor Doutor Gabriel Benedito Issaac Chalita**, por ter me aceitado como seu orientando e, durante todo o trajeto servir como incentivador e inesgotável fonte pela busca pelo saber.

Agradeço também ao **Professor Doutor Wilson Levy**, com quem tive o prazer de dividir angústias e aprender a cada conversa, a cada reunião, pessoa ímpar e com coração sempre aberto a ajudar e auxiliar-me.

Agradeço a cada um dos professores do programa de Mestrado em Direito da Universidade Nove de Julho e todos os colaboradores que fizeram parte desta caminhada.

Por fim, agradeço ao meu sócio, **Fernando Pereira Alqualo**, amigo de verdade, pelo apoio e incentivo e pela necessária compreensão em minhas constantes ausências.

## RESUMO

O principal objetivo desta dissertação é analisar de que forma a educação jurídica formal e dogmática que vigora no Brasil desde sua criação em 1.827, pouco, ou quase nada evoluiu, frente a uma sociedade em plena ebulição e em constante transformação. Sem deixar de consignar que o Direito é na verdade um fenômeno humano - não desconhecendo os direitos ditos “naturais” - construído e exercido pelos homens. Daí, partimos para a indagação fundamental deste trabalho: como o ensino do Direito pode se conectar com as demandas sociais do presente? Pode o de ensino jurídico auxiliar na consolidação e exercício da plena cidadania? Contribuindo inclusive, para a diminuição de litígios nas vias periféricas? Diante do modelo solidificado de ensino jurídico centrado no conhecimento dogmático, abstrato e muitas das vezes, divorciado da realidade social, fomenta o mito de que o sistema jurídico tem respostas para todas as questões apresentadas pela sociedade, o que notadamente não reflete a realidade. Denota-se então, cada vez mais o distanciamento e despreparo dos operadores de Direito para solucionar a crescente complexidade das demandas sociais contemporâneas. Para nominar este contexto, adotou-se de forma genérica a expressão “crise do ensino jurídico”, o que nos parece, apenas parte de uma crise muito maior, que atinge todas as áreas do conhecimento. Justificando a escolha pelo tema central, o ensino jurídico deve ser capaz de proporcionar ao (novo) bacharel, maior profundidade no exercício de sua capacidade reflexiva, necessária ao enfrentamento da realidade social de forma crítica, sob uma perspectiva histórica, para possibilitar maior aproximação e diálogo entre a sociedade atual e o Direito, contribuindo para uma melhora na formação jurídica, importando em consequências positivas a toda sociedade. A pesquisa se mostra contextualizada diante do ideal de justiça perseguido pela atual sociedade e, frente aos novos paradigmas de eficiência e funcionalidade do Direito. Diante deste quadro, é salutar um salto qualitativo na formação jurídica. Não basta o incentivo à mudança na forma de ensinar o Direito, é necessário, antes de tudo, uma mudança na forma de enxergar e aprender o Direito, o que sob o nosso entendimento, se faz através do fortalecimento e aprofundamento nos estudos das matérias propedêuticas, como Teoria do Estado, Sociologia e Filosofia, entre outras, matérias que vêm perdendo espaço nos currículos escolares, para que o novo profissional do Direito, numa visão social mais ampla e participativa, seja muito além de mero agente litigante, um multiplicador de cidadania, notadamente contribuindo com a diminuição dos litígios nas regiões mais carentes através do diálogo e do enfoque no cidadão. A pesquisa realizada serviu-se de uma metodologia teórica, baseada na revisão bibliográfica. A proposta de mudança no paradigma do ensino jurídico, traz junto ao objeto de pesquisa, um resultado verificável a médio e longo prazo, cabendo a continuação permanente do referido estudo, que não pode permanecer restrito a este estudo. A pesquisa realizada serviu-se do método dedutivo e a técnica de pesquisa utilizada foi a bibliográfica.

**Palavras-chave:** ensino jurídico, educação, cidadania, formação jurídica.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how little the dogmatic and formal education on Law, in force in Brazil since its creation in 1827, has evolved, when considered the constant transformation of the society. Considering as well that Law is a human phenomenon, including the Natural Rights, generated and exercised by humans. How the teaching of Law could be connected to the current social demands? Could the teaching of Law contribute to consolidate the exercise of citizenship and to decrease contest on peripheral ways? The solid structure of the teaching of Law based on a knowledge which is dogmatic, abstract and frequently divorced of the social context promotes the myth that the juridical system is able to answer all the questions of the society. It is possible to witness the estrangement and lack of preparation of the Law operators in face of complex contemporary social demands. This context has been called “the crisis of the teaching of the Law”, what in fact points to a wider crisis on several fields of knowledge. Considering the key point of this study, the teaching of Law should encourage the (new) bachelor to better exercise his capacity of deep thinking in order to face the social context critically, on a historical perspective, efficiently connecting Law and society, what would reflect in positive consequences to all. This study is reinforced by the ideal of justice pursued by the present society and the new paradigms of efficiency and functionality of the Law. In this scenario, it is required a qualitative advance in the teaching of Law. It is not only enough to change the way of teaching Law, it is necessary to change how Law is seen and learnt, what we believe is done by strengthening and deepening the study of propaedeutic disciplines like Theory of State, Sociology, Philosophy, among others disciplines which have been overridden in the school curriculum. Thus, the Law operator, on a wider and more participative social perspective, become more than a mere litigant agent, a multiplier of citizenship, helping to control the number of disputes in regions of poverty through dialogue and focus on the citizen. The present search is based on theoretical methodology, centred in revision of bibliography. The purpose of changing the paradigm of the teaching of Law implies results that only can be measured at mid and long term, requiring the continuation and amplification of this study. The research is conducted by the deductive method and the research technique applied was bibliographic.

**Keywords:** teaching of Law, education, citizenship, juridical knowledge.



## SUMÁRIO

Introdução .....	8	
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO: CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA</b>		
1.1 Antiguidade.....	11	
1.2 Idade Média.....	16	
1.3 Modernidade e Pós Modernidade.....	23	
<b>CAPÍTULO 2: PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO</b>		
2.1 O nascimento das Universidades – de Portugal ao ensino jurídico no Brasil.....	26	
2.2 O ensino jurídico no Brasil e suas raízes.....	32	
2.3 Reflexões sobre o modelo de ensino jurídico e o Exame de Ordem: qualidade como elemento essencial à educação.....	55	
2.4 As matérias propedêuticas: o resgate da qualidade do ensino ou necessidade de primeira ordem?.....	68	
2.5 Edgar Morin e a sugestão da educação do futuro.....	74	
<b>3. NECESSIDADES DO ENSINO JURÍDICO NA ATUALIDADE BRASILEIRA</b>		
3.1 Ecologia dos Saberes.....	80	
3.2 Extensão Universitária.....	81	
3.3 Pesquisa ação.....	86	
<b>4. O ENSINO JURÍDICO COM FOCO NA FORMAÇÃO CIDADÃ E O PAPEL NO “NOVO” BACHAREL NA SOCIEDADE ATUAL.....</b>		89
CONCLUSÃO.....	103	
REFERÊNCIAS.....	108	

## INTRODUÇÃO

O princípio do acesso à justiça é um direito fundamental preconizado pela Constituição cidadã de 1988. A explosão de litígios vivida no país, notadamente após a promulgação da referida Carta, fez nascer inúmeras ideias e reformas, todas elas, visando combater, ou melhor, promover, uma melhor forma de garantir o acesso à justiça, para que todo e qualquer cidadão tenha acesso às portas de entrada do Poder Judiciário.

Todavia, a grande mazela é o tempo levado até se chegar à porta de saída, isso quando é possível encontrá-la.

Diuturnamente a questão é enfrentada em seu “efeito”, qual seja, os problemas estruturais do Poder Judiciário, o ritmo de trabalho, a baixa produtividade, a quantidade de ações, as demandas repetitivas, quantificando e qualificando algo que pensamos de extrema dificuldade, talvez até mesmo imensurável.

Ao ver dessa pesquisa, é preciso desafiar o tratamento da “causa”. Não obstante os inúmeros fatores que podem justificar os problemas de acesso à justiça, trataremos daquele que consideramos de igual importância e significado como os demais, mas que tem sido muito pouco explorado: o ensino jurídico.

As pesquisas na área, em geral, discutem questões relacionadas à metodologia, ao currículo, ao debate teoria-prática. Ao nosso ver, a dura realidade dos atuais cursos da área jurídica, que em sua avassaladora maioria não acompanha em tempo real as atuais necessidades tampouco a evolução social brasileira, deve ser enfrentada com foco na implantação de um ensino jurídico voltado a formação cidadã.

Neste ponto situa-se o eixo principal desta pesquisa, no sentido de defender a adequação do conteúdo e a forma como é ensinado o Direito à realidade social vivida, pois é essencial investir na formação jurídica como instrumento de transformação a serviço da democracia, da cidadania e da justiça social.

Portanto, busca responder como tornar o ensino jurídico mais participativo, reflexivo e mais atualizado, apto a transformar e emancipar a sociedade? Como os bancos da academia podem contribuir com a necessária mudança da cultura jurídica vigente, visando uma nova formação com base ética e humanista?

Sem colocar em “cheque” a forma como o ensino jurídico se apresenta, propõe-se sua reavaliação, já que grande parte das críticas diz respeito ao tradicionalismo e conservadorismo do ensino jurídico, ainda dogmático, codificado e pautado no formalismo.

Características estas que levam basicamente ao ensino do direito positivo baseado na análise da legalidade e da validade das normas, renegadas sua eficácia e legitimidade.

Neste particular, não é demais afirmar que tal caminho levou a uma supervalorização da prática no meio acadêmico, sendo mais relevante a quantidade de profissionais formados, pouco importando, a qualidade da sua formação.

Ao sentir deste trabalho, a formação jurídica deve estimular nos operadores do Direito a capacidade plena de enxergar que suas decisões profissionais não produzem somente efeitos jurídicos, mas também sociais.

Precisamos aprender a aprender um novo Direito, pensamento que aparenta ser um tanto utópico, mas que necessita ser concretizado.

Ademais, deve a academia antes de tudo, formar cidadãos cientes de seus deveres e direitos, cientes da ética, da moral, dos bons costumes que levarão ao desenvolvimento pleno de uma sociedade onde o respeito e a felicidade mútua consubstanciem instrumentos de pacificação e concretude de direitos.

Este trabalho compreende quatro capítulos, no primeiro capítulo será analisado o contexto histórico da educação através de um “passeio” desde a Antiguidade até a Pós-modernidade. No segundo capítulo, analisaremos o nascedouro do Direito no Brasil, a herança portuguesa no ensino jurídico brasileiro, analisando a origem, influência e o legado português no ensino jurídico brasileiro que, basicamente se traduzia em formação das elites hegemônicas, o que perdurou por muitos anos, quiçá até os dias atuais.

No terceiro capítulo, trataremos do ensino jurídico brasileiro na atualidade, fazendo menção a “eterna” discussão acerca da qualidade do ensino, medida através de uma avaliação quantitativa do número de aprovados no Exame de Ordem, além de avaliar as responsabilidades atribuídas pelos órgãos governamentais à crise do ensino jurídico, sugerindo-se em seguida, um ensino jurídico mais participativo através do apoio em práticas emancipatórias. Inicia-se aqui, possibilidades para tal caminho, através de uma orientação epistemológica de ecologia dos saberes, através da materialização da extensão universitária e no real fomento à pesquisa jurídica.

No quarto e último capítulo, discutir-se-á o ensino jurídico de graduação na pós-modernidade com foco na disseminação da cidadania plena e na conscientização das responsabilidades, deveres e direitos cabíveis não só ao bacharel, mas a todos cidadãos, pois só assim, estar-se-ia no rumo do pleno exercício da cidadania como um remédio para a problemática do acúmulo de processos e da cultura do litígio. Nesse particular, ressurgem o papel fundamental do ensino jurídico que pode e deve servir de base para a formação e propagação da cidadania, desenvolvimento social e a redução da morosidade da Poder Judiciário.

## 1. EDUCAÇÃO: CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Define-se educação como a aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; preparo, desenvolvimento metódico de uma faculdade (FRANCO; HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.100). Em complemento, educar significa dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade; transmitir saber, instruir (FRANCO; HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.101).

Segundo Marrou (1950):

[...] a educação é a técnica coletiva pela qual uma sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida de sua civilização. É, portanto, um fenômeno secundário e subordinado em relação à civilização de que, normalmente, representa como que um resumo e uma condensação (digo, normalmente, pois existem sociedades ilógicas que impõem à juventude uma educação absurda em relação à vida; a iniciação à cultura real se faz, então, fora da instituição oficialmente educativa. (MARROU, 1950 apud VENÂNCIO FILHO, 2011, p. XV)

Dada a importância da educação para o desenvolvimento humano, não há que se considerar a educação apenas como mero ato de instruir, ensinar, ou ainda, a simples exclusão da ignorância ou do analfabetismo.

[...] o conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propicia a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: a) qualificar o educando para o trabalho; e b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático (MELLO, 1996, p. 533).

Em uma linha de corte entre autores clássicos e contemporâneos, na visão de Silvio (2016) a respeito da educação, vislumbram-se essencialmente duas classificações: o conservadorismo, que defende a manutenção do *status quo*, e a postura transformadora, para a qual tanto a sociedade quanto a educação são e devem ser passíveis das mudanças e transformações do mundo moderno.

O conceito mais próximo do ideal seria aquele em que a educação enfrenta constante evolução em busca de avanços positivos.

Na visão de Gadotti (1989, p. 15):

[...] atualmente o lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, se debate e se busca; educar é reproduzir ou transformar, é não repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou, partir dele para construir outra coisa.

Corroborando esse ensinamento, Chalita (2001) entende que a escola não pode ser a única responsável pela educação, não bastando apenas o cumprimento dos níveis de ensino previstos na legislação, o aluno deve ser formado como um ser humano, ético, social e moralmente, deve ser valorizado pelo saber e afeto adquiridos e transformados através da educação. Conclui que a escola não tem como fim apenas a construção de habilidades sociais e cognitivas, mas também, por dever, a formação de cidadãos equilibrados emocionalmente.

Para Muniz (2002), apoiada na doutrina de Fernando Savater<sup>1</sup>, o termo “educação” tem sido utilizado com inúmeros significados no decorrer da história. Em sentido amplo, significa aquilo que deve ser feito para desenvolver o potencial humano e, em sentido estrito, para limitar o seu objetivo a determinado aspecto, como instrução e educação.

A diferença entre educação e instrução tem origem na *polis* grega, conforme preceitua Silvio (2016, p.11):

Na polis grega, cada função era exercida por um orientador. Havia o pedagogo cuja função era a orientação educacional no âmbito do lar, com o objetivo de formação do caráter e iniciação nos valores gregos, desenvolvendo os valores da integridade moral do educando. De outro lado, havia o professor com a função instrutora de iniciação à escrita e matemática, o que era considerado de menor importância do que a instrução.

Atualmente, sobredita diferença se torna irrelevante, visto que é necessária a junção de ambos os parâmetros para a real formação humana. Savater (1997, p. 58) afirma que “não se pode educar sem, ao mesmo tempo, ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia”.

A educação deve ser pensada e proposta visando uma formação que se incline à busca pela concretude da cidadania em seu conceito mais atual, ou ainda, como menciona Braga (2016, p. 100): “A informação é o primeiro de todos os direitos humanos, pois, sem ela, a pessoa não têm acesso a outros direitos. Daí a importância de uma educação cidadã...”.

---

<sup>1</sup> Catedrático de Filosofia da Universidade Complutense de Madri.

A importância da educação cidadã no mundo moderno está na possibilidade de acompanhar a evolução social, sendo mutável e flexível apta à formação do cidadão em dado tempo e espaço. Portanto, não há um modelo padrão e imutável de educação, contrariando historicamente o que se verifica no ensino jurídico.

Vale mencionar Durkheim (1978, p. 97), para quem “não há uma educação ideal, perfeita apropriada a todos os homens indistintamente, mas que é variável de acordo com o tempo e o meio”. Continua o autor em referência (1978, p. 41-42):

[...] a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer que existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação.

Apesar de visionárias, atualmente as concepções de Durkheim são tidas como conservadoras, eis que situam a sociedade como a soma de indivíduos que são preparados por meio da educação com vistas à vida nesse conjunto, sem a necessidade de alteração do mundo atual (MEKSENAS, 1995).

Concordamos com essa classificação, até mesmo porque nos parece que na visão de Durkheim o centro da educação é o professor e não o aluno. Com apoio na lição de Freire (1987, p. 67), “a proposta educacional relega o aluno a um mero receptor de informações”, sendo que para ele, “a educação que liberta é aquela que faz com que o aluno desenvolva uma consciência crítica”, participando ativamente no próprio processo de aprendizagem, tornando-se efetivamente livre.

Chalita (2001, p. 193, 211 e 233) apresenta 03 (três) pilares de habilidades que não se dissociam no processo de educação:

[...] cognitiva é a habilidade de absorver o conhecimento e de trabalhá-lo de forma eficiente e significativa. Não se trata de um cognitismo que ignora outras dimensões da aprendizagem como a social e a emotiva. Falar em habilidade cognitiva significa falar em seleção de conteúdos adequados para cada nível escolar [...]. A habilidade social, de outro lado, é a preparação para a convivência em uma sociedade plural. E, por derradeiro, a habilidade emocional, considerada o grande pilar da educação, condiciona as duas primeiras (cognitivas e social). A emoção deve ser trabalhada para a finalidade de desenvolver a cognição e a sociabilidade. O que requer paciência, é um processo continuado porque as coisas não mudam de uma hora para outra, diferentemente da simples memorização.

Nas palavras de Chalita (2001, p. 233), a emoção “[...] trabalha com a liberação da pessoa humana, [...] é a busca do foco interior e exterior de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro, o que dá trabalho, demanda tempo e esforço, mas é o passaporte para a conquista da autonomia e da felicidade”.

Ou seja, para possibilitar a convivência em uma sociedade plural como a nossa, é necessário que a formação também seja inclinada de forma mais ampla e abrangente à aceitação de diferenças, com foco no ser humano, afastando-se cada vez mais do individualismo presente na atual sociedade.

Neste mesmo sentido, Morin (2000, p. 47) declara que “os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano”. Para Morin, a educação é instrumento que situa o indivíduo na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 elenca a educação como um direito fundamental de natureza social, nos termos dos artigos 6º, 205 a 214<sup>2</sup>.

Não se trata de uma mera previsão legal, ao contrário, demonstra a preocupação do legislador com o desenvolvimento pleno do cidadão, sua qualificação visando sua inserção no mercado de trabalho e seu desenvolvimento e preparo para o exercício amplo da cidadania.

Duarte (2007), em sua visão individualista, ressalta que o indivíduo que se submete ao processo educativo e de aprendizado está de frente para uma oportunidade de inserção social, já para a sociedade, a educação é uma forma de concretizar o bem comum.

---

<sup>2</sup> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

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.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) - Acesso em 01 de junho de 2018 às 11h10m.



Praticamente todos os países possuem legislação acerca do tema e, no âmbito internacional, a Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas reforça a importância da educação em seus artigos 28 e 29<sup>3</sup>, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, que prevê a garantia da educação em seu artigo 26<sup>4</sup>.

Em seus primórdios, a educação tinha como função precípua, a formação do indivíduo para o trabalho, “não havia diferença entre trabalho e estudo” BRAGA (2016, p. 111).

Com o avanço social e outras mudanças mundiais ao longo do tempo, a educação ganha especial relevância e, segundo Weber (1982), não mais como o elemento transformador do indivíduo, no sentido de ser alçado a tomar ciência de seu papel como cidadão, mas ao contrário, torna-se “determinante para a estratificação social”, numa forma clara de distinção e de incentivo a privilégios.

---

<sup>3</sup> Art. 28. 1 – Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. 2 – Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana e em conformidade com a presente Convenção. 3 – Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Art. 29. 1 – Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente. 2 – Nada do disposto no presente Artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente Artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado. (Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10127.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm). Acesso em 01 de junho de 2018 às 11h27m).

<sup>4</sup> Artigo 26°. 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (Disponível em: [www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em 01 de junho de 2018).

Sem se discutir neste trabalho os acertos e erros das políticas públicas, por mais retrógrado que possa parecer, ainda hoje, apesar de todos os esforços dos governos, persiste, em especial na formação jurídica, a mentalidade de formação de elites “pensantes”, com tendência ao domínio. É nesse contexto que enxergamos a educação jurídica.

## 1.1 Antiguidade Clássica

Em linhas gerais, Cotrim (1991) indica que nas sociedades primitivas todos tinham acesso à educação, cujas principais características consistiam no culto ao sagrado e no aprendizado das crianças através da imitação dos adultos.

A ideia de educação como um processo destinado à formação integral do homem surgiu na Grécia (SCOZ, 2012, p. 6), “deve-se aos gregos o desenvolvimento inicial do humanismo” (Cotrim, 1991, p. 115), enquanto educação do ser humano em seu aspecto físico e espiritual.

O significado original da palavra *paidagogos* consiste em “aquele que conduz a criança”. Com o avançar dos séculos, seu sentido ampliou-se, servindo como base de designação de toda uma teoria sobre a educação (ARANHA, 1996).

Foi na Grécia Clássica, considerada o berço da pedagogia, que, ainda de maneira tímida, o uso exclusivo da religião como centro da formação humana e das decisões passou a ceder espaço ao uso da razão e da inteligência, principalmente a partir do estabelecimento de uma lei humana, não mais divina (MARTINS, 2004).

Entretanto, este “salto” da religião à razão não se deu de maneira abrupta e rápida, mas foi se estruturando durante séculos, sendo que alguns fatores concorreram para essa mudança, entre eles (Giles, 1987):

- a) a criação da escrita, propagando o espectro de abrangência da palavra e perpetuando-a no tempo;
- b) a invenção da moeda, partindo do pressuposto do uso da racionalidade para uma noção abstrata de valor;
- c) as discussões na *pólis* passam da mística para o uso da razão através da discussão e da argumentação.

Nessa época, a filosofia grega se expandiu, buscando solucionar problemas cotidianos através do uso da razão, conforme menciona Giles (1987, p. 11):

A visão que os gregos tinham do mundo os distinguia de todos os demais povos do mundo antigo, ao contrário destes, os gregos em vez de colocarem a razão humana a serviço dos deuses ou dos deuses monarcas, enalteciam a razão como instrumento a serviço do próprio homem [...]. Recusavam qualquer submissão aos sacerdotes e tampouco se humilhavam diante dos seus deuses. Glorificavam o homem como o ser mais importante do universo [...] O primeiro povo a enfrentar explicitamente o problema da natureza, as ideias, as tarefas e objetivos do prosso educativo foi o povo grego. Os alicerces institucionais dessa atitude encontram-se na realidade sócio-poética da Grécia, processo que se realiza entre 1200 e 800 a.C. Trata-se do período pré-Homérico. Esse período recebeu esse nome devido ao conhecimento baseado na interpretação das lendas contidas nos poemas épicos: A ILÍADA e A ODISSÉIA, que a tradição atribui ao poeta grego Homero (op. cit. p. 46).

Em acréscimo, Luzuriaga (2001, p. 34) destaca que:

Na história da educação grega, advêm quatro períodos primordiais, quais sejam: a) a educação heroica, representada pelos poemas homéricos; b) a educação cívica, que tem Esparta e Atenas como ícones; c) a educação clássica, de cunho humanista, essencialmente representada por Sócrates, Platão e Aristóteles e d) a educação helenística, enciclopédica, tendo berço na cultura alexandrina.

Nesse período, Atenas tornara-se o centro da vida social, política e cultural da Grécia, demandando para efetiva participação popular, o domínio da palavra, tanto para falar em público como para persuadir na política.

Antes da democracia grega, não só a terra como o poder eram centralizados nas famílias aristocratas, que controlavam também a educação, baseada na poesia de Homero e Hesíodo, em que se afirmava que o homem ideal era o guerreiro belo e bom, aquele que não discute e apenas cumpre as ordens que lhes são emanadas.

Com a democracia e a conseqüente desconcentração do poder da aristocracia, surge um novo tipo de educação voltada notadamente aos mais jovens, com vistas a uma formação cidadã, que ressaltasse suas virtudes. Nos dizeres de Chauí (2000, p. 36):

A democracia grega possuía duas características de grande importância para o futuro da filosofia. Em primeiro lugar, a democracia afirmava a igualdade de todos os homens adultos perante as leis e o direito de todos de participar diretamente do governo da cidade, da polis. Em segundo lugar, e como consequência, a democracia, sendo direta e não por eleição de representantes no governo, garantia a todos a participação no governo e os que dele participavam tinham direito de exprimir, discutir e defender em público suas opiniões sobre as decisões que a cidade deveria tomar. Surgia assim, a figura do cidadão.

O exercício da democracia compreendia bem mais do que a simples exposição de opiniões nas assembleias e sua conseqüente aceitação, a participação do cidadão além da clareza em se expressar implicava também seu poder de persuasão perante da assembleia, o que causou profundas mudanças na educação grega. De acordo com Chauí (2000, p.36), "esse ideal educativo vai sendo substituído por outro. O ideal de educação do Século de Péricles é a formação do cidadão".

Compreende-se, então, que o cidadão somente se faz cidadão a partir do momento em que exerce seus direitos de opinar, discutir, deliberar e votar nas assembleias.

O marco inicial para a introdução de novas práticas educativas se deu com os sofistas<sup>5</sup>, marcando um período de marcante evolução na questão educacional.

Sobre os sofistas, Scoz (2012, p. 6-7) destaca:

[...] esses professores deram aspecto profissional à educação; visavam ao individualismo, ao intelectualismo e ao subjetivismo, através de jogos retóricos e da arte da persuasão por meio do discurso e, embora alguns fossem frívolos e utilitários, outros se destacaram pela seriedade e responsabilidade. Entre os últimos, encontram-se Protágoras, Trasímaco, Córgias e Hípias.

Assim, diante da necessidade de um novo modelo educacional, surgiram os sofistas, filósofos que contribuíram para a sistematização da educação. Proclamavam-se possuidores da sabedoria e tinham como foco o ensino da retórica e da oratória, visando introduzir o cidadão na vida política (CHAUÍ, 2000).

Tiveram papel importante para a profissionalização do ensino, pois cobravam pelas aulas ministradas de forma itinerante, em praça pública, o que fora amplamente combatido por Sócrates<sup>6</sup>.

Para os sofistas, não havia verdade absoluta, a educação, apesar de não ser reconhecida como um direito dos cidadãos gregos, servia para trazer felicidade e triunfo para as pessoas (SCOZ, 2012).

Todavia, a educação sofista não era destinada ao ensino do povo, mas dos nobres que desejavam obter formação política suficiente para tornarem-se dirigentes do Estado.

---

<sup>5</sup> Segundo Aranha (1996, p. 43), a palavra *sofista*, etimologicamente, vem de *sophos*, que significa sábio, ou melhor, professor de sabedoria. Pejorativamente passou a significar homem que emprega sofismas, ou seja, alguém que usa de raciocínio capcioso, de má-fé, com intenção de enganar.

<sup>6</sup> Nasceu em Atenas em 469 a.C; o pai foi canteiro ou escultor e a mãe, parteira. Morreu em 399 a.C., após ser obrigado a beber cicuta (bebida venenosa), aos setenta anos de idade.

Ainda assim, não se pode deixar de reconhecer a importância dos sofistas para a ciência da educação, “afinal de contas, foram os sofistas que fundaram a ciência da educação, estabeleceram os fundamentos da pedagogia e influenciaram (ainda hoje influenciam) intelectuais a percorrer os mesmos caminhos” (FERNANDEZ, 1992, p. 01).

Talvez o traço mais marcante da educação sofista, que de forma indireta se faz presente até os dias atuais, consiste na ideia de que a educação é destinada ao domínio da massa.

A importância da educação para esta escola não residia na transformação social do indivíduo, o foco subsistia em como através da retórica e da oratória um indivíduo poderia dominar uma sociedade, o que não se coaduna com o modelo atual de educação dominante nos mais variados países.

Ocorre que, apesar da grande influência sofista no desenvolvimento educacional, o marco divisório da Filosofia grega é reconhecido em Sócrates, tendo a virtude como fim último da educação.

Sócrates foi um dos mais relevantes críticos dos sofistas, para quem a educação seria capaz de melhorar o homem e torná-lo mais feliz.

Com o propósito de discutir questões capitais como a educação (*paidéia*) e a virtude (*areté*), baseou toda sua filosofia na busca por uma nova proposta educacional de formação intelectual e moral para que o indivíduo compreendesse a premência dos interesses da Cidade-Estado frente aos seus interesses individuais, o que seria possível apenas com a descoberta interior do indivíduo.

Se a virtude é para Sócrates um saber, é porque a ação implica um discernimento reflectido que nos permite não confundir o desejo e a vontade, a apreciação subjectiva com o valor verdadeiro, a opinião individual com o conhecimento motivado. Assim, por um lado a virtude é um saber e por outro lado ela não pode aprender-se como se aprende a tábua de multiplicação, é por isso que nós vemos numerosos exemplos de homens de bem que não puderam ensinar aos seus filhos essa virtude que eles próprios praticavam. O saber que a virtude implica é um saber que não se adquire como o conhecimento da gramática, ele implica todo um trabalho de conversão interior que ninguém pode fazer por nós, mas de que o filósofo pode fazer-nos descobrir a urgente necessidade (BRUN, 1984, p. 11-112).

Depois dos sofistas, o pensamento de Sócrates foi consagrado como marco divisório da Filosofia grega, apresentando como fim último da educação a virtude (SCOZ, 2012, p. 7).

Embora no geral discordante, parte das ideias socráticas coincidia com o pensamento sofista, dentre elas o ensino em praças públicas, a propagação do conhecimento extensível a um maior número de pessoas (expansão que no caso dos sofistas direcionava-se apenas à nobreza) e o reconhecimento do indivíduo em si.

O método de ensino socrático abrangia a ironia (do grego *ieroneia*, significa perguntar, fingindo ignorar), como um processo de descoberta da própria ignorância e a maiêutica (do grego *maieutiké*, relativa ao parto), que consiste em dar à luz novas ideias (ARANHA, 1996, p. 44).

No campo científico, Sócrates defendia que a ciência deveria ser universal, para todos.

Os ensinamentos de Sócrates tinham dois propósitos. O primeiro consistia em demonstrar que o conhecimento era a base de toda ação virtuosa, o segundo, indicar que o conhecimento devia ser desenvolvido pelo próprio indivíduo, a partir de sua própria existência, pelos meios do método dialético (MONROE, 1976, p. 65).

Para Sócrates, a Filosofia não se prestava a oferecer uma resposta pronta, mas a instigar o interlocutor a atingir a resposta por meio do conhecimento buscado, a indicar que “a educação tem por escopo o desenvolvimento da capacidade de pensar, não apenas de ministrar o conhecimento” (MONROE, 1976).

Atualmente, muito se discute sobre a necessidade de retomada da capacidade reflexiva na educação, sob pena de manutenção de um “sistema” proibitivo tanto ao aluno quanto ao professor de pensar “fora da caixa”, um sistema retrógrado sob o olhar de Sócrates.

Concordamos com a visão socrática no que diz respeito ao efeito reflexivo e sem fórmulas prontas da educação, a representar provavelmente o grande desafio da sociedade atual, a sociedade que prefere tudo pronto, fácil, ao alcance dos dedos.

Outro filósofo grego que merece destaque, foi Platão.<sup>7</sup>

Discípulo de Sócrates apresentou à época aquilo que mais se aproximou de um sistema educacional, no sentido de prever a necessidade de mobilizar toda a sociedade para formar sábios e encontrar a virtude humana.

---

<sup>7</sup> Nascido em Atenas, viveu entre 428-347 a.C. Seu verdadeiro nome era Aristócles e pertencia a família nobre. Por volta de 387 a.C., fundou sua própria escola filosófica, a Academia, em homenagem ao herói ateniense Academus.

Assim como o seu mestre, repugnava os ideais sofistas, de forma a almejar, através da educação, a formação do homem moral por meio do Estado que, para o filósofo, representava a ideia de Justiça (ROSA, 1985, p.36).

Foi o fundador da escola filosófica *Academia*, por volta de 387 a.C., em homenagem ao herói Ateniense chamado Academus (ROSA, 1985). Esta academia transformou-se em um centro de alta cultura oferecendo consultorias a legisladores e governantes (SILVIO, 2016, p. 33).

Preocupado com a realidade humana e partindo do pressuposto de que o homem é formado de corpo e alma, tratou de estabelecer princípios éticos que devem permear as relações sociais fáticas, em concordância com a filosofia socrática de que a então “nova” sociedade grega (individualista) necessitava prontamente de novos padrões morais.

O principal legado de Platão para a educação possivelmente encontra-se na obra “A República”, na passagem conhecida como “O mito da caverna”, pela qual o filósofo demonstra a premente necessidade de uma nova concepção de educação apta a tornar um novo indivíduo capaz de construir um mundo mais justo e igualitário.

Da narrativa depreende-se a visão platônica do mundo, de um homem preso aos antigos conceitos, com medo, ou melhor, sem ousadia de questioná-los, preferindo viver sob o manto da injustiça a questioná-la.

A única forma de enfrentamento e de sair da “caverna” é a busca de uma nova via de conhecimento intelectual possível somente através da educação, que permite ao indivíduo clareza sobre a realidade e a origem dos fatos e de tudo que o circula.

Mesmo tortuoso e doloroso, o filósofo acreditava que a educação era o único caminho capaz de libertar o ser, sendo que essa busca devia, necessariamente, partir do próprio indivíduo.

A principal lição da filosofia de Platão atinente ao processo educacional é que este deve ser aplicado de maneira universal a homens e mulheres, almejando o melhor em cada ser indistintamente, devendo se dar sem obrigatoriedade ou imposição, pois os resultados decorrentes de um processo prazeroso instauram-se em caráter permanente.

Não menos importante, temos Aristóteles<sup>8</sup>, discípulo de Platão, “tendo como marco de sua filosofia a crítica ao idealismo de seu mestre e o desenvolvimento de uma teoria realista segundo a qual as coisas podem ser explicadas a partir de si mesmas” (SCOZ, 2012, p. 8).

Para Aristóteles, “três são os princípios fundamentais da educação, cuja finalidade é o bem moral: a natureza física e espiritual do aluno, o hábito virtuoso pela prática do bem e a razão a guiar o hábito” (COTRIM, 1991, p. 126-127).

Contrariando seus mestres Sócrates e Platão, Aristóteles acreditava que a virtude está na conquista da felicidade e do bem. Para ele, “a virtude não se aprende através de textos ou aulas expositivas, mas sim do aprendizado que decorre da prática de atos virtuosos” (PILETTI E PILETTI, 2001), de modo que a educação está umbilicalmente ligada ao exemplo que recebe o indivíduo.

Desta forma, o processo de ensino deveria corresponder ao seguinte plano metódico: o mestre deve, inicialmente, expor a matéria de conhecimento; em seguida tem de cuidar que se imprima ou retenha o exposto na mente do aluno; por fim, tem de buscar que o educando relacione as diversas representações mediante o exercício (PILETTI E PILETTI, 2001, p. 66).

Ao tratar das virtudes, Aristóteles divide-as em dois grupos: a) as intelectuais, que estão ligadas à experiência e podem ser ensinadas, como sabedoria, inteligência, bom senso, justiça; b) as morais, oriundas do hábito e inatas, como a generosidade e a temperança.

As virtudes, portanto, são qualidades da alma adquiridas somente com a atividade e o esforço, daí o papel da educação (CABRAL, 2018).

Na obra “Ética a Nicômaco”, dedicada a seu filho, o filósofo alude a uma educação privada, em que o conteúdo do ensino é livre, enquanto na obra “A política”, o autor sugere uma reflexão e defende o ensino público, sob o argumento de que o Estado deve promover coesão no ensino de acordo com seus interesses, até mesmo porque, à época, não se defendia o individualismo, os cidadãos estavam estritamente ligados à *polis* (MONROE, 1976).

Na visão aristotélica, a educação está intimamente ligada à formação do indivíduo para o exercício das virtudes e sua aplicação ética na sociedade a que se vincula. O homem como “ser político” naturalmente – diferindo do ser “político” de hoje – trata-se, em verdade, de um indivíduo que tem a vida voltada para dentro da *polis*.

---

<sup>8</sup> Nascido em Estagira, na Macedônia, viveu entre 384-322 a.C.), filho de Nicômaco, médico do Rei Amintas, pai de Filipe e avô de Alexandre. Fundou junto ao templo de Apolo Lício a escola conhecida por Liceu, em 335 a.C.



Ao contrário de Platão, Aristóteles não acreditava no “Bem Supremo”, defendia a busca da felicidade real, baseada na estrutura familiar bem organizada e virtuosa, apta a passar bons exemplos e formar indivíduos virtuosos. Estes indivíduos, bem-educados, formarão uma cidade em perfeito funcionamento.

Em síntese, para Aristóteles a verdade encontra-se tanto nos acontecimentos naturais da vida social quanto na alma do homem e sua confirmação se dá primeiramente em sua consciência histórica, ao passo que “em Platão a verdade está na visão direta da razão e sua confirmação ocorre na consciência do homem” (MONROE, 1976, p. 73).

Portanto, é possível afirmar que Aristóteles via na educação o caminho da plena realização do indivíduo.

## 1.2 Idade Média

Durante o longo período medieval (aproximadamente do século X ao XVI), a instituição predominante foi a Igreja que, com o seu intenso poderio cristão e político, dominou o Ocidente e difundiu ferrenhamente a sua religião entre os bárbaros (SCOZ, 2012, p.10).

Curiosamente os gregos identificavam como “bárbaros” todos os demais povos, em um sentido pejorativo, identificando o seu próprio povo como “helenos” (ARANHA, 1996, p. 39).

Apesar de ser conhecido como um período da escuridão, conforme menciona Scoz (2012, p. 10), “de certa forma, alguma luz nela emergiu”. Essa luz foi o desenvolvimento da educação, notadamente nos mosteiros e catedrais.

Segundo Luzuriaga (2001, p. 79-80), nos mosteiros “a finalidade educacional mais importante era a formação de monges, que começava muito cedo, aos 6 ou 7 anos, como *pueri oblati*, e ia até os 14 ou 15 anos. Iniciavam-nos na leitura e escrita, nos trabalhos agrícolas e artísticos, na cópia de manuscritos e no conhecimento das Sagradas Escrituras”.

Referida afirmação traz à tona a importância dos copistas, que reproduziam o conhecimento da Antiguidade, entretanto, não poder-se-ia creditar que as cópias eram fiéis aos originais, exatamente pelo fato de que, realizadas as cópias dentro dos mosteiros, por óbvio, palavras e frases ofensivas à doutrina cristã, eram substituídas ou não copiadas.

Existiam também “as escolas catedrais, escolas cristãs localizadas próximo às catedrais católicas, cujo objetivo era a formação de sacerdotes e a educação de pessoas das classes dominantes” (COTRIM, 1991, p. 154).

Após longo período de dominação eclesiástica, nasceram as primeiras universidades e, com elas, cresceram os questionamentos acerca da igreja:

Com o decorrer do tempo, a educação das escolas dos mosteiros e as catedrais – onde o dizer e o fazer nem sempre coincidiam – foi perdendo importância e sua pregação à irrestrita aceitação dos dogmas cristãos e à incondicional obediência às autoridades eclesiásticas foi, pouco a pouco, cedendo espaço ao pensamento surgido nas universidades e à filosofia Tomista (SCOZ, 2012, p. 11-12).

Em meados dos séculos XI e XII, nasce a primeira universidade de que se tem notícia, a Escola de Medicina de Salerno, na Itália (SCOZ, 2012). Em seguida, observa-se o efervescente crescimento e desenvolvimento das atividades comerciais, o que culmina em uma contraposição entre a igreja católica e os burgueses que emergiam naquele período.

Convém recordar que nesse período o mundo passava por uma transição do modelo de produção feudal para o modelo capitalista, com o surgimento das primeiras corporações de ofício.

Por conseguinte, constata-se a necessidade de sua regulação e definição da personalidade jurídica, entre outros assuntos de caráter legalista, de modo que o desenvolvimento urbano provoca uma nova demanda de conhecimento e uso das regras do Direito, momento propício à estruturação e criação de novas universidades.

Manacorda (1992, p. 145-146), menciona “o nascimento do ensino do Direito romano na Universidade de Bolonha na segunda metade do século XI, por obra de Pepone, seguido no começo do século seguinte por Irnério”, com o qual se costuma situar o início da história das Universidades medievais.

Os juristas de Bolonha foram os primeiros a estudar o Direito como uma ciência, separando-o do estudo da retórica e da dialética:

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* (MOSSINI, 2010, p. 64).

O método utilizado em Bolonha era a glosa, consistente na breve explicação de uma palavra, oração, ou mesmo de um texto de Direito Romano com base no Código de Justiniano.

A Escola dos Glosadores de Bolonha perdeu força devido ao método de repetição das glosas, ao mesmo tempo que no século XII surgiram novas Universidades de Modena, em 1182, Pádua, em 122 e Nápoles, em 1224, todas na Itália; Paris, século XII, Montpellier, fim do século XII, Toulouse, 1228 e Orleans, começo do século XIII, todas na França; Oxford, na Inglaterra; Salamanca, em 1215 e Valladolid em 1260, ambas na Espanha; Coimbra, em Portugal, em 1290 (OLIVO, 2000, p. 49).

Com isso, a concepção teleológica-filosófica de Santo Agostinho<sup>9</sup>, que defendia o Direito ser resultado da vontade divina, devendo, portanto, ser aceito sem discussão, tendo o saber escritural todas as soluções possíveis, é substituída pela visão de Santo Tomás de Aquino<sup>10</sup>, a Escolástica, para quem o direito é averiguável pela razão, advindo de uma ordem natural das coisas.

O método tinha como premissa “a discussão e o raciocínio lógico: divisão e subdivisão da matéria; estabelecimento de premissas; destas deduziam-se inferências; as conclusões eram submetidas à crítica; levantavam-se objeções, combatidas com novos argumentos” (OLIVO, 2000, p. 50).

Com o passar do tempo, já no século XIV, um novo período inicia-se na Itália, a Renascença, onde os valores humanistas e naturalistas contrapuseram-se aos anseios da classe dominante.

Entre os acontecimentos que precederam e provocaram o Renascimento, cita-se: a) O Grande Cisma (1378), que debilitou a Igreja católica; b) A Guerra dos Cem Anos (1328-1453), a causar inúmeras perdas; c) as Grandes Invenções, como a bússola, a pólvora, o papel e a imprensa que propiciaram os Grandes Descobrimentos Geográficos. (ROSA, 1985.p. 117)

Até então, “a Igreja era considerada representante de Deus na Terra e as classes sociais eram hierarquicamente divididas entre senhor e servo, suserano e vassalo, aprendiz e mestre” (SCOZ, 2012, p. 14).

Nasce então o ideal de uma educação humanista, cujas principais características são: a) o humanismo (o teocentrismo dá lugar ao antropocentrismo); b) o racionalismo (explicação do mundo através da ciência e não mais da fé divina); c) o individualismo (SCOZ, 2012).

<sup>9</sup> Santo Agostinho (354-430) foi o primeiro teólogo cristão a pregar a salvação do homem pela graça divina.

<sup>10</sup> Santo Tomás de Aquino (1225-74) foi grande estudioso da obra de Aristóteles na área da razão, da dialética e da lógica, com os princípios da teologia cristã.

Ainda, no período do Renascimento, ocorreu a Reforma Protestante, já no século XVI, rompendo com o pensamento cristão ocidental.

Dentre os principais expoentes da Reforma destacam-se Martinho Lutero (Alemanha), João Calvino (Suíça) e Henrique VIII (Inglaterra).

No que diz respeito à educação, a Reforma atribuía-lhe caráter público e prático, além da utilização do vernáculo nacional, contrariando o ideal de ensino particular, religioso e baseado no uso exclusivo do latim, o que, por óbvio, tornava a educação bastante setorizada e acessível a poucos afortunados.

O primeiro, iniciado em 1545 e tendo por fim o ano de 1563, proclamou que a salvação humana dependia da fé em Deus, elaborou um catecismo para a educação dos fiéis e restabeleceu a Inquisição para punir os protestantes (contrarreformistas).

A Ordem dos Jesuítas foi criada oficialmente pelo Papa em 1540, constituindo-se os jesuítas soldados de Deus ao combate da heresia através da imposição de severos métodos de contemplação divina a abranger primordialmente os jovens, o que foi criticado pelo ensino humanista (SCOZ, 2012, p. 16-17).

Por óbvio, “a reação da Igreja católica foi punir severamente os líderes da Reforma” (SCOZ, 2012, p. 16), o que provocou o efeito contrário, fortalecendo o movimento. Em resposta, os líderes católicos lançaram a Contrarreforma, que visava a moralização do clero e a reorganização da Igreja através da criação do Concílio de Trento e da Ordem dos Jesuítas.

### 1.3 Modernidade e Pós-modernidade

Para Habermas (2000, p. 9), “a classificação em Idade Moderna, Idade Média e Idade Antiga somente pôde ser efetivada depois que os novos tempos trazidos por tais períodos perderam o seu sentido cronológico, de forma a assumir significação oposta de uma época nova”.

Ousamos afirmar que as grandes marcas da modernidade são tidas em uma sequência daquilo que chamaremos de “revoluções”, a partir do fim do feudalismo, passando pela ascensão do capitalismo, surgimento do proletariado e principalmente pela “quebra da hegemonia absoluta da Igreja católica, pelo absolutismo monárquico<sup>11</sup> e pelo avanço da ciência” (SCOZ, 2012, p. 17).

---

<sup>11</sup> Dentre os principais pensadores políticos absolutistas destacamos: Jean Bodin (1530-1596); Thomas Hobbes (1588-1679) e Jacques Bossuet (1627-1704). Para verificação e análise da obra e pensamento de cada um deles, sugerimos a leitura da obra: COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1991, p. 182-183.

No âmbito da educação, a Idade Média teve como principal característica seu direcionamento para as elites, baseada na retórica, na oralidade e no formalismo, enquanto que o período moderno foi marcado por uma pedagogia mais realista e prática.

Merece destaque no século XVII o pedagogo Comenius<sup>12</sup>, considerado o maior pedagogo do período moderno, eis que baseava sua pedagogia em processos intuitivos de aprendizagem. O aspecto fundamental de seu pensamento relaciona-se a uma visão eclética da educação, que deveria inter-relacionar religião, filosofia e ciência, semelhante ao que muitos séculos depois, denominou-se de “interdisciplinariedade”, a superação de fronteiras entre disciplinas diversas.

Comentando Comenius, Luzuriaga (2001, p. 143), elucida suas principais diretrizes: “1ª do método conforme a natureza, isto é, conforme o desenvolvimento do homem, 2ª a da escola para todos, da escola única, 3ª a da graduação e continuidade da educação numa unidade da escola maternal à universidade”.

Aquilo que soou como inovador e avançado durante aquele período e também muito tempo depois, hoje é alvo de críticas no sentido de que referida pedagogia estaria muito focado no ensino verbal, pouco prático, com excesso de rigor metodológico e pouca ênfase no educador (LUZURIAGA, 2001).

Não menos importante, a pedagogia empirista de John Locke<sup>13</sup>, ao contrário de Comenius, mostra-se a favor de uma educação elitista, privilegiando os governantes, que deveriam receber educação diferenciada em termos qualitativos e quantitativos em relação aos seus governados.

Em história recente, “a educação do século XVII, sob a égide dos jesuítas, foi um retrato fiel do pensamento de Locke, voltada exclusivamente às classes mais nobres da sociedade, com exclusão total de mulheres e mestiços” (SCOZ, 2001).

---

<sup>12</sup> João Amós Comenius nasceu na aldeia Moravia de Nivnice, em 28 de março de 1592. Ingressou na escola de letim de Prerov em 1608 e publicou sua primeira tese de doutorado em 1612. Em 1616, foi ordenado sacerdote. Faleceu em 1670, em Amsterdam. Para mais informações indicamos a leitura da obra: COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

<sup>13</sup> John Locke nasceu em 29 de agosto de 1632, filho de burgueses comerciantes. Estudou em Oxford, tendo obtido graduação em Medicina, o que não o impediu de se dedicar ao estudo da Filosofia, Política Religião e Educação. Para saber mais sobre a obra de John Locke, sugerimos a leitura de: LOCKE. John. **Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo tratado sobre o governo**. Tradução da primeira parte por Anoar Aiex. Tradução da segunda parte por E. Jacy Monteiro. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

Para Locke, o ser humano, ao nascer, possui em sua mente um lugar vazio, a ser preenchido através das experiências tidas no decorrer de seu desenvolvimento e durante o período de reflexão, o que contraria frontalmente a ideia de inatismo.

Avançando ao século XVIII, figura o Iluminismo<sup>14</sup>. Segundo Soares (2011, p. 182):

A filosofia iluminista foi hegemônica no séc. XVIII, influenciando toda a Europa, caracterizando-se como um movimento no qual a base está na razão humana. A razão dos iluministas se explicita como defesa do conhecimento científico e da técnica enquanto instrumento de transformação do mundo e de melhoria progressiva das condições espirituais e materiais da humanidade.

Ressalta-se aqui a filosofia de Rousseau<sup>15</sup>, que ineditamente canaliza a atenção no aluno e não no mestre, sob o argumento de que a instrução seria para seu próprio desenvolvimento, para sua liberdade e não para ser um servo de Deus (SCOZ, 2012).

Como não poderia deixar de ser, a grande crítica à pedagogia Rousseana deveu-se ao seu caráter individualista e elitista, e também porque apregoava que às mulheres só caberia instrução mínima destinada à formação suficiente para se tornarem serviçais dos homens.

O principal traço relacionado à educação no Iluminismo consiste na crença na razão liberal e o reconhecimento das leis naturais do universo, somados ao florescer de um espírito social do ensinar, que reflete no dever do Estado de educar seus cidadãos<sup>16</sup>.

Com a chegada da modernidade no século XIX, a educação, nos dizeres de Scoz (2012, p. 22), “adquiriu caráter essencialmente público, universal, gratuito e obrigatório, a enfatizar o ideal nacionalista, que se contrapunha ao aspecto generalista do ensino do século XVIII e acentuava as diferenças nacionais e os consequentes acontecimentos bélicos”.

---

<sup>14</sup> Segundo Abbagnano, Iluminismo é expressão que advém da Grécia antiga e no período moderno compreende dos últimos decênios do século XVII aos últimos decênios do século XVIII, a representar uma corrente filosófica que se caracteriza pelo esforço em entender a razão como guia a todos os setores da experiência humana, tendo servido de base para a Revolução Francesa. O Iluminismo abarca três compromissos fundamentais: a) a análise crítica de todo e qualquer conhecimento; b) a criação de um conhecimento que, por estar submetido à crítica, leve em consideração os instrumentos para a sua própria correção; c) a efetiva utilização do conhecimento assim adquirido, com objetivo de melhorar a vida do ser humano, no aspecto individual e social. Locke, Montesquieu, Turgot, Voltaire, Rousseau, Beccaria, Kant, entre outros, destacam-se como pensadores iluministas. (ABBAGNANO, 2007, p. 618-619).

<sup>15</sup> Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712. Sua mãe faleceu durante o parto e foi educado por seu pai, dentre suas principais obras destacamos: **Do contrato social. Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

<sup>16</sup> Uma abordagem sobre outros pensadores acerca da educação no século XVIII, como Basedow, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Kant e outros, poder ser encontrada em: COTRIM 1991, p. 202-209 e em LUZURIAGA, 2001, p. 162-179.

No século XX, marcado pelo estremecimento dos ideais de racionalidade e cientificidade, período cercado de grandes conflitos bélicos (guerras mundiais), crises econômicas (1929), parece a educação ter amadurecido às duras penas, adquirindo pela (intenção de) cooperação dos países um caráter universal e democrático.

Nesse período, “a visão mecanicista do mundo também se aplica à educação – e não poderia ser diferente – de modo que ao professor atribui-se a responsabilidade da transmissão do conhecimento e ao aluno, a obrigação de receber e acumulá-lo” (SCOZ, 2012).

No avançar do século XX, o objetivo central da educação na modernidade passou à formação de mão de obra para a sociedade industrial em formação.

Nesse momento da história, o mundo encontra-se em “uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade” (SANTOS, 2010, p. 103).

A modernidade foi se desgastando ao longo do século XX. Sob o fluxo dessas mudanças, surgiu uma nova postura diante do conhecimento. Inovações científicas como a teoria da relatividade de Albert Einstein (1879-1955); a descoberta da imprevisibilidade das partículas e o princípio da incerteza elaborada por Werner Karl Heisenberg (1901-1976); a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939) e a análise da linguagem ordinária realizada pela Escola de Oxford traduzem algumas das inovações que mudaram a forma mecanicista e cartesiana de ver a realidade (FERREIRA, 2016, p. 21).

Nesse ambiente conturbado, chegamos à pós-modernidade, que “não possui um marco temporal bem delimitado para definir seu começo, justamente, por ser uma época de transição” (FERREIRA, 2016, p. 22).

As ações passam a ser centralizadas no coletivo, na comunidade e não mais no indivíduo, a razão deixa de ser absoluta e exata.

A educação pós-moderna é centrada no sujeito coletivo, se preocupa com o processo de assimilação e acomodação, como também com a construção do saber de forma dialógica e criativa. É uma pedagogia contextualizada, recursiva, interdependente com o Universo e que, por conta disso, é vista como um sistema aberto. Essa noção de interdependência na Educação se calça nas interações entre os diversos elementos que a compõem, tais como as disciplinas, a sua direção e administração, os docentes, os discentes, a comunidade, os pais, os funcionários. E ainda, é uma educação comprometida com a valorização das experiências vividas subjetivas dos sujeitos educandos e com a sua formação política e ética, tendo em vista os conflitos étnico-culturais, a autoconsciência ecológica e os princípios humanitários (RIBERIRO, LOBATO, LIBERATO, 2010, p. 37).

Entretanto, é evidente que a cultura educacional vigente em nosso país, ainda não incorporou nem de longe aquilo que a pós-modernidade preconiza: ruptura com os paradigmas dominantes e a busca por um conhecimento emergente baseado em interdisciplinariedade e análise sociocultural da sociedade.

Analisada de forma sintética a história da educação na Antiguidade, na Idade Média, Modernidade e Pós-Modernidade, em continuidade ao escopo deste trabalho, passaremos à análise da história do ensino jurídico primeiramente no mundo e em seguida no Brasil.



## 2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO

É tormentosa a tarefa de afirmar quando efetivamente nasceu o primeiro curso de Direito na história. Enfrentando este desafio, Manacorda (1992), busca uma resposta nas decisões dos Concílio de Toledo – Espanha – em 527, destacando que:

As crianças destinadas por vontade dos pais, desde os primeiros anos da infância, à missão do sacerdócio, logo que sejam tonsuradas ou recebidas para exercer os ministérios eclesiásticos, devem ser instruídas pelo preposto na casa da igreja, à presença do bispo (VIII c 785) (MANACORDA, 1992, p. 116).

O Conselho de Vaison – França, sobre os primeiros fundamentos da criação dos cursos de Direito, assim estabelece:

Todos os padres constituídos para presidir as paróquias, seguindo o hábito que é oportunamente observado na Itália, acolham nas próprias casas leitores mais jovens e procurem, alimentando-os espiritualmente como bons pais, ensinar-lhes os salmos, acostumá-los às divinas leituras e instruí-los nas leis do Senhor, de modo que possam providenciar bons sucessores para si mesmos e, assim, receber de Deus os prêmios eternos (MANACORDA, 1992, p. 116).

Com o desenvolvimento mercantil e das primeiras formas de organização que posteriormente dariam origem às cidades, já no final do primeiro milênio, surge a figura dos mestres livres, clérigos ou leigos que, “possuindo a *licentia docendo* concedida pelo *magischola*, ensinavam também para leigos, fora das cidades, visando satisfazer as exigências culturais das novas classes sociais” (MANACORDA, 1992, p. 145).

É provável que justamente desses mestres livres, que atuavam junto às escolas episcopais e sempre sob a tutela jurídica da Igreja (e também do Império), tenham nascido em seguida as universidades (MANACORDA, 1992, p. 145).

Aponta-se que a primeira universidade que se dedicou ao estudo do Direito foi a Universidade de Bolonha, em meados do século XII. “A primazia do estudo do Direito em Bolonha deve-se à proibição do ensino do Direito Romano na Universidade de Paris pela bula a “*Super Speculam*”, de 1219, publicada pelo Papa Honório III” (BITTAR, 2001, p. 53).

Na verdade, a proibição papal apenas “atendera a um pedido do rei da França, diante de seu temor de que o Direito romano fosse utilizado para legitimar pretensões imperiais de Frederico Barba-Ruiva”, que assim o fazia largamente na Itália para submeter regiões inteiras ao seu domínio (MAIA, 2009, p. 279).

Considerando o fato de que a extensão deste trabalho não permite remontar de forma aprofundada às origens do ensino jurídico, é indispensável traçar como marco temporal da pesquisa o século XVI, justamente por corresponder ao início da história comum entre Portugal e Brasil.

## 2.1 O nascimento das Universidades – de Portugal ao ensino jurídico no Brasil

Já de início, destacamos que a colonização do Brasil sempre representou um grande problema de ordem prática e pessoal para a coroa portuguesa.

Pelo censo mandado organizar por D. João III, se sabe que a população portuguesa continental atingia a 1.122.128 pessoas, a 17 de julho de 1526. Se se levar em conta que a metade dessa população seria feminina, se dela se descontassem os velhos, as crianças, os enfermos, o que deveriam ficar para o amanhã das terras, os ricos e fidalgos que não abandonariam seus bens e morgadios, o alto e baixo funcionalismo, o que guarneciam as esquadras, há de se concluir que bem pouca gente ficaria, numa época de violências, para ocupar e segurar a América Portuguesa, cuja superfície iria somar mais de oito milhões de quilômetros quadrados virgens e selvagens (LUÍS, 2004, p. 47-48).

Apesar do baixo contingente populacional disponível para a colonização, a coroa portuguesa precisava se dividir em relação a outras conquistas na Ásia e África e responder aos anseios de uma burguesia comercial sedenta por altos lucros. A saída foi enfrentar, mesmo com grandes dificuldades, a colonização da terra *brasilis* (HOLANDA, 1995).

Os primeiros 30 (trinta) anos foram marcados por pouca ou quase nenhuma atenção de Portugal dedicada ao território brasileiro, a não ser pela prática de escambo com os nativos para obtenção de ouro, cobre e escravos, entre outros produtos de interesse.

Avaliando as atividades dos homens durante o período dos descobrimentos (Holanda, 1995), enfatiza a existência de dois “tipos”, os povos caçadores, também chamados pelo autor de aventureiros, e os povos trabalhadores ou lavradores.

Nas formas de vida coletiva podem assinalar-se dois princípios que combatem e regulam diversamente as atividades dos homens. Esses dois princípios encarnam-se nos tipos do aventureiro e do trabalhador. Já nas sociedades rudimentares manifestam-se eles, segundo sua predominância, na distinção fundamental entre os povos caçadores ou coletores e os povos lavradores. Para uns, objeto final, a mira de todos esforços, o ponto de chegada, assume a relevância tão capital, que chega a dispensar, por secundários, quase supérfluos, todos os processos intermediários. Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore. Este tipo humano ignora as fronteiras. No mundo, tudo o que se apresenta a ele em generosa amplitude e onde quer que erija um obstáculo a seus propósitos ambiciosos, sabe transformar esse obstáculo em trampolim. Vive dos espaços ilimitados, dos projetos vastos, dos horizontes distantes. O trabalhador, ao contrário, é aquele que enxerga primeiro a dificuldade a

vencer, não o triunfo a alcançar. O esforço lento, pouco compensador e persistente, que, no entanto, mede todas as possibilidades de desperdício e sabe tirar o máximo proveito do insignificante, tem sentido bem nítido para ele. Seu campo visual é naturalmente restrito. A parte maior do que o todo. Existe uma ética do trabalho, assim como existe uma ética da aventura. Assim, o tipo trabalhador só atribuirá valor moral positivo às ações que sente ânimo de praticar, e, inversamente, terá imorais e detestáveis qualidades próprias do aventureiro - audácia, imprevidência, irresponsabilidade, instabilidade, vagabundagem - tudo, enfim, quanto se relacione com a concepção espaçosa de mundo, característica deste tipo. Por outro lado, as energias e esforços que se dirigem a uma recompensa imediata são enaltecidos pelos aventureiros; as energias que visam à estabilidade, à paz, à segurança pessoal, e os esforços sem perspectiva de rápido proveito material passam, ao contrário, por viciosos e desprezíveis para eles. Nada lhes parece mais estúpido e mesquinho do que o ideal do trabalhador (HOLANDA, 1995, P. 44).

Não é difícil entender a que tipo de povo o Brasil se fazia refém: do português aventureiro, aquele que procurava lucrar a todo custo e sob a lei do menor esforço.

Conforme ressalta Holanda (1995, p. 52) “queriam servir-se da terra, não como senhores, mas como usufrutuários, só para desfrutarem e a deixarem destruída”.

Para os portugueses, não interessava povoar, como bem assevera Prado Junior (2004), “o maior interesse era o comércio, cuja abundância estava no Oriente e não no território nacional recém descoberto, primitivo e vazio”.

Somente a partir de 1.530 é que a colonização tomou força, com a divisão do território brasileiro em capitânicas hereditárias<sup>17</sup> guiadas pela expedição de Martim Afonso de Souza.

Para Mazzeo (1995, p. 7), “os donatários que receberam do rei a concessão de exploração de terras no Brasil constituíram-se nos primeiros burgueses a explorar as riquezas brasileiras e a investir capitais numa atividade bastante rentável, que era a cultura da cana”.

Nesse período, o Brasil-colônia era dividido entre os proprietários rurais, os chamados senhores do engenho, e de outro lado toda uma gama de escravos, trabalhadores do campo, etc. Sendo que estes eram totalmente dependentes daqueles.

Diante deste cenário de rarefação de poder público, há um rápido e crescente fortalecimento do poder privado, em um momento em que não existe um povo brasileiro, mas sim vários povos, cada um com costumes, língua, tradições e interesses próprios (MAZZEO, 1995).

---

<sup>17</sup> Walter V. do Nascimento explica o significado da expressão “capitânicas hereditárias” da seguinte maneira: “1) capitânicas de capitão, indicando chefia, governança; 2) hereditárias, porque, inalienáveis, só se transmitiam por herança, e indivisíveis, porque o sucessor era apenas um único herdeiro, mediante o critério de exclusão com vistas à legitimidade (preferência dos filhos legítimos), à idade (preferência do mais velho) e ao sexo (preferência aos varões)” (NASCIMENTO, 1984, p. 210).

Daí a importância da Companhia de Jesus, fundada com a missão principal de catequizar aqueles povos, impondo-lhes uma única língua, como elemento para criação de uma nacionalidade.

Os Jesuítas “[...] chegaram ao Brasil em 1549, espalharam-se rapidamente pelas várias regiões brasileiras, primeiro para o sul e depois para o norte” (PILETTI e PILETTI, 1996, p. 135).

O projeto educacional da Companhia de Jesus, implantado no Brasil Colonial, “estava a serviço de uma ordem social violenta”. (MACHADO NETO, 1979, p. 307). A única intenção era a imposição do Cristianismo pela Igreja Católica, tanto ao negro quanto ao índio.

Como se evidencia, no processo histórico, a formação social brasileira tem como traço marcante o brutal processo de exploração e autoritarismo exercido pelas classes dominantes.

Venâncio Filho (2011) descreve com riqueza de detalhes a mudança cultural ocorrida com a chegada da Companhia de Jesus, que se estabeleceu como o principal elemento de formação cultural:

Este processo não ocorreu apenas na Colônia, mas atingiu também a Metrópole, quando é entregue em 1555 à direção dos padres da Sociedade de Jesus o colégio das Artes da Universidade de Coimbra, o que representou o assenhoramento por esta ordem religiosa de ensino superior no País. Quando pois, chega ao Brasil, em 1549, como 1º Governador Geral, Tomé de Souza, já vêm em sua companhia os primeiros padres da Companhia de Jesus que iriam dar início à grande obra educacional (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 4).

A Companhia ofereceu inicialmente os cursos de Letras Humanas, Filosofia, Ciências, Teologia e Ciências Sagradas. “Tais cursos possuíam duração de cinco anos, sendo os dois últimos realizados nas melhores escolas da Companhia na Europa, destinados a formar os lentes das universidades” (VENÂNCIO FILHO, 2011).

Foi o curso de Letras Humanas o curso que “mais se propagou nos colégios dos padres jesuítas durante a Colônia” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 4).

Segundo Fernando de Azevedo (1963), considerando os méritos do ensino jesuítico:

[...] por melhor que fosse a (sua) organização e por seguros e eficientes que fossem os seus métodos com que se cobriram de glórias por toda parte, como humanistas, é certo que, praticados dentro de um sistema de ensino único, excessivamente literário e retórico, sem o estímulo de influências renovadoras tenderam à uniformidade e à estagnação e não ficaram ineficazes para a erradicação de toda a atividade livre e criadora (AZEVEDO, 1963 apud VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 4-5).

Não se deve olvidar que os jesuítas acabaram, ainda que de forma inconsciente, contribuindo para o desprezo e desinteresse pelo trabalho técnico e produtivo, características que se encontram presente até os dias de hoje no ensino jurídico. Os colégios tornaram-se elementos ainda mais caracterizados pela divisão de classes e ascensão social.

Por outro lado, notória a contribuição dos jesuítas para a educação no Brasil durante o período colonial, de maneira que não há como não reconhecê-los ao tratar da história da educação jurídica no Brasil (TOBIAS, 1986).

Todavia, durante o período colonial a relação entre Brasil e Portugal é marcada por intensa exploração mercantilista, baseada na escravatura e com vistas à profunda e despreocupada degradação da colônia. Neste contexto, salta aos olhos que a educação visava fundamentalmente catequisar, criar e manter valores baseados na forte inclinação do catolicismo e da sociedade mercantilista portuguesa (VENÂNCIO FILHO, 2011).

Segundo Tobias (1986, p. 47), a educação cristã que caracterizou a educação jesuítica subdividiu-se em dois períodos: “o primeiro idealizado por Nóbrega, com espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período vivificado por uma filosofia da educação derivada de autoridades jesuíticas da Metrópole”.

Essa nova filosofia, aplicada no segundo período da educação jesuítica, foi claramente marcada por segregar índios e pobres, o que contrariava frontalmente a ideia dos primeiros jesuítas (TOBIAS, 1986).

Assim, a principal fase da educação jesuítica se deu após 1580, com a morte de Nóbrega, momento este que coincidiu com a abertura de colégios nos mais diversos e importantes centros urbanos, destinados à formação da elite em três principais frentes: educar as classes dominantes, formar padres e formar pessoal para os quadros do Estado, consolidando-se, a partir de então, o modelo econômico e cultural católico pretendido.

Notoriamente, em uma sociedade escravocrata, a educação configura artigo de luxo, garantidora dos interesses da burguesia dominante.

Neste período a educação fica restrita e é pautada pelos princípios descritos na *Ratio Studiorum*, “publicada em 1559, de autoria do Padre Geral Cláudio Aquaviva” (Venâncio Filho, 2011, p. 4), que é uma espécie de livro de regimentos pedagógicos, pensados de forma a ser aplicado a qualquer povo, em qualquer território, a qualquer época, visando a formação do bom cristão (PONCE, 1990).

A proposta curricular era fortemente influenciada pela educação filosófica, teológica e literária. Mesmo no ensino elementar não havia nenhuma ênfase no ensino primário (ensinar a ler e escrever), pelo contrário, tratava-se de “reforço” ao ensino aristocrático das famílias de elite, de maneira a segregar, portanto, pobres e índios que não tinham formação básica.

Deste modo, a ciência e a reflexão crítica não receberam espaço, salvo para proteger os interesses da minoria dominante e da igreja católica. Caracterizando ainda mais a segregação de classes tão marcante àquela época.

O plano pedagógico completo abrangia três cursos sucessivos: Letras Humanas, Filosofia e Ciências, Teologia (VENÂNCIO FILHO, 2011).

Luiz Carlos Villalta (2002) resume com precisão como funcionavam os cursos, sua pedagogia e principal escopo:

O curso de Letras, com duração estimada de dez anos, compunha-se pelo ensino das disciplinas de Gramática, Humanidades e Retórica e de cursos complementares, todos eles dedicados principalmente ao estudo da língua latina, aprendendo-se simultaneamente, a partir da mesma, o grego. Os cursos complementares eram uma mistura de conhecimentos de Cronologia, História e Geografia. O objetivo do curso de Letras era permitir a aquisição de uma expressão oral e escrita, elegante e correta, erudita, de eloquência persuasiva na língua latina. A metodologia do ensino em todas as disciplinas do curso de Letras era a mesma. Exigia longa preparação do professor e grande esforço de memória dos alunos, obrigados a decorar as aulas. As aulas principiavam pela leitura do passo do estudo pelo professor no compêndio, ao que seguia uma exposição sobre o sentido do texto, destacando-se suas ligações com o aprendizado anterior. O professor explicava frase por frase, recorrendo a locuções mais compreensíveis, tanto da língua latina como da portuguesa. Depois, retornava ao início do texto, fazendo observações compatíveis com o nível da classe. Os textos eram explorados de modos diferentes nas três disciplinas: na Gramática, retiravam-se dele exemplos das regras; na Humanidades, um conhecimento mais profundo da língua; e na Retórica, ressaltava-se o estilo, o artifício e a beleza do texto. Diariamente os alunos redigiam uma composição em latim, que era a principal atividade da aula. Eram também realizados concursos de trabalhos, sendo concedidos prêmios aos melhores. Ao curso de Letras sucedia o de Filosofia ou Artes, com duração de três anos e sete meses. Do século XVI a meados do seguinte, o curso de Filosofia atendeu basicamente a pessoas que desejavam ingressar na carreira eclesiástica, fosse na Companhia de Jesus, fosse como clérigo secular. O curso de Filosofia compunha-se das seguintes disciplinas: Dialética, Lógica, Física e Metafísica. Algumas noções elementares de matemática eram abordadas na Lógica; conteúdos de física, astronomia e cosmografia apareciam na Física; e, ainda, tópicos de biologia, na Metafísica. Todos esses conteúdos mais propriamente científicos ficaram durante muito tempo só no plano programático. O Curso de Teologia era o de maior nível nos colégios jesuíticos. Normalmente era acompanhado apenas pelos que desejavam abraçar ou que pertenciam ao estado eclesiástico. Tinha a duração de quatro anos, compondo-se das disciplinas de Teologia Escolástica, Sagrada Escritura, Hebreu, e outras línguas orientais, e a Casuística. Lia-se São Tomás de Aquino, na Teologia Escolástica; e a gramática de Francisco Távora, no Ensino da Escritura Sagrada (VILLALTA, 2002, p. 173/174).

Uma das grandes características do ensino jesuíta foi o incentivo e a admiração por disputas orais entre os alunos, além do grande fomento quanto à repetição e imitação de clássicos, notadamente, Aristóteles e São Tomás de Aquino (VILLALTA, 2002).

Traço marcante foi a *quase* impermeabilidade à cultura da Colônia e suas especificidades, ainda que sob o argumento de que se pregava um ensino universalizante.

Tal fator foi preponderante para o atraso dos jesuítas, que negavam o experimentalismo em relação à revolução científica. As ideias de Galileu Galilei, Newton e Descartes, por exemplo, chegaram à Colônia com grande atraso e, em geral, de maneira desvirtuada. Preferiam reter tais informações e conhecimentos, mesmo que adquiridos precariamente, apenas entre seus pares, privando seus alunos de discussões a respeito.

Apesar do avanço e desenvolvimento das ciências em geral com o Renascimento, e dado o aparente atraso civilizatório, Portugal manteve-se firme

“[...] até a segunda metade do século XVII, quando as reformas do Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas da Metrópole e da Colônia, subverteriam tal sistema, e, o que é mais importante, com modificações que não atuaram apenas nos limites do processo educacional, mas atingiram o próprio âmago da situação cultural em Portugal, com reflexos sobre a Colônia” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 5).

Ao primeiro olhar, a Reforma Pombalina, que representaria uma abertura de Portugal ao mundo, tendo inclusive pela primeira vez o Estado como orientador das políticas educacionais refletidas na Colônia, causou imediata sensação catastrófica, por destruir o único sistema de ensino até então organizado.

As elites que eram formadas pelos jesuítas passaram a ter sua formação diretamente em Portugal, o que representou ainda maior centralização. No Brasil, restaram resquícios de padres com formação humanista e uma burguesia muito mais restrita.

Entretanto, naquilo que se referia ao ensino jurídico, a reforma trouxe uma nova tônica, de imediato abandonou-se o estudo do Direito romano em prol do Direito pátrio, introduzindo-se a “lei da boa razão” além dos princípios racionalistas na interpretação das normas jurídicas.

O método de ensino também se alterou, passando a se adotar o método dialético-demonstrativo-compêndiário no lugar do analítico até então utilizado, tendo como um dos objetivos a agilização do ensino, ao propiciar uma visão de conjunto em cada disciplina (CURY, 2002, p.162).

Naquele momento, o estudo centrou-se “no Direito Natural, de forma que predominasse a didática à polêmica” (SCOZ, 2012, p. 38).

Quanto ao material didático observa-se notório avanço, cabendo aos professores organizar compêndios em substituição às apostilas existentes. E aqui, talvez o mais significativo progresso, deixou-se de adotar exclusivamente as obras de Aristóteles e São Tomás de Aquino para que, enquanto não estivessem prontos os compêndios, pudessem juntos professores e alunos pesquisar em obras das mais variadas dentre os autores estrangeiros, sem qualquer limitação imediata (SCOZ, 2012).

## 2.2 Ensino jurídico no Brasil e suas raízes

Durante o Período Colonial, todos aqueles brasileiros que desejassem ter formação jurídica deveriam submeter-se principalmente à Universidade de Coimbra, por conta da proximidade linguística e cultural, muito embora já houvesse por parte de um pequeno grupo de jesuítas tentativas de criar uma Universidade em São João Del Rei, em Minas Gerais, o que foi rechaçado de plano por Portugal.

Segundo estimativas abalizadas, no século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros. [...] Estudaram na época em Coimbra, José Bonifácio de Andrada e Silva, Conceição Veloso, Arruda Câmara, Câmara Bittencourt de Sá, Silva Alvarenga, Alexandre Rodrigues Ferreira, José da Silva Lisboa, Cipriano Barata, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Silva, Hipólito da Costa, Maciel da Costa, José Vira Couto e muitos outros (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 8).

Apesar do crescente número de estudantes brasileiros em terras lusitanas, denota-se que compunham basicamente a elite social brasileira em busca de ascensão ou mesmo de manutenção de *status*.

Sob a motivação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade germinados na Revolução Francesa de 1789 a 1799, a perspectiva de uma nova visão de mundo “iluminada” instigou a criação da universidade brasileira (SILVIO, 2016).

Todavia, somente com a chegada da família real ao Brasil em 1808 é que essa ideia tomou corpo, aliando-se à necessidade de desenvolvimento econômico e social da Colônia, e posteriormente, fomentada também pela necessidade intelectual de iniciativas culturais que incluía o campo jurídico.



Assim nasceram “a Escola Médico-Cirúrgica, a Academia de Belas Artes, as Academias Militares, a Biblioteca Régia e a Cadeira de Economia Política, consideradas o verdadeiro embrião do ensino superior brasileiro” (WEINMANN, 2010).

Somente a “partir da independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, após o rompimento dos laços políticos oficiais com a Coroa Portuguesa é que se “inicia o Primeiro Reinado (1822 a 1831) do Período Imperial (1822 a 1889)” (SCOZ, 2012, p. 38), onde, sucessivos conflitos políticos entre o Partido Português e o Partido Brasileiro “resultaram na consolidação da independência com a criação dos primeiros cursos jurídicos nacionais que permitiriam a constituição do estrutural quadro político e administrativo do país recém independente”.

Porém, antes dessa fase, como preleciona Plínio Barreto (1922):

O direito, como as demais ciências e, até, como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que o ensinasse, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que o estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas no punhado de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra (BARRETO, 1922, apud VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 13).

Diante desse cenário em que predominava o analfabetismo e a maioria da população mal sabia ler, em que a cultura jurídica era relegada a poucos e restritos homens que tiveram acesso à formação na Universidade de Coimbra, em Portugal, mas que não desenvolveram a carreira por razões óbvias, é que estabeleceu-se a primeira Constituinte, em 1823.

Sobredita Constituinte, proposta por José Feliciano Pinheiro, então futuro Visconde de São Leopoldo, visava a criação do primeiro curso jurídico nacional, que, acabou sofrendo desdobramento e originando duas universidades: uma em São Paulo e outra em Olinda (CURY, 2002).

Ocorre que a Constituinte 1823 não chegou a se transformar em lei, tampouco a ser promulgada nem publicada pelo Poder Executivo, tendo sido dissolvida no mesmo ano.

Novamente todos os esforços hercúleos quedaram-se e até 1825 nenhuma alteração neste quadro se mostrou viável.

Em 1825, “através do Decreto de 9 de janeiro, criou-se um curso jurídico sediado no Rio de Janeiro, levando o assunto a ser discutido na Câmara dos Deputados em sessão de 5 de julho de 1826” (CURY, 2002, p. 167). Referida proposta foi objeto de emenda pelo deputado paulista Paula Souza (VENÂNCIO FILHO, 2001).

Naquele momento, considerando a influência que tais cursos jurídicos trariam na formação do Estado, revela-se o mínimo esforço intelectual acerca do tema, restringindo-se as discussões nas casas legislativas em torno da localização dos sobreditos cursos.

Cada deputado pedia preferência para sua província (VENÂNCIO FILHO, 2001, p. 17). A discussão passou pelos mais variados critérios, desde o número de jovens que estudavam ou estudaram em Coimbra, à tipologia, clima, número populacional, cultura, etc.

Não é demais comparar a celeuma provocada pela discussão a respeito de onde seriam instalados os cursos jurídicos com a fábula de Orfeu, que foi despedaçado diante do incessante e incontrolável querer de um todo, cada qual para si. Não à toa, quase naufragou o projeto (CURY, 2002).

Enfim, finalmente aprovado o Projeto na sessão de 4 de julho de 1827 e convertido em lei em 11 de agosto de 1827, Dom Pedro I sancionou o diploma fundador do ensino jurídico no Brasil:

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e Nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º. – Criar-se-ão dois Cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço e em cinco anos, e em nove cadeiras se ensinarão as matérias seguintes:

1º. Ano – 1º Cadeira. Direito natural, público, análise de Constituição do Império, direito das gentes e diplomacia;

2º. Ano – 1º Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2º Cadeira. Direito público eclesiástico.

3º. Ano – 1º Cadeira. Direito pátrio civil. 2º Cadeira. Direito pátrio criminal, com a teoria do processo criminal.

4º. Ano – 1º Cadeira. Continuação do direito pátrio civil, 2º Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º. Ano – 1º Cadeira. Economia política. 2º Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Art. 2º. – Para a regência destas cadeiras, o Governo nomeará nove lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º. – Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os desembargadores das relações e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte anos de serviço.

Art. 4º. – Cada um dos lentes substitutos vencerá o ordenado anual de 800\$000.

Art. 5º. – Haverá um Secretário, cujo ofício será encarregado a um dos lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6º. – Haverá um porteiro com o ordenado de 400\$000 anuais, e para o serviço haverão (sic) os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7º. – 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 Assembléa Geral e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos.

Art. 8º. – Os estudantes que se quiserem matricular nos Cursos jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria.

Art. 9º. – Os que frequentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com a aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que deem formar-se, e só os que obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10º. – Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquilo em que forem aplicáveis, e se não opuserem à presente lei. A Congregação dos Lentes formará, quanto antes, uns estatutos completos, que serão submetidos à deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11º. O Governo criará nas cidades de S. Paulo e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8º.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mês de Agosto de 1827, 6º Independência e do Império (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 29).

Compõe aspecto característico deste primeiro curso jurídico nacional a formação de uma cultura jurídica formalista, baseada fundamentalmente na retórica, individualista e juridicista, constituindo muito mais um Direito voltado ao particular, na defesa dos interesses da minoria dominante, do que propriamente dos interesses dos cidadãos brasileiros.

Notória a preocupação por uma formação de maior abrangência possível, frente aos interesses do Estado em formar tanto um jurista, quanto um advogado e até mesmo um magistrado (CURY, 2002). Da mesma forma como a Universidade de Coimbra, formou grande parte, senão a quase totalidade, dos integrantes do quadro político do Estado português.

Em verdade, visava muito mais a consolidação de um Estado Nacional, com foco na formação da elite política e administrativa, relegando a formação jurídica propriamente dita para um segundo momento.

Desde início, a principal preocupação era afastar-se da filosofia imposta pelos estatutos da Universidade de Coimbra, ignorando os ideais iluministas e o enciclopedismo francês (SCOZ, 2012).

É interessante mencionar o fato de que, sem surpresas sob a ótica desde lá instaurada do famoso “jeitinho brasileiro”, o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil se deu através da lógica da emergência e, desta forma, as aulas eram ministradas em conventos “emprestados” e com professores cedidos por Portugal (BRAGA, 2016).

Diante do cenário descrito, por óbvio o ensino jurídico nacional submetia-se diretamente aos interesses da Coroa Portuguesa, mantendo-se especialmente burocrata e pautado por um positivismo que em nada contribuía com a melhoria da vida social de seu povo, quiçá proporcionar que o ensino jurídico chegasse às camadas mais simples da sociedade, ou seja, mantinha-se o perfil elitizado dos cursos jurídicos estrangeiros.

Desde o início da colonização, além da marginalização e do descaso pelas práticas costumeiras de um Direito nativo e informal, a ordem normativa oficial implementava, gradativamente, as condições necessárias para institucionalizar o projeto expansionista lusitano. A consolidação deste ordenamento formalista e dogmático está calcada doutrinariamente, num primeiro momento, no idealismo jusnaturalista; posteriormente, na exegese positivista (WOLKMER, 1998, p. 49-50).

Coaduna com essa provocação:

Desde a colônia até os dias atuais há uma saga que se repete. O Estado todo-poderoso, colocado a serviço das oligarquias e das elites econômicas, desde o Brasil colonial até nossos dias, traça regras maquiavélicas para interesses, traduzidos num ritual que subjuga a classe popular em termos de vida, de construção do saber e da própria sobrevivência, o que está fortemente estampado, inclusive, no ritualismo exacerbado que domina o processo em geral, impregnando os atos judiciais dos operadores do Direito, sem uma preocupação mais intensa e efetiva com o exercício da cidadania. Há uma história oficial do Direito, exteriorizada, que impregna a cultura da sociedade e que encharca os cursos jurídicos, em toda a sua trajetória, mantendo o status quo necessário para a exploração econômica e marginalização cultural do saber popular (SILVEIRA, 2002, p. 15).

Vigorou neste período o poder da dialética do mestre, associada ao culto da exegese eminentemente escolástica e dissociada de qualquer crítica histórica às origens e fontes do Direito.

Apesar da influência do pensamento liberal que dominava a elite nacional, a Igreja, com forte influência na formação do Estado brasileiro, obtém a inclusão de sua cadeira de direito eclesiástico no currículo (VENÂNCIO FILHO, 2011).

A ligação entre a Igreja e os cursos jurídicos não se dava apenas em função da localização física das aulas (nas sedes dos conventos), mas também porque muitos dos professores vinham dessa instituição (VENÂNCIO FILHO, 2011).

Não obstante, era imperativo o liberalismo nas academias. A universidade de São Paulo adotava uma orientação liberal exaltada, a de Olinda assumia uma postura mais conservadora.

Na academia de Direito de São Paulo, no entanto, o espírito liberal mostrava-se absorvido pela função ideológica inicial do liberalismo, no sentido de uma teoria revolucionária, e, na de Olinda, essa ideologia mantinha-se mais conservadora, requerendo um ajuste político: liberais exaltados, liberais mais conservadores e Igreja (CURY, 2002, p. 170).

Rui Barbosa, no intuito de classificar tais ideologias, ao se referir à Academia de Direito de São Paulo e seu ensino, assim se manifestou:

O estudo aqui nunca foi livresco, egoístico, indiferente à vida social. Nunca o direito se regulou aqui em textos estéreis e mortos. O seu tirocínio escolar, nesta cidade, sempre se animou ardentemente do espírito de luta, de civismo, de reação liberal. Assim era desde o embrião da sua faculdade, quando Avelar Brotero em Março de 1828, averbava a matrícula no primeiro ano (BARBOSA, Rui. Excursão Eleitoral ao Estado de São Paulo. Apud CURY, 2002, p. 170).

Mesmo com toda essa onda liberal, a formação dos bacharéis em Direito se mantém (até os dias de hoje), atrelada ao litígio, em especial na defesa dos interesses de uma minoria elitizada, que preserva para si o domínio econômico do país (ADORNO, 1988).

Tanto é que no período do Império (1822-1879) a “sorte” profissional dos jovens definia-se a partir da escolha pela carreira jurídica:

Decidido que o bacharel em Direito fosse entrar na política, seus primeiros contatos eram feitos através do sistema familiar; as ligações políticas e econômicas de seu pai eram especialmente importantes em determinar as oportunidades do jovem. Alguns futuros mandarins recebiam nomeações imperiais importantes logo após a formatura. [...] As posições comumente indicadas para os jovens bacharéis eram as de juiz municipal, juiz de Direito, promotor público, delegado de polícia e vários outros cargos menores em órgãos provinciais e centrais. Os cargos mais elevados incluíam os de chefe de polícia de províncias, presidente de províncias e desembargadores. Após o início da carreira política, o bacharel progredia de acordo com a combinação da personalidade, carisma, talento, laços de casamento, ligações familiares e sorte política (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 274).

Ou seja, mesmo após a independência, a contraditória figura das duas sociedades – a liberal e a escravagista – permaneceu. Em decorrência, questões atinentes aos direitos civis e garantias da cidadania expressas na Constituição Imperial não passariam de “letra morta”.

As primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais e modelos alienígenas, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada (WOLKMER, 1988, p. 101).

Certamente os problemas afetos a este modelo de estabelecimento de ensino, até então inexistente no Brasil e quase uma cópia fidedigna do modelo europeu, não demoraram a surgir, dentre os quais talvez o principal, citado por Horácio Wanderlei Rodrigues (1993, p. 13), fosse “a falta de autoridade dos mestres ante uma clientela pouco acostumada ao estudo e à reflexão”.

Ora, se a expectativa dos jovens frente ao bacharelado, em sua maioria, se dava em função quase que exclusiva de uma ascensão pessoal e profissional, do que serviria o estudo e a reflexão além daquela já enfrentada nas academias?

Desta forma, a cultura dominante, com forte influência europeia, somada ao currículo ministrado nas Academias de Direito, em um contexto histórico liberal, serviam de trampolim à formação de um bacharel do Direito legalista com o único objetivo de estabelecer-se nos quadros da administração estatal (WOLKMER, 1998). Atingida a meta, alcançada a segurança profissional e a ascensão de status social, desnecessário seria o aprofundamento, a pesquisa e a reflexão, ótica essa que traz imediatos reflexos aos futuros candidatos a bacharéis e lentes.

Para esses estudantes, a preocupação social referente às maiorias excluídas passa longe das preocupações acadêmicas. Soma-se a isso o modelo de ensino até hoje presente em nossas Universidades, em que o professor, a partir de sua “sapiência”, reproduz o “saber” sem abrir oportunidade para uma discussão crítica e construtiva, limitando-se os alunos a mero “expectadores”.

Esse distanciamento acadêmico da realidade social não só desestimula os estudantes como também traduz a má qualidade do ensino ministrado até aquele momento, conforme menciona Venâncio Filho (2011, p. 49): “[...] já em 5 de agosto de 1831, o Ministro do Império, José Lino Coutinho, baixava um aviso sobre a incúria e desleixo de alguns lentes do curso jurídico de São Paulo, indiferentes à falta de frequência dos seus discípulos e fazendo aprovações imerecidas”.

Quanto à baixa assiduidade não só dos alunos, mas também dos professores, reproduz-se abaixo o teor de relatório encaminhado em 1837 pelo diretor da Academia de São Paulo:

As muitas faltas das aulas, tanto dos lentes como dos estudantes, me faz suspeitar pouco fervor nos estudos. A falta de cada um dos lentes elevaram-se de quatro a trinta e quatro, sem contar as licenças de três meses ao Dr. Brotero e de dois ao Professor Cabral, concedidas pela Secretaria de Estado, e de seus dias úteis ao Dr. Carneiro de Campos, concedida pela Congregação. A segunda aula do quarto ano (a do Dr. Cabral) foi a que mais sofreu, faltando o lente pelo menos trinta e quatro dias úteis além de dois meses de licença, e foi este o ano em que avultaram as aprovações *simpliciter*, ficando-se na dúvida se a isto deram causas os discípulos ou o lente (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 54).

Este período foi marcado por intensa troca de acusações e sucessivas substituições de diretoria tanto em São Paulo quanto em Olinda, que, a partir de 1854, seria transferida para o Recife.

O marco dessa mudança para a capital pontua o momento em que os tradicionais alunos da elite passaram a dividir espaço com os novos egressos, pertencentes à classe média urbana em ascensão.

Em 1854, através do Decreto n. 1.386, de 18 de abril, “concedeu aos cursos de Direito uma dimensão mais pragmática, admitindo novamente o Direito Romano, além de propiciar uma formação voltada não apenas para a atividade político-administrativa do Estado, mas também para a advocacia” (SCOZ, 2012, p. 47-48).

Com isso, pouco a pouco e após sucessivas reformas, o ensino jurídico predominantemente de caráter ideológico naturalista do período imperial passa a ceder espaço ao positivismo<sup>18</sup> e ao cientificismo<sup>19</sup>.

Em 1879, foi implementada através do Decreto nº 7.247 a Reforma do Ensino Livre, capitaneada por Carlos Leôncio de Carvalho, que faria valer “o rigor dos exames e instituída a liberdade de frequência” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 85).

---

<sup>18</sup> Segundo Abbagnano, há duas formas de positivismo: o social de Saint-Simon, Comte e John Stuart Mill, originado da exigência de constituir a ciência como fundamento de uma nova ordenação social e religiosa unitária; e o positivismo evolucionista de Spencer, que estende a todo universo o conceito de progresso e busca impô-lo a todos os ramos da ciência. São teses fundamentais do positivismo: a) A ciência é o único conhecimento possível e o seu método é o único válido; b) O método científico é puramente descritivo; c) O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana (ABBAGNANO, 2007, p. 909).

<sup>19</sup> Abbagnano expressa que o cientificismo pode ser entendido como uma atitude própria de quem utiliza os métodos e os procedimentos da ciência. Afirma-se no período positivista, entra em crise com a reação antipositivista e novamente ascende a partir do neopositivismo. Todavia, o cientificismo decai por causa da epistemologia pós-positivista, que refuta o método científico como o único válido, bem como nega a superioridade da ciência sobre as outras atividades humanas (ABBAGNANO, 2007, p. 166).

Venâncio Filho (2011, p. 84) traz o discurso de Almeida Júnior em relação à adoção do ensino livre no Brasil:

[...] Pinta-se com tintas sombrias a paisagem do ensino superior: instalações péssimas, má qualidade dos catedráticos, professores displicentes, alunos sem base propedêutica, sem interesse e sem aplicação; pais que pedem para seus filhos, não ensino, mas diplomas; excesso de indulgência nas aprovações, fraude nos exames, a ignorância ao fim do curso. Contra tudo isto e contra esta série de sintomas de generalizada e profunda debilidade cultural da população, indica-se a panaceia do ensino livre (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 84).

A ideia era de que a educação fosse considerada a fonte de inovação e crescimento da sociedade. Em um paralelo com a Teoria da Seleção Natural de Charles Darwin<sup>20</sup>, o ensino público muito se beneficiaria com a concorrência das escolas particulares que obrigariam-se mutuamente a manter uma melhor qualidade de ensino. No entanto, é evidente que até hoje esse mecanismo não funcionou como previsto.

Na área pedagógica, essa reforma não promoveu nenhum avanço significativo, sendo marcada pelo caráter liberal, a transferência de informações passou a ser centralizada na exposição oral de conteúdos pelos professores e na oitiva pelos alunos.

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” (MOSSINI, 2010, p. 84).

Venâncio Filho (2011, p. 281), ao citar importante trecho do discurso de Zacarias de Gois (1870), afirma:

Temos bacharéis demais a disputarem empregos públicos, às vezes sem saberem nem mesmo ler e escrever corretamente e não é deles que o Brasil precisa. Necessitamos de trabalhadores para o comércio, lavoura, indústria, de quem produza riqueza e não de mais bacharéis que a universidade projetada viria a fabricar (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 281).

O contexto parecia preencher a expectativa dos pais, o sonho de que um de seus descendentes obtivesse o grau de bacharel, pouco importando o que viria depois, ou se viria.

---

<sup>20</sup> A teoria da seleção natural formulada por Charles Darwin, naturalista inglês, é uma teoria evolutiva, que sustenta ser a mesma a capacidade que determinados seres vivos possuem de sobreviverem ao longo do tempo, em detrimento de outros, e da sua aptidão para se converterem em múltiplas variedades de espécies.



Quanto ao quadro de professores, o critério de seleção tinha por base o sucesso profissional e não um ranqueamento qualitativo. Com isso, foram para a sala de aula não os mais preparados, mas os melhores práticos. Adotou-se, então, um “discurso de autoridade”, algo presente até hoje.

De imediato a Reforma do Ensino Livre recebeu uma verdadeira enxurrada de críticas, dentre as quais o fato de que “não basta o rigor nos exames; é possível muitas vezes que o estudante faça bom exame sem que seja bom estudante, assim como vice-versa” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 85).

Para averiguar a capacidade dos estudantes estabeleceu-se o controle de frequência e não o exame de provas e títulos, fato é que mesmo ainda hoje tais critérios andam lado a lado...

Desde então, até 1915, a ideia do ensino livre pode ser considerada a grande temática atinente ao ensino superior, em especial ao ensino jurídico.

É preciso, entretanto, acentuar que “o entusiasmo pela ideia do ensino livre só encontra explicação na baixa qualidade do ensino jurídico no Brasil” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 87).

Aliás, Venâncio Filho (2011) faz questão de mencionar que mais uma vez a experiência estrangeira mal assimilada trouxe um resultado historicamente negativo ao ensino superior. Não se considerou, ao se balizar pelo ensino livre no Brasil, a diferença entre as mais diversas condicionantes sociais, culturais e pedagógicas nacionais e dos países estrangeiros de onde o referido modelo foi importado.

Tal sistema só poderia ser eficiente na medida em que se colocassem, antes da diplomação dos estudantes, exames rigorosos por bancas isentas, que realmente tentasse aferir os conhecimentos que os alunos tivessem haurido, seja nas faculdades, seja fora delas. Como estas barreiras nunca existiram, a lei do ensino livre, nas suas várias aplicações, constitui-se numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional do Brasil (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 87).

Até aquele momento procedem as críticas muito mais a uma cultura que foi “enraizada” em nosso país do que propriamente a um sistema educacional criado, até mesmo, porque inexistente tal sistema, quiçá até mesmo a identificação de um povo brasileiro.

Examinando o rumo de mundo globalizado, assevera Zygmunt Bauman:

Segundo o conceito original, a “cultura” seria uma agenda de mudança do status quo, e não sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal [...] O nome cultura foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar “o povo”, ou seja, os que estão “na base da sociedade”, daqueles que estão no topo (BAUMAN, 2013, p. 12).

Em termos de cultura, convém mencionar o *mecanismo adaptativo* e o *mecanismo cumulativo*. O primeiro corresponde à capacidade de responder às mudanças de hábitos de forma muito mais veloz comparado à mudança biológica. Já o segundo, diz respeito ao acúmulo de mudanças trazidas pelas gerações, ao perder ou incorporar aspectos de acordo com as demandas de certo momento e povo, o que culmina na redução de esforços das gerações seguintes (FERREIRA, 2016).

É justamente a questão cultural que avançou pelos mais de 190 anos de história do ensino jurídico, irrogando sempre ao passado a “culpa” pelas falhas no ensino jurídico. É passada a hora da superação desse dogma, é passada a hora de enfrentar o problema e sugerir efetivas mudanças.

Acerca da crise no ensino jurídico, Ferreira (2016, p. 23-24) entende que:

O Direito no Brasil sofre de um déficit hermenêutico-constitucional que atravessa desde a academia até a prestação jurisdicional, inclusive, a própria jurisdição constitucional. São todos, em regra, reféns de um modelo liberal-individualista-patrimonialista de Direito baseado em teorias ultrapassadas, recepções equivocadas, metodologias antiquadas, do modo pragmático de ensino concursário, calcado em repertório jurisprudencial e ancorado em doutrinas que repetem verbetes e ementários, uma doutrina que não doutrina (FERREIRA, 2016 p. 23-24).

Prova disso é que “no período da República, dada a ruptura do Estado com a Igreja, sobrevive o ensino jurídico segundo os mesmos padrões do período Imperial, com exceção do Direito Eclesiástico, então abolido do currículo” (CURY, 2002, p. 171).

Vislumbra-se que a retirada do Direito Eclesiástico do currículo e o consequente afastamento da Igreja exteriorizam de forma ainda mais clara o ideal liberal da República, mas também o jusnaturalismo como referência ao enfrentamento dos problemas sociais (MARCHESE, 2006).

Entre os aspectos característicos do período da República, dois deles estão intrinsecamente afetos à questão do ensino jurídico: a tendência ao desenvolvimento econômico do Centro-Sul, com especial destaque para São Paulo que crescia de forma exponencial devido à cultura cafeeira e o declínio da Escola de Recife, marcada pelo abandono da Filosofia do Direito por Clóvis Beviláqua (PAIM *apud* WOLKMER, 1998).

Com a Proclamação da República, algumas poucas alterações na configuração currículo jurídico foram realizadas, todas elas decorrentes, no entanto, das modificações surgidas no campo da ciência, especialmente sob a influência da corrente filosófica do Positivismo (LINHARES, 2009, p. 273).

Acrescia “a dificuldade para a interpretação dos textos legais, produzidos em excesso, com seus casuísmos segundo os interesses das elites dominantes e apoiados em textos do Direito Civil pela interpretação romanística” (CURY, 2002, p. 171).

Apesar do avanço e consagração do ensino universitário durante o início do século XX, para o Direito pouca coisa mudou, pois “se manteve a preocupação central de formar uma elite administrativa burocrática do funcionalismo público e preparar corpos diplomáticos” (MACIEL, 2017, p. 34).

As alterações mais significativas foram a extinção das doutrinas de direito eclesiástico e direito natural e a inclusão da Filosofia do Direito, Direito Romano, História do Direito e História do Direito Nacional. De destaque, para o nosso trabalho, é a inclusão do direito romano, com toda a carga pragmática e operatória, de característica também dogmática, que permanecerá por muito tempo nos estudos jurídicos brasileiros. Também de destaque a retirada do direito natural, realizando um recorte importante: o descolamento para com as teorias jusnaturalistas (LOURENÇO, 2011, p. 77).

Não havia até aquele momento qualquer tipo de reflexão crítica sobre outra finalidade ao curso jurídico senão a de formar a elite burocrática do país, quando na verdade a atenção deveria se voltar para uma formação humanística que desse conta de desempenhar um papel fundamental na construção do país (MARCHESE, 2006).

Salvo pequenas alterações pontuais, o ensino jurídico atravessa aquele período sem alcançar a transformação do país, outrora pretendida, mantendo ainda uma formação jurídica baseada na retórica e com forte inclinação literária.

Com a Primeira Guerra Mundial e as mudanças geopolíticas ocorridas, notadamente com o início da aproximação dos mercados e economias, a América Latina passou a sofrer diretamente os efeitos da crise econômica de 1929, que modificou para sempre os Estados Unidos da América, que “adotou uma nova forma de atuação do Estado sobre a sociedade civil. Nascia o “*Welfare State*”, ou Estado Social” (MOSSINI, 2010, p. 93),

Da intervenção mínima do Estado Liberal na sociedade civil passou-se ao dirigismo social. “Era dever do Estado atuar em prol do bem-estar da sociedade e regular, de forma intensiva, a economia” (MOSSINI, 2010, p. 94). Neste período, sucessivas transformações políticas foram vivenciadas em nossa sociedade.

Ainda nessa época, o ensino superior sofreu significativas mudanças, como a implantação das universidades no Brasil, através do Estatuto das Universidades (Decreto 19.851, de 14 de abril de 1931).

O então Ministro da Educação e de Saúde Pública, Francisco Campos, “iniciou uma grande reforma na educação cujo ápice foi a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a reformulação do currículo do ensino jurídico” (MACIEL, 2017, p. 34), numa tentativa de adequação do ensino nacional às necessidades resultantes da industrialização e da urbanização, trazendo para o ensino jurídico o estatuto dos fundamentos econômicos com “autonomia reflexiva e metodológica” (CURY, 2002, p.172).

No entanto, essa mudança “não opera efeitos relevantes no ensino jurídico quase hermeticamente fechado às mudanças substantivas” (GALDINO, 1997, p. 160).

As novas culturas, o iluminismo e a ruptura de barreiras científicas, abriram novos horizontes, notadamente aos estudantes que tinham a possibilidade de formação na Europa.

[...] 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, op. cit.: 128).

Foi então que o positivismo de Augusto Comte<sup>21</sup>, trazido pelos estudantes brasileiros que haviam estudado na França, penetrou e se expandiu rapidamente pelo país.

---

<sup>21</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1788-1857) foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, que trabalhou intensamente na criação de uma filosofia positiva.

Em 1931, “o decreto 19.852, de 11 de abril, excluiu as disciplinas Filosofia do Direito e Direito Romano da grade, tendo em vista uma orientação curricular voltada ao positivismo jurídico e à formação de bacharéis essencialmente práticos e técnicos” (MARCHESE, 2006, p. 79).

Lastreada pelo paradigma científico-positivista, neste contexto o desenvolvimento da ciência jurídica se deu exclusivamente pela norma legislada, cercada de codificações e tradições.

Ainda assim, apesar do foco no estudo do Direito Positivo, há nesse momento uma forte inclinação para a profissionalização, aponta a necessidade de capacitação para o trabalho e para as demandas da sociedade em geral.

Com a Revolução Constitucionalista de 1932, adveio a estourou a promulgação da Carta Constitucional de 1934, de cunho social, à moda da Constituição alemã de Weimar de 1919, e que “modificou significativamente a concepção do ensino em geral e do ensino jurídico” (MACIEL, 2017, p. 35).

Entretanto, a Constituição de 1934 sucumbiu ao Estado Novo de Getúlio Vargas e à Carta de 1937. Nesse novo cenário, enquanto no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional, de forma geral, nenhum esforço era realizado (VENÂNCIO FILHO, 2011).

Em 1937, o Estado Novo se impôs e não permitiu alterações na legislação relativa à educação, decisão esta tomada e aprovada em assembleia da Câmara dos Deputados. Com base na nova Constituição da República, de 1937, as alterações curriculares só podiam ser feitas mediante ato do Poder Executivo (o presidente da República, à época Getúlio Dornelles Vargas), ou seja, mediante decreto-lei. O primeiro decreto-lei do presidente foi o de n. 2.639, de 27 de novembro de 1940, dividindo o Direito Público Constitucional em Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional (MACIEL, 2017, P. 37).

O Estado Novo tem como marco uma grande produção legislativa de codificações. São criados novos estatutos jurídicos: Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil (MOSSINI, 2010, p. 95).

Como na economia, na educação não fora diferente, sobredito governo inclinou-se à “modernização” do currículo, pautado pela simplicidade, praticidade e objetividade das disciplinas, com escopo na profissionalização, muito mais para atender aos anseios empresariais do que propriamente ditos os interesses e necessidades da sociedade. Todavia, metodologicamente, nenhum avanço foi incentivado.

Não havia a mínima preocupação com uma formação humanística dos bacharéis, segundo Maciel (2017, p. 37) “o enfoque era a formação do profissional capacitado, prático e objetivo, em vez da construção do profissional-cidadão”.

No início da década de 1960, o cenário já era bem diferente do tempo da implantação do Império (1822) e da República (1889), quando existiam apenas dois centros de estudos nos Estados de São Paulo e Pernambuco. O número de faculdades mantidas pelo Poder Público e Poder Privado, juntos, já se encontrava próximo à primeira centena.

Em 1961, o Conselho Federal de Educação<sup>22</sup>, vislumbrando adequar o descompasso entre leis/realidade e o ensino jurídico, propôs uma grande alteração curricular. Surgia então o “currículo mínimo” para os cursos de Direito, considerando os requisitos mínimos para a formação jurídica dos estudantes. Através da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 215, aprovando em 15/09/1962 o currículo mínimo para todos os cursos jurídicos no Brasil, em substituição ao currículo único.

A Lei de Diretrizes e Bases, ao tempo em que instituiu o "currículo mínimo", permitiu que as próprias instituições de ensino elaborassem seus respectivos "currículos plenos", visando a adaptação aos novos reclamos regionais, sociais, econômicos e culturais da sociedade. Entra em vigor em 1963, porém, em 1964...

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 (MOSSINI, 2010, p. 104).

Mais uma vez, quando finalmente a formação jurídica daria um salto qualitativo, a história vai de encontro e mantêm os antigos dogmas.

Em 1968, o artigo 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).

---

<sup>22</sup> Referido Conselho foi extinto em 1994.

Entre os anos 1970 e início de 1994, houve uma grande transformação econômica e social em nosso país. O crescimento populacional decorrente, notadamente das grandes migrações às capitais em busca de oportunidades de trabalho foi campo fértil para as instituições privadas aumentarem de maneira exponencial o número de vagas no ensino superior, em especial nos cursos jurídicos (SCOZ, 2012).

No ano de 1972 foi introduzido o “novo” currículo mínimo, que vigorou até 1994, com a criação do estágio supervisionado obrigatório como forma de tornar o curso ainda mais prático. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação instituiu a Resolução nº 3/72, que introduziu novas alterações no currículo mínimo, separando as matérias em 3 (três) espécies: básicas, profissionais e optativas. Sobre este período, Elizângela Treméa Fell, nos traz a seguinte perspectiva:

“Apesar de todas as conquistas sociais e políticas ocorridas nesse período, a queda do regime militar, a redemocratização do país, no campo educacional, o ensino tradicional ainda perpetua. Na área jurídica, o Direito ainda é visto como mera lei, desconectado das necessidades da sociedade atual, é tido como uma verdade posta sem aberturas para discussões, baseado na reprodução do saber (FELL, 2007, p. 52).

Em meados de 1980, uma Comissão de Especialistas foi constituída pelo MEC, para refletir sobre os cursos jurídicos em funcionamento no país e encaminhar uma proposta de alteração no currículo anteriormente implantado.

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 (MOSSINI, 2010, p. 106).

Diante da inaptidão de promover qualquer mudança no currículo dos cursos jurídicos e considerando a flexibilidade da própria Resolução nº 3/72, referida proposta não foi sequer analisada pelo Conselho Federal da Educação, tampouco pelo MEC.

Sobredito currículo permaneceu desta forma até 1994, quando foi então publicada a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do governo Itamar Franco, com a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de tornar as atividades complementares obrigatórias.

Além dessas inovações de ordem curricular prática, referida portaria refletiu a preocupação de adequar seus conteúdos à realidade social vivida. Talvez pela primeira vez na história dos cursos jurídicos perfilhou-se uma dimensão teórico-prática, visando à formação humanística conjugada com a experiência social.

A proposta pedagógica e caráter metodológico da referida Portaria demonstravam pretender a melhoria da formação dos bacharéis, inclusive concedendo liberdade às instituições de ensino para adaptarem o currículo às necessidades regionais.

No mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 8.906/94, instituindo o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil<sup>23</sup>. Após mais de 160 anos de história, a entidade representativa da classe, finalmente, se fazia atuante na fiscalização do ensino jurídico e políticas curriculares dos cursos de Direito.

Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), sendo que desde então não se fala mais em “currículo mínimo obrigatório”, mas em Diretrizes Curriculares. O fim último da referida lei consubstancia uma educação centrada na formação da cidadania, lastreada em princípios e valores fundamentais que dão um tratamento novo e transversal ao currículo escolar.

O panorama atual é que, findo o século XX e dados os avanços tecnológicos, notadamente com a internet e a mobilidade das informações, os cursos jurídicos se mantêm presos a uma instrução tecnicista, feita em aulas puramente expositivas e com conteúdo que não reflete, muitas vezes, as reais necessidades sociais, a requerer uma reformulação das regras do ensino jurídico.

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, 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 (MOSSINI, 2010, p. 136).

---

<sup>23</sup> A Ordem teve a sua criação prevista em 1843 pelo Instituto dos Advogados do Brasil, mas somente 87 anos depois foi instituída a Ordem dos Advogados. O ato decorreu do Decreto n.º 19.408, de 18 de novembro de 1930, da lavra do Chefe Executivo Nacional, Getúlio Vargas.



Surge agora um novo perfil do estudo do Direito, muito mais direcionado (pelo menos em termos conceituais) ao estudo do pensamento jurídico ou, nos dizeres de Mossini (2010, p. 137), “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”.

A ideia é inserir o Direito dentro de uma realidade específica, a realidade social do bacharel de cada região deste país multidimensional. Notadamente esse propósito não foi alcançado até hoje, mas vislumbramos possibilidades reais para tanto.

Passada em visita a historicidade do ensino jurídico em nível geral e no Brasil, cumpre-nos avaliar de que forma a qualidade ou sua deficiência estão relacionadas ao modelo de ensino jurídico enraizado em nosso país.

### **2.3 Reflexões sobre o ensino jurídico e o Exame de Ordem: qualidade como elemento essencial para o exercício da cidadania plena**

A afirmação de que o ensino jurídico está em crise é recorrente, não se trata tão somente de um senso comum, como também da recorrência dos resultados insatisfatórios que vêm sendo obtidos nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil.

Soma-se a isso a proliferação de cursos jurídicos<sup>24</sup> e a baixa qualidade de um expressivo número deles, além da própria metodologia empregada, não desconsiderando o perfil do discente e do docente, que também contribuem para este quadro.

Atualmente o maior mecanismo de controle atinente à qualidade dos cursos jurídicos é o Exame da OAB. A questão que se pretende responder neste capítulo está intrinsicamente ligada à metodologia do referido exame. O padrão de avaliação da qualidade de ensino jurídico requerido pelo Exame da OAB está realmente relacionado à qualidade, ou sua melhora, no processo de formação do bacharel?

A indagação ocorre até mesmo porque a forma como se dá essa avaliação raramente atingirá unanimidade, uma vez que inflama paixões pelo fato de “estigmatizar a ignorância de uns para celebrar a excelência de outros” (SCOZ, 2012, p. 87).

---

<sup>24</sup> Dados disponíveis em: <<https://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

De início afirmamos nossa posição, no sentido de que, a importância do Exame de Ordem é ímpar, entretanto, ousamos confrontar a imperiosa necessidade de atualização na forma como o exame é aplicado, ainda, enxergamos no exame, não uma ferramenta de “controle/estratificação”, mas uma possibilidade de melhora qualitativa. Para tanto, desde já pugnamos por um exame elaborado com maior cuidado no que diz respeito ao conteúdo cobrado, tornando o exame mais próximo da realidade e com foco nos problemas sociais existentes.

Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 9): “Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação”.

Busca-se verificar no procedimento de avaliação proposto pelo Exame da OAB “a fundamentação de projetos ou ações para melhoria da qualidade da formação do bacharel em Direito e da correspondente prestação do serviço público a que se refere” (ALMEIDA JUNIOR, 2007, p.172-173).

Não podemos deixar de consignar que todo processo avaliativo no mundo jurídico deve considerar as transformações sociais vividas na sobredita sociedade, tendo como escopo principal contribuir para o ensino-aprendizagem dos bacharéis. Ensino conquistado nos bancos universitários, que também detêm sua parcela de culpa no triste cenário em que se encontra o ensino jurídico.

Aprofundando esta ideia, Léa das Graças Camargos Anastasiou fala em caminho da *ensinagem*<sup>25</sup>. “Na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão” (ALVES; ANASTASIOU, 20007, p. 20).

Com o objetivo de fixar um período de corte para sua respectiva análise, ousamos desafiar o ensino jurídico a partir da década de 1990, considerado o período de efervescência da educação superior no Brasil.

Este fenômeno não foi espontâneo ou natural, mas sim provocado pela política pública governamental de então, que prestigiou, a partir de fortes influências internacionais, o modelo de incrementação da prestação dos serviços públicos não privativos do Estado por agentes particulares (DOTTA, 2018, p. 40).

---

<sup>25</sup> O termo designa uma situação de ensino que gera necessariamente a aprendizagem através de uma parceria entre professor e alunos na busca pelo conhecimento no ensino de graduação. A ensinagem representa também “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos” numa relação contratual de ensino aprendizagem.

Nas últimas três décadas, a educação tem sido um dos mais importantes núcleos da expansão econômica privada em nosso país. Neste período, sucessivos governos, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), incentivaram o crescimento desse mercado.

Tal expansão no mercado educacional brasileiro está intimamente ligada a dois fatores preponderantes. Primeiramente, a mudança nas formas de produção e valoração do capital a partir da década de 1980 e, em segundo lugar, a Reforma Administrativa do Estado brasileiro (1995)<sup>26</sup>, promovida pelo Ministro Bresser Pereira, em curso até os dias atuais.

Notadamente, porque a Reforma ainda que não aplicada integralmente quando da sua formulação, “definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior” (MANCEBO, DO VALE, MARTINS, 2015, p. 35).

Em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, no final de seu mandato, a tendência privatizante intensifica-se, com 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas. Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas (MANCEBO, DO VALE, MARTINS, 2015, p. 36).

Vale ressaltar que o crescimento vertiginoso da oferta de vagas no ensino superior privado não é figura exclusiva do Brasil, mas pode ser visto em escala mundial. No entanto, nos atemos ao foco da presente pesquisa, o ensino jurídico no Brasil e a avaliação sobre sua qualidade.

Se considerada a avaliação intrinsecamente ligada à qualidade, como comumente se faz em relação aos empregados na produção de bens e serviços, ousamos afirmar que se cometeria um grande equívoco.

---

<sup>26</sup> Tais informações podem ser consultados na pesquisa integrada Políticas de expansão da educação superior no Brasil, coordenada pela Professora Deise Mancebo, desenvolvida por pesquisadores brasileiros pertencentes à rede Universitas/Br e a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ela é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nas palavras de Gabardo:

[...] a qualidade costuma ser associada à forma de organização do trabalho que favoreça a acumulação de capitais, maximizando o lucro. Muitas vezes acompanha o cumprimento de metas, mediante a busca constante de uma estratégia para conseguir o aumento da produtividade; neste terreno são recorrentes as noções de eficiência e eficácia, já intensamente utilizadas na indústria (GABARDO, 2005, p.23).

Essa invasão de dados, fórmulas, conceitos próprios da economia tem, ao nosso ver, distorcido a realidade do significado de “qualidade” no ensino jurídico.

Mensurar a qualidade está intimamente ligado a aferir a “eficiência”, no universo empresarial, através de indicadores numéricos, sendo que todas as ações tomadas na esfera empresarial tendem a ser tomadas em prol do aumento da lucratividade.

Todavia, no âmbito da educação, há uma variável diversa, qual seja, o cidadão, antes mesmo até do bacharel. A formação do cidadão relaciona-se diretamente ao ambiente acadêmico frequentado e aos conhecimentos adquiridos no período de ensino.

Assim, não pode o cidadão ser transformado em simples “cliente” quando se trata de educação. Essa associação cidadão-cliente, em última análise, gera consequências danosas desde a dinâmica da instituição até o beneficiário final do processo de educação:

A queda no nível de qualidade da formação jurídica é, sem dúvida, a primeira consequência danosa da facilidade com que se estabelecem novos cursos de direito, no país. Os baixos índices de aprovação em concursos públicos e, especialmente, no Exame de Ordem, claramente o revelam [...] O problema assume contornos ainda mais sombrios porque, não raro, o número de vagas oferecidas pelas instituições de ensino é elevado e, em muitas, forma-se classes numerosas, acima dos limites pedagógicamente aceitáveis. Nestas aulas tendem a se transformar em palestras destinadas a um grande público com sensível prejuízo para o aprendizado. Por outro lado, se os cursos crescem e proliferam em progressão geométrica, o ritmo de ampliação dos quadros docentes é, naturalmente, menor, não havendo professores qualificados em número suficiente para atender à vertiginosa demanda. Improvisam-se, por isso, novos professores ou motiva-se o desdobramento de mestres e doutores entre várias instituições, muitas vezes levando-os a se deslocar de seu domicílio para diferentes cidades, no afã de atender aos compromissos assumidos. Nessas circunstâncias, não se pode ter um ensino de qualidade. (MEDINA, 2006, p.140).

Não se pode falar em melhora da qualidade sem estabelecer uma interrelação entre instituições de ensino, governo e sociedade. Muitas das críticas tecidas ao ensino jurídico estão atreladas ao excessivo número de cursos de Direito oferecidos no país e à baixa especialização da mão de obra docente. Que, advém do “crescimento desmedido e praticamente sem controle da oferta privada desse tipo de ensino” (MANCEBO, DO VALE, MARTINS, 2015, p. 34).

Ao nosso ver, este vertiginoso número cursos jurídicos, está intimamente ligado às políticas de crescimento econômico desafiadas pelo Brasil desde a década de 1.950, entretanto, entendemos deveras prejudicial, eis que o foco se deu apenas no lucro e não na formação<sup>27</sup>.

Menciona-se também a não exclusividade do docente, o que em tese acarreta menor comprometimento científico, conforme destacam alguns críticos, a ausência de um vínculo institucional exclusivo faz com que o docente dedique o tempo que poderia dispender com o desenvolvimento do corpo discente e da própria ciência a uma fonte de renda complementar para se manter. Há ainda outros infundáveis argumentos, notadamente com viés em nominar o capitalismo, o mercado e a ganância pelo lucro como únicos culpados.

Com todo respeito, entendemos que a dinâmica econômica pode sim andar de mãos dadas com as questões que fundamentam a educação. Não é um trajeto simples, mas viável.

A avaliação levanta questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade. Qual o sentido ou qual o valor social da ciência que produz e que seleciona para a transmissão ampla ou restrita? Que tipo de sociedade está sendo projetada? Que posturas estão sendo implicitamente incentivadas? Quais os seus principais argumentos? Com que qualidade? (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 59).

O “processo avaliativo do ensino jurídico brasileiro, ao seguir, em geral, uma irresponsável lógica classificatória meramente utilitarista, cria hierarquias de excelência em prol da conquista de um conceito satisfatório” (SCOZ, 2012, p. 95).

Nessa lógica mercantilista/empresarial, o ensino-aprendizagem, ao invés de ocupar um espaço na cadeia de metas da respectiva instituição de ensino, encontra-se apenas relegado ao plano das possibilidades, uma vez que o inquietante objetivo final almejado através da classificatória avaliação, em muitos casos, está demasiado distante das questões que envolvem credenciamento, reconhecimento e produção do conhecimento; situa-se numa outra mirada, qual seja, no campo do desejo pelo aumento da demanda de alunos/clientes à manutenção do status e, no caso das instituições privadas, também do lucro (SCOZ, 2012, p. 95).

Para avaliar de que forma essa equação “economia versus educação” pode se equilibrar, entendemos essencial abordar — ainda que de forma superficial, já que não se trata do escopo da presente pesquisa — uma breve noção da educação superior e a função do sistema educacional, com especial relevo para o dever de educar para a cidadania.

---

<sup>27</sup> Tal afirmação é feita confrontando a necessidade de pouca ou nenhuma estrutura física que é necessária para instalação dos cursos jurídicos, sendo necessários, um docente, um quadro negro e giz. O que torna atrativa tal oferta ao empresário que vislumbra altos lucros.

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases segue esta mesma orientação e, por este motivo, se faz imperioso analisar as noções de pleno desenvolvimento da pessoa e de cidadania, que serão aprofundadas em capítulo subsequente.

Tornou-se comum às normas que tratam acerca dos objetivos da educação falar em pleno desenvolvimento. Dentre os inúmeros significados possíveis, o que melhor se adequa a esta pesquisa, “desenvolver” significa “progredir intelectualmente, instruir-se” (FERREIRA, 1994, p. 211). Ou ainda, “expandir-se no plano intelectual” (HOUAISS, 2001, p. 989).

Certo é que a educação visa o progresso da pessoa no campo intelectual, psíquico, moral, social e até mesmo econômico (como decorrência dos anteriores), permitindo uma maior integração entre os povos e na sociedade.

Em relação à cidadania, é imanente a garantia de direitos sociais, civis e políticos, eis que, se não garantidos pelo ordenamento jurídico esses direitos básicos, não há que se falar em pleno exercício da cidadania.

Diante dos sucessivos regimes de governo e da passagem da intervenção mínima estatal para o “*Welfare State*”, empreendeu-se garantir ao cidadão direitos fundamentais, entre eles, a educação.

Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º, LXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com o conceito de “soberania popular” (parágrafo único do artigo 1º), com os direitos políticos (art. 14) e com o conceito de “dignidade da pessoa humana” (art. 1º, III), com os objetivos da educação (art. 205), com base e meta essencial do regime democrático (SILVA, 2002, p. 104-105).

Notória a simplicidade conceitual que o autor em referência utiliza para estabelecer a relação entre educação e cidadania:

Quanto à cidadania como pressuposto da participação no Estado democrático, temos:

A cidadania apresenta-se como um “status” e apresenta-se, simultaneamente, como objeto de um direito fundamental das pessoas. Num mundo que se reparte por Estados, participar num Estado é participar na vida jurídica e política que ele propicia e beneficiar da defesa e da promoção de direitos que ele concede [...] (MIRANDA, 1987, t. III, p. 91-92)

Desta forma, “a expansão dos direitos civis, políticos e sociais de forma direta fica atrelada à educação, que desenvolve nos indivíduos uma maior ou menor noção de cidadania” (CARVALHO, 2004). Não por menos, quanto menor o grau de instrução e educação de uma sociedade, menor são as garantias de seus direitos civis e políticos (MELO, 2013).

De outro lado, como o foco da pesquisa está no ensino superior, mais detidamente no ensino jurídico, pode-se considerar tratar de um tipo de conhecimento que contribui “para o crescimento da produtividade e da competição do país” (RANIERI, 2000, p. 41).

Quanto melhor a qualidade da educação superior, maior a proximidade da consecução do bem-estar social e do estabelecimento de valores éticos.

Esperamos que nosso ensino de nível superior forme os homens necessários para propor os fins de nosso destino histórico, os homens indispensáveis para obter os meios adequados a esses fins. Imaginamos as universidades como autênticos centros intelectuais e éticos, irradiando de seu seio as forças espirituais capazes de renovar incessantemente as energias do país (BARROS, 1959, p. 9).

Por óbvio devemos esperar que as instituições de ensino evoluam, juntamente com a sociedade, se reorganizem, se reinventem e se adaptem, sempre fornecendo uma educação de qualidade de acordo com o contexto social de dado momento (BORTOLETTO, 1982).

Essa “reinvenção” veio ocorrendo na história do ensino jurídico brasileiro de acordo com cada momento histórico vivido:

No período colonial, durante a fase do ensino executado pelas ordens religiosas, o sistema educacional superior teve como papel essencial formar os membros da classe religiosa e preparar para os estudos superiores na Europa os jovens que preferissem as profissões liberais, especialmente as vinculadas ao direito e à medicina. Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, a função do ensino superior foi atender às necessidades da Coroa portuguesa de formação dos membros de sua elite.

No período imperial, a educação superior, especialmente a jurídica, contribuiu para a homogeneização da elite política, seguindo um padrão de formação elitista herdado de Portugal (CARVALHO, J. 1996), além de ter preparado advogados, magistrados, funcionários públicos, jornalistas e diversos outros profissionais que o aparelho estatal e a sociedade da época exigiam.

A democratização do acesso à educação superior, com a criação de centenas de novos Cursos de Graduação em Direito nas últimas duas décadas, representa, em parte, uma mudança na função da educação jurídica atual: além do objetivo de formar bacharéis que seguirão as carreiras jurídicas tradicionais, os Cursos de Graduação em Direito recebem hoje cidadãos que almejam apenas uma formação superior, uma formação para a cidadania (BENTO, MACHADO, 2013, p. 208-209).

Porém, parece-nos estagnada essa onda revolucionária, afinal de contas, já há muitos anos se discute a “crise do ensino jurídico”, sob os mais diversos vieses, sem que se notem avanços efetivos.

Estaria havendo uma mudança na função da educação jurídica nos dias atuais? Sabidamente hoje, o perfil do aluno matriculado no curso de Direito é dos mais variados possíveis, não há mais aquele exclusivo perfil de aluno com objetivo de uma carreira como no início do século XIX.

Nelson Rodrigues<sup>28</sup> afirmava que “*o brasileiro não é de direita, nem de esquerda, é de classe média, preocupado em pagar as contas*”. Por óbvio que o novo bacharel em Direito também não é, em sua grande maioria, parte da elite brasileira, como há 100 anos, e, justo esta diversidade faz nascer novas necessidades ainda omitidas pela cultura do ensino jurídico.

Logo, afirmamos que o curso de Direito necessita amoldar-se aos parâmetros da sociedade corrente, jamais dissociado de seu passado e, buscando cada vez mais apoio da interdisciplinaridade.

Não há mais juridicidade isolada, no mundo onde a informação é o poder e a interdisciplinaridade é uma necessidade. As normas jurídicas em si mesmas consideradas são vazias. É a sua interpretação ou sua derrogação por nova norma que tem vida, e essa vida é dada por fatores transjurídicos de natureza social, política, econômica e cultural. Logo, se o advogado não conhecer de filosofia, de ciência política, da sociologia, dentre outras ciências, corre o risco de se tornar um reprodutor burocrático com menor das interpretações dominantes relativas às normas jurídicas (AGUIAR, Apud RODRIGUES, 1993, p. 180).

O que por muitas vezes resta esquecido – às vezes de forma proposital – pela cultura jurídica formal e dogmática, é o fato de que cada vez mais a adaptabilidade à vida em sociedade pressupõe respostas e adequações cada vez mais ágeis, das mais diversas áreas, como religião, política, economia, entre outros.

Por óbvio, não seria diferente com o Direito, portanto, o Direito precisa buscar em si próprio e nas demais formas de adaptação social, o substrato jurídico para produção de suas normas (MELO, 2013).

---

<sup>28</sup> Nelson Falcão Rodrigues (1912-1980) foi um teatrólogo, jornalista, romancista, folhetinista e cronista de costumes e de futebol brasileiro, também foi tido como o mais influente dramaturgo do Brasil.



Nesse sentido, Lôbo, a respeito do desafio na formação do profissional do Direito, enfatiza que:

A grande dificuldade que todos enfrentamos é a investigação objetiva do perfil do profissional do Direito, destinatário dos cursos jurídicos. O primeiro passo é identificá-lo como é na atualidade... O segundo e mais difícil passo é projetar o profissional do futuro, na sociedade em mudanças, com demandas diferenciadas. O desafio é grandioso, mas há que ser enfrentado, sob pena de os cursos jurídicos caírem mais uma vez em preocupante distanciamento de seus conteúdos e práticas pedagógicas das realidades sociais (LOBO, 1997, p. 59).

Ocorre que hoje, diante de situações econômicas, estruturais, por falta de mão de obra adequada, entre outras razões, muitas instituições de ensino superior ainda não conseguem cumprir nem mesmo sua primeira função, que dirá as demais. Essa função deve ser extensiva, permitindo o florescer de novas ideias:

A Universidade deve representar o lugar em que a efervescência de ideias produz eco e encontra acolhida. Seu potencial como ambiente intersemiótico, ou seja, de intersecção de propostas de sentido e de diálogo, não se esgota meramente no espectro didático da relação aluno/professor. É certo que essa interação ocorre já com a troca de informações/experiências no laboratório diário das salas de aula, mas a Universidade não pode se esgotar nessa tarefa. Sua proposta é mais ampla, ou seja, seu papel institucional deve criar condições para o nascimento, o fomento, o desenvolvimento, as interrelações de discurso, com vista em que a pluralidade substitua a singularidade, e que a cientificidade tome o espaço do senso comum nas dimensões de sentido. O ambiente intersemiótico existe desde que as ideias se entrecruzem, se multipliquem, se antagonizem, se disputem, se complementem, dentro de uma mentalidade epistemológica (BITTAR, 2006, p. 112).

É salutar que o Direito seja compreendido e ensinado diuturnamente através da própria dinâmica necessária diante da rapidez das transformações em sociedade.

Para isso, é essencial questionar a realidade dia após dia, a fim de que se alcance uma verdadeira mudança.

Estamos sucumbindo às novas realidades, sem questioná-las nem solapá-las, deixemos que as coisas (as pessoas, suas escolhas e seus destinos resultantes dessas escolhas) “sigam seu próprio curso”. É também a imagem especular de um mundo em que o não engajamento e a distância se tornaram a principal estratégia do poder, em que as normas regulatórias e os modelos unificadores foram substituídos por uma pletera de escolhas e um excesso de opções. Enquanto não se questionam essas realidades, e elas forem aceitas como única opção inevitável, talvez seja possível torná-las suportáveis, embora apenas transformando-as no modelo de nosso próprio modo de vida (BAUMAN, 2013, p. 55).

Surge daí, talvez a necessidade da criação de um novo paradigma de justiça, que permita substituir a cultura da sentença pela cultura da pacificação (WATANABE, 2005).

Os conceitos devem ser alargados, ajustados à realidade social brasileira, a escola, desde o ensino básico até a pós-graduação, deve ser um seleiro de criatividade, reflexão, crítica, pesquisa em prol de um único objetivo, a pacificação social e a plena cidadania.

Não há hoje mais espaço para a manutenção de conceitos reducionistas e desvinculados da sociedade, ou conforme Paulo Freire:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se depositada nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1996, p. 67).

Os alunos do curso de Direito devem encarar os bancos da academia com a seriedade de quem reconhece sua parcela de responsabilidade perante os resultados sociais extra sentença, sem restringir sua atuação ao trânsito em julgado, mas entendendo sua atuação com vistas a um resultado útil para determinada sociedade (WATANABE, 2005).

Conforme assevera Nalini (1999, p. 146), “não tem condições de resolver problemas humanos o profissional que só conhecer o Direito. Este não esgota a riqueza, nem a complexidade do mundo”.

Para isso, o futuro bacharel deve reconhecer e conhecer as diversas realidades sociais, deve ter contato com as variadas áreas das ciências, somado à especialização em seus conhecimentos técnicos e o aprofundamento no desenvolvimento do senso crítico próprio (MORIN, 2000).

Interdisciplinaridade como um processo de resolução de problemas ou de abordagem de temas que, por serem muito complexos, não podem ser trabalhados por uma única disciplina. Dessa forma, a interdisciplinaridade é percebida em uma integração de visões disciplinares diversas, construindo assim uma perspectiva mais abrangente (LEIS, 2011, p. 107).

Pensando nisso, o Conselho Nacional de Educação, em 29 de setembro de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito – CNE/CES 9/2004<sup>29</sup>, com o fito de regular de forma equânime em todo o país a formação jurídica, estabelecendo critérios qualitativos e quantitativos, bem como recolocando o bacharel no centro do processo de aprendizagem e incorporando ao currículo a pesquisa e a extensão, mesmo que de maneira tímida e muito aquém das demais ciências.

---

<sup>29</sup> CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 (\*\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.

Compulsando os “considerandos” da referida resolução, é perceptível a intenção de afastar o perfil mais dogmático e tecnicista – ainda que não completamente, eis que esses aspectos são essenciais à formação básica – para dar espaço ao desenvolvimento da pesquisa e a uma formação interdisciplinar, humanística e axiológica, incentivando o desenvolvimento do raciocínio crítico e aproximando mais o bacharel da sua realidade, quer regional, nacional ou mesmo mundial.

Entre erros e acertos, talvez o principal papel desenvolvido pela sobredita resolução tenha sido o de aproximar sociedade e bacharéis e trazer à tona a necessidade de diálogo entre os mesmos, afinal de contas a compreensão do fenômeno jurídico, que não é estático, beneficia a todos.

Isso é corroborado pela “estrita ligação dos direitos com a transformação da sociedade, como a relação entre a proliferação dos direitos do homem e o desenvolvimento social o mostra claramente” (BOBBIO, 2004, p. 35).

Entretanto, apesar de vigorar há mais de uma década, as propostas da resolução em questão ainda não se tornaram integralmente realidade. Ademais, as normas jurídicas sofrem mudanças com o decorrer do tempo e diante das novas práticas culturais e sociais devem se adequar, o que só torna ainda mais complexo e belo o desafio do ensino jurídico em um mundo globalizado e multicultural.

Em face da realidade brasileira, no que diz respeito aos números astronômicos ligados ao curso de Direito, não podemos deixar de mencionar o relatório “Sinopses Estatísticas da Educação Superior”, compilado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP<sup>30</sup>, com dados atualizados em 20 de outubro de 2016, contendo os dados compilados até o ano de 2015, o qual indica a existência de 896 instituições que oferecem 1.172 cursos de Direito, sendo 168 deles públicos e 1.004 privados, o que totaliza 853.211 matrículas ativas (INEP, 2016).

Conjugam-se a esses dados, conforme consulta ao portal do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CFOAB, um total de 1.096.580 advogados e mais 31.554 estagiários cadastrados junto à entidade no início de agosto de 2018 (CFOAB, 2018).

---

<sup>30</sup> O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Diante desses indicadores, o Brasil ocupa a terceira posição no ranking dos países com o maior número de advogados do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos da América e da Índia (CFOAB, 2018). Ressalta-se que este número só não é maior em função do baixo índice de aprovação no Exame de Ordem da OAB, os indicadores mencionados apontam para um percentual próximo a apenas 25% de aprovação.

Tais números ensejam questionar qual o nível de excelência exigido destes cursos que formam tantos bacharéis dentre os quais, porém, pouquíssimos habilitados à prática advocatícia.

Em verdade, “a crise no ensino jurídico é uma derivação da crise civilizatória presente desde o final do século XX por todo o mundo” (WARAT; CUNHA, 1977). Daí nossa afirmação de que o ensino jurídico deve ser visto como instrumento transformador e de aprimoramento visando alargar a noção de cidadania daquela sociedade. Tão importante quanto saber somar e multiplicar é ter noções de cidadania e conhecer nossos direitos civis e políticos!

Não é demais lembrar que “a sociedade brasileira e sua opinião pública, ao longo de toda sua história, jamais consideraram a educação como prioridade, em quaisquer de seus níveis” (ADEODATO, 2013, p. 566).

Logo, apesar da necessidade afirmada alhures acerca da educação cidadã *lato sensu*, temos, para nós, que estamos tratando de duas situações distintas, sendo a primeira, a hipótese do ensino básico, onde não é demais afirmar a necessidade de preparação e formação do jovem cidadão.

E a segunda (*stricto sensu*), acerca do ensino jurídico, onde, estar-se-ia falando de formas de preparar pessoas instrumentalizadas para ajudar na construção de uma sociedade mais cidadã.

Ocorre que hoje, com a popularização e abertura do mercado educacional em nosso país, temos como um dos principais desafios, instrumentalizar tais bacharéis a servir de base para formação de uma nova sociedade.

Entretanto, talvez o que não seja avaliado pela maioria dos estudos, é o fato de que a preparação de cada nova turma, não é homogênea, não existe um perfil único de estudantes. Reside aí um grande desafio!

O atual perfil revela que o bacharel, em geral, está mais preocupado em obter um status social que o diferencie perante seus pares e, quando muito, conseguir pagar suas contas, do que efetivamente contribuir para o desenvolvimento da ciência jurídica.

E, toda essa heterogeneidade encontra um funil ao final do 10º semestre, o Exame de Ordem, onde todas as diferenças serão testadas, através de um teste padronizado e que, ao nosso ver, desconexo com a realidade social e as necessidades básicas esperadas do bacharel.

Todavia, não sejamos ingênuos, não é por este único motivo que se deve defender uma mudança no Exame de Ordem. Até porque, como outrora afirmado, a mudança aqui defendida possui escopo de afastar o formalismo existente que, ao nosso ver, serve apenas para reafirmar dogmas, aproximando o exame das reais necessidades sociais, garantido um ensino crítico e construtivista, apto a produzir efeitos sociais. Deve-se antes que:

[...] o objeto analisado e a utilização de indicadores de avaliação não refletem, ordinariamente, a real situação vivenciada e não contribuem, portanto, para a eficiência do processo avaliativo de um lado, e de outro, para a evolução do ensino jurídico de graduação brasileiro. Soa coerente que a avaliação do ensino jurídico brasileiro contribuirá para a plena realização da ensinagem, à medida que estiver inserida numa dimensão ético-humanista diante da observação e análise do seu objeto, de forma a abandonar o caráter *standardizado* de um processo avaliativo tardio e simulado, em prol de um responsável e poderoso *ethos* cultural que congrega os anseios sociais e as instituições de ensino jurídico de graduação numa relação pela busca do saber (SCOZ, 2012, p. 96).

Quando o sistema avaliativo deixar de avaliar apenas e tão somente os dogmas, as teorias, a letra da lei para enfim problematizar a realidade social que cerca o bacharel, talvez estejamos iniciando um novo caminho na construção do Direito e na construção de novos bacharéis com maior e melhor capacidade reflexiva crítica, autônomos e com verdadeiro compromisso social. É o que Boaventura de Souza Santos chama de “des-pensar”:

Acima de tudo, o novo conhecimento assenta num des-pensar do velho conhecimento ainda hegemônico, do conhecimento que não admite a existência de uma crise paradigmática porque se recusa a ver que todas as soluções progressistas e auspiciosas por ele pensadas foram rejeitadas ou tornaram-se inexequíveis. Des-pensar é uma tarefa epistemologicamente complexa porque implica uma desconstrução total, mas não nihilista, e uma reconstrução descontínua, mas não arbitrária. Além disso, por ser efetuada no encaço da ciência moderna, o momento destrutivo do processo de des-pensar tem de ser disciplinar [...], ao passo que o seu momento construtivo deve ser indisciplinar: o processo de des-pensar equivale a uma nova síntese cultural (SANTOS, 2005a, p. 186).

Quebrar os dogmas e avaliar a realidade social da qual emerge o Direito, este talvez seja o início de um novo caminho.

O positivismo reduz a validade do Direito à sua positividade. O jusnaturalismo coloca a validade do Direito em parâmetros transcendentais. Ambos, dessa forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia. Esse aspecto, fundamental, porque ligado à legitimidade e não à legalidade, é deixado de lado. [...] O grande problema dessas teorias, positivistas e jusnaturalistas, em todos os seus matizes, é que através de seus métodos estáticos tentam apreender um objeto dinâmico. A realidade social, da qual o Direito faz parte, é dinâmica, e somente pode ser conhecida – se é que se pode conhecê-la – através de métodos, também dinâmicos que acompanhem as evoluções, involuções e contradições existentes na dialética social (RODRIGUES, 2000, p. 14-15).

Diante deste quadro, mudar o ensino jurídico brasileiro almejando uma melhora na qualidade, dependerá de uma inovação paradigmática do próprio fenômeno jurídico e da ativa participação de quatro sujeitos: Estado, discentes, docentes e instituições de ensino.

Assim, evitaremos críticas que ferem, mas que traduzem a dura realidade do ensino jurídico no Brasil:

O problema do ensino jurídico no Brasil é um caso extremo. Como está, não presta. Não presta, nem para ensinar os estudantes a exercer o direito, em qualquer de suas vertentes profissionais, nem para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas, das nossas instituições e das nossas políticas públicas. Representa um desperdício maciço e duradouro, de muitos de nossos melhores talentos. E frustra, os que, como alunos ou professores, participem nele: quanto mais sérios, mais frustrados (UNGER, 2006, p. 114).

É preciso semear novas sementes no ensino jurídico. A sugestão desta pesquisa é o fomento a um Exame de Ordem mais focado em provocação, que cobre mais conteúdo crítico, que ouse ao incitar a criatividade e conhecimentos interdisciplinares, afastando a missão meramente decorativa da norma vigente.

#### **2.4 As matérias propedêuticas: o elo de ligação**

Não é de hoje que a formação jurídica não basta ao bacharel, a necessidade de uma visão cada vez mais interdisciplinar e abrangente é indispensável à formação mínima.

O jurista é necessariamente um profissional voltado para ciência. Deve buscar conhecê-la, ganhando dimensão universal. Não pode ficar adstrito a um conhecimento limitado à própria técnica produtora da norma, mas necessariamente deve ter uma visão mais abrangente da ciência na qual se especializou. É o instrumentalizador de todas as ciências sociais no plano da Ciência jurídica. Deve, pois, ter uma cultura humanística que lhe permita ver no Direito presente o Direito Universal e Intertemporal. Deve ser, pois, historiador, filósofo, economista, sociólogo, futurólogo, psicólogo, sobre não desconhecer rudimentos das ciências exatas (MARTINS, 1999, p. 126).

Esta visão materializa não só a necessidade de reafirmação das matérias ditas “propedêuticas” como a necessária “interdisciplinariedade” na formação do bacharel.

Ao contrário, a cada “nova” turma<sup>31</sup>, sempre a mesma indagação: “Para que serve a filosofia?”; ou “Sociologia não tem sentido”, ou pior, “Quero ser advogado e não historiador, para que devo estudar Direito Romano?”.

Tais afirmações são apenas alguns poucos exemplos de como o atual bacharel enfrenta as matérias propedêuticas em seu dia a dia acadêmico.

São as disciplinas propedêuticas que formarão uma base sólida para que o jurista possa compreender a realidade em que está inserido, entender o alcance e limite do direito, sensibilizar-se com as injustiças sociais e formar um espírito aberto e crítico, características essenciais de uma formação humanista (BECELLI, 2014, p 3).

Portanto, é imprescindível uma formação crítica que leva ao aluno questionamentos, a todo tempo, inclusive dos seus próprios atos.

O estudo da filosofia “nos parece ser essencial para essa formação crítica indispensável que todo o indivíduo deve ter para realizar sua essência humana” (CINTRA, 2013, p. 26). E, defendendo a pertinência da filosofia na formação do operador do direito, prossegue referido autor:

A filosofia deve ser um modo de superação do senso comum, uma capacidade de reflexão rigorosa, crítica e sistemática sobre os problemas da realidade. Deve ser crítica da ideologia dominante para a superação da dominação. Em outras palavras, a filosofia nos tempos atuais tem uma tarefa: detectar os discursos prontos, discursos ideológicos e denunciá-los, de modo que, ao expô-los a crítica, verificar o que resta o que ainda pode ser de utilidade para a explicação da realidade (CINTRA, 2013, p. 23).

No campo da sociologia, Pedrosa (2013, p. 151) defende que:

A educação reflexiva e humanística é importante para a formação do futuro operador do direito – que a este não recaia o erro de construir uma visão distorcida e estigmatizada da sociedade que o cerca. Aceitar o outro como igual é a principal meta das ciências humanas como disciplinas críticas (PEDROSO, 2013, p. 151).

Corroborando este entendimento (Chauí, 2000), esclarece porque, as matérias propedêuticas, não podem ser rechaçadas do currículo.

[...] Essa pergunta, “Para que Filosofia”, tem sua razão de ser. Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. Por isso, ninguém pergunta para que as ciências, pois todo mundo imagina ver a utilidade das

---

<sup>31</sup> Dados coletados a partir da experiência durante estágio docente em 2018 na Universidade Nove de Julho.

ciências nos produtos da técnica, isto é, na aplicação científica da realidade. [...] Parece, porém, que o senso comum não enxerga algo que os cientistas sabem muito bem. As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade, através de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os. Ora, todas essas pretensões das ciências pressupõem que elas acreditam na existência da verdade, de procedimentos corretos para bem usar o pensamento, na tecnologia como aplicação prática de teorias, na racionalidade dos conhecimentos, porque podem ser corrigidos e aperfeiçoados. Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas. Assim, o trabalho das ciências pressupõe, como condição, o trabalho da Filosofia, mesmo que o cientista não seja filósofo. No entanto, como apenas os cientistas e filósofos sabem disso, o senso comum continua afirmando que a Filosofia não serve para nada. [...] O primeiro ensinamento filosófico é perguntar: O que é útil? Para que e para quem algo é útil? O que é o inútil? Por que e para quem algo é inútil? O senso comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama, riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, identificando utilidade e a famosa expressão “levar vantagem em tudo”. Desse ponto de vista, a Filosofia é inteiramente inútil e defende o direito de ser inútil. Não poderíamos, porém, definir o útil de outra maneira? [...] Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes a aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2000, p. 13-18).

O foco, quando se trata de aprendizagem nos cursos jurídicos, continua desvinculado da realidade social brasileira, a dogmática jurídica e a processualística ainda ocupam papel de destaque na formação jurídica nacional (SILVEIRA, 2013).

A aula tradicional, baseada no professor como transmissor do conhecimento e do aluno como mero receptor de informações, que, ao final do curso, lhe serão tomadas (a famosa “decoreba”) apenas serve para ratificar e fortalecer o ensino e a prática do direito positivo.

Não há qualquer compromisso com a realidade daqueles alunos, não há incentivo ao desenvolvimento de um raciocínio crítico, do pensar, do questionar, etc. Aprende-se o que fazer e não o porquê fazer....

O padrão dos estudantes que se formam aos milhares todos os anos é daquele estudante acomodado que deseja aprender uma receita pronta de “como resolver” os problemas da sociedade. Seu maior objetivo é passar de ano e obter o diploma, habilitando-se para o “temido” Exame de Ordem e posterior a aprovação, litigar, litigar e litigar.



Não há construção do conhecimento de forma aprofundada, não há incentivo teórico, hoje, prefere-se os manuais prontos e acabados. Poucos são incentivados e tem interesse em pesquisar, em aprofundar a discussão, com isso a base é superficial e limitada.

A “aprendizagem do saber jurídico, de forma crítica, voltada para a aplicação real do Direito norteado pela justiça social junto à classe popular, fortalecedora da organização comunitária, explorada e excluída, permanece como um terreno quase que abandonado” (SILVEIRA, 2002, p. 32).

E como modificar essa posição que o bacharelado tomou para si?

Trata-se de um modelo de ensino puramente instrucional, focado na produção de mão de obra para o mercado, ou de meros “decoradores” de legislação com foco na tão perseguida aprovação em concurso público. Há um notório vazio na pesquisa, não há o mínimo interesse em pensar, repensar, provocar, criticar, exercitar a discussão em prol do desenvolvimento...então, o que fazer?

Este desprezioso capítulo não trará respostas como uma fórmula mágica, mas busca contribuir com alguma forma de mediar, de forma positiva a questão.

O problema não é, e, não pode ser irrogado exclusivamente a “crise” do ensino jurídico, tampouco, aos professores, as instituições ou aos próprios alunos, a questão é de base e muito mais profunda.

[...] os princípios que têm predominado na educação jurídica brasileira refletem traços culturais amplos e de origem bastante visível. A faculdade de direito, desde sua implantação, distingue-se como ponto de convergência de alguns temas sociais e da cultura brasileira. Instalados pouco depois da Independência, a criação dos cursos jurídicos no Brasil, os primeiros de nível superior, confunde-se com a formação do estado nacional. A elite dirigente do Primeiro Império procurou integrar as futuras instituições de ensino às instituições político-administrativas que então se organizavam, sob a mesma mentalidade que determinou a trajetória dos principais movimentos sociais que resultaram na autonomização política daquela sociedade: o individualismo político e o liberalismo econômico. As faculdades desempenharam assim duas funções distintas. A primeira, menos perceptível e mais complexa, está inserida na produção cultural-ideológica, em que essas funcionaram como centros de sistematização teórica da emergente ideologia jurídico-política, o liberalismo, a quem se confiava a integração ideológica do estado moderno. A segunda, mais evidente, operacionalizou essa ideologia, formando os quadros de gestão do estado nacional. Por outro lado, as faculdades de direito passaram desde a origem a atrair grande número de estudantes que jamais praticariam a profissão, mas que fariam do diploma de bacharel uma forma de acesso à estrutura burocrático-administrativa, à política, ou como meio de ascensão social, intervindo nesta escolha, do que Joaquim Falcão denomina de estudante tipo, o acesso a um ensino generalista, que não exigia grande dedicação”(FÉLIX, 1998).

Os modelos de aula, esquemas, leitura dinâmica, data show, entre outras metodologias e instrumentos, não podem e não devem ser substitutivos da formação discursiva e interdisciplinar que necessita o bacharel em direito, deve servir de apoio. Não que a prática do Processo Civil, não seja importante, longe disso, é deveras importante a formação do bacharel, entretanto, para que o aluno entenda o “porquê” da aplicação do referido instituto, deve ter a mínima noção de filosofia, sociologia e história do direito.

Na visão de Adeodato (2013, p. 574), se o bacharel adquirir “algum conhecimento filosófico, qualquer que seja sua visão de mundo, a profissão faz mais sentido, a convicção fica mais bem fundamentada, amplia-se a cultura e a tolerância”.

Sem essa base, e com a deformação cultural – fato marcante de nossa sociedade – onde predomina a velocidade no consumo da informação rápida e acabada, ou melhor “mastigada”, mas, que pouco retém – certamente este bacharel não resistiria a poucos minutos de arguição em uma conversa interdisciplinar sobre o próprio conteúdo recém aprendido.

Corroborando esta afirmação temos:

O resultado desse conhecimento alienante é conhecido: a formação de um conjunto de ideias gerais, proposições falsamente científicas, juízos éticos e pontos de vista hegemônicos, todos contribuindo para a consolidação de um discurso aparentemente objetivo e técnico, ideologicamente depurado e capaz de provocar efeitos de realidade e coerência, de projetar uma dimensão harmoniosa das relações sociais e de justificar a imposição de um padrão específico de dominação com base na ‘natureza das coisas’ (FARIA, 1988, p. 26).

Ou seja, a ciência jurídica está se tornando a passos largos um mero estudo das normas vigentes, e pior, esta norma está sendo cada vez mais propalada como o próprio Direito.

E nos parece que, o atual estágio do ensino jurídico tem como função precípua, inserir seus “clientes” no mercado de trabalho, quando, ao nosso ver, deveria se preocupar muito mais repassar valores, moldar ideias, valores e comportamentos, preparando-os para a vida em sociedade e não apenas para litigar.

Soava desde meados de 1980 um alerta sobre o direito que se ensinava à época.

[..] o importante a destacar é outra coisa: parece-me que existe um equívoco generalizado e estrutural na própria concepção do direito que se ensina. Daí é que partem os problemas: e desta maneira, o esforço deste ou daquele não chega a remediar a situação globalmente falsa. É preciso chegar à fonte, e não às consequências (...) temos de repensar o ensino jurídico, a partir de sua base: o que é Direito, para que se possa ensiná-lo? Noutras palavras, não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo (LYRA FILHO, 1988, p. 6).

Não é crível continuar a ensinar o Direito como a “normal estatal” e sua ciência simplesmente como método de controle social, pois, feito isto, permaneceríamos ensinando exclusivamente com base nos Códigos.

Pois, feito isto, ao aluno não resta outra opção senão aceitar a dogmática como verdade absoluta sem questioná-la, ou seja, um círculo vicioso de formação jurídica de bacharéis cada vez mais acríticos.

É a famosa reprodução codificada, ou, nas palavras de STREK:

O professor fala de códigos, e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica por que a pesquisa jurídica nas faculdades de direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica, como exclusivamente bibliográfica e legalista é a jurisprudência de nossos tribunais. Os juízes mais citam a doutrina consagrada que a própria jurisprudência (existem tribunais que em Direito Administrativo trabalham com um único doutrinador em Direito Comercial por exemplo, avaliam suas decisões em autores – dois ou três – que, de modo predominante, escreveram seus trabalhos logo após a Segunda guerra mundial (STREK, 2000, p.70).

Ao nosso ver o primeiro passo, talvez simplório é verdade, seria deixar de tratar o Direito como mera “norma formal válida”. Sendo iniciado um trabalho que vislumbra no ordenamento jurídico uma construção concreta, histórica e cultural, que reflete as relações sociais em dado momento e local, como um conjunto de regras também em movimento, acompanhando as reais necessidades daquela sociedade (SANCHES, 2013).

A realidade que cerca o bacharel deve ser, observada e estudada, avaliada, criticada e pensada na própria academia, durante sua formação, só então é que o profissional do Direito poderá atender aos anseios de sua sociedade, aproximando-se da realidade vivida, todavia, com a base histórica cultural fortalecida.

Para isso, imperioso o fortalecimento e incentivo do estudo das matérias ditas “propedêuticas”, ainda que de forma interdisciplinar com objetivo de construir um novo objeto para as ciências jurídicas.

Isso certamente contribuirá para que o novo bacharel quebre o paradigma do sistema de ensino jurídico passando de reprodução da ciência jurídica para produção de uma ciência muito mais abalizada e próxima as reais necessidades sociais.

## 2.5 Edgar Morin e as sugestões para educação do (presente) futuro

No ano de 2000 foi publicado um estudo encomendado ao filósofo francês Edgar Morin, acerca de sua visão para a educação do amanhã, a obra recebeu o nome de “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

A ideia do estudo proposto por Morin foi apenas de expor e discutir problemas recorrentes na educação e não discutir grade curricular, disciplinas, etc, como se pensou ao início.

Desta obra nasceu o que ficou conhecido como os 7 (sete) saberes fundamentais da educação do futuro, que deveria aplicável a todo tipo de sociedade e cultura, são eles (MORIN, 2000):

1º. As cegueiras do conhecimento: para o autor, não se pode conceber como a educação como forma de transmissão de conhecimento, não conhece dos seus próprios problemas, ou seja, e cega sobre a base, aquilo que pressupõe saber o que é o conhecimento humano, ou, conhecer o que é conhecer, pois sem isso, estamos fadados a um processo de erro e ilusão.

2º. O conhecimento pertinente e seus princípios: a crítica se imbrica ao fato de a fragmentação das disciplinas, na visão do filósofo, contribuiria para o não conhecimento da totalidade, sendo que a proposta é que ocorra um conhecimento com foco no conjunto como um todo.

3º. O ensino da condição humana: a complexidade do ser humano é tamanha, que, fragmenta-se a educação, o que na visão do autor, dificultaria aprender o real significado do que é ser humano. A condição humana deve ser de primeira importância na educação, tornando o indivíduo apto a reconhecer-se na sua individualidade e naquilo que é comum a todos os outros humanos.

4º. Ensinar tem um destino comum (identidade terrena): não se pode ignorar a relação de dependência e solidariedade entre todas as sociedades e culturas, ainda que existentes regimes de opressão e dominação, é necessário que esta crise terrena seja ensinada e discutida com foco em soluções já que o destino de todos é comum.

5°. Encarar as incertezas: com a evolução da ciência e tecnologia, em especial durante o século XX, a humanidade adquiriu muitas certezas, mas também tomou ciência de muitas incertezas e desconstruções. É preciso preparar o ser humano a enfrentar incertezas mesmo em falsos períodos de certezas, a vida é cíclica e as mudanças/incertezas são certas. É preciso preparar o indivíduo a agir de forma preventiva a diminuir os danos.

Em defesa da necessidade de imediata reforma do ensino jurídico temos:

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. Segundo nos parece, contudo, esse é um preço que se deve pagar: abrir mão de um falacioso porto seguro em que se vê ancorado o conhecimento jurídico, repetindo fórmulas 'inquestionáveis' (dogmática) e perpetuando ficções jurídicas. (SANTOS, 2001, P. 51-52).

6°. Ensinar a compreensão: Relevante destaque à compreensão como ferramenta de comunicação humana, apesar de óbvio, o autor destaca a falta de ensino à compreensão, a tolerância, em todos os níveis de escolaridade. Cada vez mais, diante dos diversos fenômenos culturais, políticos e geopolíticos, enfrentamos o ódio, o não aceite as diferenças quer de ordem religiosa, sexual, de pensamento, cor ou raça, portanto, no estudo e incentivo das diversas formas de compreensão, teríamos terreno fértil para encontrarmos a paz e o respeito mútuo.

7°. O gênero humano e a ética: a condição humana leva a ser ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade/espécie. Assim, é necessário ferramentas de controle entre si, que, ao nosso tempo se faz através da democracia, ou seja, o indivíduo/espécie necessita de controle pela sociedade. Não há, para o autor, motivos para que a ética seja ensinada através da moral, pois esta é muito mais individual, e, desse modo contribuindo para o desenvolvimento humano, através de 3 pilares: o desenvolvimento da autonomia individual como ser humano, a participação e consciência humana em comunidade e a consciência de fazer parte de uma gênero muito maior que é a espécie humana. Para o autor, a educação com base ética é fator preponderante para a plena cidadania.

Desta breve análise resta claro que os pensamentos de Morin são diametralmente contrários aos daqueles que defendem que a função do ensino superior seria precipuamente a de formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho. Para ele, é muito além disso, o indivíduo bem formado, pode moldar o futuro daquela sociedade.

[...] 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 o meio 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, sem síntese, a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1999, p. 35).

Logo, a função social e pública da educação de nível superior esta umbilicalmente ligada na expansão do processo civilizatório daquela sociedade. A ideia de buscar o desenvolvimento e a hegemonia dos interesses sociais e públicos, não deixa de passar pelas mãos da educação.

Em linhas gerais, como na abalizada doutrina Freire (1987), a função da educação deve ser de emancipar os cidadãos com foco no desenvolvimento daquela sociedade e baseada em valores e princípios como da cooperação, igualdade, justiça, dignidade, respeito, cooperação, entre outros.

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, p. 109-120).

Em complemento a isso, Morin demonstra os equívocos do estudo do direito se desatrelado dos conteúdos propedêuticos:

De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo de tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização. [...] O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abstrai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo o que é calculável e passível de ser formalizado. Assim, a economia, por exemplo, que é a ciência social matematicamente mais avançada, é também a ciência social e humanamente mais atrasada já que se abstraiu das condições sociais, históricas, políticas, ecológicas inseparáveis das atividades econômicas. É por isso que seus peritos são cada vez mais incapazes de interpretar as causas e as consequências das perturbações monetárias e das bolsas, de prever e de prever o curso econômico, mesmo em curto prazo. Por conseguinte, o erro econômico torna-se a consequência primeira da ciência econômica (MORIN, 2000, p. 41-42).

Em artigo publicado por SACKS<sup>32</sup> e citado por Almeida Junior (2006, p.186), “um estudo de enorme interesse ao setor educacional – ou aos menos aqueles que desejam mudança - informa que quatro gerações se veem obrigadas a coexistir neste início de século XXI, são eles”:

- 1) os tradicionalistas (nascidos antes de 1945);
- 2) os boomers (1946-1964);
- 3) a geração X (1965-1977); e,
- 4) a geração Y (1978-2000, conhecida também como geração dos jovens do milênio e “geração do porquê”, mas um porque não profundo, superficial e apenas curioso).

Descreve que a mais recente geração (Y) – naquele momento – meados de 2006 - a entrar nesse grupo (lê-se “matricular-se no ensino superior”), é disruptiva não só por suas dimensões, mas por suas atitudes.

---

<sup>32</sup> Para obter mais informações consulte: SACKS, Danielle. “Cenas do choque entre culturas”. In: Revista HSM Management, ano 10, n° 57, vol. 4, julho-agosto 2006.

Não estão interessados, segundo afirmou Sacks (2006), no sucesso financeiro que orientou os “*boomers*” ou na independência que marcou a geração X.

Segundo a notícia,

[...] graças aos pais extremamente dedicados, nascidos no baby boom, essa nova cepa foi paparicada e levada a crer que pode obter o que quiser. A imersão em computadores, videogames, e-mail, internet e telefones celulares durante a maior parte da vida transformou seus padrões de pensamento e pode até ter mudado o desenvolvimento fisiológico de seu cérebro. Esse pessoal quer feedback diário, não anual. E, se isso ainda não for óbvio, os jovens do milênio são destemidos e extremamente diretos. Se acharem que sabem de uma solução melhor, lhe dirão, não importa qual seja seu cargo. (...) Isso poderia ser explicado como ingenuidade e brio característicos de todas as gerações durante a juventude, porém os especialistas acreditam que não passará com o tempo. (...) Se as empresas [lê-se “instituições de ensino superior”] quiserem atrair, reter, gerenciar e motivar a próxima geração de trabalhadores [lê-se “alunos”], terão de se adaptar. (...) Os jovens do milênio não estão pedindo para trazer seus cãesinhos ao trabalho. Eles só querem ser ouvidos e, se pensarmos bem, isso não é pedir demais (SACKS, 2006, p. 124-127).

Este se mostra um grande desafio as Instituições de Ensino Superior. Mais do que nunca a formação com base humanística se faz necessária, mais uma vez o homem como espécie, deve ser colocado em evidência e estudado por si próprio, para seu próprio tempo. Não basta adequar as leis ao tempo presente, é preciso adequar o ensino e a pesquisa a realidade, preparando para o futuro!



### 3 NECESSIDADES DO ENSINO JURÍDICO NA ATUALIDADE

Durante o capítulo anterior, discutimos o berço histórico do ensino jurídico e sua cultura dogmática, tradicionalista. Expusemos a grave crise vivenciada e em nossa singela opinião destacamos que a visão mercadológica que levou os 4 agentes: Governo, Instituições de Ensino Superior, Discentes e Mercado (de maneira global), a vislumbrarem uma política educacional com foco num tecnicismo exacerbado e que culminou em um “engessado” Exame de Ordem com critérios puramente quantitativos.

A proliferação do ensino jurídico que, em sua maioria, visa a preparação do “melhor técnico” possível, tornando-os cada vez mais aptos a litigar, os discentes, que chegam perdidos, muitas vezes, “sem querer” aos bancos acadêmicos dos cursos jurídicos, com o passar do tempo, se enveredam, quase que exclusivamente, em dois caminhos: concursos públicos ou “fama” sendo empregados em uma grande “firma” de advogados.

Deste breve introito, o presente capítulo pretende discutir medidas emancipatórias que tornem as instituições de Ensino Superior e o corpo discente, protagonistas do ensino jurídico, de forma a unir o processo educativo e as necessidades sociais e mercadológicas na pós-modernidade. Tendo como fim último, contribuir para aprimorar o sistema democrático, apto a permitir a concretude da plena cidadania e, contribuindo como uma das formas de diminuição das fontes do litígio.

No âmbito do ensino jurídico, as “práticas emancipatórias possibilitam que o processo de ensino/aprendizagem do Direito rompa com os postulados do senso comum teórico de seu atual modelo” (FERREIRA, 2016, p. 91).

As diretrizes mínimas necessárias para o ensino do direito contemporâneo, são: a) conhecimento (visão interdisciplinar e sistêmica); b) criatividade; c) intuição; d) sensibilidade; e) agir ético e solidário; f) responsabilidade social; g) senso crítico; h) capacidade de mediar conflitos (de harmonizar diferenças); i) capacidade de julgar e tomar decisões; j) visão atualizada de mundo (consciência de seu tempo e seu espaço); k) formação ampla (humanística, técnico-jurídica e prática); l) capacidade de trabalhar em grupos e atuar coletivamente (RODRIGUES, 2006, p. 22).

### 3.1 A prática da Ecologia dos Saberes

Na melhor definição ecologia dos saberes é:

Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade de diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia dos saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2010, p. 154).

Dito isto, fácil concluir que o conhecimento é a ferramenta mais poderosa para a luta contra a injustiça social, ou como bem destaca Ferreira (2016, p. 93), para quem “só existe justiça social quando há justiça cognitiva”.

Por isso a importância da prática da ecologia dos saberes, mas uma prática voltada a realidade social brasileira, ou seja, composta pelas mais várias formas de indivíduos e grupos que, de forma livre possuïrem acesso ao conhecimento pleno, inclusive como forma de exercício da plena cidadania.

Ainda, a contra-hegemonia destacada no texto de Boaventura de Souza Santos, no período em que vivemos, está muito mais próxima a ideia de liberdade, de conciliação, de “mistura” dos saberes científicos e não científicos, é o apoio em ciências alheias e a prática cotidiana, tudo em prol de um só objetivo, o conhecimento. Explica, referido autor:

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Para além do fato de tal distribuição ser impossível nas condições do capitalismo global, o conhecimento científico tem limites intrínsecos em relação ao tipo de intervenção que promove no mundo real (SANTOS, 2010, p. 106).

Logo, a ecologia dos saberes “parte do pressuposto epistemológico da diversidade e complexidade das relações humanas” (FERREIRA, 2016, p. 94-95). Ou seja, ela contribui com a superação dos saberes científicos de forma monocultural, pois visa, antes de tudo a inclusão dos saberes não científicos na formação do indivíduo.

É uma forma de contribuir para que os saberes constantes das realidades sociais e culturais, principalmente as mais periféricas, participem de forma direta na análise da realidade e na formação destes indivíduos, num verdadeiro ato de democratização do conhecimento.

Para Morin (2010, p.115) ecologizar as disciplinas é “levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se”.

Portanto, a proposta aqui defendida é que ocorra, cada vez mais na formação dos nossos bacharéis, um diálogo permanente entre o saberes científicos e os não científicos, como forma de contribuição a uma formação ampla e real.

Não é esse o único mecanismo defendido por Boaventura da Souza Santos em sua busca por maior legitimação da Universidade, leia-se, qualquer instituição de ensino superior, seja ela Universidade, Faculdade, Centro Universitário, etc, sendo uma outra opção a Extensão Universitária e a Pesquisa, que serão alvos dos próximos tópicos.

### **3.2 A extensão universitária**

A extensão universitária surgiu na Inglaterra logo após a Revolução Industrial, e sua missão inicial era profissionalizar a sociedade a fim de se obter mão de obra exigida pelas linhas de produção (FERREIRA, 2016, p. 99).

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2011, p. 112).

Com os avanços tecnológicos, culturais e a globalização em estágio nunca antes visto e imaginado, cada vez mais comum se tornou a formação de ditos “especialistas” nessa ou naquela área.

Logo, o conceito da extensão universitária, introduzido no Brasil através do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, chegou a ser visto como mera ação de caráter assistencialista das instituições de ensino superior, tendo em vista o oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional.

Já a reforma universitária de 1968 tornou a extensão obrigatória nas instituições de ensino superior, porém, sua metodologia e aplicação não passaram por qualquer aprimoramento (FERREIRA, 2016, p. 99).

Somente em 1987, com a criação do FORPROEX<sup>33</sup> – Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas - é que se iniciou o processo de adequação, ou ao menos, de preocupação com a adequação, ao processo de aprendizagem. Mas, foi somente com a democratização do Estado brasileiro e a partir da Constituição Federal de 1988 que a extensão universitária foi adotada como política de governo na área de educação<sup>34</sup>.

Portanto, somente a partir de 1988, a indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão ganhou força em nosso país como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidades e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades precípua da Universidade (art. 43<sup>35</sup>) e, instituiu a

---

<sup>33</sup> O Fórum de Pró-reitores de Extensão trata da articulação e definição de políticas extensionistas unificadas entre as universidades públicas brasileiras. O objetivo é propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil; O Forproex faz um movimento constante de integração com órgão da sociedade civil, se preocupando com a ampliação da inserção social das Universidades Públicas.

<sup>34</sup> 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.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

<sup>35</sup> Art. 43. A educação superior 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;

possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante a concessão de bolsas de estudo (art. 44<sup>36</sup>, 52<sup>37</sup>, 53<sup>38</sup> e 77<sup>39</sup>).

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como, assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública. Não obstante os avanços em termos de institucionalização, concepções e metodologias (FORPROEX, 2012, p. 9).

Portanto, a extensão universitária, neste novo cenário da pós-modernidade, deve servir como instrumento de mudança para a sociedade atual. Com base nessa necessidade, o FORPROEX fixou como instrumentos básicos da extensão:

- a) a extensão deve priorizar as demandas locais, observada a localização da Universidade;
- b) o saber não pode ser considerado pronto e deve sempre estar apto e sensível para construção e reconstrução com a participação e interação daquela sociedade;

---

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.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

<sup>36</sup> Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I, II e III – (*omissis*)

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

<sup>37</sup> 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;

<sup>38</sup> Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

<sup>39</sup> Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

- c) participação da Universidade em movimentos sociais, em constante busca pela superação da desigualdade e exclusão;
- d) difusão do conhecimento à população;
- e) apesar do cunho social, não pode abandonar o caráter científico, filosófico, acadêmico, cultural e tecnológico;
- f) difusão e construção dos valores democráticos através da educação.

Referidos princípios não são taxativos, e, admitem novas inclusões, alterações e até mesmo modificações em prol de uma ação educativa.

A epistemologia da ecologia dos saberes, “se efetiva na extensão e possibilita a transformação da universidade num mecanismo de reforma e justiça social e através do conhecimento” (FERREIRA, 2016, p. 101).

Entretanto, sem as ações extensionistas, corre-se o risco de “repetição dos padrões conservadores e elitistas tradicionais”, que reiteram a endogenia, abrem espaço para a mera mercantilização das atividades acadêmicas e, assim, “impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Por esse motivo, é importante que o processo de ensino e aprendizagem do Direito no momento atual, aprenda, mais do que nunca, a respeitar as diversidades permitindo ampla interação e rompimento do senso comum teórico, sob pena de perpetuação do modelo atual de ensino jurídico.

Com base nisso, entendemos que as ações de Extensão Universitária devem seguir as seguintes diretrizes (FORPROEX, 2012):

- a) interação dialógica: traduz a necessidade de intercambiar os saberes científicos (Universidade) e os não-científicos (sociedade);
- b) interdisciplinariedade e interprofissionalidade: é a junção de vários modelos e áreas do conhecimento em busca da efetividade e consistência das ações extensivas;
- c) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão: baseada no caput do art. 207 da Constituição Federal/1988, com escopo de tornar mais efetivo o processo de aprendizagem, tem a missão de integrar ensino e pesquisa, elevando o discente ao posto de agente transformador;

- d) impacto na formação do estudante: buscam a materialização do conhecimento de forma ética e solidária, afeta as necessidades sociais de dada sociedade em dado momento;
- e) impacto e transformação social: visa unir a universidade e a sociedade em prol da transformação para que a formação não seja focada apenas em conhecimentos técnicos e profissionais, mas, notadamente, com foco na realidade vivida;

Na visão Santos (2004), estas diretrizes, bastariam a fim de superar a crise hegemônica, a crise de legitimidade e institucional que permeiam o ensino universitário brasileiro.

A crise hegemônica se traduz na contradição entre a formação de profissionais ao mercado de trabalho e a formação científico humanista. A segunda (legitimidade), a contradição entre a hierarquização dos saberes (elitismo) frente às exigências sociais e constitucionais de democratização no acesso aos saberes.

Por fim, a crise institucional diz respeito a garantida autonomia das Universidades, frente as pressões mercadológicas por produção, eficácia e lucratividade decorrente da atividade empresarial e do capitalismo (SANTOS, 2004).

Este pode ser o início de um caminhar para uma maior igualdade social e uma melhor distribuição de justiça cognitiva.

O objetivo da ação do fazer universitário deve se projetar para fora dos muros da Universidade, mas sem deixar de enraizar-se nos sujeitos que transitam no seu interior. Sujeitos Plurais, diferentes, diversificados, mas, todos sujeitos de ação social e construtores de um ordenamento que se deseja democrático, calcado nos princípios da liberdade e justiça (PEREIRA, 2006, p. 482).

Dito isto, a ideia que surge é que não se trata apenas de “estender” o conhecimento acumulado pela Universidade, mas sim em perfeita união com a própria sociedade, produzir um caminho novo, um novo conhecimento.

Um “conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (FORPROEX, 2012, p. 17). Para isso é necessário a construção de mão dupla: universidade para a sociedade e sociedade para universidade.

Assim, o próximo passo na reconstrução da Universidade é o incentivo na pesquisa-ação, que será tratado a seguir.

### 3.3 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação “é uma metodologia participativa aplicada à extensão universitária, porém, ela possibilita atuar além desta, pois, abrange o ensino e a pesquisa de forma acentuada” (FERREIRA, 2016, p. 107).

Necessita ser consubstanciada uma “situação social concreta a modificar e, não basta apenas isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 486).

O incentivo à pesquisa, visa, inculcar no ensino jurídico uma nova postura frente ao processo de ensino e aprendizagem, superando deste modo o senso comum teórico, fortalecendo a formação humanista e aproximando o discente da realidade social vivida.

Em um país marcado pela luta por “justiça” e, por “direitos”, não é difícil imaginarmos campo fértil para as mais diversas experiências para reflexão da “*práxis*” social e como o ensino jurídico pode contribuir com a busca e efetivação desses “direitos”.

Por óbvio que é necessário a participação dos membros do grupo e dos pesquisadores que muitas das vezes assumem o papel duplo de pesquisador e membro do grupo.

Portanto, “se considerarmos a proposta inicial ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos” (FRANCO, 2005, p. 487).

Não podemos deixar de observar que “o ego tradicionalmente mantido pela academia jurídica não permite enxergar quão distantes estão os profissionais e pesquisadores do Direito das ruas, dos movimentos sociais e dos grupos vulneráveis” (MEIRA, 2014, p. 346).

Para tanto é necessário que tenhamos um docente pesquisador, ou, como diria Balzan (2000), isso pode fazer evitar que tenhamos apenas um “dador de aulas”, um repetidor de informações, sob pena de consolidação da mediocridade no ensino jurídico.

Aliado a necessidade de um docente pesquisador, deve existir na figura do aluno, a consciência que sua formação em termos qualitativos, bem como, sua competência profissional, estão intimamente ligadas ao estudo contínuo, com atualizações e pesquisas visando a mais completa consciência da realidade social (Engers (1997).



Soa ilusória acreditar que uma simples “monografia” ao término do 10º semestre, serviria a cumprimento do requisito “pesquisa”, nem mesmo para aquelas instituições onde hoje existe algum tipo de incentivo à pesquisa.

Talvez a melhor resposta dada pelo incentivo à pesquisa-ação é trazer à tona a horizontalidade na relação docente-aluno, aliada a um ensino de caráter libertador, com foco no ensino baseado no diálogo, no enfrentamento, nas discussões (sadias), onde o aluno é o agente principal e o docente, agente no processo de aprendizagem.

Corroborando a importância da pesquisa ação, Freire (1996, p. 29) destaca “não haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, ou seja, concebe o protagonismo e autonomia dos principais atores (educador-educando e educando-educador)”.

Daí “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68).

Neste contexto, somente um modelo de ensino jurídico que associe teoria e prática, doutrina, jurisprudência e realidade social, será capaz de formar bacharéis com a consciência necessária ao enfrentamento da realidade social vivida em dado momento.

Ou, nas palavras de Freire (1979, p. 19) “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, (o sujeito) mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.”

Especialmente em relação ao Direito, “não é possível mais aceitar a razão normativa como exclusiva, como única fonte capaz de satisfazer os anseios de realização da autonomia e da emancipação dos sujeitos” (WARAT, 2001, p. 69).

Assim, diante da necessidade de busca por soluções a questões diariamente enfrentadas em sala de aula, algumas já conhecidas e outras, inovadoras, deveras necessário que a pesquisa-ação sirva de instrumento que contribua à busca por novas e/ou melhores soluções. Tal instrumento deve incentivar o contato do corpo discente com a realidade social vivida, incentivar a prática e a teorização desta, ampliando sobremaneira, a visão do bacharel acerca do poder transformador que lhe é cedido pela academia jurídica.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (TEIXEIRA, 2010, p.37).

Daí, surge a imperiosa necessidade de que exista um meio social vivo, entre discentes e docentes, e, quanto maior for a realidade das situações vivenciadas, maior e melhor será o aprendizado.

Com isso, evita-se o desestímulo que vivemos frente à pesquisa e ao ensino positivado como encontramos hoje na grande maioria das instituições, e, principalmente, a sensação do próprio discente de ter adquirido um saber segregado, inaplicável à realidade.

O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida (TEIXEIRA, 2010, p. 59).

Hoje, “o professor assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas socio-cognitivas do aluno” (CUNHA, 2007, p. 16).

Juízes e juristas comprometidos com o futuro, não com o passado, com a busca apaixonada da Justiça, não com as cômodas abdições, com a construção de um mundo novo, não com a defesa de estruturas que devem ser sepultadas; Juízes e juristas atentos aos gemidos dos pobres, insones ante o sofrimento das multidões marginalizadas; Juízes e juristas que morram de dores que não são suas, profetas da Esperança, bem aventurados por terem fome e sede de justiça (HERKENHOFF, 1999, p. 55-6).

A pesquisa retira o aluno da sala de aula e o devolve ao mundo cotidiano, real. Assim, certamente estaremos aptos a formar juristas mais humanos e conscientes.

(...) 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).

Deste modo, concluímos afirmando que não basta a simples inclusão da “pesquisa” no currículo, mais do que isso, é necessária uma verdadeira aproximação na relação docente-discente-sociedade, focada na produção de soluções. Um incentivo natural à pesquisa.

#### **4 O ENSINO JURÍDICO COM FOCO NA FORMAÇÃO CIDADÃ E O PAPEL DO “NOVO” BACHAREL NA SOCIEDADE ATUAL**

No Direito Constitucional, “a cidadania é tratada com um status equivalente à nacionalidade, um vínculo jurídico-normativo que delimita o conjunto de direitos políticos e obrigações do cidadão perante o Estado” (ANDRADE, 1993, p. 27).

Na Teoria Geral do Direito, “a cidadania é um conceito ligado preferencialmente à ideia de “povo” como elemento constitutivo de um Estado, qualificando o nacional em oposição ao estrangeiro” (ANDRADE, 1993, p. 28).

Sobressai, portanto, que há deveras semelhança, ao menos conceitual entre cidadania e nacionalidade quando se trata da cultura do ensino jurídico.

Da análise, resta que “o dogma conceitual que paira sobre o termo “cidadania”, está intimamente ligado a uma questão normativa, onde, o Estado, concede um status aos indivíduos e passa a ter direito de regular a vida política daqueles” (ANDRADE, 1993).

Em verdade, o resultado da redução do conceito de cidadania à leitura de uma norma constitucional, o saber produzido pela dogmática jurídica convertido em senso comum teórico, é a construção de um discurso que encobre os valores manipulados para a manutenção da ordem social (ANDRADE, 1993, p. 30-33).

Tanto é que a crítica feita nesta pesquisa se dá no exato momento em que as definições sobre o termo “cidadania” não consideram elementos de suma importância e que norteiam o processo social (componentes históricos, axiológicos, sociológicos, econômicos e até mesmo políticos).

Ideologicamente, “a cultura jurídica contemporânea e o conceito de cidadania nela inserido são derivados da matriz liberal europeia com sua ênfase no individualismo e na individualização dos conflitos, na igualdade formal e na liberdade individual”. (MEIRA, 2014, p. 337).

O que justifica a primazia dos direitos políticos na problematização da cidadania, muitas vezes como único viés. Que destacamos, a importância deste elemento, mas não ser o único é bom que se frise.

Assim, percebe-se a “sedimentação de um conceito restrito de cidadania que implica, de modo correspondente, conceitos restritos de poder, de política e de democracia” (ANDRADE, 1993, p. 69).

Na visão de Mamede (1997, p. 220) o fim último do Direito “é manter a estrutura de Estado o mais estável possível, garantindo que um modelo de vida e organização social se perpetue, referenciado pelos que detêm o poder para validá-los e efetivá-los”.

Aludido autor, prossegue ao afirmar que “não foram consolidadas formas efetivas para o exercício de cidadania, permitindo a participação real dos indivíduos na determinação dos destinos da sociedade” (MAMEDE, 1997, p. 220).

...a legislação mentirosamente acena com a justiça social, direitos humanos, desenvolvimento, mas tudo não passa de letra morta diante da inversão cultural que levou ao desconhecimento dos princípios éticos e dos mais elementares ditames do Direito, afastando-o do cidadão para tratá-lo sempre como um número em estatísticas quase sempre manipuladas (MAMEDE, 1997, p. 227-228).

Até mesmo porque, isso evitaria que o cidadão compreendesse que a participação efetiva é boa para si mesmo e para toda a coletividade.

Dito isto, não é demais afirmar que a cultura jurídica atrelada ao ensino jurídico vigente em nosso país, ao reproduzir e disseminar esta única ideia de cidadania, cria, automaticamente, obstáculos para práticas emancipatórias da cidadania (ANDRADE, 1993).

Obstáculos estes que já foram, em muitos países, a tempos superados. Inclusive Thomas Marshall<sup>40</sup>, em 1949, indagado sobre os limites da tendência em prol da igualdade social na Inglaterra, traça uma evolução histórica do conceito de cidadania que ocorre continuamente desde o século XVIII, deixando claro que a cidadania deve ser pensada e analisada em seus aspectos político, civil e social. (MARSHALL, 1967).

Para tanto, equipara os elementos fundamentais da cidadania a teoria evolutiva dos Direitos Humanos em gerações (MEIRA, 2014).

Como primeiro componente da cidadania da análise de Marshall verifica-se uma dimensão civil composta por direitos necessários à liberdade individual, como os direitos à liberdade de locomoção, de expressão, de religião, de imprensa, de propriedade, de conclusão de contratos, etc. O período formativo desse primeiro elemento corresponde ao século XVIII e se caracteriza pela adição gradativa de direitos a um status conferido a todos os membros homens e adultos da comunidade (MARSHALL, 1967, p. 68), refletindo o status de liberdade do qual se gozava na Inglaterra desde o século XVII quando se operou a mudança do trabalho servil ao trabalho livre. Para Marshall, as instituições importantes ao amparo dos primeiros componentes da cidadania foram os tribunais (MARSHALL, 1967, p. 63),

---

<sup>40</sup> Thomas Humprey Marshall (1893-1981) foi um sociólogo britânico, conhecido principalmente por seus ensaios, entre os quais se destaca *Citizenship and Social Class* ("Cidadania e Classe Social"), publicado em 1950, a partir de uma conferência proferida em 1949.

Analisou o desenvolvimento da cidadania como desenvolvimento dos direitos civis, seguidos dos direitos políticos e dos direitos sociais, nos séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente. Introduziu o conceito de direitos sociais, sustentando que a cidadania só é plena se é dotada de todos os três tipos de direito e esta condição está ligada à classe social.

fundamentais para a salvaguarda desses direitos individuais frente ao Estado (MARSHALL, 1967, p. 66-67). O segundo elemento da cidadania corresponderia à dimensão política, composta pelos direitos necessários à participação no poder político, como o direito de votar e de ser votado. Seu período formativo teve início no século XIX, quando a condição de liberdade já tornava possível falar de um status geral de cidadania. Tal período se caracterizou não pelo acúmulo de novos direitos àqueles já existentes no status de cidadania, mas sim pela ampliação de velhos direitos concedidos apenas a uma pequena classe privilegiada a outros setores da sociedade. A correspondência institucional ao segundo elemento da cidadania, para Marshall, verifica-se no parlamento e nos conselhos do governo local (MARSHALL, 1967, p. 63). O terceiro e último elemento da cidadania elencado por Thomas Marshall corresponde ao componente social dos Direitos Humanos. Nele inscreve-se tudo o que vai desde um mínimo de bem-estar econômico, passando pelo direito à participação na herança social e até levar uma vida civilizada em conformidade com os padrões prevalecentes na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 63-64). É, em resumo, essa a tendência moderna em direção à igualdade social (MARSHALL, 1967, p. 63) cujos limites são por ele investigados. As instituições mais ligadas aos direitos sociais, para Marshall, são o sistema educacional e os serviços sociais (MEIRA, 2014, p. 338-339).

Entretanto, como não é o escopo principal deste trabalho – avaliar as teorias de Marshall – que, apesar de inovadoras, não são suficientes, analisadas de maneira isolada, para compreensão total do termo cidadania e suas variáveis.

Tomaremos para nós, apenas o que interessa para presente pesquisa, que é o fato de que segundo afirma Meira (2014, p. 339), “Marshall conseguiu em seus estudos, romper a ideia de cidadania estática e hermética – utilizada no ensino jurídico – para dar lugar a uma cidadania histórica e dinâmica”, e isto é o que nos interessa!

Sobreleva destacar que, dentre as inúmeras críticas à teoria de Marshall, talvez a de maior relevo seja o fato mencionado por Carvalho (2004), naquilo que diz respeito a ordem cronológica da conquista dos direitos que compõem o núcleo da cidadania.

Menciona aludido autor que, “seria um equívoco pensar em uma transposição literal da sequência que Marshall observou na Inglaterra para o Brasil, dado que aqui a pirâmide de direitos foi montada às avessas” (CARVALHO, 2004, p. 219).

Ou seja, enquanto os povos europeus lutavam por Direitos, em nosso país, sequer havia um conceito definitivo de povo ou mesmo algo parecido que pudesse atribuir Direitos aquelas pessoas que ocupavam o território nacional (RIBEIRO, 1995).

No Brasil, a linha evolutiva de conquistas de direitos se deu às avessas.

No Brasil, os direitos sociais foram os primeiros e a sua implantação ocorreu em um período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis. Os direitos políticos, em seguida, foram implementadas de maneira igualmente bizarra. A maior expansão do Direito do voto, a propósito, ocorreu em período ditatorial no qual os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa (CARVALHO, 2004, p. 220).

Mas não é somente esta inversão na conquista de Direitos que distingue a construção da cidadania brasileira da inglesa.

O cidadão retratado por Marshall é um homem, é um jovem, é um branco e é um proprietário e tende moldar o conteúdo da cidadania às suas necessidades. Ficam de fora os demais sujeitos que, no Brasil, constituem a maior parte da população nascida de um conglomerado de gentes multiétnicas, oriundas da Europa, da África ou nativos daqui mesmo (RIBEIRO, 1995, p. 448).

Desta, surge o que talvez seja o ponto central na diferenciação entre a formação da cidadania nacional e europeia. Considerando que a formação de uma identidade nacional é fragmentada em razão de minorias étnicas, culturas e gênero, e, não do homem branco e proprietário (CARVALHO, 2004).

Em verdade se trata muito mais de afirmação das diferenças do que, efetivamente uma luta por igualdade (MEIRA, 2014). Logo, em nosso país, ser considerado “cidadão”, não lhe reserva a plena garantia de exercício da cidadania.

Corroborando, Bobbio (2004), destaca que não basta elencar e fundamentar direitos. É preciso, antes de tudo efetivá-los. O que se torna um grande desafio ao nosso tempo.

De nada adianta colocar nos estacionamentos placas com vagas reservadas para idosos e deficientes, de nada adiantam placas para não pisar a grama, de nada adiantam cestos de lixo nas ruas, escolas etc. É hora de ensinarmos aos nossos jovens e crianças noções de cidadania que não se aprendem em livros, mas pelos exemplos, e isso cabe a nós professores, pais e familiares. É hora de mostrar-lhes que a limpeza das ruas e das escolas não é responsabilidade apenas do poder público ou de seus diretores, porém de todos nós. Exemplos ensinam muito mais que palavras e discursos. Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho (FREIRE, 1987, p. 15).

Mais uma vez o ilustre pensador embasa nosso pensamento de que o ensino jurídico deve ser apto a instrumentalizar seus bacharéis para que sejam o objeto transformador no meio social vivido.

Neste cenário e, considerando que desde o início os cursos jurídicos foram voltados à formação da elite nacional, resta a dúvida, se o direito é meio de inclusão ou exclusão social?

Ainda mais quando se trata de direitos sociais, Gabriel Chalita, aponta que a educação para a cidadania não pode ficar restrita ao texto constitucional.

A palavra cidadania carrega um significado ideológico que traz a exigência de direitos e garantia de uma participação efetiva na sociedade. Quando se analisa a Constituição Federal, fica-se perplexo diante das numerosas possibilidades de participação que o cidadão encontra. Na Lei tudo parece perfeito, tudo parece espelhar um país de oportunidades, de respeito e coexistência pacífica de crenças, valores, ideologias; um lugar onde a proteção à pessoa se dá de forma plena, da educação à saúde, à cultura, ao lazer, pelo acesso garantido à Justiça ou pelo direito à propriedade e a sua função social (CHALITA, 2001, p. 110).

O ponto central desta pesquisa se apresenta neste capítulo e procura demonstrar em que medida o ensino jurídico pode contribuir com a formação cidadã não só do bacharel como a toda sociedade através daquilo que chamaremos, despretensiosamente de “papel” frente a sociedade atual. Até mesmo porque, “a prática jurídica não pode ser reduzida aos procedimentos judiciais” (BECHELLI, 2014, p. 2).

Deste modo, a formação com bases sólidas, defendida neste trabalho, visa tornar o futuro bacharel apto a reconhecer e compreender a complexidade das relações humanas, sociais, políticas e geográficas, sendo direcionado a atuar de forma a construir uma plena cidadania como agente de mudança dos modelos políticos, sociais e econômicos através de novas abordagens (BECHELLI, 2014).

Nossa sociedade tem direito, e mais que isso, necessidade de conhecer seus direitos e deveres, inclusive para que possam exercer de forma ampla sua cidadania.

E como garantir tal exercício quando a maior parte da população, não detêm sequer o poder básico de compreensão, não lhe sendo fornecido uma formação educacional minimamente satisfatória (MAMEDE, 1997)?

Milhões de brasileiros vivem em pobreza política: não se lhes permitiu uma educação apta a desenvolver um senso político e crítico. Especificadamente quanto ao Direito, esse enorme contingente populacional vive em ignorância jurídica, desconhecendo informações elementares que lhe tocam o cotidiano, como a Lei do Inquilinato, normas sobre o poder de prisão, direitos trabalhistas, etc. Chamar-lhes de cidadão, nesse contexto, é pura retórica dentro de um mito de democracia participativa que não possui condições mínimas de ser implementada por não estar alicerçada em uma efetiva (possibilidade de) participação popular. Curiosamente, os “esforços de redemocratização” (denominados assim os atos e processos de transição entre os regimes militares, autoritários) pelos quais passaram – e/ou passam – os países da América Latina não foram acompanhados por uma popularização do conhecimento jurídico, permitindo a formação de cidadãos conscientes de seus poderes, suas faculdades e suas obrigações. Ao contrário, esse conhecimento continua sendo um privilégio daqueles que podem pagar uma assessoria de qualificados profissionais do Direito (e, quanto mais qualificados, mais bem remunerados) (MAMEDE, 1997, p. 227).

Logo, “para exercitar direitos e cumprir obrigações pessoais e sociais, para participar de uma democracia sólida, madura e ativa, é necessário que as pessoas tenham a possibilidade de informar-se, de conhecer, quer dizer, de participar” (OLIVEIRA FILHO, 1995, p. 23).

Mais uma vez resta claro a importância da educação jurídica como instrumento apto a contribuir ao pleno exercício da cidadania.

A “educação formal representa o veículo imprescindível para complementar, afinar e desenvolver o conhecimento e possibilitar o pleno exercício dos valores que devem informar a vida em sociedade e dos direitos fundamentais de qualquer cidadão” (FERRAZ, 2013, p. 96).

Nesta seara, é importante reafirmar que o escopo deste trabalho, não trata da formação cidadã *lato sensu*, mas sim, a utilização do ensino jurídico (*stricto sensu*) como forma de preparar pessoas instrumentalizadas para ajudar na construção de uma sociedade mais cidadã.

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 (MOSSINI, 2010, p. 48).

Logo, cabe ao curso de Direito formar não apenas bacharéis, advogados, candidatos ao serviço público em geral, antes de mais nada cumpre formar cidadãos, cientes de seus direitos e deveres, aptos a viver em sociedade, buscando aprimorar o sistema democrático e transformando-a sempre que possível.

Como vimos até aqui, em muitos momentos da história, a educação jurídica, serviu como instrumento de dominação social, econômica, política e cultural da grande massa da população brasileira e também mundial. Formar a elite intelectual não é erro, é obrigação. Errado é só servir a elite econômica e social (BUARQUE, 1994, p. 117).

É notório que um dos principais anseios da educação de ensino superior é possibilitar o acesso à cidadania, entretanto, “não se pode relegar a esta a tarefa exclusiva de preparar profissionais ao mercado de trabalho, até porque, cidadania não se limita somente a esfera do emprego ou mesmo educacional” (BUARQUE, 1994).

Nesta seara, é preciso antes de tudo, formar pessoas cientes de seus direitos e deveres, cientes da responsabilidade social, com base no respeito à diversidade e na procura pela constante melhoria de seu entorno, buscando a paz e a justiça social.

É necessário que o cidadão conheça e reconheça seus direitos fundamentais e os deveres deles decorrentes, de modo a poder exercitá-los, exigir seu respeito e cumprimento e eleger opções, perante a sociedade e o Estado, antes aos quais compete afirma-los e protegê-los seja diretamente, seja por intermédio de ações construtivas. (CUNHA, 2013, p. 94).

Assim, deve ser “preocupação fundamental do ensino jurídico despertar e reconstruir, no bacharel, o conhecimento integral que envolve os valores prestigiados na atual sociedade, além de seus direitos e deveres para com a ordem social” (FERRAZ, 2013).



Certo é que o processo de aprendizagem deve ultrapassar os limites dos portões da academia, passando a incorporar desafios e valores relevantes daquela sociedade.

Os cursos de Direito, por essas razões, devem se abrir para a efetivação das exigências de criticidade, cooperação, interdisciplinaridade, dialogicidade e, muito especialmente, de emancipação. O processo de ensino-aprendizagem de Direito deve compreender que novas formas de regulação, de resolução de conflitos e de aplicação dos direitos já se instalaram de forma praticamente definitiva na sociedade. A conexão ensino/pesquisa/extensão poderá, talvez, ser um bom começo para uma reformulação completa dos pressupostos teóricos que têm tradicionalmente fundamentado os projetos pedagógicos das faculdades de Direito em todo mundo. Que novas competências sejam visualizadas e, com elas, novos e indispensáveis papéis do ensino do Direito em face das mudanças sociais em curso. Não sendo assim, continuaremos a nos dedicar a todo tipo de arcaísmo pedagógico e de desconexão do ensino jurídico das relações sociais contemporâneas ou pós-modernas. E as críticas à universidade brasileira permanecerão, a despeito dos inúmeros esforços de (re)pensamento de sua ação e de sua inserção na sociedade brasileira atual (GUSTIN, 2003, p. 56).

Entretanto, conforme já exposto no Capítulo 1 deste trabalho, é notável que nos últimos 30 anos, houve uma transformação nos objetivos de formação dos cursos jurídicos, passando de uma formação mais voltada à formação dos quadros estatais, para uma formação mais genérica<sup>41</sup>.

Significa dizer que o acadêmico do direito contemporâneo deve estar “apto a transitar por diversas concepções acerca do papel e finalidade do conhecimento adquirido na universidade”, além de ser capaz de realizar ligações estritas deste conhecimento para com a realidade que o cerca (LOURENÇO, 2011, p. 85).

Nas palavras de Lourenço (2011, p. 85), “visando transformar o direito não em um conjunto de regras, mas realmente como ferramenta de ação, paz social e cidadania, buscando compreender as diversidades e desigualdades presentes na sociedade”.

Em sentido similar:

O direito não pode estar à margem das transformações sociais. Não pode viver ensimesmado, sem olhar para o mundo, apenas esperando que o legislador crie nova lei e que o interessado se dirija às cortes para reclamar de seu direito. A democratização do acesso à justiça já é garantia constitucional. A linguagem tem de ser adequada ao auditório, que precisa entender os termos técnicos que regem essa área, senão os cidadãos não terão seus direitos garantidos, não terão atendidos os pressupostos íntimos da democracia. Tudo isso está nas nossas mãos. É preciso acreditar, e se acreditarmos as coisas começarão a mudar. Senão, o que estaríamos fazendo aqui? Por que teríamos optado por essa profissão? (CHALITA, 2001, p. 65).

E, dentre as principais transformações sociais havidas nos últimos 150 anos, talvez a revolução tecnológica tenha sido a principal, com espantoso avanço das telecomunicações a níveis talvez nunca imaginados.

---

<sup>41</sup> Considerando a abertura do mercado jurídico, notadamente após a Constituição Federal de 1.988.

Ser cidadão na contemporaneidade significa participar de um mundo em completa mudança. Significa pensar global e agir localmente (BRAGA, 2016, p. 45).

O conceito de cidadania se expandiu a ponto de passar pelas redes sociais e pela internet. Não há como negar que além de meio de comunicação em massa e lazer/entretenimento, tornou-se importante ferramenta de divulgação de ideias, ferramenta de trabalho, fiscalização do outro, seja ele um cidadão comum, ou mesmo um representante popular, a internet ganhou corpo, ganhou voz. Ou seja, a cidadania na atualidade pode ser exercida tanto de maneira física quanto virtual (BRAGA, 2016).

Com isso, afirmamos que a velocidade e instantaneidade que as informações ganham relevo em nossos dias atuais, nos caracterizam como uma sociedade ímpar, com um tipo de cidadão ímpar, e, que nada nos adiantaria tentarmos enquadrar o cidadão de hoje na forma de comunicação de ontem. Todavia, tal enquadramento é visto diuturnamente no direito.

Aliados à tecnologia em velocidade nunca antes imaginada, temos ainda o individualismo e o consumismo exacerbado que colocam em xeque as relações interpessoais.

Os individualismos arrebataadores e possessivos: individualismos na vida econômica (a maneira como as empresas batalham umas com as outras); individualismos na ordem política (a maneira como os partidos frequentemente abandonam a ideia de política para se tornarem simples eleitores); individualismos na ordem do território (as cidades brigando umas com as outras, as regiões reclamando soluções particularistas (SANTOS, 2011, p. 195).

O individualismo que transforma tudo em objeto, uma verdadeira “coisificação”, é outra das condições que o educador deve enfrentar no dia a dia dos bancos acadêmicos. A globalização que aproximou o mundo, afastou os indivíduos.

As relações estão pautadas no “ter” e não mais no “ser”. No cenário atual, dignidade e liberdade agora podem ser encontradas nas prateleiras dos supermercados (BRAGA, 201, p. 104).

E como educar este cidadão? Como utilizar o ensino jurídico como instrumento transformador da cidadania?

O direito à educação, previsto nos artigos 6º, 205 a 214<sup>42</sup> da Constituição Federal de 1988, é considerado um direito fundamental de natureza social (FERRAZ, 2013).

---

<sup>42</sup> Artigo 6º. - “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”;

Artigo 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”;

Artigo 214. - “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

O objetivo precípua é preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, isso significa que o direito à educação “é o direito de acesso, mas não um acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende às preocupações constitucionais, quais sejam, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRAGA, 2016, p. 109).

o projeto de cidadania inclui componentes como: a noção de formação, não de adestramento, noção de participação, de autopromoção, de autodefinição; a noção de sujeito social, não de objeto; a noção de direitos e deveres; a noção de democracia; a noção de liberdade, igualdade e comunidade; a noção de acesso a informação e ao saber; a noção de acesso a habilidades que potencializam a criatividade do trabalho (DEMO, 1993, p. 52-53).

Em sentido oposto, Weber (1982, p. 46), aduz que “a educação não deve ser vista como meio de libertação, mas sim como meio determinante de estratificação social, uma forma distinta onde se busca privilégios sociais”.

E, por mais que discordamos da posição outrora afirmada por Weber, não é demais lembrar que o início da história do ensino jurídico em nosso país, se deu justamente neste sentido, estratificar as classes sociais, entre aqueles que eram preparados para exercer as funções de comando e aqueles a quem caberia tão somente obedecer, sem questionar.

Passados quase 200 anos da instalação do primeiro Curso de Direito no Brasil, não é desatualizada tal premissa, até porque, até hoje vemos jovens buscando o curso de Direito com único objetivo de “vencer na vida”, de ser chamado de “doutor”, ou simplesmente de ser “respeitado e reconhecido” em suas comunidades.

A escola tinha o compromisso de informar as elites, fossem elas oriundas da nobreza ou da burguesia ascendente, mas o fato é que o compromisso primeiro da escolar era informar. Sendo assim, quanto mais distante do modo de vida da maioria da população, mais privilegiada era a escola (BRAGA, 2016, p. 112).

Portanto, desde os primórdios do ensino jurídico, as academias não formavam os indivíduos para o convívio em sociedade, ensinando-lhe o respeito as diferenças sociais pelo contrário, formava indivíduos plenamente cientes de que dominariam o restante da população nos aspectos político, econômico e intelectual.

---

implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20 jan. 2019.

Portanto, é chegada a hora do ensino jurídico, através da formação humanista, crítica, reflexiva, construtiva e cidadã reverter esta característica que lhe é irrogada.

O momento atual exige que o aluno de direito seja capaz de buscar um país mais ético, justo, igualitário, solidário, sustentável. Deve ser treinado a observar e refletir sobre os acontecimentos sociais, econômicos e políticos que movimentam a vida da sua nação e habilitado a intervir para modificar a realidade quando esta viole a dignidade de qualquer ser humano, independentemente do local e origem. Deve ser sensibilizado a compreender a complexidade humana sem preconceitos, participando de sua comunidade, comprometendo-se com ela no sentido de participar na criação e desenvolvimento de atividades, que contribuam para a ressignificação da cidadania daqueles que ainda se encontram em situação de vulnerabilidade social e política. Num segundo momento deve ser preparado a, num cenário globalizado, atuar de forma a promover o ideal de cidadania universal ainda em processo de construção (BECHELLI, 2014, p. 2).

Até porque, ao ver desta pesquisa, o ensino jurídico não pode apenas formar bacharéis, mas, principalmente, pessoas aptas a contribuir e auxiliar, servindo como instrumentos aptos a garantir a plenitude da cidadania a todos, notadamente, aos excluídos.

Talvez estes excluídos, sejam aqueles que mais se beneficiarão de uma reforma no ensino jurídico que tenha como foco garantir o pleno exercício da cidadania.

O exercício da cidadania no Brasil possui grandes obstáculos, dentre os quais destaca a profunda ignorância do Direito: a esmagadora maioria dos brasileiros não possui conhecimentos mínimos sobre quais são os seus direitos e como defendê-los (MAMEDE, 1997, p. 222).

E tal ignorância não fica restrita aos “não estudantes de Direito”, pelo contrário, no ano de 2006 – Roberto Busato, então Presidente Nacional da OAB já demonstrava preocupação com a formação jurídica e os chamados “analfabetos jurídicos”.<sup>43</sup>

A expressão *analfabetismo jurídico* é normalmente empregada em três contextos:

O primeiro é em relação à baixa qualidade do ensino jurídico no País, analfabetismo jurídico fazendo referência aos bacharéis de direito cuja formação acadêmica foi insuficiente para o engajamento em alguma carreira jurídica. O segundo, largamente presente no discurso popular, diz respeito, em sentido pejorativo, a pessoas que proferem comentários carentes de embasamento jurídico. O terceiro, ainda incipiente, é no âmbito científico, designando a ausência de conhecimento da linguagem jurídica por parte de cidadãos em uma democracia (BLAUTH; BORBA, 2010, p. 2874).

---

<sup>43</sup> “...a maioria das faculdades de Direito existentes no país, em virtude da má qualidade, está formando na verdade “analfabetos jurídicos”. A saída, portanto, é melhorar a qualidade do ensino jurídico, restringindo-se a abertura de faculdades caça-níqueis”. Fonte: <https://www.correioforense.com.br/direito-administrativo/busato-fim-do-exame-de-ordem-seria-catastrofico-para-justica/> Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

Traço marcante é o fato do *analfabetismo jurídico* se mostrar intimamente ligado a (falta) de gozo do direito à informação e orientação sobre os direitos e não somente a impossibilidade de acesso aos bancos acadêmicos (ALMEIDA, 2008).

Corroborando:

Na minha maneira de entender, a questão da construção da cidadania passa necessariamente pela questão da informação, passa necessariamente pela questão dos meios de comunicação de um país. Não só diria que passa, como é fundamental a questão da informação na construção da cidadania, principalmente se pensarmos que para um indivíduo passivo se transformar num cidadão ativo obviamente tem que estar informado. Se queremos, hoje, no Brasil, promover um movimento para que tenhamos um País de cidadãos ativos, na minha maneira de entender, a informação é uma das questões mais importantes, mais fundamentais para a formação desse cidadão, e é importante porque sem a informação o cidadão é alienado (...) Não é apenas acesso à informação, a necessidade da informação, para a construção da cidadania, para a construção de um cidadão ativo, mas igualmente o tipo de informação que circula (TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz, 1986, . 237).

E tal fato se dá, ao ver dessa pesquisa, pela presunção, eis que, da mesma forma que se presume alfabetizada uma criança que simplesmente avança, ano após ano na comunidade escolar, também se presume a alfabetização na linguagem jurídica. Tal afirmação é corroborada pelo próprio art. 3º da Lei de Introdução ao Código Civil<sup>44</sup>, que diz textualmente: “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”.

Todas as pessoas, antes mesmo de nascerem, já estão sujeitas ao poder do Estado. (...) Para que esse poder soberano não se transforme em tirania, como nos prova a história, é fundamental que todos os cidadãos participem da gestão do Estado. E, para que essa participação possa ser possível, é necessário, ao menos, o conhecimento básico sobre o funcionamento do aparato estatal, sobre a elaboração de leis, o que confere sua legitimidade, e por que devemos obedecê-las. Hoje em dia, qualquer aluno de uma escola particular de ensino médio egressa da instituição sabendo fazer uma complexa conta de logaritmo. Mas será que ele sabe o que pode e o que não pode fazer um policial quando aborda uma pessoa na rua? Quais impostos uma pessoa deve pagar e por quê, quais são os seus direitos fundamentais, por que eles são chamados de “fundamentais” e como eles foram conquistados? A diferença entre a função do deputado, senador, ministro e presidente, o que é obrigação do prefeito e o que é obrigação do governador? Será que o aluno sabe que não socorrer uma pessoa em necessidade é crime? Acredito que não. E talvez eu até esteja enganado, mas me parece que essas coisas sejam mais importantes para a vida de uma pessoa do que o domínio pleno daquela operação matemática (VALENTE, 2007).

Ora, diante de um Estado em que o conhecimento da Lei é presumido, como avaliar o massivo e real desconhecimento da população em relação às leis?

---

<sup>44</sup> Art. 3º Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece.

Portanto, “o fenômeno sociológico do analfabetismo jurídico deve ser enfrentado como uma exigência para a coerência e concretização da cidadania dentro do Estado Democrático de Direito” (BLAUTH; BORBA, 2010, p. 2876).

Diante destas reflexões, concluímos, o “analfabeto jurídico” não é o “ignorante”.

É o cidadão que “não detêm suficiente domínio da linguagem e dos conhecimentos jurídicos necessários para atender conscientemente e com propriedade às exigências jurídicas a que é submetido ao longo do dia-a-dia” (BLAUTH; BORBA, 2010, P. 2874).

E esta falta de conhecimento não está ligada somente a questão da “ignorância” no sentido mais puro da palavra, está também ligada à questão da linguagem empregada que para Borba e Blauth (2010, p. 2877), “é nesse contexto que o analfabetismo jurídico assume uma expressão ideológica de controle social”.

Neste sentido, a parte da população – esmagadora maioria – apenas aceitar sua condição e reservar aos “profissionais” do direito o domínio sob tal linguagem.

Sem a posse da informação, domínio dos códigos e instrumentos em que a interação se processa, não há como exercitar a cidadania plena (SANTOS, 2003, p. 12).

Quando “a educação promove o acesso à linguagem jurídica, desmistificando a exclusividade da linguagem e dos conhecimentos jurídicos e tornando-os minimamente acessíveis e inteligíveis aos cidadãos, é possível falar-se em preparo e alfabetização jurídica” (BLAUTH; BORBA, 2010, p. 2878).

Até mesmo porque, no plano prático, muitas das vezes os cidadãos deixam de usar um serviço ou direito que possuem – formalmente garantido – justamente pelo fato de não conseguir interpretar ou ao menos entender a norma vigente. Urge, portanto, a necessidade de mudança e tal mudança, ao nosso ver, deve começar de dentro dos bancos universitários para fora.

Logo, não se trata de uma mera proposta de inclusão dessa ou daquela disciplina nas grades universitárias, mas algo maior e com maior possibilidade de ser aceito e exercido pela sociedade de forma geral.

Deste modo, o escopo deste trabalho é justamente abrir espaço para o novo, para a transformação.

Diante da urgente necessidade de pensar uma educação jurídica que possibilite o fomento a uma formação cidadã, humanista, que faça a real diferença no cotidiano daquela sociedade, devemos direcionar todos os esforços para a produção de um ensino jurídico que deixe seu potencial alienador em prol de construção de um potencial crítico construtivo.

O ensino jurídico deve ser pensado de forma mais global, propiciando aos atores principais (alunos) a possibilidade de dialogar com os coadjuvantes (sociedade) em forma de espiral e entrelaçando-se, sendo que os benefícios serão de todos.

É nesse sentido que Bittar (2002, p. 36), afirma:

Também, há que se dizer que política não se aprende na escola. Não é a inclusão de uma disciplina formalmente obrigatória que fará com que um povo passe a cultivá-la e a praticá-la em seu proveito. Não é o processo formal que haverá de ser a saída para essa problemática. Há de se ter em consideração que é por meio de um movimento mais global de policiamento dos espaços públicos, superação da consciência individual para formação da consciência global dos problemas, inserção social, educação participativa, exemplaridade política, comportamentos éticos-políticos adequados que se poderá re-construir o que foi destruído e construir o que ainda nem sequer chegou a ser feito (BITTAR, 2002, p. 36).

Deste modo o ensino jurídico deve aliar a teoria e a prática numa mesma visão da realidade social, deve haver pleno incentivo à pesquisa de forma a tornar o Direito como uma ciência.

Deve o ensino garantir ao bacharel a possibilidade real de participar do espaço público e a sociedade de ter subterfúgios mínimos para cobrar tal participação em seu benefício.

Educar para a cidadania não pode se restringir à “conscientização” dos direitos e deveres, ou à aquisição de conhecimentos sistematizados, muito menos à concessão de status, mas requer o reconhecimento da necessária competência político/social que possibilite o ingresso na comunidade ético-discursiva, ou seja, a participação no espaço público das negociações (SANTOS, 2003, p. 101).

No campo da extensão universitária, incontáveis janelas e possibilidades se abrem, com foco buscar iniciativas que tenham como fim último a criação de uma consciência democrática. As experiências humanas devem ser valorizadas pela academia, alcançando os mais variados espaços de convivência humana, desde um “humilde varredor de rua” até os membros de classes sociais mais “abastardas”.

O espaço universitário deve se aproximar da sociedade, ouvir suas necessidades, seus anseios, deve provocar, deve ser provocado, deve instigar a discussão, o pensamento crítico, deve buscar a transmissão de valores, e atentar-se às modificações valorativas com o decorrer do tempo, o que, ao nosso ver, pode facilitar o contato dos cidadãos com o mundo jurídico através de incontáveis iniciativas, buscando sempre a aproximação e a “alfabetização jurídica”, entretanto, jamais deve esquecer o básico, o direito é feito pelos homens, para os homens!

Iniciativas estas que podem ser das mais variadas, desde o plantão de “tira-dúvidas”, “jogos jurídicos”, “ONG’s em detrimento à busca de resolução pelo Poder Estatal”, criação de aplicativos que se conectem e tragam informações jurídicas relevantes, diárias e acima de tudo de fácil linguagem.

A busca na facilidade comunicativa deve ser um eixo a ser perseguido de forma perene. Cada vez mais valorizada, a informação, deve ser focada na busca pela informação clara, precisa, em linguagem clara e acessível e, acima de tudo, atual.

Deve o novo bacharel, tão atento às novas tecnologias e ao mundo moderno, unir-se à comunidade e juntos, encontrar a melhor forma de, ouvindo os anseios sociais, adequar a prática jurídica aquela realidade, fomentar pesquisas que busquem a solução dos problemas enfrentados e, acima de tudo, tornar-se um instrumento de divulgação das letras jurídicas.

Não demais lembrar que o Direito cumpriu – não se discute se bem ou mal – seu papel formador das elites durante o século XIX, agora passados quase 200 anos, é hora de reconhecer que o papel do ensino jurídico é outro, qual seja, a formação de uma sociedade fraterna, igualitária, justa e pacífica, onde o conhecimento sobre direitos e deveres seja levado a todas as camadas sociais, permitindo a mais ampla participação social no Estado.

Por isso, defendemos que o curso de Direito, seja antes de tudo voltado ao desenvolvimento de uma consciência cidadã em sua plenitude.



## CONCLUSÃO

Tormentosa a tarefa de realizar o estudo o qual foi proposto neste trabalho, porém, apaixonante, instigante e de grande relevo social e prático.

Estudar a história do ensino jurídico no Brasil, bem como suas características histórico-educacionais assume complexidade ímpar quando, numa única pesquisa, se estuda diferentes áreas, mas com uma única convergência, a formação cidadã plena.

O propósito deste trabalho foi contribuir para uma melhoria na formação jurídica, aventando possibilidades de como o novo bacharel pode contribuir com a disseminação da cultura jurídica à sociedade em geral.

A ideia central, jamais foi de propor um novo modelo pedagógico, ou mesmo curricular. Entretanto, não se deixou de observar que o modelo tradicional de ensino baseado no dogmatismo e na repetição, não mais se enquadra às necessidades de uma complexa teia social, até porque, na atual sociedade da informação, a velocidade das transformações sociais é ímpar e jamais experimentada.

Diante disso, ousamos afirmar que o Direito perdeu, há décadas a oportunidade de também atualizar-se, modificar-se, enfim de acompanhar tais mudanças. Não sejamos de todo críticos, a bem da verdade, mudanças foram realizadas, adaptações foram tentadas, mas nem de longe, oferecem e respondem aos anseios sociais.

Há grande resistência a mudanças no corpo diretivo, no corpo discente e docente, mas principalmente no mercado do ensino superior, até porque, mesmo com todos os problemas apontados, continua o curso de Direito, sendo um dos mais rentáveis e com maior potencial de crescimento, ano após ano, e isso, para o mercado capitalista basta.

Todavia não se pode confortar com tal situação, cabendo à academia, buscar respostas, questionamentos e acima de tudo, capitanear as mudanças, que mais dia, menos dia, certamente irão ocorrer. Esta é a ideia da pesquisa, liderar uma futura mudança. Não se sabe se tais linhas ao certo contribuirão com alguma mudança, mas jamais podemos perder as esperanças que servirá como incentivo a outros pesquisadores, até quem sabe, a mudança esteja completa.

A visão “manualesca”, dogmática e baseada na repetição ou memorização, não contribuiu para o desenvolvimento de um bacharel crítico, reflexivo, humanizado e acima de tudo ciente da complexidade das relações sociais globais hoje vivenciadas.

Como proposta, vislumbramos a imperiosa necessidade de um estudo crítico, construtivo e reflexivo do Direito, com grande incentivo à pesquisa – de forma a transformar o Direito em uma ciência de forma concreta – apoiada sempre na interdisciplinariedade, presente hoje e qualquer das relações humanas.

O Direito, deve trilhar tal caminho a fim de ser reconhecido como uma “atividade verdadeiramente científica” e não como “tecnologia de controle”. Não obstante, deve ficar consignado na mente de cada um dos atores deste processo, à real dimensão e responsabilidade que tem o bacharel do futuro, a fim de transformar a realidade e contribuir no combate das desigualdades sociais, formando cidadãos ávidos a desfrutar de toda uma gama de direitos e deveres, na mais ampla forma democrática, exercendo por fim, a cidadania concreta em sua plenitude.

Repita-se, o ensino jurídico não serve apenas para formar advogados, juízes ou promotores, servidores públicos, entre outros; mas, antes de tudo, forma (ou deve) pessoas mais cidadãs, mais conscientes de seus direitos e deveres, mais aptas a viver em sociedade, mais propensas ao desenvolvimento pessoal.

As mudanças aqui sugeridas, visam antes de formar um profissional apto ao desenvolvimento da carreira jurídica, seja qual for, formar melhores pais, mãe, melhores chefes de família, melhores filhos, melhores vizinhos, melhores pessoas, com aguçada capacidade de solucionar conflitos sem se socorrer do Poder Judiciário. Formar cidadãos capazes entender, enxergar, viver, experimentar, construir, pensar e criticar e acima de tudo, transformar a realidade social a que estão expostas.

Não podemos crer que, em plena era da informação, com tamanho avanço tecnológico e científico, em um mundo onde não persistem as barreiras físicas e geográficas (não desconhecemos as limitações impostas por muitos Estados na atual conjuntura econômica), prevaleça um sistema de ensino do Direito formal, baseado na retórica, dogmático, unidisciplinar, meramente repetitivo/informativo, despolitizado, adestrador. Um ensino estruturado em torno de um sistema jurídico arcaico e tido (por si próprio) como completo, que não vislumbra nas demais ciências, a importância da confluência entre as ciências, o quanto a união pode transformar o mundo em que vivemos.

Urge, a iminente necessidade de um sistema de ensino jurídico com atitude verdadeiramente científica, baseado no diálogo com as demais ciências, crítico e reflexivo diante de uma dura realidade social.

Deve este novo bacharel ser preparado a fim de que entenda que suas atitudes trazem imediato reflexo social, político, econômico e ideológico sobre a ordem jurídica vigente e sobre toda sociedade.

A busca e o incentivo da extensão deverá ser dar não apenas com foco na prática pura e simples, não somente com foco a cumprir determinada grade horária, mas com foco na transformação, na experiência. Deve o novo bacharel, não apenas acompanhar através de um núcleo de atendimento jurídico (por exemplo) uma questão diuturna – uma ação de alimentos, ou despejo, etc – deve mais do que isso, é preciso fazer parte, é preciso entender, acompanhar, adentrar à ferida social, antecipar a solução. A extensão deve servir de trampolim para aproximação entre academia e sociedade.

O novo bacharel deve ter em mente que é um disseminador, não apenas da letra da Lei, mas de uma cultura, de uma questão social e de cidadania, que seu papel democrático é muito maior do que simplesmente litigar em juízo (ou fora dele), deve ter ciência de que antes de tudo, deve ser um pacificador, um negociador, um ator em prol de uma sociedade justa, pacífica e com a permanente busca pela concretude dos direitos.

Ademais, não pode o ensino jurídico perder a chance de manter contato real com a sociedade e suas mazelas, e, deixar de auxiliar na formação cidadã, notadamente dos mais famigerados e excluídos sociais.

O poder de transformação social que recai sobre o Direito é ímpar, porém, deveras rejeitado por grande parte dos bacharéis e profissionais, isso deve e merece ser modificado, pois, o novo bacharel, deve e necessita contribuir para que a mudança social parta do conhecimento e da alfabetização jurídica. Pois só assim, a partir da disseminação, em linguagem fácil, clara e acessível, é que todos os cidadãos deste tão extenso e problemático país, passarão a ter ciência sobre direitos e deveres, o que, permitirá enfim, que o cidadão participe ativamente na democracia e no Estado Democrático de Direito.

Ao ver deste trabalho, a visão ampla que necessita o bacharel, no intuito de servir de instrumento transformador, nasce através do domínio das tão “renegadas” matérias propedêuticas, que trazem ao bacharel a possibilidade de conhecer o “ontem” para entender o “hoje” e se preparar para o “amanhã”. Conhecendo as mais profundas angústias e necessidades do ser humano, sem preconceito e com foco na superação.

Em nenhum momento, este trabalho procurou irrogar “culpa exclusiva” a quem quer que seja, governos, instituições de ensino, docentes, OAB, MEC, enfim, quaisquer dos atores que estão na cena jurídica nacional. Até mesmo porque, ao nosso ver, existe uma crise ainda maior que é a crise ético-cultural, que traz imediatos reflexos na educação e que, por si, serviria como fundamento a uma tese completa.

Diante de tal quadro, ousamos desafiar e sugerir mudanças práticas e que possuem como foco o exercício da plena cidadania através do ensino jurídico.

Sabemos até por isso, que não tem o ensino superior o condão de realizar milagres, talvez não tenha sequer tal possibilidade, até mesmo em função da baixa qualidade – como regra geral – da formação de construção de outros saberes essenciais na formação do cidadão, que quando não alija a possibilidade do cidadão ingressar no ensino universitário, lhe insere em um mundo culturalmente fora de sua realidade e pior, retira deste indivíduo o direito de estudar e construir saberes necessários para sua formação cidadã/democrática.

Não é difícil vislumbrarmos alunos dos mais diversos cursos, não só os do Direito, com total ou parcial analfabetismo político, econômico, cultural, tamanha desigualdade social a que foi exposto durante toda uma vida, e, não há como se esperar do curso universitário tal transformação, salvo raras e felizes exceções, que, por uma série de outros motivos que aqui não serão explorados, ultrapassam tal margem e adquirem a possibilidade de tornar-se um cidadão em toda sua concretude.

Ademais, a facilidade de acesso aos cursos superiores – em especial ao Direito – em nosso país é vista, por parte dos estudiosos como uma forma de dar cumprimento ao mandamento constitucional de garantia do acesso à educação, e, por outra parte, como uma das condições para o baixo índice de qualidade no ensino jurídico. Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar, preferimos nos ater confiantes de que, aplicadas as sugestões aqui realizadas para adequação do ensino jurídico, ou ao menos parte delas, certamente teremos um maior número de cidadãos aptos a servir de instrumentos de disseminação da cultura jurídica, dos mais elementares direitos, obrigações e garantias que são resguardadas à toda sociedade. O que certamente já provocará uma transformação social.

Logo, para além deste debate, o novo paradigma que se vislumbra para as próximas gerações, exige que as instituições de ensino superior promovam uma transformação na forma de ensinar o Direito.

E tal transformação, como defendida no limiar deste trabalho, não fica restrita, ou não somente recai ao currículo – que realmente necessita de atualização –, ao corpo docente e discente, às universidades, ao governo, mas, também no maior alicerce que faz falta à atual sociedade brasileira, qual seja, a ética, a responsabilidade social com vistas à formação de cidadãos que possam gozar da mais ampla plenitude de seus direitos, deveres e garantias estampadas na Carta Constitucional.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Rossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADEODATO, João Mauricio. A OAB e a Massificação do Ensino Jurídico. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveria da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo. Paz e Terra, 1988.
- ALMEIDA, Carlos Januário de. A (des)informação e a orientação acerca dos direitos em Angola. Disponível em: <<http://www.caei.org/anexos/167.doc>>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- ALMEIDA JÚNIOR, F. F. de. Os atuais objetivos do ensino de direito no Brasil. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, D. T. de; ALMEIDA FILHO, J. C. de A. (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007.
- ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (Orgs.). **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2007.
- ALVIM, Marcia Cristina de Souza. **Ensino do direito: o conceito de educação com fundamento no artigo 205 da Constituição Federal**. São Paulo: Revista Mestrado em Direito UNIFIEO, 2005.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Sistema penal máximo x Cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo. Nova Cultural: 1996.
- BALZAN Newton Cezar. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECELLI, Andrea. **O ensino jurídico e o exercício pleno da cidadania**. **Revista Jus Navigandi**, 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/30646>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BENTO, Flavio; MACHADO, Edinilson Donisete. Educação Jurídica e Função Educacional *In: SILVEIRA, Vladmir Oliveria da; SANCHES, Samyra Haydê Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). Educação Jurídica.* São Paulo: Saraiva, 2013.

BITTAR, Eduardo Carlos. **Direito e ensino jurídico:** legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Doutrinas e filosofias políticas:** contribuições para história da ciência política. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre ensino jurídico:** pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. São Paulo: Atlas, 2006.

BLAUTH, Flávia Noemberg Lazzari; BORBA, Dalton José. A educação para o exercício da cidadania: uma análise crítica e transdisciplinar do analfabetismo jurídico. *In: Encontro Nacional do CONPEDI, 19.* 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Fundação Boiteux, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGA, Sérgio Pereira. **A educação com inspiração cidadã como elemento redutor da morosidade do Poder Judiciário.** Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 01 de junho de 2018 às 11h10m.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28/11/1968.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em 04 de agosto de 2018 às 16h17m.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 07 de agosto de 2018 às 15h31m.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Manaus/AM, 2012.

BRUN, Jean. **Sócrates, Platão, Aristóteles.** Lisboa: Dom Quixote, 1994.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CABRAL, João Francisco Pereira. **"Aristóteles e a educação";** Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescuela.uol.com.br/filosofia/aristoteles-educacao.htm>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

CAPPELLETTI, Mauro; Garth, Bryant. **Acesso à justiça.** Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHALITA, Gabriel. **A evolução do conceito de justiça**. Revista da Faculdade de Direito – PUC/SP. São Paulo: Editora Método, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CINTRA, Rodrigo. Sobre a necessidade da filosofia na formação do Jurista. **Direito e Educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 21-31

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática – história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007

CURY, Vera de Arruda Rozo. **Introdução à formação jurídica no Brasil**. Campinas: Edicamp, 2002.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa. In: BALZAN, César.; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. 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.

DOTTA, Alexandre Godoy. A avaliação da educação jurídica no Brasil: Questões de eficiência e de qualidade aplicadas ao processo pedagógico de formação do Bacharel em Direito. In: Alexandre Torres Petry, Carolina Migliavacca, Fernanda Osório, Igor Danilevicz, Italo Roberto Fuhrmann (Orgs.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS.



DUARTE, Clarice Seixas. A educação como direito fundamental de natureza social. *In: Educação Social*. Out/2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100). Acesso em 25 de maio de 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**; tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza; revisão Rosane Scoss Nicolai. – São Paulo: Perspectiva 2010.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia?. In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Entrevista: **A pesquisa e a pós-graduação no ensino do Direito**. Revista Direito & Justiça, vol. 18, ano XIX, 1997.

FARIA, José Eduardo. A noção de paradigma na ciência do direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico. In: FARIA, José Eduardo (Org.). **A crise do direito numa sociedade em mudança**. Brasília: UNB, 1988.

FELL, Elizângela Treméa. **Ensino Jurídico na UFPR: buscando indícios da educação crítica**. Cascavel: Coluna do Saber, 2007.

FELIX, Loussia. **Novas Dimensões da Atuação Jurídica: O Papel de Advogados, Burocratas e Acadêmicos na Redefinição da Formação e das Funções dos Operadores Jurídicos**. Paper apresentado na XX Conferência da Associação de Estudos Latino Americanos- Chicago, Palmer Hilton Hotel, 1998.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. Educação em Direitos Humanos: pressuposto para o exercício da cidadania. *In: SILVEIRA, Vladimir Oliveria da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). Educação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERNANDES, Sergio Augusto Franco. “**Filósofos x Sofistas: A diferença entre verdade e opinião**”. In: Suplemento Cultural, Jornal A Tarde. Salvador-Bahia, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FERREIRA, Mateus de Moura. **Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2016.

FERREIRA, Rafael Fonseca. **Internacionalização da Constituição: Diálogo hermenêutico, perguntas adequadas e bloco de constitucionalidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FRANCO, Francisco Manoel de Mello; HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Educação e Revista, Set/Dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABARDO, Emerson. **Princípio Constitucional da eficiência administrativa**. São Paulo: Dialética, 2005.

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.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GUSTIN, Miracy B. Sousa. (Re)pensando a inserção da universidade na sociedade brasileira atual. In: SOUSA Jr. José Geraldo de et all. (org.). **Educando para os direitos humanos**. Brasília: Editora Síntese, 2003.

HABERMANS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luis Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERKENHOFF, João Batista. **Direito e Utópia**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUASSIS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houassis da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERT, René. **A história da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015/2016**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao\\_indicadores\\_de\\_qualidade\\_da\\_educacao\\_superior2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf)>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. – São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In. PHILIPPI JR e SILVA NETO, Antônio J. Arlindo. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. São Paulo: Manole, 2011.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2009.

LÔBO, Paulo. **Direito civil: famílias**. São Paulo: Saraiva, 2003.

LOURENÇO, Ricardo Alves Barreira. **A proposta de reforma do ensino jurídico em Chaim Perelman e reflexões sobre sua aplicação no Brasil.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2011.

LUÍS, Whashington. **Na capitania de São Vicente.** Brasília: Senado Federal, 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** Tradução e notas de Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado.** Brasília: UNB – Centro Acadêmico de Direito, 1980.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. **Ensino Jurídico Positivista e a Pedagogia de Warat.** Curitiba: Juruá, 2017.

MACHADO NETO, A. L. **Sociologia Jurídica.** São Paulo: Saraiva, 1979.

MAIA, Paulo Sávio Peixoto. **A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval.** Revista de Direito Privado. São Paulo: Revista dos Tribunais. Ano 10; n. 40, out-dez. 2009.

MAMEDE, Gladston. **Hipocresia: o mito da cidadania no Brasil.** Revista de Informação Legislativa. Senado Federal. Brasília: ano 34; n. 34, abr-jun. 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

MANCEBO, Denise; DO VALE, Andréa Araújo; Martins, Tania Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, 2015.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Acesso à justiça: condicionantes legítimas e ilegítimas.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status.** Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar Editores: 1967.

MARCHESE, Fabrício. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral.** Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. A cultura do jurista. *In*: NALINI, José Renato. **Formação Jurídica.** São Paulo: RT, 1999.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais.** Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil.** São Paulo: Ática, 1995.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino Jurídico, Literatura e Ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

MEIRA, Danilo Christiano Antunes. **Ensino Jurídico sem muros**: A experiência da reconstrução do conceito de cidadania pelas mãos de Vera Regina Pereira de Andrade. In: CONPEDI/UFSC. (Org.). **Direito, educação, ensino, e metodologia jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

MELLO, Marcos Bernardes de. **Plano da Existência**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva, 1996.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Loyola, 1995.

MEZZAROBA, Orides. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**: atualizado de acordo com as últimas normas da ABNT. – São Paulo: Saraiva, 2009.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. Coimbra; Coimbra, 1987.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora, 1976.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico**: história, currículo e interdisciplinariedade. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

MUNIZ, Regina Fonseca. **Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NALINI, José Renato. **Formação Jurídica**. São Paulo: RT, 1999.

NASCIMENTO, Walter V. do. **Lições de história do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

OLIVO, L.C.C de. Origens Históricas do Ensino Jurídico Brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, cap. 3, p. 47-64.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: [www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em 01 de junho de 2018.

PEDROSO, Regina Celia. Ciências Sociais e Direito: pensar o mundo a partir da reflexão crítica, in: PINTO, D. B.B; CINTRA R.S. (Org). **Direito e Educação**: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2013.

PEREIRA, Luisa Ribeiro. A superação do currículo oculto: um desafio para a Universidade. *In: GALUPPO, Marcelo Campos (Org.). O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado Democrático de Direito*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1996.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado:** na lei de diretrizes e bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Edusp, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Wallace Carvalho; LOBATO, Wolney; LIBERATO, Rita de Cássia. Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e Direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensar o ensino do direito no século XXI:** diretrizes do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. Disponível em: <https://goo.gl/MvVSNj>. Acesso em: 29 de setembro de 2018.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1985.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do direito. *In: SILVEIRA, Vladmir Oliveria da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). Educação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O estado heterogêneo e o pluralismo jurídico. Conflito e transformação social. Uma paisagem das justiças em Moçambique**. Boaventura de Sousa Santos e João Carlos Trindade (orgs). Porto: Edições Afrontamento, 2003.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SSANTOS FILHOS, José Camilo dos. MORAES, Silvia E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. P. 15-61.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Norma Lúcia Vídero Vieira. **Cidadania no discurso da modernidade:** uma interpelação à razão comunicativa. Ilhéus: Editus, 2003.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar.** São Paulo: Editorial Presença. 1997.

SCOZ, Alexandra Silvia. **Ensino jurídico de graduação brasileiro: ensaio sobre a produção do direito na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2012.

SCREIBER, Anderson. Direito ou alfafa? Primeiras notas sobre o ensino jurídico. In: **Direito Civil e Constituição.** São Paulo: Editora Atlas, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** São Paulo: Malheiros, 2002.

SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella. **O operador do Direito e o exercício da cidadania: paradigma nos cursos jurídicos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; ROCASOLANO. Maria Mendez. **Direitos Humanos: conceitos, significados e funções.** São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVIO, Solange Almeida Holanda. **Importância da Educação como Direito Subjetivo.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SOARES, Josemar. **Filosofia do direito.** Curitiba: IESDE, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

STREK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e (m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz. **A construção da cidadania**. Brasília: UNB, 1986.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Imbrasa, 1986.

UNICEF BRASIL. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10127.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm). Acesso em 01 de junho de 2018 às 11h27m.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Brasília: Ed. Ibama, 1999.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Uma nova faculdade de direito no Brasil**. Belo Horizonte: Revista de *Direito Administrativo*: RDA, 2006.

URY, William. **Chegando à paz – Resolvendo conflitos em casa, no trabalho e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

VALENTE, Sergio Ruy David Polimeno. **Ensino do direito nas escolas**. Disponível em: <<https://www.valente.adv.br/2007/07/ensino-do-direito-nas-escolas/>> Acesso em: 02 jan. 2019.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VILLALTA, Luiz Carlos. A educação na Colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In Maria Lígia Coelho Prado e Diana Gonçalves Vidal (Orgs.), **À margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: EdUSP. 2002.

VILLELA, João Batista. **Uma formação jurídica para os novos tempos**. Separata n. 17 da Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1967.

WARAT, Luís Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WARAT, Luís Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

WATANABE, Kazuo. Cultura da sentença e cultura da pacificação. In: YARSHELL, Flávio Luiz; MORAES, Maurício Zanoide de. (Coord.). **Estudos em homenagem à Professora Ada Pellegrini Grinover**. São Paulo: DPJ, 2005.

WEBER, Max. **Ensaio da sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. **Revista Magister de Direito Penal e Processo Penal**, n. 36; jun/jul. 2010.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.