

Alexandre Torres Petry (Orgs.)
Carolina Migliavacca
Fernanda Osório
Igor Danilevicz
Italo Roberto Fuhrmann

ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

190 anos de história e desafios

**Alexandre Torres Petry
Carolina Migliavacca
Fernanda Osório
Igor Danilevicz
Italo Roberto Fuhrmann
(Organizadores)**

**Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e
desafios**



**Porto Alegre
OAB/RS
2017**

Copyright © 2017 by autores

Todos os direitos reservados

1ª edição

Revisores

Carlo Velho Masi
Carolina Migliavacca
Elaine Adelina Pagani
Graciela Fernandes Thisen
Mariane Mauss
Michelle Karen Santos
Ramon Perez Luiz

Capa

Carlos Pivetta

P942

Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios/ Alexandre Torres Petry, Carolina Migliavacca, Fernanda Osório, Igor Danilevicz, Italo Roberto Fuhrmann (Organizadores); Adriana Bitencourt Bertollo...[et al.]. 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS. 2017.999p.17x23 cm.
ISBN online: 978-85-62896-06-4

1.Ensino jurídico. 2.História. I. Petry, Alexandre Torres. II. Migliavacca, Carolina. III. Osório, Fernanda. IV. Danilevicz, Igor. V. Fuhrmann, Italo Roberto. VI. Bertollo, Adriana Bitencourt

CDU 34:378

(Bibliotecária responsável: Jovita Cristina G. dos Santos - CRB10/1517)

**ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
CONSELHO FEDERAL**

DIRETORIA / GESTÃO 2016/2018

Presidente: **Claudio Pacheco Prates Lamachia**
Vice-Presidente: **Luís Cláudio da Silva Chaves**
Secretário-Geral: **Felipe Sarmento Cordeiro**
Secretário-Geral Adjunto: **Ibaneis Rocha Barros Junior**
Diretor Tesoureiro: **Antonio Oneildo Ferreira**

ESCOLA NACIONAL DE ADVOCACIA – ENA

Diretor-Geral: **José Alberto Simonetti Cabral**

**ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
CONSELHO SECCIONAL DO RIO GRANDE DO SUL**

DIRETORIA/ GESTÃO 2016/2018

Presidente: **Ricardo Ferreira Breier**
Vice-Presidente: **Luiz Eduardo Amaro Pellizzer**
Secretário-Geral: **Rafael Braude Canterji**
Secretária-Geral Adjunta: **Maria Cristina Carrion Vidal de Oliveira**
Tesoureiro: **André Luis Sonntag**

**ESCOLA SUPERIOR DE ADVOCACIA
DIRETORIA /GESTÃO 2016/2018**

Diretora-Geral: **Rosângela Herzer dos Santos**

Vice-Diretor: **Marcos Eduardo Faes Eberhardt**
Diretor Administrativo-Financeiro: **Otto Júnior Barreto**
Diretor de Cursos Permanentes: **Fernanda Corrêa Osório, Daniel Ustárroz**
Diretor de Cursos Especiais: **Darci Guimarães Ribeiro**
Diretor de Cursos Não Presenciais: **Eduardo Lemos Barbosa**
Diretora de Atividades Culturais: **Karin Regina Rick Rosa**
Diretora da Revista Ad Judicia: **Denise Pires Fincato**

CONSELHO PEDAGÓGICO
Alexandre Lima Wunderlich
Ana Paula Oliveira Ávila
Darci Guimarães Ribeiro
Delton Winter de Carvalho
Rolf Hanssen Madaleno

**CAIXA DE ASSISTÊNCIA DOS ADVOGADOS
DIRETORIA/GESTÃO 2016/2018**

Presidente: **Rosane Marques Ramos**
Vice-Presidente: **Pedro Zanette Alfonsin**
Secretária-Geral: **Cláudia Brosina**
Secretária-Geral Adjunta: **Melissa Telles Baruffi**
Tesoureiro: **Gustavo Juchem**

TRIBUNAL DE ÉTICA E DISCIPLINA

Presidente: **Cesar Souza**
Vice-Presidente: **André Araujo**

CORREGEDORIA

Corregedora: **Maria Helena Camargo Dornelles**
Corregedores Adjuntos: **Maria Ercília Hostyn Gralha, Josana Rosolen Rivoli, Darci Norte Rebelo Jr**

OABPrev

Presidente: **Jorge Luiz Dias Fara**
Diretor Administrativo: **Paulo Cesar Azevedo Silva**
Diretora Financeira: **Claudia Regina de Souza Bueno**
Diretor de Benefícios: **Luiz Augusto Gonçalves de Gonçalves**

COOABCred-RS

Presidente: **Jorge Fernando Estevão Maciel**
Vice-Presidente: **Márcia Heinen**

CONSELHEIROS FEDERAIS PELO RS: Alexandre Lima Wunderlich, Clea Anna Maria Carpi da Rocha, Luiz Henrique Cabanellos Schuh, Marcelo Machado Bertoluci, Renato da Costa Figueira

CONSELHEIROS ESTADUAIS: Adaltro Cezar Santos de Lima, Airton Ruschel, Alexandre Bisognin Lyrio, Alexandre Gehlen, Alexandre Schumacher Triches, Alfredo Bochi Brum, Alvides Benini, Alysson Isaac Stumm Bentlin, Ana Maria Brongar de Castro, Ana Paula Oliveira Avila, André Andrade de Araújo, André Renato Zuco, Antônio César Peres da Silva, Aristides de Pietro Neto, Armando Moutinho Perin, Arodi de Lima Gomes, Artur da Fonseca Alvim, Augusto Solano Lopes Costa, Beatriz Maria Luchese Peruffo, Camile Eltz de Lima, Carlos Basílio de Siqueira, Carlos Geraldo Bernardes Coelho Silva, Carlos Henrique Klaser Filho, Carlos Thomaz Avila Alborno, Carolina Mayer Spina Zimmer, Carolina Moraes Migliavacca, Cesar Souza, Ciro Alberto Bay, Claridê Chitolina Taffarel, Cláudia Lima Marques, Cristiano Lisboa Martins, Daniel

Horn, Daniel Junior de Melo Barreto, Darci Guimarães Ribeiro, Darci Norte Rebelo Jr, Denise Pires Fincato, Diego da Veiga Lima, Diego Torres Silveira, Domingos Henrique Baldini Martin, Dorival Sebastião Ipê da Silva, Eduardo Ferreira Bandeira de Mello, Eduardo Kucker Zaffari, Eduardo Lemos Barbosa, Fabiana Azevedo da Cunha Barth, Fabiana Lang dos Santos Cardoso, Fabio Scherer de Moura, Francisco José Soller de Matos, Gabriel Lopes Moreira, Gerson Fischmann, Getulio Pereira Santos, Gilberto Eifler Moraes, Greice Fonseca Stocker, Igor Danilevich, Imar Santos Cabeleira, Itamar Antonio Moretti Basso, Izaura Mélo de Freitas, Jeferson Rodrigues, João Ulisses Bica Machado Filho, Jorge Fernando Estevão Maciel, Jorge Luiz Dias Fara, Josana Rosolen Rivoli, José Adelmo de Oliveira, José Antônio Ramos Fernandes, José Fernando Lutz Coelho, José Horácio de Oliveira Gattiboni, Josias dos Santos, Kalin Cogo Rodrigues, Leonardo Lamachia, Leonilda Valenti, Luciano Benetti Corrêa da Silva, Luciano Hillebrand Feldmann, Luis Alberto Machado, Luis Eduardo de La Rosa D Ávila, Luiz Augusto Gonçalves de Gonçalves, Luiz Carlos dos Santos Olympio Mello, Marçal dos Santos Diogo, Marcia Schwantes, Marco Antonio Birnfeld, Marco Antonio Miranda Guimarães, Marco Aurélio Romeu Fernandes, Marcos Eduardo Faes Eberhardt, Maria Cristina Hofmeister Meneghini, Maria de Fátima Zachia Paludo, Maria Ercilia Hostyn Gralha, Maria Helena Camargo Dornelles, Mariana Levenzon, Marília Longo do Nascimento, Marise Gomes Siqueira, Matheus Portella Ayres Torres, Mônica Canellas Rossi, Nara Terezinha Piccinini da Silva, Nelson Robert Schonardie, Neusa Maria Rolim Bastos, Noli Schorn, Oscar Medeiros Ramos, Otto Junior Barreto, Patricia Degrazia Lima, Paulo Cesar Garcia Rosado, Paulo Dariva, Regina Adylles Enderl Guimarães, Regina Pereira Soares, Regis Douglas Menezes, Ricardo Barbosa Alfonsin, Ricardo Borges Ranzolin, Roberto Hecht Junior, Rodrigo Cassol Lima, Rolf Hanssen Madaleno, Rosangela Maria Herzer dos Santos, Sergio Leal Martinez, Simone Somensi, Sulamita Terezinha Santos Cabral, Tânia Regina Maciel Antunes, Tarcisio Vendruscolo, Telmo Ricardo Abrahão Schorr, Teresa Cristina Fernandes Moesch, Vitor Hugo Loreto Saydelles, Walter Jobim Neto.

MEMBROS NATOS: Clea Ana Maria Carpi da Rocha, Fernando Krieg da Fonseca, Luis Felipe Lima de Magalhães, Luiz Carlos Lopes Madeira, Nereu Lima.

MEMBROS HONORÁRIOS VITALÍCIOS: Luiz Carlos Levenzon, Renato da Costa Figueira, Valmir Martins Batista.

PRESIDENTES DE SUBSEÇÕES: **Agudo** - Rafael Alves da Anunciação, **Alegrete** - Fernando Luiz da Silva e Silva, **Alvorada** - Valmor de Freitas Junior, **Bagé** - Marcelo Godinho Marinho, **Bento Gonçalves**- Cleber Dalla Colletta, **Bom Jesus** - José Luiz Belan, Caçapava do Sul - Antônio Dias de Almeida Filho, **Cacequi** - Renata Silveira Berrueta, **Cachoeira do Sul** - Marcelo Ricardo Teixeira, **Cachoeirinha** - Jeferson Rogério Lazzarotto, **Camaquã** - Carlos Henrique Dias Brasil, **Candelária** - Joel Pereira Nunes, **Canela/Gramado** - Mariana Melara Reis, Canguçu – Arleil Diartt Leal, Canoas - Eugênia Reichert, **Capão da Canoa** - Elisaldo Vieira Brehm, **Carazinho** - Tailor José Agostini, **Casca** - Adair Giácomo Baccin, **Caxias do Sul** - Graziela Cardoso Vanin, **Cerro Largo** - Eugênio Schoffen, **Cruz Alta** - Jorge Marchesan Júnior, **Dom Pedrito** - Malise de Freitas Lins, **Encantado** - Nei Antônio di Domênico, **Encruzilhada do Sul** – Jani Dame Rodrigues, **Erechim** – Alessandro Bonatto, **Espumoso** - Fernando Schmitz Audino, **Esteio** – Higidio Dassi, **Estrela** - Gentil Bartolomeu Cruz Krahl, **Farroupilha** - Rafael Gustavo Portolan Colloda, **Frederico Westphalen** - Antônio Luiz Pinheiro, **Garibaldi** - César Cauê Schaeffer Ongaratto, **Getúlio Vargas** - Eliandro dos Santos,

Giruá - Tisa Oliveira Ferreira, **Gravataí** - Marco Aurélio da Silva Coimbra, **Guaíba** - Márcio André Orso Macedôneo, **Guaporé** - Francisco Lucio Salvagni, **Ibirubá** - Pedro Luiz Rebelato, **Igrejinha** - Carine Santos Martini, **Ijuí** - Flavio Roberto S. Friedrich, **Itaqui** - Mauro Rodrigues Oviedo, **Jaguarão** - Luiz Pradelino Mendes Júnior, **Julio de Castilhos** - Margareth Mário da Rosa, **Lagoa Vermelha** - Gladimir Antônio Casarin, **Lajeado** -Alessandra Glufke, **Lavras do Sul**- Mario Antônio Mazzine da Silveira, **Marau** - Vanilde Maria Tibolla Nadin, **Montenegro**- Sepé Tiaraju Rigon de Campos, **Não-Me-Toque** - Patrícia Huppés, **Nonoai** -Jairo José Reck, **Nova Petrópolis**- Áurea Comelli Born, **Nova Prata** - Alcione Grazziotin, **Novo Hamburgo** - Maria Regina Wingert Abel, **Osório** – Enri Endress Martins, **Palmeira das Missões** - Sérgio Manoel Vieira, **Panambi** - Erni Arthur Vollbrecht, **Passo Fundo** - Luciano de Araújo Migliavacca, **Pelotas** -Paula Grill Silva Pereira, **Pinheiro Machado**- Odete Brum Teixeira, **Piratini** - Patrick Farias Pereira, **Quaraí** - Margarete da Silva Murillo, **Rio Grande**- Everton Pereira de Mattos, **Rio Pardo** - Marlei Salete Flores, **Rosário de Sul** - Cesar Augusto Prevedello, **Salto do Jacuí** - Antônio Paulo dos Santos, **Sananduva** - Raul Lourenço De Lima, **Santa Cruz do Sul** - Ezequiel Vetoretti, **Santa Maria** - Péricles Lamartine Palma da Costa, **Santa Rosa** - Gilberto Kieling, **Santa Vitória do Palmar** - Leandra Soares Teixeira, **Santana do Livramento** - Marcelo Meneses Borba, **Santiago** - José Marcelo Lemos Palmeiro, **Santo Ângelo** - João Olavo Daltrozo, **Santo Antônio da Patrulha** - Júlio Cesar Sant'anna de Souza, **Santo Augusto** - Adir Schreiber, **São Borja** - Moyses Nascimento Lopes, **São Francisco de Assis** - Jari Antônio Guizolfi Espig, **São Gabriel** - Miguel Neme Kodayssi, **São Jerônimo** – Endrigo Durgante Oliveira Biscaino Nunes, **São José do Norte** - Jonas Alves Penteado, **São José do Ouro** - Rosemara Carneiro da Costa, **São Leopoldo** - Rita Maria Geremia Pavoni, **São Lourenço do Sul** - Danny Christ Vargas, **São Luiz Gonzaga** - Neiva Terezinha Genro Ojopi, **São Sebastião do Caí** - Evaldo Kievel, **São Sepé** - Tiago Freitas Santos, **Sapiranga** - Lucas Medeiros Schilling, **Sapucaia do Sul** - Roger Eridson Dorneles, **Sarandi** - Jorge André Ortolan, **Sobradinho**- Vilson Roberto Pohlmann, **Soledade** - Carina Ruas Balestreri, **Tapejara** - Odimar Eduardo Iaskievicz, **Tapera** - Samuel Martins Pinto, **Tapes** - Paulo Ricardo de Souza Duarte, **Taquara** - Maria Dalva de Oliveira, **Taquari** - Maricel Pereira de Lima, **Torres** - Ivam Roque Sá Brocca, **Tramandaí** - Amanda do Nascimento da Silveira, **Três de Maio** - Herton Luís Mülbeier, **Três Passos** - Roberto Mazzini Bordini, **Triunfo** - Carolina Chika Dutra, **Tupanciretã** - Mario Cesar Portinho Vianna, **Uruguaiana** - Mauricio Felix Blanco, **Vacaria**- Teodoro Stedile Ribeiro, **Venâncio Aires** - Marcos Joaquim Thiel, **Veranópolis**- Olavo Crestani, **Viamão** - Nilson Pinto da Silva.

Prefácio

“Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios”

Ao comemorar os 190 anos de história do Ensino Jurídico no Brasil, a Escola Superior de Advocacia, em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS, brinda os advogados do RS e do Brasil com essa extraordinária publicação.

Tenho a certeza de que essa valorosa obra, fruto do trabalho coletivo de ilustres autores, contribuirá com importantes informações sobre a realidade do Ensino Jurídico no Brasil, levando-nos à reflexão sobre o quanto é imprescindível a garantia da qualidade da formação dos bacharéis em Direito, possivelmente, futuros profissionais que irão defender os direitos das pessoas e, conseqüentemente, proteger a própria cidadania.

Sendo assim, não poderia concluir estas breves palavras sem antes prestar meus mais sinceros agradecimentos e cumprimentos a todos aqueles que contribuíram para sua elaboração, manifestando minha convicção de que o presente material, preparado com tanto esmero e dedicação, será de grande contribuição aos interessados na área.

Desejo a todos uma excelente leitura!

Claudio Lamachia
Presidente Nacional da OAB

Palavra do Presidente

O conhecimento é o elemento impulsionador da humanidade. Desde os primórdios até a atualidade, ele foi a alavanca que catapultou as civilizações para outros estágios e novos patamares. A evolução se baseia no conhecimento. Ela é uma espiral em permanente movimento, e quanto mais se conhece, mais transformações são percebidas.

Essa difusão do conhecimento, como elemento decisivo para avanços em nosso país, tem um capítulo especial em 11 de agosto de 1827. Há 190 anos, foi aprovada a lei que criou os dois primeiros cursos jurídicos brasileiros. Menos de cinco anos após à declaração de Independência, o Brasil se moldava para enfrentar as demandas da sua população. Era fundamental qualificar mais cidadãos para operar o Direito. O conhecimento não poderia ficar dependente unicamente da influência da escola portuguesa, e isso uma ruptura marcante e emblemática no ensino brasileiro.

Os desafios envolvendo o ensino jurídico no Brasil acompanham essa caminhada de 190 anos. Embora os obstáculos e questionamentos sejam diferentes com o passar dos anos, é inegável que existam temas polêmicos e até momentos de crise em quase dois séculos. A qualidade do conteúdo e a mercantilização do ensino, por exemplo, são temas atuais e desafiadores. Existem ameaças recorrentes que precisam ser adequadamente encaradas e solucionadas.

Uma das práticas, que se mostra mais acertada ao longo dos anos, é a do estímulo ao espírito crítico dos alunos. Esse despertar para o questionamento potencializa e reforça o ensino jurídico no Brasil, que deve ser um instrumento para explorar e construir outra potencialidade para o Direito. Aproximar os

acadêmicos da realidade do país é outro ponto a ser observado. Os operadores do Direito precisam estar adequadamente atentos ao mundo real, permitindo atuações mais humanas, precisas e capacitadas.

Em relação à Escola Superior de Advocacia (ESA), um dos pilares do sistema OAB/RS, temos uma história forjada no pioneirismo, no dinamismo e na liderança de grandes nomes. Sendo a primeira Escola Superior de Advocacia do Brasil, ela criou um referencial nacional, estimulando a abertura de novos movimentos inspirados no modelo gaúcho. Essa construção é alicerçada por presidentes de renome e de prestígio, que emprestaram conhecimentos e espírito empreendedor para colocar a ESA num patamar de excelência, promovendo: cursos, estudos, seminários, congressos, publicações e demais programações que elevam o nível cultural dos advogados gaúchos.

A caminhada no ensino jurídico no Brasil é uma obra em constante atualização, porque o conhecimento se renova. Precisamos de mestres capacitados, de estímulos a novas bibliografias, de instituições de ensino evoluídas e de acadêmicos destemidos. Um exemplo dessa realidade é a Escola Superior de Advocacia (ESA) da OAB/RS, que reflete um modelo referencial merecedor de aplausos. Este caldo cultural é que move o Direito e reflete novos movimentos para uma sociedade ansiosa por soluções aos desafios da atualidade.

Ricardo Breier
Presidente da OAB/RS

Apresentação

Honra-me apresentar esta obra "ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: 190 ANOS DE HISTÓRIA E DESAFIOS", iniciativa da Escola Superior da Advocacia, em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional do Rio Grande do Sul.

O permanente aperfeiçoamento cultural da Advocacia é papel institucional da Escola Superior da Advocacia, com atribuições de organizar, promover, ministrar cursos, palestras, seminários, debates e eventos, primando por princípios éticos e no domínio da ciência jurídica, como forma de proporcionar uma formação que dignifique e fortaleça a advocacia.

Esta obra tem a finalidade de oferecer aos operadores do Direito e para a sociedade uma abordagem aberta de entendimentos e reflexões a respeito do ensino jurídico no Brasil, vez que é papel das instituições de ensino proporcionar uma formação de juristas focados no ser humano, e na realidade social.

Agradeço aos organizadores do livro: Alexandre Torres Petry, Carolina Migliavacca, Fernanda Osório, Igor Danilevicz, e Italo Roberto Fuhrmann, pelo desafio e trabalho disponibilizados graciosamente para que esta obra, com mais de 1.200 páginas, um verdadeiro tratado de artigos, possa contribuir para o aperfeiçoamento da Justiça e defesa da cidadania. Ademais, agradeço a comissão revisora dos artigos, em nome da mestranda Mariane Mauss.

No dia 11 de agosto de 2017 comemora-se 190 anos de ensino jurídico no Brasil. Cientes da forte expansão de cursos de Direito, e dados do Censo de Educação Superior de que o número de estudantes de cursos de Direito terem crescido de forma substancial.

Cientes da forte expansão de cursos de Direito, e dados do Censo de Educação Superior de que o número de estudantes de cursos de Direito terem crescido de forma substancial, esperamos que esta edição fomente a discussão, o pensar e o repensar do ensino-aprendizagem do ensino jurídico no Brasil.

Rosângela Maria Herzer dos Santos
Diretora-Geral da ESA/OAB/RS

SUMÁRIO

<i>Prefácio</i>	8
<i>Palavra do Presidente</i>	9
<i>Apresentação</i>	11
<i>Reflexão sobre a Qualidade do Ensino Jurídico no Brasil a partir da Justificativa ao Projeto de Lei nº 5.749/2013, que cria a Figura Profissional do “Paralegal” e a possibilidade de afronta ao Direito como Integridade na Visão de Ronald Dworkin</i>	19
<i>A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: Questões de eficiência e de qualidade aplicadas ao processo pedagógico de formação do Bacharel em Direito</i>	37
<i>REPENSANDO O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO A PARTIR DO SEU BERÇO: A Faculdade de Direito de Coimbra</i>	64
<i>O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL SOB A ÓTICA DA DIALÉTICA</i>	92
<i>REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO</i>	116
<i>O NOVO BACHARELISMO NO SÉCULO XXI</i>	143
<i>O Descompasso entre a Formação Proporcionada pelos Cursos de Direito no Brasil e a Nova Concepção de</i>	

Acesso à Justiça: o público e o privado no exercício da jurisdição.....167

DIREITO E ECONOMIA: Interdisciplinaridade no ensino jurídico brasileiro193

ENTRE PASSADO, PRESENTE E FUTURO: Análise das diretrizes curriculares do curso de Direito como mecanismo de aperfeiçoamento da qualidade dos cursos jurídicos no Brasil224

ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: Realidade da experiência enfrentada pelo aluno e professor nos cursos jurídicos do país.256

INTERDISCIPLINARIDADE E DIREITO: OS NOVOS DESAFIOS DA ESFERA JURÍDICA273

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DO JURISTA: UM ENSAIO SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA, DIREITO E LITERATURA300

DA NECESSÁRIA REVOLUÇÃO NO PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: O DIREITO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA E A LEI Nº 13.140/2015 COMO ESTEIOS TRANSFORMADORES320

O ENSINO JURÍDICO E A CIDADANIA.....356

O Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: a experiência de construção

<i>participativa do paradigma normativo de Educação em Direitos Humanos para os Serviços Públicos Municipais da Cidade de São Paulo.....</i>	383
APONTAMENTOS SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO JURÍDICA: Um recorrido histórico da produção acadêmica sobre o ensino jurídico	430
A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO JURÍDICO.....	456
190 ANOS DE ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E A CONTINUIDADE DA IMPORTAÇÃO DE MODELOS, SOLUÇÕES... E PROBLEMAS.....	484
A IMPORTÂNCIA DO EMPREGO DA ANDRAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA CIÊNCIA JURÍDICA.....	509
O “TRABALHO DE CURSO” NAS FACULDADES DE DIREITO.....	529
Ensino Participativo: Um estudo de caso na disciplina de Hermenêutica Jurídica na UFPE.....	551
O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E SUA ADEQUAÇÃO AO DIREITO DEMOCRÁTICO CONTEMPORÂNEO: Três desafios remanescentes	568
DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS: Os deveres educacionais dos estudantes de direito de universidades públicas	590

<i>ESTÁGIO E NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA: O que muda com a Resolução CNE/CES nº 3/2017 *</i>	614
<i>A AXIOLOGIA E O ENSINO JURÍDICO</i>	641
<i>REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A NECESSÁRIA REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO DO DIREITO</i>	646
<i>O MÉTODO DO DIREITO COMPARADO E O ENSINO JURÍDICO: sob o enfoque da comparação entre os sistemas de saúde alemão e brasileiro</i>	666
<i>O ENSINO DA SOCIOLOGIA DO DIREITO PARA O APRIMORAMENTO DOS MAGISTRADOS E DO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO</i>	689
<i>ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO DO BRASIL</i>	716
<i>ENSINO JURÍDICO E OS Desafios contemporâneos à Interpretação DO DIREITO</i>	740
<i>A EDUCAÇÃO JURÍDICA NA ERA COLABORATIVA</i>	752
<i>A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DA APRENDIZAGEM CONTINUADA NO ÂMBITO DO ENSINO JURÍDICO NA ATUALIDADE</i>	772
<i>A CRISE DO ENSINO JURÍDICO PROCESSUAL PENAL: Desafios contemporâneos em tempos de influxos teóricos antidemocráticos</i>	790

<i>A FRAGILIZAÇÃO DA AUTONOMIA DO DIREITO E O SENSO COMUM TEÓRICO DOS JURISTAS: Uma crítica hermenêutica ao ensino jurídico contemporâneo</i>	<i>814</i>
<i>ENSINO JURÍDICO E ÉTICA NA ADVOCACIA.....</i>	<i>841</i>
<i>ENSINAR SOBRE FEDERAÇÃO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: Uma aproximação entre método pedagógico e ensino jurídico</i>	<i>863</i>
<i>O DIREITO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Implicações jurídicas do educar para uma era sustentável.....</i>	<i>889</i>
<i>A PROBLEMÁTICA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM SERVIÇOS JURÍDICOS.....</i>	<i>918</i>
<i>O ENSINO JURÍDICO NO CENÁRIO DA EMERGÊNCIA DAS NANOTECNOLOGIAS</i>	<i>941</i>
<i>A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE ÉTICA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO: Uma conscientização para a formação do Advogado</i>	<i>969</i>
<i>PARA REPENSAR A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO</i>	<i>986</i>
<i>Ensinar direito? As possibilidades epistemológicas dos estudos de gênero na troca de saberes jurídicos</i>	<i>1001</i>
<i>A INSUFICIÊNCIA DA REGULAÇÃO ATUAL DOS ESTÁGIOS EM DIREITO</i>	<i>1021</i>

<i>190 ANOS DE ENSINO JURÍDICO: Observando novas perspectivas e velhos desafios</i>	<i>1046</i>
<i>DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: Um olhar sobre a formação docente.....</i>	<i>1075</i>
<i>PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO CIBERESPAÇO E O ESTUDO INTERDISCIPLINAR ENTRE DIREITO, INFORMÁTICA E TECNOLOGIA</i>	<i>1105</i>
<i>ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: Histórico, diagnóstico, perspectivas e sugestões.....</i>	<i>1126</i>
<i>o perverso ensino jurídico em terrae brasilis: Ensinar direito é possível aqui?</i>	<i>1151</i>
<i>UM RETRATO DO PENSAMENTO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO: O ensino da Constituição nas universidades públicas.....</i>	<i>1177</i>
<i>A evolução da formação prática dos cursos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico</i>	<i>1201</i>
<i>O ACONTECER DA HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA</i>	<i>1231</i>

**REFLEXÃO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO
JURÍDICO NO BRASIL A PARTIR DA
JUSTIFICATIVA AO PROJETO DE LEI Nº
5.749/2013, QUE CRIA A FIGURA PROFISSIONAL
DO “PARALEGAL” E A POSSIBILIDADE DE
AFRONTA AO DIREITO COMO INTEGRIDADE
NA VISÃO DE RONALD DWORKIN**

Adriana Bitencourt Bertollo¹

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o ensino jurídico contemporâneo no Brasil, a partir da justificativa ao Projeto de Lei nº 5.749/2013, que altera a Lei 8.906/94, criando a figura do “Paralegal”, sob o fundamento de que referido projeto tem por escopo “retirar do limbo profissional” milhões de Bacharéis em Direito que não obtém êxito no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, viabilizando, assim, a criação de cursos técnicos em serviços jurídicos. Desse modo, pretende-se refletir acerca da legitimidade da referida proposta legal, especialmente no que atine ao direito social à educação e ao pensamento de Ronald Dworkin que prega o Direito como integridade.

Palavras-chave: paralegal - ensino – jurídico – crise – integridade.

¹ Aluna Especial do Mestrado em Direitos Sociais da UFPEL, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho (Damásio), Gestão Pública (URCAMP), Direito Processual Civil (PUCRS), Advogada Pública no DAEB/Bagé, desde 2005.

INTRODUÇÃO

A justificativa à proposta de alteração do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, Lei 8.906/94, que admite a criação da figura profissional do “Paralegal”, espécie de intermediário entre o Estagiário de Direito e o Advogado, constitui uma clara afirmação da crise no ensino jurídico contemporâneo no Brasil.

Assim, o Projeto de Lei nº 5.749/2013 acredita ser esta uma alternativa profissional aos Bacharéis em Direito que não lograram aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, constatando que “a faculdade não lhes forneceu o necessário conhecimento para o exercício da advocacia”.

Além disso, a justificativa ao Projeto de Lei também assegura que “a reprovação no exame de ordem mostra que o candidato ainda não está preparado para assumir a responsabilidade perante a sociedade exigida do advogado”.

Ao passo em que o projeto admite que o Bacharel em Direito, reprovado no exame de ordem, não reúne as condições ao exercício profissional da advocacia, também deixa alguns pontos obscuros, que não permitem uma distinção clara entre o que seria a atividade do paralegal e do advogado. Exemplo disso, é o art. 9º-B ao dispor que uma das condições à inscrição na OAB, como paralegal, é “não exercer atividade incompatível com a advocacia”.

Assim, o breve estudo aqui proposto visa refletir acerca da citada proposta de alteração à Lei 8.906/94, segundo os princípios constitucionais informativos do Estado Democrático de Direito, do direito social à educação, visando, nesse sentido, formular

“perguntas adequadas” aptas a buscar alguma solução à crise do ensino jurídico no Brasil.

1. Algumas Considerações Sobre a Crise no Ensino Jurídico Brasileiro

O direito à educação está elencado no artigo 6º da Constituição da República, inscrito no rol de direitos sociais, conhecidos como direitos de segunda geração ou segunda dimensão.

A educação, portanto, está posicionada constitucionalmente como um direito de natureza cultural, ao lado do desporto e da cultura. Guilherme Peña de Moraes (2016, p. 647) leciona que, não apenas o direito à educação, mas outros direitos de natureza prestacional, que demandam uma obrigação de fazer por parte do Estado, dependem da superação de diversos obstáculos para sua concretização, tanto na seara normativa, política, quanto financeira. Essas condições para a efetivação dos direitos sociais, dependem, por óbvio, de orçamento público e da formulação de políticas públicas que definam os meios para a realização constitucional dos direitos contidos no rol fundamental.

MORAES (2016, p. 649) ressalta que as funções do Estado contemporâneo são exercidas de acordo com um sistema de freios e contrapesos, o que endossa o preceito doutrinário e jurisprudencial acerca da existência de um mínimo existencial, ou seja, um conteúdo de direitos sem o qual “a pessoa humana não vive, vegeta” (DÜRIG, Günter; MAUNZ, Teodor, 1987, p.43).

Nesse cenário social, não se pode deixar de assinalar que o

direito à educação está intimamente ligado ao próprio desenvolvimento do país, a ampliação da pesquisa científica e tecnológica.

Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010, p. 303) alertam acerca da necessidade de uma “visão integrada de desenvolvimento econômico, social e político”, salientando que a dimensão cultural, e nesse sentido afastam qualquer análise “reducionista”, não é a única responsável pelo desenvolvimento, mas ocupa, em uma “visão holística”, importante papel.

A qualidade do ensino jurídico brasileiro, portanto, necessita ser revista, sob pena de aprofundamento da crise na formação dos profissionais em Direito, o que conseqüentemente reflete em todo o sistema jurídico.

Interessante a lúcida constatação de Rafael Fonseca Ferreira (2016, p. 23-24) acerca da crise no ensino jurídico brasileiro:

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.

A deficiência, não apenas do ensino jurídico, mas do ensino superior em geral, também é abordada na tese de doutoramento de Lucas da Silva Tasquetto (2014), na qual o autor aprofunda a

questão da regulação do ensino superior e as consequências da liberalização comercial dos serviços educacionais.

Importante o seguinte alerta:

Partindo do pressuposto de que esta é uma ordem cuja construção discursiva está alinhada com os interesses dos atores dominantes, tanto estatais quanto privados, a emergência de países como o Brasil no cenário internacional deve ser acompanhada por uma “agenda alternativa que problematize a ordem global e produza visão mais sofisticada de como o direito participa na construção assimétrica do sistema internacional. Isso significaria, além de priorizar negociações comerciais em áreas nas quais os países pobres tendem a ter vantagens comparativas, invocar “a ausência de conexões claras entre variáveis como abertura financeira e crescimento econômico para oferecer maior liberdade para os países implementarem políticas compatíveis com as suas necessidades”, ao invés de replicar padrões estabelecidos pelos atores centrais do regime de comércio. Ao mesmo tempo em que a liberalização do comércio de serviços pode ter efeitos positivos sobre a dimensão liberal do direito à educação em relação à liberdade de ensino – o financiamento não discriminatório e o reconhecimento de diplomas, por exemplo -, a concorrência internacional acentuada pelos compromissos em serviços educacionais também orienta as políticas educacionais nacionais em matéria de garantia da qualidade, taxas escolares e pesquisa. Dessa forma, restringe a margem de manobra do Estado na realização da dimensão intervencionista do direito à educação, e mais precisamente na implementação de um direito de acesso em plena igualdade a um ensino superior de qualidade, sob o risco de acentuar o desenvolvimento de uma educação com níveis cada vez mais díspares de qualidade.

Em pesquisa empírica sobre a qualidade do ensino jurídico no Brasil, Carlos Eduardo Pereira Siqueira (2016), acompanhou um

grupo de estudantes de Direito, que cursavam cadeiras de estágio de prática jurídica, na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A proposta da pesquisa foi analisar, de acordo com o modelo pedagógico de Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), o comprometimento do ensino jurídico superior com a “formação de pessoas autônomas e capazes de criar e recriar a história”. Na passagem abaixo, o autor vem ao encontro da constatação acima, que denota a mercantilização do ensino:

Vive-se um tempo em que tudo é mercantilizado, mesmo os meios mais aptos a emancipar o ser humano e a construir uma sociedade melhor, como é o caso da educação. Por esse motivo, educar, em vez de traduzir desenvolvimento da pessoa, induz a posturas de manutenção do sistema social de exclusão vigente. Insculpida a lógica da educação bancária, estudantes passam a ser coisificados enquanto alvo da reprodução da ideologia hegemônica. Logo, são alienados do próprio fazer educacional bem como da possibilidade de participação social ativa.

Para tanto, as Universidades são transformadas em preparadoras de mão-de-obra para o mercado. Reflexão, produção de conhecimento científico e transformação social logo viram falácias ou simbologias retóricas constantes em diretrizes do ensino superior. Ao mesmo tempo, os cursos de ensino superior, vistos como prestação de serviço, tornam-se mercadoria de grande valia para a economia global. (SIQUEIRA, p. 74-75).

No mesmo sentido atua o direito. Em sua racionalidade normativo-positivista (que é a que prepondera), serve apenas para respaldar a ordem político-econômica das sociedades capitalistas e conformar, através do social, as condutas dos indivíduos aos interesses das classes que dominam a atividade legiferante.

O problema central da pesquisa de SIQUEIRA (2016), no sentido de investigar se a realidade do ensino jurídico brasileiro é alienante, vem corroborado no artigo de Ângela Kretschmann e Jaqueline Mielke Silva (2014, p. 63), na parte em que realizam um importante histórico da evolução do ensino jurídico no Brasil, desde o Império até os dias atuais, constatando que o Direito lecionado nas primeiras faculdades do país era de certa forma alienado da sociedade e “abstrato demais”.

Nesse estudo, as autoras KRETSCHMANN e SILVA (2014) lidam com questões atuais que pautam a análise de especialistas a respeito da crise no ensino jurídico. O positivismo jurídico, distanciado da análise de princípios e da realidade social é uma das principais críticas contemporâneas, aliado, muitas vezes, à incapacidade de reflexão do estudante acerca do conhecimento adquirido, muitas vezes meramente reproduzido, em forma de verdadeiro “adestramento” para se utilizar expressão de Lênio Luiz Streck (2014).

Entretanto, as autoras salientam que “muitos gestores não podem confundir o índice de aprovação na prova da OAB como sinal de qualidade do ensino e educação jurídicas”, reforçando o papel crucial que a entidade vem desempenhando junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) no aperfeiçoamento dos cursos jurídicos:

Quem acompanha o debate nacional acerca do Ensino Jurídico, e observa também a mobilização da OAB junto ao MEC pode dizer que as faculdades de Direito podem se beneficiar da luta de classe da OAB pela melhoria do ensino jurídico, ainda que

críticas possam ser dirigidas à prova da OAB, no sentido de que poderia aperfeiçoar mais o modo como deseja avaliar se o futuro advogado tem condições de responder de modo virtuoso às demandas a que será submetido.

Na realidade, se por um lado a pressão da OAB por maior qualidade é muitas vezes criticada – ela poderia ser ainda mais exigente (uma vez que um mero condicionamento pode aprovar um candidato). Fato é que as pressões auxiliam na gestão de um Curso de Direito, já que a mobilização da OAB auxilia na busca da qualificação do Curso, pois estabelece, juntamente com o MEC, e inclusive de modo mais profundo e consistente do que o MEC, uma postura dos dirigentes e um diálogo com os gestores dos cursos, de modo que em geral reivindicações que atentem para a melhoria da qualidade do ensino não são desprezadas, pelo contrário, são incentivadas. (KRETSCHMANN; SILVA, 2014, p. 64-65)

2. O Projeto de Lei que Cria a Figura do “Paralegal” e a Posição da Ordem dos Advogados do Brasil

Tramitando no Congresso Nacional desde 2013, o Projeto de Lei nº 5.749 se embasa no Direito comparado, especialmente o norte-americano, que possui a figura do *paralegal profession*.

São inúmeras as críticas de juristas ao referido projeto, bem como em relação a projeto semelhante, que tramitava no Senado Federal sob nº 232/2014, porém já encerrado.

Nesse sentido, a Ordem dos Advogados do Brasil, em reunião do Pleno do Conselho Federal, datada de 18/08/2014, se posicionou contrariamente aos termos do Projeto de Lei 5.749/2013.

A Comissão de Direito Administrativo do Instituto dos Advogados do Brasil (IAB), emitiu parecer minucioso sobre o

projeto que cria a figura do paralegal. Nesse parecer sob nº 01/2014, o Presidente da Comissão de Direito Administrativo do IAB, destacou a diferença gritante entre a realidade norte-americana, que comporta essa figura profissional, espécie de gestores de escritório de advocacia ou assemelhados, com a realidade brasileira, cujo mercado de trabalho não comporta sequer os Advogados regularmente inscritos na OAB.

Ademais, o citado parecer, datado de 01/09/2014, ao analisar o Projeto de Lei nº 5749/2013, bem como o projeto (atualmente encerrado) que tramitava no Senado, destacou diversas inconformidades nesse “abrasileiramento” da figura do “*paralegal profession*”:

A formação paralegal não foi tratada em nenhum dos projetos. O que é um risco enorme. Explica-se essa situação pois os dois projetos buscam compreender o paralegal apenas como sendo um bacharel em Direito não aprovado no exame da OAB.

Em outros países a formação paralegal, em média, denota a importância de disciplinas não jurídicas. Disciplinas que são fundamentais para a eficiência dos paralegais em suas funções. Desde técnicas de administração, noções de contabilidade e gerenciamento, relacionamento interpessoal, empreendedorismo, noções de ferramentas de informática, dentre outras, são componentes formais de um currículo que suplanta a formação jurídica *stricto sensu*. Verifique-se que, geralmente, os programas de formação paralegal duram entre vinte e quatro a trinta meses, com uma carga total de disciplinas entre novecentas até mil e quinhentas horas-aula (dependendo do regulamento e das instituições). Essas horas divididas em educação geral, noções jurídicas específicas e finalmente cursos ou disciplinas adicionais sobre práticas do

trabalho paralegal e outras profissões jurídicas.
É suficiente para verificar que a profissão paralegal congrega valores que podem contribuir, em muito com as profissões jurídicas *stricto sensu*.

Em diversas oportunidades, a Ordem dos Advogados do Brasil manifestou-se a respeito do Projeto de Lei nº 5.749/2013, considerado inconstitucional pelo respectivo Conselho Federal. Em uma dessas manifestações foi realizada a seguinte ponderação:

O vice-presidente nacional da OAB, Cláudio Lamachia, considerou a matéria inconstitucional, lembrando que em outubro do ano passado, a Câmara dos Deputados rejeitou, de forma definitiva, a proposta de fim do Exame de Ordem. “É um absurdo legislativo, um passo atrás para a qualificação da carreira jurídica no Brasil. O Conselho Federal da OAB, com apoio das seccionais, mobilizará os deputados e senadores pela rejeição do projeto”, afirmou Lamachia.

O presidente da Ordem gaúcha, Marcelo Bertoluci, destacou que o projeto poderá criar uma subclasse de profissionais do Direito, que será mal remunerada. “Isso desestimula muitos bacharéis a buscarem a aprovação no Exame de Ordem, que é um instrumento de qualificação. O Direito não necessita de subprofissionais, mas de profissionais completos e tecnicamente preparados para a responsabilidade de orientar e atuar em benefício dos direitos dos cidadãos”, frisou Bertoluci (OAB, 2014).

Outra inconformidade a destacar no citado Projeto de Lei nº 5.749/2013, é que este não se importa com a grade curricular do curso tecnológico para formação dos paralegais, em total descompasso ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), especialmente quando menciona, no

parágrafo 3º do artigo 39, que os cursos devem se organizar conforme objetivos, características e duração.

3. O Direito como Integridade na Visão de Ronald Dworkin e o Projeto de Lei nº 5749/2013:

Situada a problemática da crise do ensino jurídico superior em um cenário de globalização, no qual se deu a expansão do acesso ao ensino, especialmente após a facilitação pelo ingresso de grupos econômicos nesse mercado educacional, além de outros problemas metodológicos no próprio ensino, torna-se interessante trazer ao debate a visão do Direito segundo o escopo da integridade, ao lado de princípios como justiça e equidade.

Para Ronald Dworkin (2005), Direito e política não são institutos distintos, pelo contrário, devem compor a moral política coletiva, de forma que a atuação política e jurídica se oriente pelos princípios que conformam essa sociedade.

Esse ideal é defendido por Dworkin (2007, p. 227) na seguinte lição:

Uma sociedade política que aceita a integridade como virtude política se transforma, desse modo, em uma forma especial de comunidade, especial num sentido de que promove sua autoridade moral para assumir e mobilizar monopólio de força coercitiva. Este não é o único argumento em favor da integridade, ou a única consequência de reconhecê-la que poderia ser valorizada pelos cidadãos. A integridade protege contra a parcialidade, a fraude ou outras formas de corrupção oficial, por exemplo.

A visão do Direito como integridade, então, permite mencionar que o Projeto de Lei 5749/2013 constitui verdadeiro engodo social, frustração da expectativa de realização da justiça social, por meio do direito social ao trabalho e da educação enquanto corolários da dignidade da pessoa humana.

É perspicaz a análise de Lênio Luiz Streck (2014, p. 437) acerca do pensamento de Gadamer e Dworkin, especialmente quando refere que não se pode “dizer qualquer coisa sobre qualquer coisa”, enfatizando a necessidade de que o Direito deve adotar o “vetor de sentido assumido pelo texto constitucional”.

Nesse compasso, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil já havia apontado a inconstitucionalidade do projeto de lei em tela, que tem como pano de fundo provável deficiência do ensino jurídico no Brasil, uma vez que milhares de Bacharéis em Direito não obtém êxito no Exame de Ordem.

Segundo Ronald Dworkin, a visão do Direito como integridade engloba tanto o plano legislativo, quanto o judiciário, que devem guardar relação de coerência moral com os princípios, o ordenamento jurídico e o processo político de desenvolvimento.

Lênio Streck (2008, p. 230) esclarece a noção de integridade: “um princípio legislativo, que pede aos legisladores que tentem tornar o conjunto de leis moralmente coerente, e um *princípio jurisdicional, que demanda que a lei, tanto quanto o possível, seja visto como coerente neste sentido*”.

A solução ofertada pelo Projeto de Lei nº 5749/2013 aos Bacharéis em Direito que não logram aprovação no Exame de

Ordem, fere a noção de integridade e coerência com o ordenamento jurídico, além do compromisso social assumido pela Constituição da República, especialmente quando trata a educação como direito fundamental. Poder-se-ia acrescentar que o citado projeto também destoa do direito comparado, na medida em que importa o modelo do *paralegal profession* sem a devida correspondência com a real função acessória prestada nos países paradigmas, especialmente os Estados Unidos da América, tal como apontado no parecer nº 01/2014 do IAB.

A incoerência da proposta com a integridade do sistema político-jurídico fica bem esclarecida a partir da lição de Lênio Luiz Streck (2008, p. 335):

Esse ‘processo’ implica a máxima força dos princípios, em que, por vezes, a coerência soçobra diante da integridade, até porque a integridade – que também é um princípio – exige que as normas públicas da comunidade sejam criadas e vistas, na medida do possível, de modo a expressar um sistema único e coerente de justiça e equidade na correta proporção, diante do que, por vezes, a coerência com as decisões anteriores será sacrificada em nome de tais princípios (circunstância que assume especial relevância nos sistemas jurídicos como o do Brasil, em que os princípios constitucionais transformam em obrigação jurídica um ideal moral da sociedade.

CONCLUSÃO

Os argumentos apresentados acima, longe de propor uma solução à crise do ensino jurídico no Brasil, visam apenas refletir acerca do papel a ser desempenhado por intermédio de cada uma

das instituições políticas que compõe o Estado Democrático de Direito.

A realização constitucional da solidariedade social, com a tão sonhada efetivação dos direitos sociais inscritos na Constituição da República, dentre os quais se insere o direito à educação, certamente depende de um comprometimento maior entre os atores políticos (incluindo o Judiciário) e a sociedade. Comprometimento esse no sentido de ajustar as velas do barco de acordo com os princípios que sopram da Constituição. Nesse sentido, a teoria da integridade proposta por Ronald Dworkin se amolda e inspira perfeitamente o debate.

É grave a constatação contida no Projeto de Lei nº 5.749/2013, no sentido de que os cursos jurídicos brasileiros não estão sendo suficientes para aprimorar o Bacharel em Direito ao Exame de Ordem, além de outras expectativas profissionais possivelmente frustradas.

Entretanto, é ainda mais grave que a resposta a esse problema educacional pretenda ser ofertada com a criação de uma profissão intermediária, sujeita a vencimentos menores e expectativas diversas daquelas mantidas quando do ingresso em um curso de bacharelado em Direito. A partir da avaliação negativa desse cenário, a resposta à crise certamente deveria atuar em compasso com a Constituição da República, visando a efetivação de todos os compromissos ali contidos com a educação, o trabalho e a dignidade da pessoa humana.

Desse modo, o Projeto de Lei nº 5.749/2013 peca ao copiar

açodadamente um modelo norte-americano, sem qualquer compromisso com a coerência em relação aos preceitos constitucionais, à legislação e demais dificuldades da sociedade brasileira. Diante da constatação de que milhares de Bacharéis em Direito não logram aprovação no exame profissional da OAB, as perguntas a serem formuladas acerca da qualidade do ensino deveriam ser bem outras, ao contrário da resposta mercadológica e possivelmente eleitoreira contida no citado projeto de lei.

Algumas perguntas adequadas ao debate sobre a qualidade do ensino jurídico no Brasil poderiam ocorrer no sentido de uma eficiente regulação do ensino superior, de uma revisão completa dos conteúdos dos cursos jurídicos, revisão no formato de seleções públicas e a respectiva formação humanística, bem como a participação de cada um na construção do conhecimento.

Entretanto, as respostas possíveis a essas perguntas não caberiam nesse pequeno artigo, que se contenta tão somente em instigar o debate sobre o tipo de pensadores jurídicos pretendemos (in)formar. Conforme profetizou Paulo Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 30 de junho de 2017.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394/1996. Dispõe sobre as diretrizes e

bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 08 de Julho de 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 5749/2013. Altera a Lei 8.906, de 04 de julho de 1994, dispondo sobre a criação da figura do paralegal. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=580518>>. Acesso em 29 de junho de 2017.

DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito**. (Tradução de Jefferson Ruiz Camargo). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 227.

DWORKIN, Ronald. **Uma Questão de Princípio**. (Tradução de Luís Carlos Borges). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DÜRIG, Günter; MAUNZ, Theodor. **Grundgesetz Kommentar**. München: C.H., 1987, p. 43.

FARIA, Renato Luiz Miyasato de. **Entendendo os Princípios Através de Ronald Dworkin**. Revista Jurídica UNIGRAN, Dourados, MS. Vol. 11, nº 22/Jul./Dez.2009.

FERREIRA, Rafael Fonseca. **Internacionalização da Constituição: Diálogo hermenêutico, perguntas adequadas e bloco de constitucionalidade**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Cartaprefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

INSTITUTO DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Parecer nº 01/2014. Comissão de Direito Administrativo. Disponível em: <http://www.iabnacional.org.br/noticias/quatro-pareceres-contrarios-a-criacao-do-paralegal>. Acesso em 30 de Junho de 2017.

KRETSCHMANN, Ângela; SILVA, Jaqueline Mielke. **Crise no Ensino Jurídico – um enfrentamento a partir da obra de Ronald Dworkin**. Anais da VIII Mostra Científica do CESUCA – nov./2014, p. 60-76. Disponível em:

<<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac>>. Acesso em 04/07/2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª edição. São Paulo: Editora Atlas. 2016.

MORAES, Guilherme Peña. **Curso de Direito Constitucional**. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2016.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Lamachia e Bertoluci Repudiam Projeto de Paralegal para Não Aprovados no Exame da OAB. Disponível em: <<http://www.oabrs.org.br/mobile/noticias/lamachia-e-bertoluci-repudiam-projeto-paralegal-para-nao-aprovados-no-exame-oab/15828>>. Acesso em 01 de julho de 2017.

SEN, Amartya. KLIKSBERG, Bernardo. **As Pessoas em Primeiro Lugar: A ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. Tradução Bernardo Ajzenberg, Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIQUEIRA, Carlos Eduardo Pereira. **O Ensino Jurídico é Alienatório?** Revista Direito e Práxis, Vol. 7, N. 13. Rio de Janeiro: 2016, p. 48-79.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: Uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 11ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2014.

STRECK, Lênio Luiz. Senso Incomum: Thays, 18, passa na OAB: o rei está nú! Fracassamos! *Site Consultor Jurídico*, 01/05/2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-mai-01/senso-incomum-thays-18-passa-oab-rei-nu-fracassamos>>. Acesso em 04/07/2017.

STRECK, Lênio Luiz. **Verdade e Consenso**: constituição, hermenêutica e teorias discursivas; da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 230 (*grifos no original*)

TASQUETTO, Lucas da Silva. **Educação e Comércio Internacional: Impactos da Liberalização Comercial dos Serviços sobre a Regulação da Educação Superior no Brasil**.

Tese (Doutorado em Relações Internacionais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-22102014-175236/pt-br.php>>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: Questões de eficiência e de qualidade aplicadas ao processo pedagógico de formação do Bacharel em Direito

Alexandre Godoy Dotta²

RESUMO: O artigo trata do processo de avaliação para a determinação da qualidade da educação jurídica adotado pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e pelo Ministério da Educação – MEC no contexto da expansão da educação superior. Aponta o crescimento do número de Instituições de Educação Superior, cursos de graduação e de alunos comparativamente entre 1998 e 2015 amparado no Censo da Educação Superior apresentados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Relata a criação e unificação do Exame da OAB e aborda surgimento do Selo OAB recomenda. Analisa o desempenho dos cursos jurídicos e IES na avaliação ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior – SINAES. Pondera sobre os resultados das edições dos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 para os cursos de Direito. Apresentando resultados do desempenho dos cursos e das IES na avaliação proposta pela OAB e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC faz uma comparação entre a esfera pública e privada do serviço público de educação. Conclui aplicando as ideias de eficiência e de qualidade ao processo pedagógico de formação do bacharel em Direito.

² Doutor e Mestre em História e Políticas Educacionais pela PUCPR, Especialista em Metodologia da Pesquisa Jurídica, Líder do Grupo de pesquisa DED – Direito, Educação e Democracia e Professor Pesquisador da Escola de Direito do Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil. CV Lattes <<http://lattes.cnpq.br/4830921845612030>> E-mail: godoydotta@icloud.com.

Palavras-chave: Avaliação da educação no Brasil; Qualidade da Educação Jurídica; Ensino do Direito; Políticas de avaliação da Educação.

1 INTRODUÇÃO

É recorrente a afirmação de que a educação superior brasileira está em crise e, particularmente os cursos de bacharelado em Direito. Devido aos resultados insatisfatórios que vêm sendo obtidos nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB é comum a afirmação genérica de que os cursos de Direito possuem baixa qualidade e restam ineficientes enquanto serviço público não privativo do Estado (PETRY, 2016, p.178).

Esta constatação, em geral, decorre de um senso comum que acarreta na condenação geral do ensino jurídico no Brasil. De fato, parte-se de uma análise baseada em premissas reais como: 1) a existência de um número exagerado faculdades de Direito e alunos matriculados no Brasil; 2) a presença considerável de bacharéis egressos das IES que não conseguem ser aprovados no chamado “Exame da OAB”; 3) a falta de competência e responsabilidade no exercício profissional por parcela dos egressos; e 4) a generalizada ineficiência dos mecanismos de avaliação da eficiência deste serviço público prestado (seja pelo Estado, seja por particulares autorizados).

É corriqueira a generalização superficial, baseada em uma conclusão questionável tanto em relação à estrutural ineficiência do sistema, quanto no tocante à própria metodologia de ensino

empregada (que passa a ser a culpada por vários dos males identificados). Nesta seara, surgem vários questionamentos sobre os procedimentos de avaliação da qualidade do ensino. Um deles diz respeito ao mais importante meio de averiguação da qualidade atualmente em vigor: o Exame da OAB. Será que a metodologia de avaliação da educação jurídica proposta por este exame realmente está adequadas ao contexto de melhoria da qualidade do processo de formação do bacharel em Direito? A partir desta conjuntura, o artigo analisa o procedimento de avaliação para reconhecer o resultado da qualidade do ensino jurídico, dos cursos e das IES de bacharelado em Direito (ALMEIDA FILHO, 2007).

O Artigo possui como objetivo descrever o procedimento de avaliação do Exame de Ordem, bom como analisar a concepção político-pedagógica da avaliação e os seus desdobramentos práticos para a docência, a gestão dos cursos e das IES, sempre se tendo em vista o ideal de otimização da eficiência e de melhoria da qualidade do processo pedagógico. Deste modo, busca-se verificar no procedimento de avaliação proposto pelo Exame da OAB a fundamentação de projetos ou ações para melhoria da qualidade na formação do bacharel em Direito e da correspondente prestação do serviço público a que se refere (ALMEIDA JUNIOR, 2007, p.172-173).

2 CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL (1998-2015)

É a partir da década de 1990 que se torna possível verificar uma expansão da educação superior no Brasil, especialmente a iniciativa privada financiando este tipo de prestação de serviço público. 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. Exemplo disso, a educação está entre os mais importantes núcleos de expansão privada, dentre as atividades econômicas classicamente desenvolvidas pelo Estado no Brasil (FAGÚNDEZ, 2006, p.65).

Todavia este crescimento não ocorreu de maneira homogênea no território nacional. As regiões preteridas são Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Os maiores números de oferta de vagas e IES estão na região Sul e Sudeste, principalmente nas capitais (Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo). Uma melhor caracterização do cenário da educação superior brasileira pode ser demonstrada pelos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicados na série de censos da educação superior.

Seguindo a política hegemônica neoliberal o Estado promoveu reformas; e os efeitos desta mudança de paradigma para a educação estão demarcados na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), complementada pelo Plano Nacional da Educação – PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Garantiu-se assim uma orientação para a expansão do setor educacional, assistida pela política de avaliação³ para a regulação⁴ do serviço de educação (BASTOS, 2000, p.380-384; BITTAR, 2006, p.177).

Entre os anos de 1998 e de 2015 é interessante observar um comparativo da evolução dos números de: 1) cursos de graduação, 2) vagas oferecidas pelas IES, 3) matrículas efetivadas; 4) concluintes. O crescimento total do número de cursos de graduação no período é maior que 350%. Em 1998 existiam 6.950 cursos de graduação no Brasil, sendo que 57% estavam em IES privadas.

³ Trata-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, política pública de avaliação da educação superior no Estado brasileiro que está sendo implantada desde 2004 (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004). Estavam previstos três tipos de avaliações distintas: o ENADE e as duas avaliações *in loco*; somente de uma análise global seria emitido um parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. – CONAES a respeito da qualidade dos cursos e IES. Apesar de previsto em calendário planejado as avaliações *in loco* se inviabilizaram devido ao grande volume de cursos e de IES. Deste modo, embasado exclusivamente no ENADE, o eixo que se encontra em fase mais avançada do SINAES, foram apresentados novos indicadores para a operacionalização sistema. Uma racionalidade distinta foi implantada pelo INEP com a criação do Conceito Preliminar do Curso - CPC, afastando-se da proposta político-pedagógica contida na proposta de avaliação da qualidade da educação superior do PAIDEIA. O MEC regulamentou o CPC com a publicação da Portaria Normativa nº 4 de 2008, que seria o indicador preliminar da qualidade do curso, sendo que sua notação segue a mesma metodologia estabelecida anteriormente com classificações de 1 a 5. Depois do CPC foi editada a regulamentação contida na Portaria Normativa nº 40/2007, que definia a suspensão da avaliação *in loco* para os cursos com conceito de curso superior a 3 e obrigatoriedade para os cursos com nota inferior (1 e 2) para a renovação do reconhecimento.

⁴ A situação atual das IES e dos Cursos no tocante ao cumprimento dos requisitos de regulamentação e de avaliação fica disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Porém em 2015 já haviam 33.501 cursos, ou seja, cresceu 480% a quantidade de cursos no Brasil. E notável redução da participação das IES públicas para 32% do total de cursos. Especificamente os cursos de graduação em Direito seguiram acompanhando a tendência crescendo nesta mesma ordem. Saltaram de 303 cursos em 1998 para 1172 em 2015. Porém, a redução da participação do setor público foi mais significativa, saiu de 32% de representação do setor público chegando a apenas 14% em 2015. No período de 17 anos o número de cursos de Direito no setor privado cresceu na ordem de 390%. Percebe-se que as IES públicas promoveram a abertura de cursos em outras áreas específicas contribuindo para o crescimento total de cursos de graduação e a redução da proporção de cursos de Direito em IES públicas (INEP, 2015).

A quantidade total de vagas ofertadas pelas IES no ano de 1998 era de 776.031 e no ano de 2015 passou para 6.142.149 (crescimento de 790%). A quantidade total de matrículas efetivadas cresceu 380%: de 2.125.958 foi para 8.027.297 em cursos de graduação. Especificamente para o curso de Direito, em 1998 havia 89.080 vagas ofertadas para os ingressos e em 2015 este número aumentou para 244.839 (crescimento de 275%). As matrículas passaram de 292.728 estudantes de Direito em 1998 para 853.211 em 2015 (crescimento de 290%). Ademais 90% das matrículas dos estudantes de Direito no ano 2015 eram em IES privadas. Destaca-se que muitas vagas continuam remanescentes, mesmo o número de candidatos sendo na ordem de 15 milhões de pessoas (15.582.238) para 6 milhões (6.142.149) de vagas ofertadas em 2015, só foram

preenchidas 2.920.222; ou seja, sobraram 3.221.927 vagas, 52% das quais não foram preenchidas neste ano (INEP, 2015).

Outro importante dado retirado no censo mostra a quantidade de concluintes. Formaram-se 274.384 estudantes em 1998 e 1.150.067 em 2015. Culminando num crescimento do número de egressos de 420%. Em cursos de Direito formaram-se 35.433 bacharéis em 1998 e 105.324 em 2015 (crescimento de 300%). Ou seja, neste ano aproximadamente 10% do total de egressos da educação superior era bacharel em Direito. Ressalta-se que, em 2015, 88% dos bacharéis formados eram egressos de IES privadas (INEP, 2015).

3 A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA OAB E A QUESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

A fim de verificar de forma inicial a eficiência do sistema de ensino jurídico no Brasil, foi criado em 1963 o Exame da OAB; todavia, era opcional, o que impedia uma verificação adequada da qualidade dos cursos e dos egressos. Em 1972 se dispensou inteiramente a realização do exame, pois se inseriu o estágio de prática forense e organização judiciária no currículo obrigatório de todos os cursos de Direito (SANTOS, 2002, p.10-17). Com este novo mecanismo pretendia-se garantia da qualidade sem a necessidade de uma avaliação tópica *a posteriori*. Somente com o novo Estatuto da OAB (Lei nº 8906, de 4 de julho de 1994), e com

a regulamentação do exame em 1996 após a aprovação da LDB, foi que a classe conseguiu implantar definitivamente sua prática na política pública de avaliação da educação jurídica brasileira (FEITOSA NETO, 2007, p.93-101).

A listagem das IES recomendados pela comissão de ensino jurídico da OAB Federal começou a ser editada em 2001, tomando-se como base a porcentagem de aprovação dos bacharéis no exame. Foram determinados períodos de três anos avaliativos e nova listagem foi editada em 2004 e novamente em 2007, ano em que a metodologia do exame recebeu reforma. Em 2008 o exame deixou de ser realizado pelas seccionais estaduais e passou a ser executado no nível nacional.

Amparados pelo critério trienal, uma nova lista de recomendação deveria sair em 2010; entretanto, o ano encerrou sem a divulgação de tal informação. Todavia em 2011 a metodologia da avaliação foi alterada e uma nova listagem de IES com o Selo AOB Recomenda foi emitida com validade até 2013. Deste modo, para um curso de graduação em direito se habilitar ao recebimento do Selo OAB Recomenda deveriam cumprir com os seguintes requisitos: participação nos três últimos Exames da OAB Unificado (respectivamente: 2010.2, 2010.3 e 2011.1) e participação no ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes em 2009. Satisfaziam este requisito apenas 790 (70%) cursos dos 1.121 cursos de bacharelado em Direito existentes no Brasil naquele ano. Ao final do cálculo proposto para a notação dos cursos com critérios no ENADE e Exame da OAB, apenas 89

cursos de graduação em Direito, que correspondem a aproximadamente 8% dos cursos existentes no Brasil, receberam o selo OAB Recomenda em 2011. Do mesmo modo em 2016 a OAB publicou nova listagem de cursos com o Selo OAB Recomenda, listando 139 faculdades (78 faculdades públicas e 61 privadas, respectivamente 56% e 44%). Todavia destaca-se que, atualmente, isso representa apenas a parcela 14% dos cursos existentes no Brasil (SILVEIRA; SANCHES, 2015, p.138).

Quanto à metodologia da avaliação, é importante destacar que é diferente da política pública de avaliação da educacional proposta pelo ENADE (e que ocorre a cada triênio). O Exame de Ordem acontece três vezes por ano e só pode ser realizado por estudantes concluintes ou bacharéis formados mediante a inscrição prévia no concurso e identificação da origem institucional do egresso. O procedimento segue em duas fases distintas: a primeira etapa da avaliação é classificatória. O inscrito realiza um teste com cem questões de múltipla escolha com quatro alternativas (esta fase é feita sem consulta a material bibliográfico). Os conteúdos da prova dizem respeito a dez grandes áreas do Direito; para ser aprovado neste estágio o candidato precisa responder corretamente no mínimo 50% das perguntas postas. A segunda fase do exame é escrita, trata-se de uma prova discursiva conforme a área específica que o inscrito optou no momento da sua inscrição (DOTTA; CUNHA FILHO, 2014, p.107-111).

O Exame de Ordem tende a surtir mais efeitos que o ENADE por diferentes motivos; um deles é a sua frequência de

execução, que é maior. A disponibilização dos resultados desta avaliação está em forma de ranqueamento nacional dos cursos de bacharelado; ademais, está estruturado com base no percentual de inscritos aprovados na primeira e segunda fase do exame, apresentando as médias regionais e a média nacional, assim como um detalhamento do desempenho de cada IES nas dez áreas contempladas pelo teste na 1ª fase. Importante destacar que o órgão de classe demonstra preocupação em aperfeiçoar o instrumento de avaliação. Assim motivado, o Conselho Federal da OAB retirou a autonomia das seccionais estaduais padronizando nacionalmente o Exame (DOTTA; GABARDO, 2011, p.4).

Diferentes práticas da OAB têm influenciado o rumo da política pública para a educação da área jurídica. Por exemplo: 1) envio de pareceres negativos à abertura de novos cursos de Direito pelas comissões de educação jurídica; 2) recomendação dos cursos mediante a emissão do selo “OAB Recomenda”; e 3) publicização de denúncias de IES com qualidade duvidosa; nestes casos toma-se como base o baixo desempenho dos inscritos no Exame da OAB, assim como a ausência de aprovação dos bacharéis em Direito no provimento das vagas em concursos públicos, em especial para a magistratura e para o ministério público. O aumento de reprovações é diretamente proporcional ao aumento de número de candidatos.

Todavia, a atuação por parte do organismo de classe não possui poder regulatório na matéria. A competência normativa em matéria de ensino superior é do Poder Público representado pelo Ministério da Educação. Nos atos de autorização e reconhecimento

de cursos e IES a OAB restringe-se a emitir pareceres (em geral, sempre negativos) elaborados por suas comissões de ensino jurídico e encaminhados para o Conselho Nacional de Educação (BITTAR, 2006, p.194-200).

A OAB defende a observação obrigatória do critério de necessidade social para a abertura de novos cursos de graduação em Direito. Entretanto, a regulamentação se orienta a partir de regras de mercado; com dispositivos flexíveis de controle toma-se a política de avaliação dos cursos e IES como parâmetro para a manutenção do credenciamento no sistema (DOTTA, 2011, p. 7875).

No ano de 2003, quando ainda o exame era realizado pelas seccionais, a média de aprovação era de 50%; em 2006 caiu para 30% de aprovação (destaca-se São Paulo com apenas 10% de aprovados e o maior número de cursos de Direito). Ressalta-se que a tendência é desse número sofrer uma queda maior, pois a maioria dos cursos existentes ainda não concluiu sua primeira turma de egressos. Evidentemente que este tipo de avaliação possui várias imperfeições (destaca-se que a área jurídica ainda debate a própria constitucionalidade do Exame de Ordem). Seu histórico é conturbado, pois já foi fraudado e cancelado; ademais, os testes já tiveram inúmeras questões anuladas e contestadas por conta de erros na execução do gabarito e correção das questões discursivas. Interessante que os recursos e impugnações acarretam na alteração do posicionamento das IES no ranking geral das IES, que muitas

vezes se distinguem nos décimos da porcentagem (FLORES, 2006. p. 90-91).

Compreender o processo educativo como mera preparação para os concursos e exames, acarretando em prejuízo à formação integral do bacharel em Direito implica uma redução substancial das finalidades e objetivos da educação. Fato este que compromete gravemente a base propedêutica indispensável ao desenvolvimento do espírito crítico e visão humanista necessários à compreensão dos fenômenos sociais e políticos. Este posicionamento revela uma preocupação unicamente marqueteira, pois o que se persegue é a obtenção de índices de aprovação para exibição publicitária. Diz-se que o Exame de OAB é uma estratégia corporativa de reserva de mercado, mas esta é uma hipótese de remota plausibilidade. É improvável que o Conselho Profissional persiga baixa taxa de aprovação para limitar a concorrência. Ao contrário, enquanto ente representante da categoria profissional interessa o ingresso de maior número de membros o que acarreta no seu fortalecimento, maior arrecadação e influência política do órgão. Sua legitimidade para estabelecer os critérios para ingresso no quadro é fundamentada por lei (DOTTA, 2011, p. 7873).

Entretanto, não se pode desconsiderar a existência de um embate velado entre o MEC e a OAB na tentativa de quem melhor consegue prestar contas a sociedade a respeito da eficiência do sistema e, por consequência, da qualidade da formação dos bacharéis em Direito no Brasil. Seguindo o modelo da Ordem, várias categorias profissionais, por seus órgãos de classe, estão

buscando a criação de exames de seleção para ingresso nos respectivos conselhos, como é o caso da Administração, da Medicina Veterinária, das Ciências Contábeis e da Medicina, que possuem projetos de lei visando à criação de exames semelhantes ao da OAB. Mesmo não repercutindo no resultado dos índices é possível notar melhorias nos cursos de bacharelado em Direito, pois mediante reformas passaram a contar com Núcleos de Práticas Jurídicas, a obrigatoriedade da realização da Monografia e a exigência das atividades complementares (SANTOS, 2002, p.50-66).

Ao corpo docente mais que conhecimento, agora se exige a experiência na prática pedagógica, a titulação, o aperfeiçoamento contínuo e a produção científica, além das bibliotecas, banco de dados e aperfeiçoamento dos PPC. Mas como identificar as causas deste gritante contraste entre público e privado e a melhoria da qualidade por meio de condições objetivas para o desenvolvimento de um curso de Direito com excelência e o crescimento de condições mínimas ao exercício profissional, é a questão que se coloca. Em verdade o Exame da OAB é um parâmetro objetivo que põe a questão da qualidade da educação jurídica em pauta, ou talvez, a própria falta de qualidade dos muitos cursos de bacharelado em Direito existentes no país. Com certeza, a reiteração de maus resultados consecutivos, índices de aprovação pífios e muito abaixo da média obtida pelos demais, abalam a credibilidade do curso refletindo no preenchimento de suas vagas e sobrevivência da IES.

4 RESULTADOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS CURSOS DE DIREITO

O ENADE é a parte do SINAES que se encontra em um processo mais desenvolvido, pois desde 2004 vem sendo aplicado. O exame acontece uma vez a cada três anos para cursos de graduação recomendados pela CONAES e aprovados pelo MEC.⁵ Os alunos são selecionados por amostragem considerando os ingressantes e concluintes.⁶ Está operacionalizado por meio de quatro instrumentos de coleta de dados: 1) prova; 2) questionário de impressões sobre a prova; 3) questionário socioeconômico; 4) questionário aplicado aos coordenadores de curso.

O ENADE possui como objetivo técnico conferir os conteúdos e testar habilidades, além de aferir o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento na área e às suas competências para compreender

⁵ A partir de 2009 o ENADE passou a ser aplicado a todos os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação avaliados.

⁶ O ENADE teve a metodologia de seleção de alunos para a realização da prova alterada a partir de 2011. Os dados referentes à avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passaram a compor os dados dos ingressantes no ENADE, dispensando-se os alunos ingressantes da realização da prova. Todavia os concluintes continuaram a ser compulsoriamente convocados para realização da prova de conteúdos gerais e específicos da formação.

temas específicos de sua profissão, ligados ao contexto brasileiro e mundial, além de outras áreas do conhecimento.

O questionário de impressão tem por finalidade verificar o posicionamento do estudante em relação à prova (formato, tamanho, nível de dificuldade, questões, etc.). O questionário socioeconômico visa compor um perfil dos estudantes avaliados e o questionário do coordenador busca colher informações a respeito da prova, do projeto pedagógico do curso e as condições gerais do curso.

Até o presente, os cursos de Direito vivenciaram quatro ciclos de avaliação e é possível verificar os resultados de 2006, 2009, 2012 e 2015. Do ENADE derivaram três indicadores de qualidade: 1) o conceito ENADE, que é compreendido como um indicador de resultado, pois só possui a função de guiar estudantes e o mercado na escolha do curso de melhor qualidade; 2) o conceito IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados), que é um indicador de valor adicionado, tem fins formativos, compara os estudantes iguais por instituição e área, e possui a função de fazer gestores, professores e alunos refletirem sobre a qualidade da formação; 3) o CPC, que é um indicador para definir a qualidade mínima para a regulação dos cursos.

Na edição 2006 do ENADE foram avaliados 811 cursos de bacharelado em Direito no Brasil e o resultado apresentado aponta que 61% (499) das IES possuíam conceito abaixo do admissível (Nota 1 e 2) ou permaneciam sem conceito algum. Apenas 39% dos cursos, ou seja, 311 IES obtiveram notas aceitáveis (conceito 3,

4 ou 5). Na edição do ENADE 2009 o número de cursos avaliados foi de 968 IES e os resultados apontavam que 48% cursos de Direito desempenhavam um papel negativo. O número de IES que não conseguiram atingir a nota satisfatória ou ficaram sem conceito na avaliação foi de 467. Dos mal avaliados: 105 eram IES com gestão pública e o restante eram instituições com gestão privada. Somente 501 IES ou 52% conseguiram atingir um patamar positivo na avaliação (INEP, 2017). Quase metade dos cursos de Direito no Brasil eram de baixa qualidade segundo a política pública de avaliação promovida pelo MEC.

A partir da edição do ENADE 2012 houve mudança significativa dos resultados da avaliação, pois aumentou o percentual dos cursos de Direito que passaram a ser bem avaliados. Em números: no ano de 2012 foram avaliados 1030 cursos de Direito no ENADE, desses, 62% dos cursos (635 IES) foram considerados bons, ou seja, obtiveram notas iguais ou superiores a 3. Mal avaliados foram 38% dos cursos (395 IES) que não tinham nota considerada suficiente ou se apresentavam sem nenhum conceito. Destaca-se que do grupo de IES mal avaliadas apenas 25 cursos eram em faculdades administradas pelo Estado, ou seja, a absoluta maioria dos cursos de má qualidade está na rede privada. O resultado da edição da avaliação ENADE de 2015 confirma a mesma condição. Neste ano, 1.066 cursos de Direito foram avaliados, sendo que 70% dos cursos (742 IES) foram bem avaliados e apenas 30% dos cursos (324 IES) receberam conceito

ruim ou sem conceito; apenas 20 IES eram públicas e pertenciam ao grupo dos cursos mal avaliados (INEP, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUESTÕES DA EFICIÊNCIA E DA QUALIDADE APLICADAS À EDUCAÇÃO

Na área das políticas públicas para a educação a utilização dos termos eficiência, avaliação e qualidade se tornaram corriqueiras, mas mesmo carregando uma estreita relação, possuem diferentes significados, que em regra ficam dependentes do contexto em que estão sendo aplicados. Por isso considera-se crucial a análise reflexiva do significado da avaliação da qualidade da educação, assim como as ações que envolvem esta prática, notadamente a composição, interpretação e divulgação dos seus resultados. A ocupação que a avaliação encontrou na educação é muito antiga. Revelando os percursos de sua utilização, lembra-se que os gregos e chineses já tratavam a educação como matéria de governo e realizavam processos de avaliação com a finalidade de selecionar os indivíduos que iriam exercer cargos públicos nos séculos anteriores à Era Cristã (DIAS SOBRINHO, 2003, p.15). Contudo é com a institucionalização formal do processo educativo, no século XVIII, que as avaliações começam a ser praticadas de maneira mais estruturada e constante. Na França, em tempos imperiais napoleônicos, “a avaliação começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. Por isso e também por seu caráter público a exigir

objetividade e transparência, ela começou a ser feita com testes escritos” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.18).

A avaliação encontrou sua relação com a educação em geral como processo de seleção ou legitimação do conhecimento. Atualmente, constata-se que a avaliação é uma rotina no ambiente de ensino, pois já faz parte do cotidiano da vida estudantil, independentemente do seu grau, nível ou natureza. Em alguns casos ocorrem sérios equívocos quanto às avaliações, principalmente quando passa a ser associada à área econômica por meio de procedimentos de medição da qualidade comumente empregados na produção de bens e serviços. Ou seja, 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). É em geral nestes termos que o discurso em prol à qualidade tem invadido o universo educacional, provocando, assim, uma assimilação distorcida de concepções, mediante a implantação de procedimentos próprios da área econômica no ensino de forma quase totalmente acrítica. Por fim é importante evidenciar a relação direta entre o significado da qualidade e a problemática da avaliação, ou seja, “qualquer avaliação que se realize sempre estará simbioticamente associada a uma expedição do que se valoriza, ou a uma ideia de qualidade” (MACHADO, 2001, p.16).

A questão central da avaliação é a qualidade, termo portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente referida à educação. Como é que sempre o caso dos valores, mergulhamos em sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, a noção de qualidade educativa é variável no tempo, no espaço e sobretudo nas organizações intersubjetivas (DIAS SOBRINHO, 1995, p.59).

A mensuração da eficiência e da qualidade, que advém do universo empresarial, apresenta os resultados da avaliação expressados em indicadores numéricos, resultado de uma compreensão simplista da relação existente entre a qualidade e a quantidade. Tudo pode ser resumido pela escolha de indicadores expressivos que instrumentam o administrador na gestão e possibilitam a redução da variabilidade da produção, considerando-se esta concepção primordial para a garantia da qualidade dos produtos. Neste caso todas as ações tomadas estão em prol da lucratividade; tratam-se, portanto, de valores cujo caráter é econômico. Contudo a matéria-prima trabalhada no ambiente acadêmico é o conhecimento e o produto resultante do processo de formação escolar é o cidadão que pode possuir qualidades imensuráveis. Aqui se encontra um amplo e complexo conjunto de valores envolvidos, com articulações entre múltiplas aspirações individuais e coletivas. Não restam dúvidas na afirmação: “a mais complexa das empresas é muito mais simples, do ponto de vista do projeto que persegue, do que a mais simples das escolas” (MACHADO, 2001, p.32).

Na organização o conceito de qualidade está ligado ao desejo de ser proporcionada satisfação do cliente e em cada situação concreta é necessário somente delimitar o seu universo, que pode se subdividir em interno e externo. De forma paralela, na educação não é aceitável perceber a diferenciação de clientes, pois é comum compreender que o resultado da educação é o cidadão para a sociedade. Desse modo, a utilização do termo de forma indiscriminada pode levar a uma distorção semântica muito perigosa, ou seja, a substituição do cidadão pelo cliente ou consumidor. Isto não significa que os indicadores de qualidade de produção, geralmente de natureza estatística, aplicados na educação sejam inócuos, pois a interpretação destes dados é apta a fornecer indícios para uma análise hermenêutica. Todavia, a substituição de números por conceitos expressos por letras não altera significativamente a natureza dos indicadores permanecendo a necessidade de interpretação.

É importante sublinhar, no entanto, o caráter imprescindível da dimensão hermenêutica no recurso a indicadores numéricos, de dados estatísticos ou de outros tipos de representação da qualidade. A necessidade de consideração de tal dimensão é importante quando se faz uso de tais indicadores e também quando não se faz uso de indicador algum, se é que isso é possível. Os indicadores, se bem escolhidos e construídos, podem facilitar o trabalho de interpretação, que nunca poderá ser subestimado ou eliminado. (...) Em mãos inocentes, indicadores numéricos podem resultar mentirosos ou conduzir a desvios intencionais; em mãos mal intencionadas, podem produzir mentiras com aparência inocente (MACHADO, 2001, p.23).

Nestes termos é importante compor uma harmonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos, alterando-se a própria essência da ideia de eficiência. Deve-se trabalhar com a natureza objetiva da qualidade por meio de indicadores, porém não se esquecendo da análise subjetiva: “afinal, a subjetividade é uma dimensão característica, não é um defeito dos processos de avaliação” (MACHADO, 2001, p.23). As tentativas implementadas pelo MEC, pela OAB, e pelas instituições de ensino no sentido de avaliação (das instituições, dos cursos e dos estudantes), em seus diversos níveis, decorrem de uma ideia ainda pouco legitimada. Qualquer pretensão de aferir qualidade da educação precisa estar baseada previamente no que se deve considerar de valor; neste sentido a avaliação precisa ser negociada democraticamente. O conceito de qualidade não pode se resumir ao cumprimento de objetivos e ressalta que a IES é ator principal das políticas para a avaliação da educação superior:

É necessário, antes, discutir o valor desses objetivos, de acordo não só com critérios técnicos, mas 11 sobretudo éticos e políticos. A qualidade deve ter também ter um valor social. Por isso, a universidade não pode abrir mão de sua prerrogativa de protagonizar a avaliação institucional, não no sentido de ela se fechar em seu mundo próprio e recusar olhares externos, de não admitir outras avaliações, mas para garantir que sua avaliação seja um instrumento que a ajude a melhor cumprir as missões que a sociedade historicamente lhe confia (...). Assegurada esta prerrogativa, são bem-vindas e necessárias as avaliações externas que não sejam estranhas e adversas às concepções da universidade,

e sim complementares e também integradas aos princípios e modos universitários (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.114-115).

A avaliação deve ser entendida como um meio para alocação de qualidade, eficiência dos processos e um instrumento de tomada de decisão política. Assim sendo, é possível agir de forma planejada para definir as diretrizes do Curso. “A tônica do processo de mudança a ser vivido por todo o ensino superior é a qualidade, numa visão ampla que contemple, também, os níveis anteriores de ensino. A melhoria da qualidade está relacionada à melhor articulação das instituições educacionais com o contexto social” (BRUNET, 1997, p.85).

Apesar de permanecer o entendimento de que a avaliação tem a ver com as atividades de qualificar, selecionar, medir, corrigir, classificar, verificar, examinar, testar, etc., sua utilização na educação fez o termo ganhar atributos pedagógicos. Considerando o sujeito em aprendizagem a avaliação ganha a característica de ser formativa, emancipatória e crítica. Nesse sentido:

A avaliação como definição implica a noção de valor, implícito no próprio nome. E o que é valor? Em primeiro lugar o valor significa não ser indiferente. O não-valor é a indiferença. Portanto, a noção de valor é uma noção de diferença (...), evidentemente não se trata aqui de uma diferenciação por discricção, mas trata de uma diferenciação por assimilação, por ênfase, (...). Avaliar, portanto, é não ser indiferente a própria situação. Avaliar é colocar em diferença, isto é, colocar de forma enfática a minha situação, e por quê? Porque a estrutura da vida cotidiana nos leva a

banalizar (...) o bem e o mal. (...). O momento de avaliação é um momento em que você, de certo modo, problematiza a desproblematização, isto é, você problematiza a banalização das estruturas da vida cotidiana. A crítica é um momento de choque em que você se reconhece na situação por estar bem distante dela. (CURY, 1997, p.101)

Vale sempre lembrar que as relações, os processos e as estruturas que geram a educação devem ser entendidas como um bem-público. A IES é uma instituição social, tendo em vista que seus processos são públicos. Nestes termos precisam “avaliar-se e têm o dever de deixar avaliar para conhecer e aprimorar a qualidade e os compromissos de sua inserção na história” (DIAS SOBRINHO, 1995, p.55).

Deve-se lembrar que a avaliação levanta distintas reflexões; e considerar somente os aspectos da dinâmica econômica é esquecer as questões que fundamentam a educação. “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 projetado? Que posturas estão sendo implicitamente incentivadas? Quais os seus principais argumentos? Com que qualidade?” (DIAS SOBRINHO, 1995, p.59).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. de A. A contrariedade entre o ENADE e o Exame de Ordem no Direito. In: **Congresso 180 Anos do Ensino do Direito no Brasil e a Democratização do Acesso à Justiça. Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi)**, Secretaria de Reforma do Judiciário, Ministério da Justiça, Faculdade de Direito da UnB. Brasília, 2007.

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. p.171-210.

BASTOS, A. W. **O ensino Jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. 431p.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre Ensino Jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 246p.

BRUNET, J. R. G. Avaliação institucional das universidades e autonomia universitária. In: COSTA, M. J. J. (Org.). **Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997. p.78-98.

CURY, C. R. J. Avaliação institucional e o compromisso com a nova universidade. In: COSTA, M. J. J. (Org.). **Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997. p.99-110.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995. p.53-86.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002a. p.13-62.

_____. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002b.

DOTTA, A. G; CUNHA FILHO, V. F. da. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: o processo de avaliação ENADE, Exame de Ordem e o Selo OAB Recomenda. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais da UniBrasil**, Curitiba, v.1, n.20, p.107-111, 2014.

_____; GABARDO, E. **Mecanismos de Avaliação da Eficiência do Serviço Público de Educação no Brasil:** O caso dos Cursos de Graduação em Direito. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0018.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Política Pública de Avaliação da Qualidade da Educação Superior no Brasil: da proposta concebida à regulamentação implementada:** um comparativo entre os resultados do exame da OAB e do ENADE para os cursos de Bacharelado em Direito. In: XX Congresso Nacional do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação em Direito e I Encontro Euro-Americano de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Vitória: CONPEDI, 2011. p. 7855-7878.

FAGÚNDEZ, P.R. Á. O ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico – O futuro da Universidade e os Cursos de Direito:** novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006. p.65-86.

FEITOSA NETO, I. J. **O ensino jurídico brasileiro**: uma análise dos discursos do MEC e da OAB. Recife: do Autor, 2007. 184p.

FLORES, P.R. T. O Estado atual do Ensino Jurídico e o papel do Exame da Ordem. In: **OAB Ensino Jurídico – O futuro da Universidade e os Cursos de Direito**: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006. p.87-96.

GABARDO, E. **Princípio constitucional da eficiência administrativa**. São Paulo: Dialética, 2005.

INEP.**Sinopses do Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

_____. **Conceito ENADE**. <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-enade>>. Acesso em: 17 jun.2017.

MACHADO, N. J. Qualidade na Educação: as armadilhas do óbvio. In: ARAÚJO, U. F. (Org.). **Pensando e Fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p.13-50. (Educação em pauta: Educação e Democracia).

OAB. Comissão de RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993. 228p.

PETRY, A. T. O ensino jurídico como importante ferramenta de efetivação dos direitos fundamentais, **Justiça & Sociedade**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 169-187, 2016.

SANTOS, A. L. L. dos. **Ensino Jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002. 368p.

SILVEIRA, V. O. da; SANCHES, S. N. OAB Recomenda: Uma avaliação necessária. **Cotexto & Educação**, Unljuí, a.30, n. 97, p.138-159, set./dez. 2015.

REPENSANDO O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO A PARTIR DO SEU BERÇO: A Faculdade de Direito de Coimbra

Alexandre Torres Petry⁷

RESUMO: Este artigo aborda o ensino jurídico a partir de uma perspectiva histórica, analisando a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), a qual serviu de modelo e inspiração para as primeiras Faculdades de Direito do Brasil criadas em 1827. Analisa-se o surgimento, desenvolvimento e a situação atual da FDUC, a fim de proceder comparações com o ensino jurídico brasileiro, o qual tem o seu contexto analisado. Ao final, defende-se a necessidade de mudanças no ensino jurídico brasileiro, propondo-se que se pense o mesmo a partir das Epistemologias do Sul, postulando-se a possibilidade de adoção e utilização do conceito de ecologia de justiça e de direitos.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico. Faculdade de Direito. Universidade de Coimbra. Epistemologias do Sul. Ecologia de Justiça e de Direitos

1 INTRODUÇÃO

Qual foi a faculdade de Direito modelo para o ensino jurídico brasileiro? Quais são as características atuais do ensino

⁷ Doutorando em Educação na UFRGS. Mestre em Direito pela PUCRS. Especialista em Direito e Economia pela UFRGS. Especialista em Direito do Consumidor e Direitos Fundamentais pela UFRGS. Graduado em Direito pela UFRGS. Membro das Comissões de Ensino Jurídico e de Direito do Consumidor da OAB/RS. Coordenador e professor do Curso de Capacitação em Direito do Consumidor da Escola Superior de Advocacia da OAB/RS. Professor Universitário e Advogado. Endereço eletrônico: alexandre@petry.adv.br

jurídico brasileiro? O ensino jurídico brasileiro está em crise? Existem propostas viáveis para o ensino jurídico brasileiro? Quais são elas? Todas as desafiantes, complexas e instigantes perguntas acima guiarão o presente artigo, o qual traz um olhar para o passado mais remoto do ensino jurídico, a partir de Portugal, um olhar para o presente ao analisar o contexto atual do ensino jurídico no Brasil, bem como um olhar para o futuro, ao ousar sugerir alternativas para uma educação jurídica. Afinal, conhecer o passado é fundamental para compreender o presente e pensar o futuro.

Espera-se, aprofundar a discussão em torno do ensino jurídico brasileiro e, quiçá, contribuir para o progresso da educação jurídica que precisa adotar novos rumos de modo a se comprometer com uma verdadeira e efetiva transformação social.

2 HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA FDUC

Segundo Alberto Venâncio Filho (2011, p. 1) “a história do ensino jurídico no Brasil deve começar em Portugal”. No mesmo sentido, José Reinaldo de Lima Lopes (2014, p. 237), referindo-se sobre os cursos jurídicos, afirma que “buscando o seu próprio curso, no entanto, o Brasil reproduziria em grande parte o enfoque adotado em Coimbra”.

No caso do ensino jurídico brasileiro, após 190 anos de existência, apesar das mudanças, na sua essência ainda são muito parecidos com o momento da fundação em 1827 quando o modelo era Coimbra “que os cursos jurídicos montados no Brasil a partir de 1827 mantiveram, na essência, a estrutura coimbrã” (GODOY,

2015, p. 236). Logo, não há como fazer uma análise do ensino jurídico sem uma profunda análise da sua história, o que remonta à tradicional UC.

Em Portugal, a universidade remonta à criação dos estudos jurídicos no ano de 1290 quando foi reconhecido a instituição do *Studium Generale* (Estudo Geral). Em 1308 a sede foi deslocada para Coimbra pela primeira vez (originalmente em Lisboa), outorgando-se à universidade uma carta de privilégios, destacando-se que a universidade era composta por simples cadeiras e não pelas faculdades no sentido moderno. Quanto à metodologia nas aulas do curso de Direito, tudo indicava que seguia de perto o modelo de Bolonha da época (MARCOS, 2016, p. 10).

Em 1338, a universidade foi transferida novamente para Lisboa sob o argumento de que o rei passaria a maior parte do ano nessa cidade (CEREJEIRA, 1926, p. 5). Em 1354, a universidade volta para Coimbra, onde ficaria instalada até 1377, ano em que novamente retorna a Lisboa, onde permaneceu até 1537, quando se fixou definitivamente em Coimbra e se realizava uma reforma no ensino. Existiam duas faculdades jurídicas, a de Cânones e a de Leis, onde, respectivamente, lecionavam-se o *Corpus Iuris Canonici* e o *Corpus Iuri Civilis*.

Porém, é no século XVIII que ocorre um grande divisor de águas na educação superior de Portugal, pois ocorre a Reforma Pombalina no ano de 1772, quando se procura inserir os métodos racionalistas e da ciência experimental, nitidamente sob influência do iluminismo que se espalhava pela Europa. Essas reformas foram

um projeto de Estado, representando um projeto elitista de educação. Foram muitas as mudanças inseridas pela Reforma de 1772, sendo inclusive denominada como nova fundação da universidade, através de um texto normativo e programático denominado de Estatutos.

Entretanto, as reformas não tiveram o alcance pretendido. Nesse sentido, Fernando Seabra Santos (2013, p. 116) afirma que o Marques do Pombal tentou instaurar o novo, mas sem romper de fato com o passado.

A Faculdade de Direito, como hoje conhecemos, em oposição aos cursos de Cânones e Leis, como historicamente existiu na UC, constitui-se em 1836, quando as Faculdades de Cânones e Leis foram unificadas na Faculdade de Direito, a qual tinha um curso de cinco anos (MÊREA, 1961, p. 154).

Ao iniciar do século XX, a UC recebe mais uma reforma, instaurada em 1901, a qual visava uma renovação do ensino, sendo que o novo plano de estudo instaurado veio a consolidar a progressiva penetração das concepções sociológicas e positivistas que já se percebiam no ensino nos últimos anos do século XIX. Porém, a reforma já nasce velha, já que os “próprios reformadores admitem que se ficara atrás do que se passava contemporaneamente em certos países estrangeiros”, onde as faculdades já possuíam um ensino jurídico muito mais desenvolvido e abrangente (COSTA, 1963, p. 35).

O ambiente no início do século XX na UC era negativo haja vista a insatisfação dos alunos, o que culminou com um movimento

de protestos acadêmicos em 28 de fevereiro e 1º de março de 1907, os quais objetivam reformar os estudos jurídicos e o sistema pedagógico universitário. Sete estudantes foram expulsos da UC pelos protestos terem sido considerados políticos e revolucionários, o que resultou numa greve geral dos estudantes em Portugal, que deixaram de comparecer as instituições de ensino. A essa greve costuma se atribuir repercussões no campo educacional e político. No campo da educação, parte das reivindicações foram atendidas na Reforma de 1910, porém, no campo político, atribui-se o encerramento das Câmaras e a instalação da Ditadura Franquista (GONÇALVES, 2007, p. 62).

Ainda em 1907, um dos alunos expulso, Campos Lima, publica livro extremamente crítico ao ensino jurídico da época. Sobre a FDUC, afirmava que a mesma (1907, p. 207) contribuía “para o amesquinamento intelectual das gerações acadêmicas que por lá passam”. Já sobre o bacharel que então se formava em Portugal, dizia que este “é um tipo definido, característico, com molde fixo na parlemice nacional. É um homem que diz asneiras com pose cobrindo-se com as cartas e falado de cadeira”. Nas suas críticas, destacava que Portugal estava muito atrasado no seu ensino jurídico quando comparado com os demais países europeus (1907, p. 222).

Em resposta às críticas, os professores da FDUC, Marnoco e Souza e Alberto dos Reis, publicam um livro em Coimbra com o título “A Faculdade de Direito e o seu ensino” discutindo o ensino jurídico de forma técnica, sendo muito interessante que os autores

já apresentavam a discussão no período sobre a “função social da faculdade de direito”, citando a conhecida controvérsia sobre a orientação que deveria ter o ensino da Faculdade de Direito (1907, p. 93).

Devido à turbulência, o ensino foi repensado, o que culminou com a Reforma dos Estudos Jurídicos de 1911, a qual buscou implementar um ensino mais crítico e cooperativo entre professores e alunos (MARCOS, 2012, p. 13). A Reforma de 1911 também determinou que os professores banissem das aulas a aridez inóspita do tradicional verbalismo abstrato.

Com a Primeira República vieram substanciais mudanças, principalmente, no que tange ao projeto de separação do Estado e da Igreja. E o espírito do ensino também foi alterado, pois passou a se adotar o denominado ensino livre. Apesar das propostas desafiadoras para época, a Reforma de 1911 nunca chegou a ser inteiramente implementada, sendo que ainda existiam muitas reclamações (MARCOS, 2009, p. 70).

Além das graduais reformas ocorridas no século XX, a questão da União Europeia, a partir da década de 1990, também influenciou o ensino da FDUC, já que ocorreu o desenvolvimento do Processo de Bolonha.

Desde a implementação do Processo de Bolonha, muitas foram as críticas, principalmente no que tange ao ensino jurídico. Em 2003, A. Santos Justo (2003, p. 625) referia que a orientação deste processo era “puramente tecnocrática (e quiçá economicista)”

e que de forma contraditória tentava proclamar os seus princípios⁸ através da redução do tempo de duração dos cursos, pois não faria sentido diminuir os cursos jurídicos enquanto se proliferam novos saberes jurídicos que justamente exigem mais tempo de estudos, criando o paradoxo de “mais conhecimentos e menos tempo”.

A partir das modificações na FDUC para a adequação ao Processo de Bolonha, como a redução do tempo de conclusão do curso e um foco maior no Direito da União Europeia, passa-se a analisar a atual Licenciatura em Direito da UC.

3 ANÁLISE DO ATUAL CURSO DE LICENCIATURA EM DIREITO DA FDUC

A FDUC oferta dois cursos regulares: Curso de Licenciatura em Direito (LD), o qual será analisado, e o Curso de Licenciatura em Administração Público-Privada.

O curso de LD (1º Ciclo de Estudos), conforme o seu regulamento⁹, artigo 1º, exige para a obtenção do grau de Licenciado em Direito a obtenção de 240 créditos segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), sendo 216 ECTS em unidades curriculares obrigatórias e 24 ECTS em unidades curriculares opcionais, com previsão de quatro anos escolares (em oito semestres), sendo que as aulas ocorrem no

⁸ O Processo de Bolonha almeja uma formação sólida, cultural, humanista e de qualidade na Europa.

⁹ Disponível em www.uc.pt/fduc/regulamentos. Acesso em 22 de jun. de 2017.

período diurno (entre as 09:00 e 20:00), possuindo o curso o regime de tempo integral.

Conforme o Plano de Estudos¹⁰ do curso de LD, seus objetivos são os seguintes:

O 1º Ciclo de estudos em Direito visa facultar aos alunos um conjunto de conhecimentos jurídicos básicos: as ferramentas que o Jurista tem que conhecer, seja qual for a sua área de trabalho. Fornecem-se também as noções mais rigorosas e atualizadas que a ciência jurídica nacional e estrangeira tem definido. Pretende-se com esta formação que o aluno adquira uma capacidade de seleção e interpretação dos fenómenos sociais, qualificando-os do ponto de vista do Direito. O Jurista formado no 1º ciclo deve, também, ser capaz de comunicar decisões, os seus pressupostos e fundamentos, uma vez que as soluções jurídicas para serem eficazes devem convencer os destinatários. Constitui ainda objetivo do 1º ciclo, estimular no aluno o gosto por frequentar no futuro cursos de especialização, uma vez que o Direito tem alargado a sua intervenção a áreas novas, fazendo assim surgir a necessidade do Jurista de regressar às escolas para obter formações especializadas.

Chama atenção a parte final do enunciado ao explicitar como um dos objetivos “estimular no aluno o gosto por frequentar no futuro cursos de especialização”, pois já reconhece a incompletude do curso ante a complexidade que o Direito atingiu e a necessidade de especializações.

¹⁰ Disponível em <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2015-2016>. Acesso em 22 de jun. de 2017.

Quanto ao regime de avaliação, a FDUC estabelece no art. 12.º do Regulamento, que o regime normal de avaliação é o do exame final, que constitui numa prova ao final do semestre. Entretanto, podem os discentes também optarem pela denominada “avaliação contínua ou avaliação repartida”. Neste caso, é quase como se o aluno fizesse outro curso, pois inverte-se radicalmente a forma de avaliação, o que influencia em todo o semestre. Trata-se de outra lógica. Os elementos deste tipo de avaliação estão regulados no artigo 38.º. Sobre a avaliação contínua, assim resta estabelecido:

- 1 – Integram a avaliação contínua, designadamente, os elementos seguintes:
 - a) Assiduidade às aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
 - b) Participação nas aulas;
 - c) Realização de testes escritos;
 - d) Apresentação e discussão de trabalhos;
 - e) Exercícios de argumentação.

Já sobre a avaliação repartida, estabelece-se na alínea 2 do art. 38º que “integra a avaliação repartida a realização de, pelo menos, dois testes escritos”. Nessa modalidade o aluno opta por fazer duas provas (testes) ao invés do exame final.

As aulas costumam ser expositivas em que o professor é o único ator em sala, expondo a matéria no formato de palestras, sem (ou pouco) interagir com os alunos.

Quanto ao currículo do curso, os alunos precisam cursar 90% dos créditos em disciplinas obrigatórias e 10% em disciplinas

optativas. Trata-se de um currículo composto por disciplinas clássicas. A única disciplina que não possui uma longa tradição é Direito da União Europeia, mas o motivo é óbvio, pois a União Europeia remonta à década de 1990, o que implicou em mudanças jurídicas e afetou os currículos jurídicos.

São nas disciplinas optativas que há espaço para algumas inovações, ainda que seja forte a presença de disciplinas tradicionais. Em termos de inovações, encontra-se a disciplina de Direito da Informática. Além disso, pelas disciplinas optativas, pode-se perceber as influências que a FDUC recebe de outras tradições. Exemplo são duas disciplinas de inglês jurídico e uma de alemão jurídico, o que demonstra o reconhecimento da importância da tradição anglo-saxônica e germânica.

Também deve-se destacar, provavelmente pelo perfil dos alunos internacionais, a influência do Direito brasileiro e chinês. Em relação ao Direito brasileiro existem três disciplinas e em relação ao chinês uma. Curiosamente, não há no currículo disciplina referente aos Direitos Humanos.

Globalmente, os alunos costumam avaliar de forma positiva a FDUC, conforme resultados das pesquisas realizadas com os alunos pelo sistema dos estudantes denominado “inforestudante”¹¹.

¹¹ Sistema disponível pela internet aos estudantes da UC, onde gerenciam a atividade acadêmica. A cada semestre é disponibilizado um questionário em que o estudante avalia o seu curso. Nos últimos dois semestres, numa escala de 1 a 5, os estudantes avaliaram em 3,4 (2016/2) e 3,5 em (2017/1) a FDUC. O site é www.inforestudante.uc.pt.

Em estudo produzido pela UC em 2015¹² com o título de “O Ensino e a Investigação na Universidade de Coimbra”, cada faculdade revelou “traços ou marcas identitárias”, sendo que para a FDUC foi “a tradição do jurista culto”, apresentando a seguinte característica de oferta educativa:

Na FDUC, o planeamento da oferta não recorre a processos formais de sondagem e estudo das necessidades, quer científicas, quer sociais, baseando-se nas exigências de resposta à vocação da faculdade, na emergência de novos campos do saber jurídico e desenvolvimento da atividade das profissões jurídicas.

O corpo docente da FDUC é composto por profissionais reconhecidos no meio jurídico português e internacional. Porém, nos currículos não há destaque para questões pedagógicas, pois não é comum encontrar cursos ligados à área de educação ou de formação de professores.

O ensino jurídico da FDUC é focado no binómio ensino e investigação, ainda que a vertente ensino seja predominante. Não existe na faculdade núcleos de práticas jurídicas ou alguma espécie de escritório modelo para atendimento da sociedade. Isso, por si só, já aponta para um distanciamento entre a FDUC e a sociedade.

¹² Disponível em www.uc.pt/governo/cons_geral/comissoes2013a2016. Acesso em 10 de jul. de 2017.

Ademais, não há uma cultura¹³ de grupos de estudos como maneira de fomentar a investigação.

A FDUC promove eventos de alto nível, bem como possui instituições e associações ligadas à faculdade que fomentam a pesquisa. Ademais, possui biblioteca de alto nível com vasto acervo, estando entre as melhores do mundo.

Também não há uma grande valorização de atividades práticas pelos alunos, seja a realização de ambientes simulados (como audiências, julgamentos, realização de petições ou de decisões), seja a realização de estágios em tribunais e escritórios de advocacia. Uma iniciativa que pode mudar esta tendência e elevar o patamar do nível do ensino jurídico da UC é a noticiada criação do Tribunal Universitário Judicial Europeu, pois essa iniciativa trará à FDUC um diferencial enorme, considerando que terá um tribunal dentro do seu campus universitário.

Por fim, a questão dos custos. A UC é pública, mas não é gratuita. A propina¹⁴ anual da FDUC para os portugueses é de 1.000,00 Euros, enquanto para os alunos internacionais é de 7.000,00¹⁵, situação que gera insatisfação por parte dos alunos.

¹³ Refere-se a expressão cultura porque existem grupos de estudos, mas são pequenos considerada a quantidade de alunos.

¹⁴ Propina em Portugal não tem o tom pejorativo que possui no Brasil, pois significa a remuneração pelo curso, algo como mensalidade no Brasil.

¹⁵.Disponível em www.uc.pt/academicos/propinas/propina_ei/propina_ei_2017_2018. Acesso em 15 de jul. de 2017.

4 CONTEXTUALIZANDO A CRÍTICA E DIFÍCIL SITUAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Atualmente, existem, aproximadamente, 1300 Faculdades de Direito¹⁶, 1.111.836 (um milhão cento e onze mil oitocentos e trinta e seis) advogados registrados na OAB¹⁷ e cerca de 800 mil estudantes nos cursos de Direito¹⁸, o que aponta para uma grande procura pelos cursos jurídicos.

A título exemplificativo, destaca-se notícia¹⁹ veiculada em 06 de julho de 2017, que traz o título: “Brasil tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos”. Já na introdução da notícia aparece o destaque para o fato de que, em 2010, o “Conselho Nacional de Justiça (CNJ) declarou que o Brasil tinha 1.240 cursos para formação de advogado, enquanto outras nações, incluindo China, Estados Unidos e todas da Europa, somavam 1.100”.

¹⁶ Conforme informação divulgada em janeiro de 2016 pela OAB, o país possui mais de 1300 cursos, sendo que destes a OAB recomenda apenas 142, os quais recebem o “Selo de Qualidade OAB”. Disponível em: www.oab.org.br/noticia/29172/selo-oab-de-qualidade-aos-cursos-de-direito-sera-entregue-nesta-quarta. Acesso em 30 de nov. de 2016.

¹⁷ Em 17 de jul. de 2017, o Cadastro Nacional de Advogados, mantido pela OAB, registrava 1.111.836 advogados. Disponível em: www.oab.org.br/institucional/conselhofederal/quadroadvogados. Acesso em 17 de jul. de 2017.

¹⁸ Conforme o Censo da Educação Superior de 2014, o Brasil tinha 813.454 alunos matriculados em cursos de direito no referido ano. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/cento-da-educacao-superior/cento-da-educacao-superior>. Acesso em 30 de nov. de 2016.

¹⁹ Notícia do Portal G1. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml>. Acesso em 15 de jul. de 2017.

Resumir todas as instituições (que são públicas e privadas e com propostas diferentes) é muito redutor e complicado. Ainda assim, apesar da possibilidade de erros por causa da simplificação, apresenta-se uma relação de dez características do ensino jurídico brasileiro, nas quais já consta em si a crítica pela eleição das características: 1º) educação bancária; 2º) manutenção da ordem social, mesmo que injusta; 3º) professores despreparados (sem formação pedagógica); 4º) ensino colonizado; 5º) ensino e avaliação baseados na memorização; 6º) pesquisa (ou não pesquisa) baseada na reprodução; 7º) ensino distanciado dos problemas sociais; 8º) ensino e cultura jurídica ainda centralizados na propriedade; 9º) falta de interdisciplinaridade; 10º) ensino focado majoritariamente nas leis, independentemente do seu teor (dos valores adotados).

Essas características refletem um quadro negativo do ensino jurídico brasileiro, pois o mesmo não promove uma educação emancipadora e transformadora.

5 BREVES COMPARAÇÕES ENTRE O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E O ENSINO JURÍDICO DA FDUC

Inicialmente, se atentarmos para as dez características do ensino jurídico brasileiro elencadas, constata-se que parte delas também são perceptíveis na FDUC. Porém, existem outras semelhanças, bem como distinções.

Uma característica marcante do ensino jurídico brasileiro é que ele é majoritariamente noturno. Essa característica está

relacionada com o perfil do aluno que mudou: é cada vez mais um aluno que trabalha ou faz estágio durante o dia e estuda pela noite. Enquanto isso, a FDUC mantém a tradição do curso diurno, o que inviabiliza o aluno de fazer estágio ou trabalhar. Esse perfil dos cursos afeta também os professores, que, na maioria, ao contrário da realidade Coimbrã, não possui a carreira de docente como a principal, ou seja, tem outra atividade durante o dia e, pela noite, dão aulas. É a minoria dos professores de Direito que possui dedicação exclusiva à docência.

Quanto às metodologias das aulas, deve-se destacar que as turmas no Brasil são menores quando comparadas com as da FDUC. As salas de aula não costumam ter espaço para mais de 100 alunos como ocorre na FDUC. Esse dado é importante porque influencia na metodologia. Historicamente, as aulas eram parecidas com as de Coimbra (teóricas e expositivas), mas, na média, costuma existir mais espaço para diálogo e participação dos alunos (até pelo tamanho das turmas).

Isso também reflete nas avaliações. Ainda que as provas continuem a ser a metodologia mais comum, os professores brasileiros costumam ter maior autonomia quanto aos critérios de avaliação, e acabam, assim, variando mais. Logo, são desenvolvidas práticas diversas, como seminários, trabalhos individuais e coletivos, participação em aula, artigos, atividades simuladas e até mesmo jogos.

Mas existem três características que distanciam o ensino jurídico brasileiro do de Coimbra, todas mudanças ocorridas nas

últimas décadas: o estágio curricular supervisionado (ênfase na prática), as atividades complementares (ênfase na extensão) e o trabalho de conclusão do curso (ênfase na pesquisa). Essas conquistas decorreram das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito no Brasil, destacando-se que, atualmente, está em vigor a Resolução n. 9 de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação²⁰.

As diretrizes, ainda que passíveis de críticas²¹, sem dúvidas são marcos importantes no ensino jurídico brasileiro, pois visaram romper com uma cultura positivista normativa, buscando a educação para uma formação integral e humanista através do ensino interdisciplinar, teórico, crítico, dogmático e prático. Nem todos os objetivos tiveram o alcance pretendido, mas, ainda assim, representam um progresso considerável.

Também definiram as diretrizes que os cursos devem integrar três eixos: 1) formação fundamental, 2) formação profissional; e 3) formação teórica. Na formação fundamental são apontados conteúdos essenciais, como antropologia, ciência política, economia, ética, filosofia, história, psicologia e sociologia (muitos destes conteúdos estão fora do ensino da FDUC). No eixo de formação profissional, o foco é no conhecimento e sua aplicação “observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito”. Já no eixo da formação prática, busca-se “a integração entre a prática

²⁰ A Resolução CNE/CES n. 9, de 29/09/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito.

²¹ Acredita-se que o momento é de melhorar as Diretrizes, porém sem perder as conquistas já obtidas.

e os conteúdos teóricos”, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão e curso e atividades complementares.

Porém, o que chama muito atenção, é que apesar das diferenças estabelecidas pelas diretrizes, no currículo não se vislumbra uma diferença tão grande. Ao analisar o currículo da FDUC, percebe-se como ele é presente nos cursos jurídicos brasileiros. Para ratificar esta afirmação, basta comparar o currículo da FDUC com os currículos dos dois primeiros cursos do Brasil, ou seja, da atual Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quando se constata que os mesmos são muito parecidos²².

Pode-se dizer que a única disciplina que não é comum nos currículos brasileiros é a de Direito da União Europeia, a qual foi acrescida no currículo da FDUC por questões óbvias, como já referido. Apesar disso, tanto na USP como na UFPE já existem disciplinas que abordam este conteúdo. Na USP é denominada de “Direito da União Europeia” e na UFPE como “Direito Comunitário”.

Portanto, há proximidade incrível entre os currículos. Poder-se-ia argumentar que isso é evidente por serem cursos iguais e por vivermos época de globalização, porém, essa não parece ser a hipótese mais provável. Isso porque os dois primeiros cursos brasileiros, ao adotarem o sistema de Coimbra, receberam forte

²² Deixa-se de reproduzir os currículos comparados. Entretanto, os currículos da USP e da UFPE podem ser acessados nos sites das respectivas instituições.

influência da FDUC, arraigando as tradições recebidas, as quais foram espalhadas pelo Brasil com a expansão do ensino jurídico, sendo notável, ainda hoje, a influência nos cursos brasileiros. Logo, ainda que sejam perceptíveis diferenças, também se encontram semelhanças, principalmente no currículo.

6 EPISTEMOLOGIAS DO SUL: UMA NOVA FORMA DE PENSAR O DIREITO

Em que pese as mudanças no ensino jurídico brasileiro nas últimas décadas, verifica-se que o mesmo mudou pouco quando comparado com as suas raízes históricas.

Partindo desse pressuposto, bem como considerando que o atual ensino jurídico não é satisfatório, impõe-se repensar o ensino jurídico, o qual precisa de uma verdadeira revolução, como sustenta Boaventura de Sousa Santos, pois é necessária uma proposta de ensino mais global e inclusiva a fim de reconhecer as várias formas de Direito, de justiça e de poder que vão além dos postulados clássicos do paradigma jurídico-dogmático dominante nas Faculdades de Direito. E ainda coloca Boaventura (2011, p. 87) em relação à impropriedade do atual ensino jurídico:

Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extranormativo, as faculdades de direito acabam criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das

preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

Mas não basta essa conclusão e apontar a atual crise do ensino jurídico. Não se pode adotar uma posição de fatalismo e ausência de alternativas, de pessimismo e conformismo. Neste contexto, devem ser valorizadas as Epistemologias do Sul, as quais podem ser definidas assim (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 15):

As Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídios.

Fomentar as Epistemologias do Sul é investir numa proposta epistemológica que acredita ser a mais inclusiva possível, a qual nega exclusões e invisibilidades, ou seja, nas epistemologias do sul. Entretanto, deve-se destacar que não há como negar a característica de subalternidade das Epistemologias do Sul, pois ainda vivemos numa época de colonização eurocêntrica, principalmente no que tange ao domínio do saber, sendo esta a cultura dominante dentro das escolas de direito. Sobre a característica subalterna das Epistemologias do Sul, torna-se

importante citar novamente aqueles que a desenvolvem e a sustentam (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 17-18):

As Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico. Na sua fundação, encontra-se a ideia-chave de que não há justiça global sem justiça cognitiva global, isto é, as hierarquias do mundo só serão desafiadas quando conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas à extenuante posição de reação (a periferia que reage ao centro, o tradicional que reage ao moderno, a alternativa que reage ao cânone).

Essa noção de inexistência de uma monocultura e de não hierarquia dos saberes, os quais devem dialogar entre si ao invés de promoverem invisibilidades, representa uma nova proposta de visão para o ensino jurídico.

7 AMPLIANDO OS HORIZONTES DO ENSINO JURÍDICO: ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS

Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 88) fala na expressão ecologia de saberes jurídicos, afirmando ser necessário “o diálogo entre conhecimento jurídico popular e científico, e numa aplicação edificante da ciência jurídica, em que aquele que aplica está

existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da sua atividade”.

Trata-se de uma ideia desenvolvida a partir da concepção de ecologia de saberes, a qual é desenvolvida pelo próprio Boaventura e possui o seguinte sentido (2010, p. 154):

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

Logo, a ecologia dos saberes significa uma luta contra monocultura do saber, contra as verdades hegemônicas que obscurecem os demais saberes que passam a ser excluídos e considerados inválidos ou neutros. Esse clamor por uma maior abertura epistêmica é possibilitado pelas perspectivas interculturais que permitem a validação e reconhecimento de sistemas de saberes plurais.

Porém, Sara de Araújo amplia a concepção de ecologia de saberes para o Direito, desenvolvendo o conceito de ecologia de justiça e de direitos, afirmando que, para chegar a esse conceito, parte-se da sociologia das ausências, a qual é fundamental para a

teoria das Epistemologias do Sul. Eis as palavras de Sara Araújo (2015, p. 36):

A sociologia das ausências e das emergências é um instrumento central das Epistemologias do Sul. Esta proposta epistemológica parte da ideia de que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é como uma alternativa não-credível ao que existe, e visa conhecer e credibilizar a diversidade das práticas sociais existentes no mundo face às práticas hegemônicas e pensar o futuro em função dessa dilatação do presente.

A ecologia de justiça e de direitos é, portanto, uma tentativa de explorar a pluralidade interna do Direito, ou seja, é dar voz às alternativas através das interações e diálogos horizontais entre as formas jurídicas do Estado e as formas não estatais e, até mesmo, com as formas híbridas. A lógica é evitar o desperdício de experiências jurídicas (ARAÚJO, 2015, p. 39).

Logo, a concepção de ecologia das justiça desenvolvida por Sara Araújo parte da concepção “da construção de cartografias jurídicas mais inclusivas”, associando-se a ideia de ecologia de justiça e de direito “a um conceito de justiça comunitárias amplo e flexível”. Portanto, verifica-se que a proposta da ecologia de justiça e de direitos é criar um campo mais resistente aos preconceitos, evitando exclusões de pensamentos minoritários, tentando ventilar as diversas áreas do saber jurídico. Ainda sobre o conceito de ecologia das justiça, explica Sara Araújo (2015, p. 38):

É com base nestas leituras que proponho o conceito de ecologia de justiça como instrumento epistemológico para identificar e compreender o

espaço e o tempo onde ocorrem lutas individuais, silenciadas, invisíveis que mobilizam direito ou direitos, no Estado, fora do Estado ou em zonas híbridas, que podem contribuir para a transformação das sociedades a partir das expectativas e dos saberes não hegemônicos. Se o direito moderno replicou a colonialidade da ciência moderna, a ecologia de justiça reproduz a lógica da ecologia de saberes.

O interessante do conceito de Sara Araújo (2015, p. 39) sobre ecologia de justiça e de direitos é que esta linha conceitual não quer ser definida como pluralismo jurídico, onde se procuram novas formas de expressão do Direito além da tradicional, mas sim demonstrar a incompletude do Direito moderno monopolizado pelo Estado, dando visibilidade as outras formas de Direito existentes nas diversas comunidades (locais ou internacionais). Portanto, não é uma teoria excludente, mas uma proposição intercultural que tenta apontar outras formas de ver, sentir, pensar, ouvir e de se expressar do Direito, com diálogo e, até mesmo, cooperação.

Luis Alberto Warat, (2004, p. 73), ressaltando a importância de uma postura pedagógica voltada para os direitos humanos, menciona a expressão “ecologia dos direitos humanos”, ressaltando a importância de uma “educação para a paz e a conflitologia”. Aliás, Warat, sugere uma intervenção educativa sobre a perspectiva dos direitos humanos, propõe que a vertente central seja a discriminação excludente em suas diversas manifestações, entre elas, as exclusões provocadas pelo próprio Direito.

Conforme Sara Araújo “precisamos aprender a despensar as construções modernas que comprimem o pensamento jurídico”

(2015, p. 43). Ainda sobre ecologia de justiças, prossegue Sara Araújo (2016, p. 112):

Se a justiça social requer justiça cognitiva, exige também o reconhecimento da pluralidade jurídica, com uma forte dimensão de análise política. Mais do que a velha discussão sobre o significado do direito, importa o que expressam politicamente os ordenamentos jurídicos desperdiçados pelo cânone moderno, que regem outras organizações políticas, outras democracias, outras economias e outras gramáticas jurídicas.

O ensino jurídico brasileiro deve ser mais plural e menos excludente, mais autêntico e menos colonizado. Nesse sentido, como forma de, primeiro, despensar o ensino jurídico e, depois, repensá-lo, defende-se a lógica de ecologia de justiças e de direitos, pois isso tende a levar o ensino jurídico brasileiro para uma prática mais reflexiva, crítica, e fundamentalmente, focada nos direitos humanos, já que a perspectiva defendida é justamente de inclusão e solidariedade.

8 CONCLUSÕES

A FDUC é deslumbrante. Está, literalmente, instalada num palácio, conta com uma estrutura maravilhosa, possui uma biblioteca fantástica, além de ter um corpo docente de elevado nível e prestígio internacional. Qualquer jurista brasileiro que adentrar nessa renomada instituição sentirá que entra num templo

do Direito e identificará muitos elementos comuns na sua formação jurídica.

Se em 1827, ano da criação dos primeiros cursos jurídicos brasileiros, era lógico e natural seguir o modelo da FDUC, hoje essa alternativa já não faz sentido. Não pelo fato de se reprovar o ensino jurídico da FDUC, o que não se faz, mas por se identificar que as sociedades são muito diferentes, possuem realidades e culturas diversas, ainda que tenham um passado comum. As necessidades do Brasil são distantes das de Portugal, sendo que o ensino jurídico precisa estar conectado com a realidade social que o cerca e interferir de forma efetiva a fim de propiciar melhorias.

O ensino jurídico da FDUC, dada suas características e peculiaridades, tem a tendência para contribuir para a manutenção da ordem social já estabelecida, uma estabilidade que advém da sua tradição. Para o contexto português, talvez, isso possa ser positivo e adequado.

Entretanto, o Brasil, país marcado pela desigualdade social, precisa de um ensino jurídico focado na emancipação e transformação social. Precisa de juristas cientes de seu papel e que atuarão numa sociedade acostumada e estruturada para manter injustiças sociais. Nesse contexto, precisam ser agentes de mudanças.

E para que os juristas mudem, impõe-se a mudança do ensino jurídico, o qual necessita de novos paradigmas, pois, os antigos, revelam-se inadequados. As Epistemologias do Sul representam uma nova possibilidade de visão ao ensino jurídico,

pois permitem uma reflexão mais crítica, emancipadora e independente.

Nessa seara, adotar a ideia de ecologia de justiça e de direitos, que advém da lógica de ecologia de saberes, é uma alternativa que representa um ensino jurídico mais inclusivo, ao passo que busca evitar invisibilidades e dar voz e credibilidade às diferentes alternativas, bem como representa uma visão de mundo mais humana, solidária e sensível.

Portanto, necessita-se mudar o ensino jurídico brasileiro, alterando-se seus paradigmas, postulando-se a mudança no seguinte sentido: “o ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sara. Desafiando a colonialidade. A ecologia de justiça como instrumento da descolonização jurídica. *Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, v. 6, n. 1, p. 26-46, nov. 2015.

_____. O primado do direito e as exclusões abissais: reconstruir velhos conceitos, desafiar o cânone. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 88-115, Dec. 2016

CEREJEIRA, Gonçalves. Notas históricas sobre os ordenados dos lentes da Universidade. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. IX, p. 1-52, 1925-1926.

COSTA, M. J. Almeida. O ensino do direito em Portugal no século XX. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. XXXIX, p. 31-106, 1963.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Arqueologia normativa e notas a propósito dos primeiros cursos jurídicos do Brasil. In: XIMENES, Julia Maurmann; SILVA, Larissa Tenfen (Orgs.). *Ensinar direito o Direito*. São Paulo: Saraiva, 2015.

GONÇALVES, Maria Neves Leal. A greve acadêmica de 1907. Suas repercussões políticas e educacionais. *Revista Lusófona de Educação*, v. 9, n.9, p. 61-84, Jul. 2007.

JUSTO, A. Santos. A declaração de Bolonha e a Reforma do Ensino do Direito. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXIX, p. 615-626, 2003.

LIMA, Campos. *A questão da universidade: depoimento d'um estudante expulso*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1907.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O direito na história: lições introdutórias*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARCOS, Rui Manuel de Figueiredo. *A biblioteca da faculdade de direito de Coimbra: memória e sentido*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2012.

_____. *A faculdade de direito de Coimbra em Retrospectiva*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

_____. A Primeira República e a Reforma dos estudos Jurídicos na Faculdade de Direito de Coimbra. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXXV, p. 57-71, 2009.

MERÊA, Paulo. Como nasceu a Faculdade de Direito. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, Suplemento XV, v. I, p. 151-168, 1961.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ARAUJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, Dez. 2016.

SOUZA, Marnoco e; REIS, Alberto dos. *A Faculdade de Direito e o seu ensino*. Coimbra: F. França Amado Editor, 1907.

VENACIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (Org). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL SOB A ÓTICA DA DIALÉTICA

Aline Trindade do Nascimento²³

Gabriela Mesa Casa²⁴

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo tratar sobre os problemas e desafios do ensino jurídico. Para tanto, aborda o procedimento de ensino aprendizagem, discorre sobre a atual situação do ensino jurídico do Brasil, criticando o método de ensino adotado pelas Instituições de ensino, bem como, busca apresentar a dialética como alternativa para os problemas enfrentados na discussão sobre o ensino e aprendizagem do ensino jurídico. O método de abordagem usado para a realização do trabalho foi o dialético. O procedimento utilizado foi o científico. Como técnicas específicas, foram realizadas pesquisas bibliográficas. Por meio deste estudo, foi possível perceber que o problema encontrado no ensino jurídico no Brasil é consequência da precariedade da educação no ensino fundamental e médio, o que faz com que os alunos cheguem ao ensino superior incapazes de formularem juízos críticos. Assim, sugere-se, como solução desse problema, a abordagem dialética do Direito, uma vez que ela torna possível o uso da metodologia participativa no ensino jurídico.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Ensino Jurídico; Dialética; Direito.

²³ Advogada. Mestra em Direito (Universidade de Passo Fundo). Especialista em Direito e Processo do Trabalho (Anhanguera-Uniderp). Bacharela em Direito (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões).

²⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Bolsista da CAPES. Bacharel em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão sobre o ensino e aprendizagem é pauta em grandes debates em Instituições de Ensino. Dedicam-se a este debate professores, pesquisadores, alunos e políticos preocupados com os rumos da educação, e esta educação pode ser tanto pública, quanto privada, tanto ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio), quanto profissionalizante ou superior. Os problemas ocorrem em todos os níveis da educação.

No entanto, o objetivo do presente artigo é abordar os problemas e desafios do ensino jurídico através de uma perspectiva dialética. Em um primeiro momento, são apresentadas reflexões sobre o procedimento de ensino e aprendizagem, abordando, brevemente, as teorias dos pensadores Piaget e Vygotski.

O segundo momento da pesquisa dedica-se ao ensino jurídico, o qual tem se deparado com diversos obstáculos que, muitas vezes, acarretam na formação jurídica acrítica. Encontra-se na grande maioria das faculdades de Direito um caráter dogmático, essa aplicação restrita, muitas vezes, priva a construção do senso crítico do jurista, limitando o raciocínio jurídico por meio da redução à letra da lei.

Por fim, apresenta-se a dialética como uma alternativa viável, que vem sendo aos poucos difundida no âmbito jurídico, pois ela instiga repensar a maneira como se vê e se estuda o Direito. Perceber o Direito através da dialética auxilia para a construção de um ensino jurídico mais crítico e menos dogmático.

2. REFLEXÕES SOBRE O PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vivemos na era da internet, onde o acesso à informação é instantâneo. Essa facilidade em saber o que ocorre no mundo acarreta na superficialidade das relações sociais, sabe-se sobre tudo e todos, mas sem nenhum aprofundamento específico, de maneira que o interesse pelo conhecimento de qualidade acaba sendo ignorado.

Essa formação social é denominada por Zygmunt Bauman como sociedade líquida-moderna, para ele, a,

enxurrada de informações que ameaça nos afogar, nos impede de nadar ou mergulhar (coisas diferentes de flutuar ou surfar). Como filtrar as notícias que importam no meio de tanto lixo inútil e irrelevante? Como captar as mensagens significativas entre o alarido sem nexos? Na balbúrdia de opiniões e sugestões contraditórias, parece que nos falta uma máquina de debulhar para separar o joio do trigo na montanha de mentiras, ilusões, refugio e lixo.²⁵

Diante dessa nova sociedade, surgem diversos desafios a serem enfrentados na educação. O docente precisa estar ciente da realidade dessa sociedade, inserindo-se nela de maneira criativa. Deve compreender os anseios das novas gerações e, ao mesmo

²⁵ BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 6-7.

tempo, fazer da tecnologia um instrumento em prol da educação. Não se deve temer, tampouco ignorar a modernidade, fazer isso não é apenas antitecnológico, mas também irreal²⁶.

Neste contexto, acrescenta Demo:

Cada sociedade revela problemas, limitações, constrangimentos, mas também chances. As chances não podem ser incrementadas de modo voluntarista, mas podem ser estrategicamente planejadas, aproveitando-se condições objetivas favoráveis e condições subjetivas potencializadoras. Entre estas, emerge a qualidade educativa da população, a par do domínio científico e tecnológico. O horizonte de oportunidade de desenvolvimento de uma sociedade está fortemente condicionado ao processo educativo, em todos os níveis (educação básica e superior).²⁷

No entanto, os atuais desafios no ensino não abrangem apenas questões tecnológicas, mas, também, institucionais, sendo que estas englobam desde a formação dos professores, a remuneração, a estrutura da escola/universidade (como, por exemplo, os equipamentos), políticas públicas, além do contexto social no qual cada aluno está inserido.

Também é necessário atentar que a problemática da educação não depende exclusivamente do professor, pois, muitas vezes, ele é,

²⁶ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 21.

²⁷ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 23.

vítima do sistema, no sentido de que, gestando-se nele, leva as marcas da ambiência, como consequência; segundo, porque há outros fatores pedagógicos de relevo como gestão institucional, equipamentos, escolares, estruturas curriculares etc., cuja influência igualmente é relevante. O lugar preponderante, onde o professor é típica vítima, pode ser visualizado em dois momentos: de um lado, no processo de formação [...]; de outro, na condição profissional, marcadamente deprimida [...].²⁸

Quanto ao processo de educação, deve-se atentar que este não está calcado unicamente pela prática do ensino por parte do docente, mas também na aprendizagem, que requer farta contribuição do discente, ou seja, a educação consiste numa relação entre a troca de conhecimento entre professor e aluno.

Essa discussão sobre o ensino e aprendizagem é pauta de grandes debates em Instituições de Ensino, sendo que é de práxis ouvirmos falar que “a educação é a base de tudo”, ou até mesmo “sem educação não somos nada”; observa-se que, em nossa sociedade, há certas preocupações com a educação, porém, infelizmente, não são efetivadas na prática. Nota-se que este problema já inicia ao colocarmos em prática os princípios previstos na Constituição Federal:

²⁸ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 42-43.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, ao das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;²⁹

Não é necessário analisar dados empíricos para notar que há desigualdade nas condições de acesso e permanência nas escolas, basta refletir sobre a diferença de uma escola no centro de uma grande capital com uma escola de um bairro menos favorecido financeiramente. Diante deste cenário, questiona-se: ocorre garantia de padrão de qualidade? Os professores são valorizados? O salário de um professor é compatível com sua função? Como é possível falar em ensino e aprendizado de qualidade se não há estrutura

²⁹ BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília: Diário Oficial da União de 5 out 1988.

escolar, os professores não são valorizados e tampouco se coloca em prática os direitos e garantias da Constituição Federal?

Acredita-se que o déficit da maioria dos alunos do ensino superior é consequência desta falta de preocupação do Estado com o ensino e aprendizagem das escolas do ensino básico público.

2.1 TEORIAS DO ENSINO E APRENDIZADO

Jean Piaget foi um importante pensador da educação. Seu principal objeto de estudo era a teoria do desenvolvimento mental, porém, ao desenvolver seus estudos acabou por criar uma teoria do aprendizado. Sua teoria refere-se à ideia “que o ser humano constrói ativamente seu conhecimento acerca da realidade externa e de que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para o seu desenvolvimento intelectual”³⁰.

Preocupado com o aprendizado, e considerando que se aprende com base de uma reinterpretação do conhecimento, Piaget fez críticas à metodologia que resume-se numa mera transmissão do conhecimento e conseqüentemente, à constante repetição do mesmo. Neste contexto, para o autor, o professor deve ser um agente ativo, o qual deve apresentar atividades criativas, instigando ao aluno constantemente a reflexão e a criação através de suas respostas. Na concepção piagetiana, “aprender implica uma elaboração interna, uma interpretação do objeto a ser apreendido e,

³⁰ NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 89.

ao mesmo tempo, o aprender é uma possibilidade na interação com o mundo”³¹.

Outro pensador importante que também trata sobre a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem foi Lev Vygotski. Para o autor, a inteligência é uma habilidade de aprender, criticando teorias que afirmam que a inteligência é resultante de aprendizagem já realizada. Na concepção de Vygotski, dois alunos submetidos a um teste de inteligência que obtiverem o mesmo resultado, podem ser completamente diferentes, pois a diferença deve-se, às diferenças qualitativas em seu ambiente social, a forma de relacionar-se com as pessoas³².

As diferenças encontradas nos diferentes ambientes sociais dos alunos (incluindo o doméstico, o escolar, o de trabalho, etc.) promovem aprendizagens diversas que passam a ativar processos de desenvolvimento também diversos. Portanto, a aprendizagem precederia p desenvolvimento intelectual, em vez de segui-lo ou de ser com ele coincidente³³.

Assim, o papel da educação, da aprendizagem na teoria do desenvolvimento de Vygotski tem destaque, também, nas trocas de conhecimento que se dão no plano verbal entre professores e alunos, o que influenciará, diretamente, na forma como o aluno

³¹ NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 92.

³² DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 61.

³³ DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 61.

torna seu pensamento mais complexo e como processam novas informações. Desta forma, para Vygotski, o processo de desenvolvimento “é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento e a cultura”³⁴.

Apesar de posicionamentos distintos, Piaget e Vygotski são pensadores que, por meio de suas teorias, suscitam reflexões sobre a educação e, principalmente, no sentido de que o processo do ensino e da aprendizagem devem ser discutidos além da opinião do senso comum. Tais teorias nos fazem ver que a educação supera a metodologia tradicional imposta por grande parte das instituições de ensino no Brasil.

Entretanto, há ainda uma forte resistência por grande parte dos docentes em manter esse método tradicional, o qual consiste em uma exposição verbal da matéria, bem como, em aplicação de exercícios de fixação e memorização, de maneira que são considerados como verdades absolutas.

Na metodologia tradicional, as aulas se resumem em uma mera exposição dos conteúdos pelo professor, aonde o aluno figura como um agente passivo. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor adverte os alunos a respeito de eventual interrupção durante a sua explanação, de forma a autorizar que o aluno se

³⁴ DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 62.

manifeste apenas após o término de sua exposição, frustrando qualquer possibilidade de diálogo e discussão.

3. O ENSINO JURÍDICO NA ATUALIDADE

O ensino jurídico no Brasil tem se deparado com diversos obstáculos, os quais, muitas vezes, acarretam na formação educacional deficiente. Um deles é o caráter dogmático fortemente presente em grande parte das salas de aula do curso de Direito. A aplicação restrita da dogmática priva a construção do senso crítico do jurista, limitando o raciocínio jurídico por meio da redução à letra da lei.

O dogmatismo, tradicionalmente presente no saber jurídico, reflete a persistente ideia de que,

o ensino é um simples processo de *transmissão* de conhecimentos, em que ao professor cabe *apenas ensinar* e ao aluno, *apenas aprender*. Com isso, reduz-se o papel do aluno ao de um mero espectador passivo, e conseqüentemente desinteressado dos ensinamentos que lhe vão sendo gradativamente *ministrados*.³⁵

Lênio Streck assinala que utilizar a dogmática jurídica nas salas de aula e em compêndios e manuais acaba tornando o Direito

³⁵ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito**: Conceito, Objeto, Método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 209.

uma mera racionalidade instrumental. Essa “simplificação do Direito” acarreta em uma ficcionalização do mundo jurídico³⁶.

Há uma utilização de verbetes e exemplos de maneira universalizante e fictícia, há uma alienação do Direito, como se a realidade social não abrangesse questões muito mais complexas.

Talvez essa formação dogmática, que mantém o jurista amarrado, transformando-o em um dócil intérprete das leis, impedido de formular juízos críticos, seja por uma razão de conveniência, uma vez que impede que se questione a estrutura, os fundamentos e o funcionamento do sistema de poder existente³⁷.

Outra questão que contribui para esse ensino dogmático refere-se ao fato de que muitos discentes acreditam que aulas expositivas e estáticas no curso sejam suficientes para a sua formação profissional. Provavelmente, isso ocorre em razão do processo de ensino aprendizagem utilizado desde o ensino fundamental e, sobretudo, o ensino médio, que consiste no emprego de um método onde o aluno figura como um agente passivo, sendo incapaz de formular qualquer juízo crítico.

É evidente que a metodologia de ensino exerce uma função essencial na formação dos juristas, razão pela qual é necessário repensar os métodos que vem sendo aplicados na graduação de Direito. Entretanto, o que ocorre na prática são reformas de ensino

³⁶ STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise:** uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2014, p. 99-101.

³⁷ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito:** Conceito, Objeto, Método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 215.

que atacam os conteúdos, quando talvez fosse mais relevante atacar a maneira pela qual o conhecimento é transmitido em sala de aula³⁸.

É necessário adotar uma metodologia participativa, que retira tanto o professor, quanto o aluno da zona de conforto criada pelo método tradicionalista. Além disso, no ensino jurídico, é necessário o desenvolvimento de atividades extracurriculares, principalmente aquelas que permitam a conexão entre a teoria e a prática, pois, conforme salienta Michel Miaille:

O direito é, em primeiro lugar, um conjunto de técnicas para reduzir os antagonismos sociais, para permitir uma vida tão pacífica quanto possível entre homens propensos às paixões. É dar conta do caráter flutuante e pragmática dessa arte, uma arte de homens sensatos, como lembra sem humor a velha palavra jurisprudência. Assim, o conhecimento que se pode ter dessa arte refletirá as incertezas dessa técnica de participação social.³⁹

Através da perspectiva de Miaille sobre o Direito, percebe-se que pouco se ensina efetivamente o Direito nas Universidades, o que o ocorre, muitas vezes, é uma simples reprodução estrita das leis e das doutrinas. Diante dessa realidade, Marco Aurélio Nunes questiona o seguinte:

³⁸ JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?** IDES e Letra Capital: Rio de Janeiro, 1999, p. 38.

³⁹ MIAILLE, Michel. **Introdução Crítica ao Direito**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 2005, p. 25-26.

como será possível ensinar os alunos a pensar por si próprios, criticamente, numa atitude problematizadora frente ao Direito, se a metodologia de ensino estimula precisamente o contrário?

Dito por outro lado, o Direito, como a pedagogia, tem superado o paradigma da filosofia da consciência, *mas o ensino do Direito segue sendo aquele feito para, meramente, transmitir conhecimentos jurídico-científicos inquestionáveis.*

Há que se superar, antes de nada, o “positivismo do ensino jurídico”⁴⁰

O ensino jurídico estritamente dogmático, alheio ao contexto social, indiferente às demais áreas do conhecimento, acarreta em um grande prejuízo para a sociedade. Isto porque os Bacharéis em Direito, que se graduam por meio desse ensino estático e limitado, poderão ocupar diversos cargos jurídicos, se tornando, muitas vezes, magistrados, promotores de justiça, advogados, servidores públicos e tantos outros profissionais relevantes no cenário jurídico.

Engana-se quem acredita que aqueles profissionais que obtiverem uma formação acadêmica por meio de um ensino acrítico não irão prejudicar a busca pela justiça social, por uma simples questão de que é difícil imaginar qualquer posicionamento crítico na resolução dos conflitos sociais por parte de tais profissionais. Dessa forma, como Marques Neto ressalta, acaba-se

⁴⁰ SILVEIRA, Marco Aurélio Nunes da. **Ensino Jurídico:** um convite à (re)leitura nos caminhos da filosofia do conhecimento. *Raízes Jurídicas*, Curitiba, v. 3, n.1, Jan/Jun 2007, p. 17.

alienando o jurista, como o próprio Direito, passando-se a afirmar suas verdades como unicamente válidas, alheia a realidade social⁴¹.

Isso é percebido por meio da dificuldade que muitos juristas apresentam ao trabalharem com os direitos humanos, pois se atêm ao formalismo, alienando a essência social desses direitos fundamentais, em nome, na maioria das vezes, de uma suposta segurança, que pertence muito mais às elites detentoras do poder, do que à sociedade como um todo⁴².

Deve-se também destacar que uma formação dogmática irá refletir na vida do próprio docente, que se traduz na sua incapacidade em realizar, no dia-a-dia, suas concepções e ideologias sobre o Direito. Aquelas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, por exemplo, são apenas difundidas durante a aula; no mundo real, o posicionamento, por vezes, é bem diferente.

Verifica-se, portanto, que o ensino dogmático do Direito acarreta em inúmeras consequências para o aluno, seja para aqueles que buscam uma formação profissionalizante, bem como, para aqueles que pretendem seguir uma carreira docente. É imensurável o prejuízo social por formar juristas incapazes de elaborar juízos críticos, que tratam o Direito como algo estático e limitado, e que, por vezes, são incapazes de compreender o que é Direito.

⁴¹ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. XII.

⁴² MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 215.

Urge, portanto, a necessidade de reformular a metodologia de ensino empregada em boa parte dos cursos de bacharelado em Direito.

4. O DIREITO COMO CIÊNCIA: A DIALÉTICA

Questionar e repensar a maneira como se vê e se estuda o Direito é uma interessante alternativa para essa problemática. Essa afirmativa remete ao seguinte trecho da obra “Deus, um delírio” de Richard DAWKINS:

Quando era criança, minha mulher odiava a escola em que estudava e sonhava poder sair de lá. Tempos depois, quando tinha seus vinte e poucos anos, ela revelou sua infelicidade para os pais, e a mãe ficou horrorizada: “Mas, querida, por que você não nos contou?”. A resposta de Lalla é minha leitura do dia: “Mas eu não sabia que podia”.
*Eu não sabia que podia.*⁴³

O Direito é tratado, por grande parte das Instituições de Ensino, como algo fictício, estático, dogmático, não se indaga a finalidade das leis e das normas. Assim, os alunos que se formam por meio desse ensino não conseguem formular uma análise crítica do Direito, não questionam a validade das normas, tampouco a sua finalidade. Eles não percebem que o Direito existe em razão do ser

⁴³ DAWKINS, Richard. **Deus, um delírio**. Tradução: Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 23.

humano, e, principalmente, das formações sociais, de maneira que é em prol dele que se deve pensar e aplicá-lo. Por estarem acostumados com o ensino dogmático, não sabem que podem e que devem questionar leis, códigos, súmulas, posicionamentos jurisprudenciais e doutrinas. Eles não sabem que podem, pois, nem ao menos, tem as condições para refletir criticamente.

Ainda sobre tal modelo de ensino tecnicista, Marco Aurélio Nunes da Silveira diz que:

não dá conta da nova ciência jurídica e precisa ser abandonado com a (re)valorização da formação humanista, porém, naquela nova perspectiva indicada. As disciplinas propedêuticas, nesse sentido, são essenciais à formação crítica do bacharel em Direito e, conseqüentemente, na compreensão, por ele, da relevância de seu papel social. Nota-se, aí, a necessidade de ampla conscientização sobre a importância da formação jurídica crítica, eis que reformas curriculares dependem de decisões institucionais e, até mesmo, estatais.⁴⁴

Por tudo isso, tratar o Direito como ciência é essencial para romper com os dogmas presentes no ensino jurídico. Entretanto, não é cômodo e fácil abordar a ciência, pois ela não surge de um esqueminha “simples” e “claro”, sem o esforço metódico, demorado, persistente para se abrir caminho, quebrar as rotinas e

⁴⁴ SILVEIRA, Marco Aurélio Nunes da. **Ensino Jurídico**: um convite à (re)leitura nos caminhos da filosofia do conhecimento. *Raízes Jurídicas*, Curitiba, v. 3, n.1, p. 87-114, Jan/Jun 2007, p. 19.

inovar⁴⁵. Lyra Filho também destaca que “o Direito não é uma “coisa” fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente. Com já dissemos, o Direito não “é”; ele “vem a ser”⁴⁶.

Para tanto, é necessário o desenvolvimento de muita pesquisa, cujo método deve ser utilizado em todas as áreas da ciência para se buscar avanço científico. Nesse sentido, Pedro Demo entende que:

pesquisa significa diálogo *crítico e criativo com a realidade, culminado na elaboração própria e na capacidade de intervenção*. Em tese, *pesquisa é a atitude do “aprender a aprender”*, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório. Cabe – deve caber – no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro, é claro, aparece mais o lado da pesquisa como princípio educativo (questionar e construir alternativas); na segunda, aparece mais a pesquisa como princípio científico⁴⁷.

Por meio da pesquisa é que surgem as teorias científicas, as quais procuram trazer benefícios práticos à sociedade. Nota-se que a ciência é um produto social e, por consequência, necessita uma

⁴⁵ LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito hoje?** In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. *Introdução Crítica ao Direito*. 4. ed. Brasília: UNB, 1993. Disponível em: http://issuu.com/assessoriajuridicapopular/docs/1984_por_que_estudar_direito_hoje_lyra_filho. Acesso em: 09 jul. 2017, p 07.

⁴⁶ LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 82.

⁴⁷ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 128.

atividade comprometida com a problemática que a realidade social contém⁴⁸.

Nesse sentido, a ciência do Direito está em uma constante construção, seja porque as pessoas estão em uma eterna mudança, seja em razão de que jamais alcançamos o real. Embora a realidade seja o objeto de estudo, na utilização de métodos e procedimentos há sempre uma perda ou modificação.

Isto porque nada é em um estado perfeito e acabado, as coisas não correspondem a essências ideais, como espécie de modelo fixo, uma vez que a imagem mental não corresponde exatamente à realidade das coisas⁴⁹.

Sobre essa infundável busca pelo conhecimento, Agostinho Ramalho Marques Neto assinala o seguinte:

O grau de maturidade de uma ciência se mede, portanto, pela sua capacidade de autoquestionar-se, de pôr constantemente em xeque seus próprios princípios, e não pelo fato de afirmá-los dogmaticamente, numa perspectiva conservadora, como se eles constituíssem a verdade absoluta⁵⁰.

É nesse sentido que existe a dialética, a qual se revela como o meio viável de analisar o Direito como ciência, uma vez que consiste em um diálogo que ocorre por meio de contraposição de

⁴⁸ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 53.

⁴⁹ LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 11-12.

⁵⁰ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 49.

ideias, onde se busca formular uma nova situação em razão dessa oposição.

A dialética estuda o Direito dentro do processo histórico em que ele surge e se transforma, e não a partir de concepções metafísicas formuladas *a priori*. Assim, o que lhe interessa é um direito real, concreto, histórico, visceralmente comprometido com as condições efetivas do espaço-tempo social, que constituem a medida por excelência de sua eficácia; e não um direito estático, conservador, reacionário, voltado para o passado, óbice ao invés de propulsor do desenvolvimento social, que prefira enclausurar-se em seus próprios dogmas ao invés de propulsor do desenvolvimento social, que prefira enclausurar-se em seus próprios dogmas a abrir-se a uma crítica fecunda que o renove e lhe de vida. É com este último tipo de concepção do Direito que a dialética rompe. [...] É por isso que a dialética incomoda tanto! Ela não se satisfaz com considerar as normas jurídicas como algo dado, porque sabe que elas são construídas⁵¹

Utilizar a dialética no Direito se revela como adequado e relevante, uma vez que o Direito também consiste em um processo, pois ele não é uma coisa feita, perfeita e acabada. É aquele vir a vir-a-ser enriquecedor dos movimentos das classes e grupos, cujas próprias contradições brotam as novas conquistas. O Direito se

⁵¹ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito**: Conceito, Objeto, Método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 26.

desenvolve por meio dos conflitos, de oposições, do caminho penoso do progresso, por meio de avanços e recuos⁵².

Assim, libertar o Direito do dogmatismo e integrá-lo dialeticamente à realidade social no qual está inserido é imprescindível, pois, como disciplina científica, constrói criticamente o seu próprio objeto e, assim, se constrói a si mesmo dentro de condições históricas concretas. A tomada de consciência por parte dos juristas por meio do processo dialético permitirá que normas sejam realmente eficazes quando confrontadas⁵³.

Verifica-se, portanto, que analisar o Direito sob a ótica da dialética permite com que se desenvolva enquanto ciência. A dialética, assim como o Direito, encontra-se em um constante processo de transformação, cuja finalidade é aprimorar o desenvolvimento social. Repensar o Direito sob a ótica da dialética trará inúmeros benefícios para a sociedade; para tanto, é necessário reformular a maneira que ele é abordado em sala de aula, isso permitirá a formação de juristas comprometidos com a realidade, capazes de analisar o direito no contexto social ao qual estão inseridos.

⁵² LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 86.

⁵³ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 216.

5. CONCLUSÃO

Nota-se que a maioria das Instituições de Ensino jurídico no País utiliza a metodologia tradicional, calcada pelo dogmatismo, onde o Direito é tratado como algo estático, acrítico e imutável.

A origem de tal problema está lá no ensino fundamental e médio. O aluno da graduação, que “assiste” as aulas na condição de “mero espectador”, vê no professor aquele agente incumbido de “transmitir” o conhecimento. Isso é reflexo dos dogmas utilizados na metodologia tradicionalista empregada ao aluno ao longo de sua trajetória estudantil, ou seja, o problema da banalização do ensino superior é consequência de termos estudantes “conformados” ainda nos níveis básicos.

As consequências do ensino dogmático no Direito são diversas, uma delas é a abordagem genérica e universal de verbetes jurídicos, de modo alheio à realidade social, esquecendo-se que o Direito trata de questões muito mais complexas. Aliena-se o jurista, bem como, o próprio Direito.

Observa-se, também, um distanciamento entre a teoria e a prática. Quando a teoria é apresentada sob a ótica da letra fria da lei, há um estudo restrito e limitado. Entretanto, a prática requer uma abordagem dinâmica, voltada para a complexidade dos fatos. Em outras palavras, na teoria da sala de aula até mesmo os exemplos utilizados pelo professor caracterizam-se como uma ficção; quando o aluno se distancia desse meio e vai para o mundo real encontra inúmeras dificuldades, pois se depara com questões

que exigem uma análise analítica e preocupada com o contexto social.

Tudo isso acarreta em prejuízos para a sociedade, pois a incapacidade de formular juízos críticos reflete na ausência de uma análise do Direito voltada para a justiça social. Vê-se, portanto, que a metodologia de ensino empregada em boa parte dos cursos jurídico clama por mudança.

É necessário um rompimento na utilização dessa metodologia tradicionalista por meio da aplicação do método participativo, que possibilite diálogo entre professor e aluno; assim, este passará de mero espectador para sujeito ativo no que tange as trocas de informações no ambiente da sala de aula.

Uma alternativa para esse problema é a dialética. Esta consiste em um processo contínuo de transformação, que busca, por meio de oposições de ideias, o desenvolvimento do pensamento crítico. Tratar o Direito sob esse prisma é fundamental para o seu aprimoramento, uma vez que, por envolver questões sociais, ele se encontra em eterno processo de transformação.

É nesse sentido que se fala em reformular a maneira que o ensino jurídico é tratado em sala de aula. A dialética permite aplicar uma metodologia participativa, focada em discussões, debates e reflexões tornando possível a formação de juristas comprometidos com a complexidade da realidade, preocupados com a sociedade na qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: Diário Oficial da União de 5 out 1988.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DAWKINS, Richard. **Deus, um delírio**. Tradução: Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?** IDES e Letra Capital: Rio de Janeiro, 1999.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito hoje?** In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. *Introdução Crítica ao Direito*. 4. ed. Brasília: UNB, 1993. Disponível em: http://issuu.com/assessoriajuridicapopular/docs/1984_por_que_estudar_direito_hoje_lyra_filho. Acesso em: 09 jul. 2017.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MIAILLE, Michel. **Introdução Crítica ao Direito**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2014.

SILVEIRA, Marco Aurélio Nunes da. **Ensino Jurídico**: um convite à (re)leitura nos caminhos da filosofia do conhecimento. *Raízes Jurídicas*, Curitiba, v. 3, n.1, p. 87-114, Jan/Jun 2007.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO

Ana Palmira Coelho⁵⁴

RESUMO: O presente trabalho visou a realizar uma reflexão sobre o ensino jurídico, onde foi constatada uma preocupação com a qualidade do ensino por intermédio do MEC e também pela OAB, que implantou a exigência do Exame de Ordem na intenção de formar advogados melhores qualificados. Observa-se que há uma crescente industrialização do ensino jurídico, não existindo preocupação com a qualidade, mas, sim, com o retorno financeiro. Constata-se que há uma preocupação entre os estudiosos do ensino do Direito para que cursos invistam na qualidade; só assim, no futuro, estaremos formando outro tipo de jurista, calcado na realidade social.

Palavras-chave: Ensino, Qualidade, Crise, Direito, OAB

A proposta deste artigo é tecer algumas considerações sobre o ensino jurídico, as suas deficiências, sendo facilmente identificadas pelo alto número de reprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Este tema é de uma dimensão tão vasta que um delinear de todas as suas facetas torna-se uma tarefa muito difícil, pois é certo que, nos tempos atuais, ainda se discute a qualidade do ensino jurídico.

⁵⁴ É advogada há mais de 20 anos, atuando nas áreas Cível, Família, Trabalhista, Previdenciária e Direito do Consumidor. Trabalhou na Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS e na Comissão de Exame da Ordem e Tribunal de Ética.

Procurar-se-á fazer um breve apanhado sobre a criação dos Cursos Jurídicos no Brasil para, depois, ingressar no tema e qualidade do ensino jurídico, considerando as suas deficiências há muito criticadas.

Identifica-se que o estudante de Direito não aprende durante os cinco anos do curso; terá que aprender depois de formado. A crise do ensino jurídico agrava-se mais ainda quando se descobre que não está incluído nos que obtiveram sucesso no último Exame da Ordem.

Ressalta-se que o ensino jurídico no Brasil sempre esteve em crise, falando-se em crise eterna. Observa-se que, desde a instalação dos primeiros Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo, a improvisação tem-se mantido com a ingerência política, péssimas instalações, professores mal qualificados, mal remunerados e Corpo Docente afastado do processo decisório da Escola, evidenciando uma despreocupação pedagógica.

Cabe acrescentar que o Ensino Jurídico no Brasil deve assumir os desafios da sociedade científica e do processo de formação e reflexão jurídica, social e política. Deste modo, os Cursos Jurídicos precisam retomar o seu lugar de reflexão e não apenas de ocupação de espaços institucionais na vida da sociedade brasileira.

No que concerne à reforma universitária de 1968, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - definiu parâmetros educacionais que norteariam os currículos de ensino em todo o território nacional. E

dispunha entre outros assuntos que: tanto o setor público como o setor privado tem o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; o Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais; flexibilidade de organização curricular, o que não pressupõe um currículo fixo e único em todo o território nacional.

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, editando o Decreto-Lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540" e revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961, sobre esse nível de ensino.

O conjunto desses acontecimentos propiciou um aumento expressivo de cursos de direito no país e sua mercantilização. Para Bittar (2006), o ensino jurídico mercadorizado, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, converteu-se em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) minimiza-se em uma função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito tornam-se, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se um treinamento aos imperativos do mercado às exigências imediatistas.

Preocupados com essa nova realidade, educandos e professores fomentaram, em 1971, um encontro, em Minas Gerais, na Faculdade de Direito, a fim de tratar, segundo Bastos (2000),

dos seguintes interesses: levantamento da situação do ensino jurídico no Brasil; o problema do ensino jurídico no exterior; o currículo das faculdades de Direito no bacharelado e no doutorado; métodos de ensino nas faculdades de Direito; e estágio e ensino da Prática Forense.

Neste contexto, para Freire (apud CALDEIRA, 2002), alunos e professores são sujeitos nesse processo, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p.25).

Esse encontro de educandos e professores, ocorridos em Juiz de Fora, foi de fundamental importância no que concerne ao currículo mínimo implantado em 1972. Os cursos de Direito, com o advento da Portaria do MEC n.º 1.886 de 1994, fixam os conteúdos curriculares de acordo com o artigo 1º em 3.300 horas de atividades, bem como se preocupou com a questão da interdisciplinaridade em seu artigo 4º. Para Bittar (2006), a Interdisciplinaridade deverá ser um instrumento que promova a quebra do rigor divisório dos departamentos estanques das ciências, sobretudo na área do Direito, em que a tendência à separação é muito grande. Com isso, é necessário estabelecer um canal de comunicação efetiva entre as diversas abordagens científicas do fenômeno jurídico.

A intenção da Portaria é de criar na mente do estudante a consciência global (e não partilhada) e integral (e não parcial) sobre o objeto de estudo (no caso, o Direito); é algo elementar na proposta pedagógica do curso. Se os conhecimentos permanecem

estanques no processo de aprendizagem, criar-se-ão visões fragmentárias sobre as perspectivas jurídicas. O currículo fixado pela Portaria do MEC n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994 assim dispõe:

Disciplinas Fundamentais: Introdução ao Direito; Filosofia; Sociologia; Economia; Ciência política; Disciplinas Profissionalizantes: Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Administrativo; Direito Tributário; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal; Direito do Trabalho; Direito Comercial; Direito Internacional.

Os processos de ensino/aprendizagem, segundo Bittar (2006), não podem prescindir de uma integração entre as múltiplas visões do fenômeno jurídico. A transmissão de conhecimentos humanísticos, técnicos e científicos sobre o Direito ao estudante significa não só transformá-lo em receptor de informações jurídicas, mas também em crítico avaliador das práticas e dos valores jurídicos vigentes, o que requer consciência e efetiva aplicação de métodos interdisciplinares de interação do conhecimento jurídico.

O texto da LDB, artigo 43 diz: “A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Entende-se que a pesquisa é capaz de revolucionar uma sociedade, um país, uma cultura, um povo, que, pode-se inferir um forte potencial libertador, na medida em que estes chamados “investimentos invisíveis” retornam para o próprio país em diversas ordens de benefícios,

materializáveis, concretizáveis e economicamente aferíveis.

Bem como estipulou em seu artigo 10º ao 14º a obrigatoriedade de estágio de prática jurídica, ainda para Bittar (2006), a simulação de atividades e visita a órgãos judiciários, prática de atos jurídicos e rotinas processuais, a orientação de profissionais da área, o acesso a documentos e processos são alguns itens importantes de desempenho do futuro operador do direito, que deverá integrar-se ao projeto pedagógico do curso e de ensino crítico do Direito.

No mesmo sentido, a portaria surpreendeu ao inserir o artigo 9º na obrigatoriedade da realização pelo aluno de uma monografia de final de curso, incentivando assim a iniciação científica e a pesquisa na área jurídica.

Rodrigues (1995) havia há muito observado a tendência de buscar modificações da estrutura normativa; é a transposição do vício positivista para o plano da apresentação de propostas de solução dos problemas do ensino jurídico, que veio efetivar-se com a portaria do MEC n.º 1.886 de 1994. Ressalta o autor que não basta criar uma série de novas disciplinas, é necessário possuir um corpo docente qualificado e preparado para ministrá-las; é insuficiente criar cadeiras teóricas consideradas críticas como a Filosofia do Direito, por exemplo, se o direito positivo continuar sendo ensinado de forma dogmática.

A interdisciplinaridade deve se realizar principalmente no ensino das matérias tradicionais; é absolutamente necessária a integração entre ensino, pesquisa e extensão; e é fundamental não

esquecer a questão do estágio, regra geral não tratada (ou maltratada) nas reformas curriculares e didático-pedagógicas. Nesse sentido, o currículo deveria ser um instrumento suficiente de modificação e superação da atual crise do ensino jurídico.

Os atuais cursos jurídicos no Brasil, que por muitas gerações retratavam um glamour de uma bem sucedida carreira profissional de advogado e o prestígio decorrente deste ofício alusivo aos membros do poder judiciário, criaram a ilusão de um promissor mercado de trabalho, levando milhares de jovem a optar por essa carreira em virtude da proliferação exacerbada de instituições privadas que promovem o curso de Direito.

De acordo com Medina (2006), o excesso de cursos e de vagas nas instituições de ensino privadas muitas vezes compromete os princípios éticos que deveriam presidir o ensino. As instalações físicas nem sempre se mostram adequadas à ministração do curso, que improvisam professores para suprir a regência de certas disciplinas, porque aqueles que figuram no quadro docente oficial estão vinculados à outra instituição, em cidade distante, limitando-se, assim, a dar o nome à matéria.

Contudo, muitas razões buscam-se para justificar essa expansão desordenada dos cursos jurídicos: a) a livre iniciativa no campo do ensino, que a Constituição assegura; b) a circunstância de os cursos jurídicos não e destinarem à formação específica de advogados ou mesmo ao exercício de carreiras jurídicas, mas, sim, à graduação de bacharéis em direito; c) a motivação especial que a Constituição de 1988 atribuiu ao estudo do direito, na medida em

que valorizou a cidadania; d) o fato social hoje verificado com o ingresso de pessoas da terceira idade nas instituições de ensino superior.

Segundo Adair (2002), o ritmo de abertura dos cursos de Direito no país é assustadora, mais de 400 cursos, com centenas de pedidos à espera de autorização provisória do MEC. De 1995 a 1997, em um curto período de dois anos, chegaram à OAB 589 pedidos de abertura de cursos, dos quais só 31 tiveram parecer favorável. A Ordem, de acordo com a lei, não tem poder de veto, mas é guardiã da qualidade do ensino jurídico no país e está conseguindo provar a tese de que à medida que crescem o número de vagas nos cursos de Direito diminui a qualidade do ensino.

A carreira jurídica continua, na visão de Lobato (2003), a despertar vocações. O aumento de cursos de Direito no Brasil é uma realidade e o Exame Nacional de Cursos do Ministério da Educação (MEC), no primeiro semestre de 2003, analisou 375 cursos, com a participação de 75 mil formandos. Os números assustam, posto que devam se repetir a cada final de semestre letivo. No entanto, o interesse dos jovens pela área jurídica continua constante ou até mesmo cresce a cada ano. As várias possibilidades de carreira jurídica atraem, inclusive, aqueles jovens que permanecem indecisos sobre o seu futuro profissional.

Bittar (2006) registra que, em 2006, no Brasil, existiam em pleno funcionamento aproximadamente 1.000 faculdades de Direito no Brasil. A partir dessa estatística, iniciaram estudos com o fim de reduzir o número de autorizações para abertura de novos

cursos jurídicos, bem como aumentar o controle de fiscalização dessas instituições, editado pela Lei nº 10.172 de 9/01/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação.

Estudos realizados pela OAB (2006), na primeira quinzena de agosto de 2006, anunciavam o rompimento da barreira do milésimo curso em funcionamento e, em poucos dias, já alcançava 1.019 cursos de Direito devidamente autorizados pelo MEC.

Contudo, depois de formados, os alunos deparam-se com a triste realidade: após percorrerem, no mínimo, cinco anos de formação nas Faculdades de Direito, segundo Lobato (2002), o primeiro obstáculo seria o Exame Nacional de Curso que, não estando diretamente vinculado ao ingresso na profissão, o conceito da sua instituição de origem poderá facilitar ou dificultar a sua imediata inserção no mercado de trabalho. O segundo obstáculo é o exame da Ordem que, embora não seja um concurso, guarda um claro objetivo de verificação do seu desempenho no curso de Direito, cujos alunos que não aprendem durante os cinco anos de curso terão que aprender depois de formados.

Sinala-se que o jovem recém-formado começa a encontrar dificuldade em obter aprovação nos Exames, sendo, para o jovem formando, um verdadeiro retrocesso; o pesadelo do vestibular retorna no novo pesadelo do Exame da Ordem ou do concurso público. Ao recém-formado cabe, agora, a continuidade, sozinho, de seus estudos, percebendo a importância de livros atualizados e que tratem de temas instigantes, pois os manuais didáticos “dizem todos as mesmas coisas”, e os temas das provas discursivas tratam

de questões para as quais não foram preparados.

Nessa seara, para Pereira (2008), o ensino jurídico brasileiro é pautado num único paradigma dominante: o positivismo jurídico, tendo às universidades a exclusiva função de perpetuar os interesses da classe dominante por meio da manutenção de seus valores político-ideológicos. Esse paradigma, fundado sob falsas premissas de objetividade e neutralidade, impede o surgimento de novos modelos para o ensino jurídico.

Contudo, de acordo com Pereira (2008), na atualidade, urge um novo paradigma para o ensino jurídico, uma vez que não há como a linguagem jurídica ser unívoca e objetiva, razão pela qual se apresenta impossível a existência de um único paradigma, possibilitando maior consciência crítica por parte dos seus operadores.

Por via desse novo olhar, iniciou-se, no Rio Grande do Sul, um movimento chamado de Direito Alternativo, caracterizado precipuamente pelo senso crítico de seus integrantes que, verificando as injustiças arraigadas nas leis, vislumbraram a possibilidade de afastar esse positivismo ortodoxo, prolatando decisões mais justas e coesas, mas sempre pautadas em princípios basilares do Estado Democrático de Direito.

Contudo, essas tentativas voltadas a um ensino crítico, ativo, contestador deparam-se com um despreparo por parte dos alunos que, por todo um sistema de ensino, não foram educados para agir, indagar; enfim, criticar.

A partir de então, no mundo ocidental, houve um

desdobramento exacerbado dos objetos do saber científico, abrindo-se caminhos para a especialização das decisões do Supremo Tribunal Federal, quando sustentaram a razoabilidade jurídica, contra legem, da união estável entre pessoas de mesmo sexo. O que se depreende de posicionamentos é a acentuada disposição dos alunos de não só informarem os leitores, mas de atribuir aos comentários um sentido emancipatório à consideração dos problemas, dando, ao Direito, uma dimensão realizadora da cidadania.

Nesse sentido, para Bittar (2006), a grade curricular para a produção de um quadro de disciplinas interdisciplinares, interativas, distribuídas de modo consistente, é necessária uma filosofia de ensino igualmente consistente, delineada por meio do projeto pedagógico conferido ao curso. Nesse entendimento, a grade curricular deve estar em constante avaliação, por meio de coordenadorias administrativas e pedagógicas, que devem buscar em primeiro lugar a interdisciplinaridade e pela integração das disciplinas.

Por isso, o cuidado em sua elaboração é fundamental, como forma de se construir o ensino durante o semestre letivo, qual plano de trabalho e de distribuição de horários que interessa a professores e alunos, tendo a interdisciplinaridade, a prática jurídica e a pesquisa como práticas curriculares harmonizadas proporcionando um ensino de qualidade.

Referente à metodologia jurídica, uma das mais importantes opções feitas pelo professor dá-se entre o ensino que ministra ao

aluno e a aprendizagem que este adquire. Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar.

A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades.

Nesse sentido, parece que a aula expositiva, desde que aberta ao diálogo, permite uma ampla participação e a discussão profunda dos temas expostos, talvez seja a opção em nível metodológico. De outro modo, é necessário abolir a técnica que acompanha as aulas expositivas nas disciplinas dogmáticas - o código comentado, restringindo a ler artigos do código (consolidação, lei, etc) referente ao conteúdo e, a partir daí, o aluno aprende de forma equivocada as interpretações das normas jurídicas, apresentando as seguintes desvantagens:

No entanto, há professores, segundo Gil (2006), que veem os alunos como os principais agentes do processo educativo, onde se preocupam em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos

significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender, devendo os professores estarem atentos como mediadores e facilitadores da aprendizagem.

Nesse sentido, à medida que é enfatizada a aprendizagem, o professor passa, em vez de ensinar, a ajudar o aluno a aprender. Sendo assim, educar deixa de ser arte de introduzir ideias na cabeça dos alunos para brotar ideias. É imprescindível a empatia entre professor e aluno e vice-versa para um bom aprendizado deste.

Para que se possa construir um corpo docente, segundo Bittar (2006), não basta à contratação de profissionais titulados (especialistas, mestres, doutores, livre-docentes e titulares), mas, sim, na medida do possível, realizar um acompanhamento constante dos índices de mestres e doutores no curso de Direito, conforme padrões de qualidade do MEC. A opinião dos representantes de sala, o desempenho nas avaliações do corpo discente, são todos elementos que contam para a avaliação do professor em seu desempenho acadêmico.

No que tange à crise do ensino jurídico, o importante é tirar-se lições e aprender com elas. Nesse sentido, para Muricy (2006), os problemas do ensino jurídico estão relacionados aos modos de como esses saberes científicos são organizados e sistematizados; portanto, devem ser examinados tendo em vista os critérios e a capacidade vigente na academia, bem como deverão ser analisadas as práticas pedagógicas que norteiam o processo de aprendizagem.

A questão da interdisciplinaridade que surge nesse contexto educacional da modernidade, quando surgem as críticas a esse modelo fragmentado de estudos, completamente desvinculado do cotidiano das pessoas, no qual todo o tipo de conhecimento, passa, então, a ser questionado em sua utilidade prática.

Vê-se a necessidade de se dar uma resposta a uma fragmentação existente criada por uma epistemologia de cunho positivista. Todas as ciências dividiram-se em muitas disciplinas e, por meio da interdisciplinaridade, poderiam se restabelecer, pelo menos, um diálogo entre elas; embora não fosse capaz de resgatar em sua totalidade a unidade do saber.

Constitui-se em uma resposta a uma necessidade da sociedade, com seus problemas de ordem social, política e econômica. E, de forma semelhante, pode ser vista desde sua gênese, como uma natural demanda interna das ciências e educação; enquanto compreensão das realidades por elas mostradas.

A divisão do conhecimento em disciplinas torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento. A consciência contemporânea, em oposição ao paradigma da ciência clássica, pede uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão (a respeito deste saber) fundamental.

Na visão de STRECK (2002), a frágil deficiência que o paradigma da ciência moderna trouxe à produção do conhecimento. Segundo ele, a ausência de um ensino jurídico adequado ao novo paradigma do Estado Democrático de Direito torna-se fator

decisivo para a inefetividade dos valores constitucionais: “Acostumados com a resolução de problemas de índole liberal-individualista, e com práticas privatísticas que ainda comandam as salas de aula dos cursos jurídicos e os manuais jurídicos, os operadores do Direito não conseguiram, ainda, despertar para o novo”.

Corroborando com esse entendimento Fagúndez (2006) no sentido de que o professor, que apenas reproduz saberes antigos ou relata suas experiências de magistrados ou advogados, em nada contribui para a formação discente. Essa reprodução apenas consolida um sistema esclerosado, conservador, calcado numa visão disciplinar que não permite sequer que o operador do Direito seja sensível e aberto aos problemas.

Como visto, é grave a crise que acontece no ensino jurídico, que já denota de longa data. No entanto, qual é a grande limitação a ser superada, em vista do analfabetismo jurídico em detrimento do conhecimento?

Indagações como esta permeiam os saberes na construção de um profissional que emerge no século XXI, que não só tenha consciência de sua posição na sociedade como um agente social, mas que também participe de sua própria construção, de sua própria trajetória, que seja capaz não apenas de encontrar acessos à justiça, mas de ser um facilitador de soluções competentes, estudando e analisando fórmulas para desafogar o Poder Judiciário e garantir ao cidadão uma prestação jurisdicional eficiente.

Para tanto, há necessidade de maior observação e reflexão

quanto aos métodos adotados em sala de aula. A aprendizagem baseada em problemas tem sido defendida por Gil (2006) como uma proposta que leva o aluno a solucionar problemas e contextualizá-los, deixando de ser um mero receptor passivo para assumir-se como agente principal responsável pela sua aprendizagem, e o professor um facilitador, auxiliando-o com indicações de recursos didáticos úteis para cada situação.

Por que proliferam os cursos jurídicos? Por que o ensino do Direito tornou-se um grande negócio? Essa questão do ensino jurídico é tão importante que, segundo Medina (2006), o tema foi suscitado na XVIII Conferência Nacional dos Advogados. A queda da qualidade do ensino jurídico é a primeira consequência negativa advinda com a facilidade de instituir novos cursos de direito no país, acompanhando os baixos índices de aprovados nos concursos públicos e do Exame da Ordem.

No entanto, à medida que os cursos crescem, prolifera-se a ampliação dos quadros docentes, não havendo professores qualificados em número suficiente para atender à demanda do mercado, nos quais muitos mestres e doutores desdobram-se em várias instituições da suprir essa deficiência.

Muito se tem discutido no Brasil acerca do ensino jurídico. Não se pode olvidar que a revolução de 1964 tinha como objetivo popularizar a cultura. Em grande parte calcada nas benesses governamentais, proliferam-se escolas e faculdades em todo o país. Privilegiando-se a quantidade e não a qualidade e, assim, surge uma nova era, a mercantilização do ensino.

Inicia no país o curso de ocasião, funcionando muitos tão somente aos finais de semana. As estatísticas nacionais crescem a olhos vistos em todo sentido. De um lado, um número maior de ex-analfabetos, de doutores e, de outro, a resultante: uma legião imensa de cidadãos que apenas desenhava o nome e uma profusão de “doutores”, com o canudo embaixo do braço e sem conhecimento útil, quer no ponto de vista técnico ou humanista.

A era FHC (Fernando Henrique Cardoso) não fugiu a regra. Resultou numa época de aperfeiçoar essa gama de “técnicos”. Surgiram cursos de Mestrados e Doutorados em cada esquina, sem qualquer aparelhamento, apenas para alimentar as novas escolas, faculdades e universidades com mais professores sem qualificação, formando quadros ainda mais desqualificados.

Desta absoluta irresponsabilidade, resultam péssimos profissionais, essenciais à administração da Justiça, quais sejam, além de advogados, procuradores, promotores de justiça, magistrados, dentre outros.

Percebe-se, pois, porque há muito tempo essas instituições transformaram-se em grandes estelionatários do ensino jurídico. Cabe ressaltar que a situação não é pior porque recentemente o Superior Tribunal de Justiça derrubou o Parecer de nº 146/2002 do Conselho Nacional de Educação que permitia reduzir a duração dos cursos de Direito de cinco para três anos, o que foi um alívio para os operadores de Direito que militam para uma melhor qualidade no ensino jurídico.

Entre os grandes desafios da educação jurídica neste início

do século, está a descoberta de estratégias que contemplem as possibilidades e modalidades de diálogo entre os diversos paradigmas que sustentam o conhecimento, entre as diferentes ciências, metodológicas de ensino-aprendizagem, buscando superar obstáculos que impedem esse acontecer paradigmático.

O Curso de Direito, antes de mais nada, deve proporcionar ao aluno aprender a pensar e construir saberes. Nesta perspectiva que é possível vislumbrar novos caminhos para o ensino jurídico, devolvendo a dignidade de romper com o isolamento da realidade social para se colocar espírito crítico-reflexivo e transdisciplinar, qualificando o saber frente ao desafio da realidade, ou seja, trazendo a discussão do ensino jurídico à realidade perdida.

Com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino jurídico, a OAB, por meio do Estatuto da Ordem Lei nº 8.906, de 04 de Julho de 1994, estabeleceu o Exame da Ordem para todos os estudantes de Direito. Por ser uma entidade encarregada dos cuidados necessários à produção da classe de advogados, a OAB tem um papel fundamental quanto à discussão sobre o ensino jurídico.

Como a maioria dos egressos dos cursos jurídicos procura se inscrever na OAB, esta esperava, quando implantou a exigência do Exame da Ordem, uma melhoria do desempenho dos cursos jurídicos, ou seja, uma melhor qualificação dos professores, instalações, cervo bibliográfico, etc, o que resultaria em maior investimento.

O Exame de Ordem cumpre um duplo papel institucional da

OAB que é de atuar corporativamente, recrutando profissionais com aptidões mínimas para o desempenho da advocacia, ao defender a sociedade, no caso, livrando-se de profissionais que não que não estejam preparados na defesa de causas sociais.

Contudo, o Exame de Ordem urge prementes reflexões, tendo em vista o alto nível de reprovação em todo o país, ou seja, o que está sendo ministrado nos cursos jurídicos e o que se cobra no referido exame. Para Antônio Maria Iserhard (2003, p.84), implica não só num novo modelo de Exame de Ordem, mas do próprio modelo de ensino jurídico, se crítico, se dogmático ou ambos. Importando que os cursos de direito forneçam matéria-prima para a sociedade, preparando futuros operadores do direito para a vida e que o Exame de Ordem traduza-se num meio de avaliação de aptidão profissional, constituindo-se num exame sério, transparente, ético democrático, porquanto, somente assim é que mesmo pode servir de instrumento de valorização do advogado e de aperfeiçoamento dos cursos jurídicos.

A criação de sistema de avaliação externo é um grande avanço por parte da OAB. Mas não deixa de ser um risco que poderá acarretar num corporativismo, isto é, não poderá a OAB exercer o monopólio no controle de qualidade nos cursos jurídicos.

Não se pode negar que o exame em questão tem sido benéfico, impedindo que bacharéis sem a menor condição exerçam a advocacia, em detrimento da justiça e de seus clientes. Desse modo, indiretamente contribui para o progresso do ensino do Direito, por exigir escolas com uma melhor preparação.

Entrar no mercado de trabalho depois de cinco anos de formação. Mas, antes disso, passar na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para ter a concessão do direito de exercer a profissão. Esse é o desafio dos bacharéis de direito de todo o país. Muitos juristas questionam a necessidade do teste. Por outro lado, a OAB defende a prova como uma forma de avaliar os conhecimentos dos estudantes devido à grande disseminação das faculdades particulares de Direito.

No entanto, para Paulo R. Thompson Flores (2006, p.93), o estado atual do ensino jurídico e o papel do Exame de Ordem afirma que alegações de espírito corporativo, além de despojada de qualquer indício comprobatório, fere a lógica do bom senso. Resta óbvio que, para OAB, enquanto instituição representativa de uma categoria profissional interessa, sob todos os ângulos, que se examine o fortalecimento de seus quadros, com o ingresso do maior número possível de membros. Sua arrecadação, com certeza seria bem maior, sua voz mais alta e sua influência política mais expressiva.

Conclui-se que, realmente, há uma preocupação entre os estudiosos do ensino do Direito quanto a uma melhor qualificação profissional, tanto acadêmica quanto profissional, dado o que foi exposto, as inúmeras falhas que se mantêm ao longo dos anos, perpetuando-se esse “status quo” maléfico para a sociedade.

Assim, existem metodologias novas, mas não uma efetivação delas em sala de aula. Também existem professores que continuam a não ter a habilitação específica e total para o

magistério. Há, ainda, uma tentativa de melhor organização por intermédio do MEC e da própria OAB, como também das Universidades por meio de mudança de currículos e capacitação do profissional.

A crise do ensino jurídico no Brasil seria assim a crise da carreira jurídica, pois, cada vez mais, os jovens procuram as Faculdades de Direito. Estas se multiplicam diante do atrativo mercado do ensino superior, na esperança de uma vida profissional plena de realizações, com segurança de uma boa remuneração.

A aprendizagem da advocacia deve proporcionar o despertar da consciência da cidadania para o que o país ganhe não apenas profissionais capacitados, mas cidadãos conscientes de seu papel e de sua missão transformadora. Contudo, não é o que está ocorrendo na prática. Com a industrialização dos cursos jurídicos no Brasil, há uma necessidade premente de mudança de mentalidade para formar outro tipo de jurista, calcada na realidade social política e moral, visando a um futuro que transmita elementos de uma nova ciência e de um novo ensino jurídico.

Quando se fala em mudança de mentalidade, tanto o aluno como o professor tem a responsabilidade na efetivação da mesma. De nada vale um bom professor se o aluno não estiver interessado. Assim, a mudança de mentalidade tem que advir, também, da sociedade para que a integração seja o motor propulsor de novos caminhos para construção de um Ensino Jurídico de qualidade.

A crise nada mais é que inerente à vida, sendo que deve se levar em consideração que de uma crise podem surgir muitas

oportunidades de mudança. A crise não é apenas do ensino jurídico, mas, sim, da modernidade, que vive o mal-estar da civilização.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em sala de aula**. 5.ed. Minas Gerais: (s.e.), 2005.

AIDAR, Carlos Miguel. **Queda na qualidade do ensino público**. Folha de São Paulo. 4 jul 2002.

AMADO, Marisvaldo C. O ensino jurídico no Brasil: realidade e perspectiva. Revista da OAB, Goiás n. 50, 2002. Disponível em: <http://www.oabgo.org.br/Revistas/50/juridico6.htm>. Acesso 10 jan 2009.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumem, 2000.

BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas- Uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: Ensino Jurídico OAB, 170 anos de Curso Jurídicos no Brasil” Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Brasília, 1997.

BINENBOJM, Gustavo. **Uma teoria do direito administrativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

BITTAR, E. C. B. **Direito e Ensino Jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOURDIEU. Educação. In: SUNG-MIN, Hong. Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na

pedagogia política. Petrópolis: Vozes. 1999.

BRASIL. Parecer nº CES/CNE 0146/2002. Ministério da Educação. Brasília: 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1º out. 2004. Seção 1, p.17.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 211, de 08 de julho de 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces211_04.pdf>. Acesso em: 07 maio 2009.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Elaboração de um projeto de ensino. Rev. Presença Pedagógica, v.8 n. 444, mar. Abr. 2002

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. O Ensino jurídico realidade e perspectiva. in: OAB Ensino Jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006.

FERRAZ Jr.Tércio Sampaio. A visão crítica do Ensino Jurídico. 2006. Disponível em: <http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/50>. Acesso 03 fev 2009.

FLORES, Paulo R. Thompson. O estado atual do Ensino Jurídico e o papel do Exame da Ordem. OAB Ensino Jurídico, O futuro da Universidade e os Curso de Direito: Novos. Caminhos para a formação profissional Conselho Federal da OAB. Brasília. 2006.p.93.

FRAUCHES, I da Costa. Consultor sênior do Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional, Brasília, DF.A livre iniciativa e reforma universitária brasileira. Disponível em: www.inpeau.ufsc.com.br

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006

GOMES, Sebastião Edilson Rodrigues. A crise do ensino jurídico. *Opinio Verbis*. Porto Velho, v. 1, n. 2, jul./dez. 2004, p. 5-12.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social*. *Revista de Sociologia*. USP, 7-27, 1989.

ISERHARD, Antônio Maria. Exame da Ordem e inserção profissional. *OAB Ensino Jurídico, Formação Jurídica e Inserção Profissional*, Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Brasília.2003. p.84

KIPPER, Aline. **O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

LEGRAND, Louis. **A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *Decisões Pedagógicas e Inovações no*

Ensino Jurídico. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

LOBATO, Anderson Oreste C. A crise do ensino jurídico: mitos e perspectivas. Educ, Porto Alegre, v.1 n.2, p 28-33. 2003.

MACCALÓZ, Salete. **O Poder Judiciário, os Meios de Comunicação e a Opinião Pública**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB, 2006.

MURICY, Marília. Aprendendo Direito o Direito. in: OAB Ensino Jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília, DF: OAB Conselho Federal, 2006.

OAB ENSINO JURÍDICO. O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: Novos caminhos para a formação profissional. Conselho Federal da OAB, Brasília,DF- 2006.

OAB ENSINO JURÍDICO: formação jurídica e inserção profissional. Brasília, DF, Conselho Federal, 2003.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico**. Diálogo entre Teoria e Prática. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2004.

PEREIRA, Maria Arleth. **A Interdisciplinaridade**. A prática pedagógica e a globalização. Tese de Mestrado em educação/UFSM.-junho de 2004. Disponível em: terra.com.br/educacao/MargaretZulian/artigo11.htm. Acesso em: 05 abril 2009

_____. Uma nova perspectiva sob a ótica da interdisciplinaridade. Caderno de Pesquisa n. 68 set 1995. Programa de pós-graduação em Educação da UFSM, Disponível em: www.angelfire.com/sk/holgonsi.html. Acesso em: 05 maio 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico e direito alternativo. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

_____. Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

SENADO FEDERAL Subsecretaria de Informações. Decreto 19.852 de 11/04/31. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/Lista_TextoIntegral.action?id=32994. Acesso 15 jan 2009.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares. Gonçalves. Interdisciplinaridade, sinônimo de complexidade. Jornal “A Razão”, 02/10/2003. Disponível em: www.br.geocities.com/holgonsi. Acesso em: 04 maio 2009.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. Responsabilidade Social das Instituições de ensino superior. In: OAB Ensino jurídico – o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília, DF: OAB. Conselho Federal, 2006.

STRECK, L. L. **Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 5.ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes. 2005.

_____. 180 anos do ensino jurídico no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (org.). Campinas: Millennium, 2007

O NOVO BACHARELISMO NO SÉCULO XXI

André Jorgetto de Almeida⁵⁵

Juan Rodrigues de Paula⁵⁶

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compreender as correlações entre currículos dos cursos de Direito no Brasil e o projeto de Estado de cada momento histórico, a partir da Independência. Com base nessa chave de leitura, verifica-se quais são as expectativas sociais sobre o bacharel no seu tempo. A metodologia consistiu na análise de referências históricas e bibliográficas. Os resultados apontam que – de fato – há correlações entre os propósitos de Estado e o perfil – em cada momento histórico – do bacharel em Direito, conceituando essa correspondência entre o projeto de Estado e a mentalidade do bacharel como “bacharelismo”. Percebeu-se, por fim, a necessidade, no século XXI, do perfil do bacharel em direito em corresponder à demanda de transformação social, defesa de grandes valores civilizacionais e da Constituição e corroboração de uma percepção mais crítica e sensível da realidade social e econômica.

Palavras-chave: Bacharelismo. Política de Estado. Projeto nacional. Vocação.

1.0 BACHARELISMO NAS ORIGENS

*Na verdade, Senhores, o papel do jurista
– nós aqui batemos o thema capital de
nossa oração; na verdade o officio do*

⁵⁵ Advogado, inscrito na Seccional de São Paulo, bacharel em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

⁵⁶ Graduado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Mestrando em Direito do Estado sob a orientação do professor titular Enrique Ricardo Lewandowski. Graduando em Economia pela Universidade de São Paulo (FEA/USP).

jurista é dos mais intrincados e dignificantes na nomenclatura e hierarchia das profissões liberaes, tanto pelos predicados que exige de aptidões litterárias, acuidade de intelligencia, dotes de espirito, variedade de conhecimentos, visão omnimoda das coisas da vida, quanto pela funcção capital e synthetica do mistér de distinguir na theoria e na pratica o justo do injusto, de realizar o Direito, aquilo que é a primeira e mais impreterivel condição da existencia organizada, a propria medulla da vida collectiva e individual, o fundo e substancia de todas as relações no trato dos homens, das familias, das sociedades e das nações.
RFDSP, 1935: 375

Redigido para uma palestra conferida pelo Prof. Francisco MORATO no Instituto dos Advogados do Paraná e publicado na Revista da Faculdade de Direito de São Paulo em 1935, no volume de número 31, o excerto acima exemplifica a exigência que recai sobre o bacharel em direito, no passado e hodiernamente.

Conforme já apontou SCHWARCZ (2014: 185), a criação das faculdades de direito de São Paulo e de Olinda⁵⁷, por meio da

⁵⁷ Com relação à escolha dos locais para sediarem as escolas, a fundação em Olinda se justificaria como canal para que as elites do nordeste ocuparem os postos estratégicos no Estado. Já a província de São Paulo teria sido escolhida pela proximidade com outras províncias do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, bem como facilidade de abastecimento de gêneros alimentícios, além de ser um local que permitisse manter a equidistância das disputas locais de poder, impedindo

aprovação do projeto de 31 de agosto de 1826 pela Assembleia Geral Legislativa, depois convertido em lei em 11 de agosto de 1827, é vinculada à lógica e à dinâmica que marcaram a independência política brasileira em 1822. Segundo ressalta a autora, a fundação dessas duas faculdades de direito procurava atender à necessidade de conformar quadros autônomos de atuação, criando uma *intelligentsia* local, colocando na mão dos juristas a tarefa de formar uma nova imagem para o país se mirar, desvinculando-se do estatuto colonial, provando tanto para a própria nação quanto para as outras que o Brasil imperial é independente, tanto no que diz respeito às suas leis, quanto sua consciência.

Em outro estudo dedicado às faculdades de direito, ADORNO também pontua a estratégia política por trás da fundação das duas escolas:

A Academia de Direito de São Paulo, assim como a de Olinda, tem suas raízes atadas à independência política. Com a emergência do Estado Nacional, suscitou-se o delicado problema da autonomização cultural da sociedade brasileira, além da necessidade de formar quadros para o aparelho estatal. (ADORNO, 1988: 81)

Por sua vez, o prestígio que envolvia o bacharel em direito advinha menos do curso e da profissão e mais da carga simbólica e

que a faculdade fosse colocada no centro dessas disputas, naufragando o projeto de criação de uma elite intelectual dirigente (ADORNO, 1988: 77-85).

das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional do direito:

Sinônimo de prestígio social, marca de poder político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar elites próprias de pensamento e direção política. (SCHWARCZ, 2014: 186)

Em um estudo específico dedicado à Faculdade de Direito de São Paulo, ADORNO pontua a falta de um ensino jurídico efetivo no Império. Em realidade, ao bacharel interessavam mais as condições sociais, culturais e intelectuais que propiciavam a formação dos bacharéis e menos uma formação consolidada e robusta na matéria de leis.

Após analisar a grade curricular da Faculdade de Direito de São Paulo, sua composição, a produção intelectual, a graduação acadêmica e os percursos profissionais dos bacharéis, ADORNO concluiu que a sala de aula foi o espaço preterido para a formação do bacharel, muito mais tributária dos órgãos de imprensa da época, da militância política e das relações sociais.

Dessa forma, a boa formação do jurista na matéria de leis no século XIX seria algo que escapa ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a primazia não estava na sala de aula ou nos estudos voltados ao currículo acadêmico, senão nas relações sociais que eram abertas aos bacharéis com seu ingresso nos cursos de direito.

Antes da fundação das duas faculdades de direito em São Paulo e Olinda, a aristocracia brasileira já formava seus bacharéis na Europa, ou seja, a fundação dessas duas instituições não inaugura a presença do bacharel na sociedade brasileira.

De acordo com FREYRE, os bacharéis já eram atuantes na política nacional e foram muitos deles protagonistas de revoltas de cunho anticolonial e republicano:

A Inconfidência Mineira foi uma revolução de bacharéis, como revoluções de bacharéis – pelo menos de clérigos que antes eram bacharéis de batina do que mesmo padres, alguns educados em Olinda, no seminário liberal de Azeredo Coutinho – (...) – foram duas revoluções pernambucanas, preparadas por homens ainda no século XVIII: a de 1817 e a de 1824. Esses intelectuais ansiosos de um Brasil independente e republicano (...). (FREYRE, 2013: 450)

A presença do bacharel no território brasileiro não é uma exclusividade do século XIX, mas é este século que assistirá a ascensão social desse grupo.

Com a criação de outros centros de estudo no Brasil – além das faculdades de direito tem-se as faculdades de Medicina da Bahia (denominada “Escola Nina Rodrigues”) e do Rio de Janeiro e a criação da escola de engenharia em Ouro Preto – ocorreu uma espécie de substituição da formação no exterior pela nacional.

Por trás do ganho de prestígio social do bacharel está a mudança pela qual passa a sociedade brasileira: da decadência do

patriarcado rural para a ascensão dos espaços urbanos e das profissões liberais, gerando uma “Aristocracia de toga e beca” (*Ibid.*: 448) – mudança essa simbolizada pela substituição da imagem da Casa Grande pela do Sobrado na obra do sociólogo pernambucano.

Os bacharéis e doutores que iam chegando de Coimbra, de Paris, da Alemanha, de Montpellier, de Edimburgo, mais tarde os que foram saindo de Olinda, de São Paulo, da Bahia, do Rio de Janeiro, a maior parte deles formados em Direito e Medicina, alguns em Filosofia ou Matemática e todos uns sofisticados (...) as últimas ideias inglesas e as últimas modas francesas, vieram acentuar, nos pais e avós senhores de engenho, não só o desprestígio da idade patriarcal (...) como sua inferioridade de matutões atrasados. (*Ibid.*: 447)⁵⁸

A formação das almas dos bacharéis compartilhava da orientação liberal⁵⁹ – já compartilhada pelo menos em parte pelo

⁵⁸ Esta oposição entre as diferentes gerações teve sua simbologia trabalhada mais a fundo no ensaio de Luís MARTINS intitulado *O patriarca e o bacharel* (2008) . MARTINS propõe uma chave de leitura a partir da psicanálise para entender a hostilização pelos bacharéis republicanos da figura do imperador D. Pedro II e o desencanto com a República.

⁵⁹ Com relação ao liberalismo no Segundo Império, o liberalismo entendido como o equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre e assalariado, firmada ao longo da revolução industrial, não existia enquanto ideologia dominante na época. Durante o período regencial e o Segundo Império, houve a predominância de um liberalismo moderado, marcado pela defesa de prerrogativas econômicas (comércio, produção escravista e compra de terras) e políticas (eleições indiretas e censitárias) e depois a ascensão de um “novo liberalismo” a partir de 1868,

Segundo Império no que diz respeito ao liberalismo moderado – mas também trouxe a semente do pensamento republicano, embora a relação liberalismo-republicanismo não fosse necessária.

Como sabido, a proclamação da República foi uma mudança que ocorreu no campo da mentalidade coletiva (CARVALHO, 2005[b]: 43), sendo, portanto, o imaginário bacharelesco apenas um componente desse horizonte de referências mais amplo, mas – importante – alinhado a essas transformações.

Dessa forma, o bacharelismo é um fenômeno social amplo e não circunscrito ao direito (abrangendo também a Medicina, por exemplo) e guarda afinidades com a mentalidade erudita e europeia e tem suas raízes em um mundo em mudança, marcado pela passagem da monarquia para a República, pelo desenvolvimento incipiente da vida urbana e crescimento das profissões liberais, pelo abolicionismo e liberalismo político, este marcado pelo direito de voto.

Com estes elementos, procura-se delinear, ainda que de modo ligeiramente grosseiro, a mentalidade legada ao bacharel no início do século XX no Brasil: ideologia de matiz liberal, predominantemente republicana e com alguma vocação nacionalista. Esta mentalidade, aliada à projeção social e política dos quadros formados nas faculdades de direito, fez do bacharel em direito um agente social relevante.

com um forte matiz abolicionista, cujo motor de transformação foi o valor do trabalho livre (BOSI, 1996: 194-245)

2. O BACHARELISMO NO SÉCULO XX

Outrora restrito o título de bacharel aos oriundos da aristocracia brasileira, há um expressivo aumento da outorga deste título durante o século XX, com a maior oferta de cursos de ensino superior, chegando, no século XXI, a uma verdadeira massificação. Atualmente, há uma média de 93,1 mil concluintes do curso de direito entre os anos de 2009 e 2012 (EON Vol. 1: 36).

Durante o século XX, as mudanças pelas quais passou o ensino jurídico no Brasil se deram, em parte considerável, no âmbito de criação e consolidação de um sistema universitário no Brasil.

Na República Velha, consoante BASTOS (2000: 145-183), as mudanças pelas quais passou o ensino jurídico ocorreram tanto num plano político-ideológico, como a retirada nos currículos dos cursos de direito de conteúdos relativos ao Império e as relações entre Estado e Igreja, quanto num plano mais amplo, de criação e consolidação de um sistema universitário no Brasil.⁶⁰

⁶⁰ Há outros pontos efetivamente que foram objeto de mudanças impostas depois da proclamação da República. Uma bastante polêmica foi a revogação da “frequência livre”, ou seja, a presença do aluno do curso de direito em sala passou a constar como requisito para aprovação no curso. Houve parlamentares que defenderam, inclusive, a ideia de que a frequência livre era *direito adquirido* dos alunos que ingressaram no curso antes da vigência da nova norma – sabidamente a Lei nº 314 de 1895, conhecida como “Reforma Benjamin Constant” – pois estava-se a defender o direito de aprender livremente, mas que se tornou um privilégio dos matriculados no curso de direito, ficando os alunos das Escolas Politécnicas e de Medicina obrigados a frequentar as aulas. Embora tenha-se passado mais de 100 anos deste debate, os cursos de direito ainda são conhecidos pela grande abstenção dos alunos... (BASTOS, 2000: 156-163).

A República, por um lado, inovou também ao permitir a organização de cursos não oficiais, lançando as bases para a expansão do ensino superior particular no Brasil. Por outro lado, não foi dada a liberdade de ensinar ideias alternativas através de currículos alternativos, orientando os currículos dos cursos de direito ainda por um conteúdo comum que atendesse os interesses do Estado à época.

Um exemplo disso, oriundo da reforma do ensino jurídico conhecida “Reforma Benjamin Constant” de 1895, foi a fragmentação – posteriormente desfeita nas reformas subsequentes – dos cursos em Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado, traduzindo cada um deles, à sua maneira, as necessidades da República: formar advogados, administradores públicos, diplomatas e notários⁶¹.

Os efeitos das reformas no ensino jurídico feitas em 1895, 1911 e 1915 foram a concentração dos objetivos dos cursos de direito: inicialmente pensado para formar quadros nacionais e consolidar a ruptura com a metrópole após a Independência, durante a República Velha acabou também por formar os servidores públicos.

Importante mencionar que essas reformas curriculares feitas na fase da República Velha tinham por finalidade mais uma necessidade de reforma do Estado (*e.g.* com a saída da disciplina de

⁶¹ Com relação aos notários, este grupo de profissionais era de interesse da República para que ela se visse livre da influência da Igreja na organização dos serviços cartorários laicos e civis (BASTOS, 2000: 154)

Direito Canônico e entrada da disciplina de Economia Política) e menos uma tentativa de compreensão do fenômeno jurídico.

Vê-se, assim, que as etapas de reforma do ensino jurídico na República Velha ocorreram juntamente com as etapas da reforma do Estado: retirada dos conteúdos das disciplinas afeitos ao Império (consolidação da República); supressão do direito eclesiástico e incremento do direito notarial, especialmente com a criação temporária do curso de Notariado (consolidação da laicidade do Estado e da estrutura cartorária e registral); remodelamento nos currículos das disciplinas que sustentavam a propriedade nos termos do direito romano, como o direito civil e o direito comercial (consolidação da estrutura da propriedade, tal como constou no Código Civil de 1916).

Já na Era Vargas, as transformações do ensino jurídico são inauguradas logo em 1931, pela ampla reforma do ensino que levou o nome de “Reforma Francisco Campos”, marcada pelo estabelecimento, em nível nacional, de parametrização do ensino superior brasileiro, por meio de estratégias escolares como serialização do currículo, frequências escolares obrigatórias dos alunos e um sistema de avaliação dos estudantes (Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931).

No que diz respeito ao ensino jurídico, essa reforma alargou o conteúdo nas matérias de direito privado (direito civil e comercial), aproximando-as da carga anual dada a direito penal e direito público, e instituiu o doutorado como meio curricular para estudos mais aprofundados.

Além disso, a exposição de motivos dessa reforma ressalta a importância do estudo da economia como precedente ao estudo do direito. Consoante a exposição de motivos, nota-se que houve uma pretensão de orientar a formação do bacharel para atender as exigências da economia brasileira à época, rompendo com as tradições educacionais oligárquicas. A inserção de disciplinas de direito romano e de direito privado internacional nos currículos reforçavam essa nova orientação dos cursos dada pela reforma.

Contudo, a Reforma Francisco Campos esbarrou na conjuntura política conturbada da época, que, num intervalo relativamente curto de tempo, atravessou uma assembleia constituinte, culminando na Carta de 1934, e posteriormente desembocou em uma outra Constituição, dessa vez com forte viés autoritário.

Embora cada uma dessas duas constituições (a de 1934 e a de 1937) estabelecesse cada uma a seu modo a regulação do sistema educacional brasileiro (demandando a de 1934 a aprovação de reformas educacionais por lei, ou seja, pelo Poder Legislativo; e a de 1937 permitindo reformas por decretos, ou seja, diretamente pelo Poder Executivo), o ensino jurídico durante a Era Vargas ficou marcado por um caráter de acomodação, deixando de levar adiante a ruptura proposta pela Reforma Francisco Campos. (BASTOS, 2000: 209-19).

O debate acerca do ensino jurídico ganhou novo fôlego com a criação da Universidade de Brasília (UnB) nos anos 1960, na esteira do que foi o debate sobre a criação da Universidade do

Distrito Federal (UDF) em 1935, sendo esta “a primeira experiência brasileira de uma universidade aberta aos novos ramos do conhecimento humano”, mas que foi predada pelo Estado Novo (*Ibid.*: 228).

Aliado à fundação da UnB estava o debate acerca dos rumos do Estado brasileiro, desempenhando a organização do saber na nova universidade um papel estratégico:

O Estado tradicional brasileiro, principalmente o Estado republicano, apoiado e organizado basicamente em função da administração pública direta, começava a mostrar os seus sintomas de crise e fadiga, o exigia (...) a identificação de mecanismos alternativos ao seu funcionamento tradicional, que recolhessem esforços dos pólos em expansão do próprio Estado e da iniciativa privada. O Estado brasileiro (...) ainda sobrevivia com suas bases institucionais oligárquicas e seus compromissos com a “cátedra vitalícia e feudal” (...) exigindo, ara viabilizar o desenvolvimento nacional, que se implementassem novos e viáveis mecanismos institucionais alternativos. Para alcançar esses objetivos vinham sendo implementadas novas estruturas de natureza autárquica e empresarial, já no governo Getúlio, que foram intensificadas com o plano de metas do governo Juscelino. A idéia original era não apenas criar uma universidade que não se confundisse com a administração

direta ou com autarquias submetidas à administração direta (...). (*Ibid.*: 238)

A UnB, nesse sentido, permitiu uma reestruturação política e científica do saber. No que diz respeito ao ensino jurídico, essa abertura para inovação simbolizada pelo projeto da UnB, houve uma mudança metodológica com relação ao saber produzido no campo do direito: deixou-se de apreender os institutos do direito tão-somente a partir de sua conceituação abstrata, para colocá-los em outros ângulos de análise, operando uma fissura com relação à estrutura clássica e seccionista do ensino jurídico (*Ibid.*: 246).

Essa inovadora proposta de ensino jurídico encontrou respaldo na aula magna de San Tiago DANTAS proferida na Faculdade Nacional de Direito (Rio de Janeiro) em 1955. Há a preocupação de uma nova didática que se proponha ao raciocínio jurídico, ou seja, trazendo um debate metodológico a respeito do objeto formal da ciência jurídica. Dessa forma, surge a preocupação com o desenvolvimento de uma capacidade analítica, voltada para evidenciação de questões e a busca por uma solução e desenvolvimento de capacidade crítica a respeito das alternativas encontradas e da solução efetivamente dada ao problema (DANTAS, 1955: 08).

Nesse contexto, a UnB apresentou um modelo de ensino jurídico de ruptura e de inovação com relação ao caminho até então trilhado pela política de ensino jurídico conduzida pelo Estado até então. Propunha-se dotar o bacharel em direito de maior capacidade

de análise, ampliada por uma formação multidisciplinar, formando um jurista atento ao seu contexto social e temporal.

Este novo perfil do bacharel em direito passou por uma tentativa de esvaziamento através de reformas curriculares pretendidas na ditadura militar (1964-1985).

Nesse ponto, as transformações do ensino jurídico fizeram parte de um contexto mais amplo de mudança do ensino superior. De qualquer forma, o bacharel em direito corria o risco de ter seu campo de atuação diminuído, deixando de ser capacitado para contribuir para o processo de mudança social.

No âmbito do sistema universitário, as reformas levadas pela ditadura militar reverteram as tendências de consolidação de um sistema público fossem revertidas em propósitos que viabilizaram a expansão do ensino superior privado, “dando início ao crescimento desordenado das escolas privadas de Direito”, tumultuando o quadro formativo dos bacharéis em direito (BASTOS, 2000: 286).

A estratégia metodológica consistia em fazer do currículo mera articulação do conhecimento oficializado. A proposta pedagógica passa a ser a transmissão de um conhecimento oficial codificado e deixando de incentivar mudanças na estrutura formal do Estado e nas leis (*Ibid.*: 284). Nesse momento, ao bacharel cabe simplesmente a incumbência de ser um operador formal das leis. Contudo, com o olhar da sociedade civil, especialmente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e suas seccionais, este retrocesso foi dificultado.

A Resolução nº 3 de 1972 do Conselho Federal da Educação inaugurou os moldes atuais das estruturas dos cursos de direito, permitindo o ensino interdisciplinar, o exercício da prática forense durante a graduação (precursoras dos estágios) e a criação de disciplinas optativas. Todavia, sua promulgação por um regime autoritário, aliada ao crescimento desmesurado das faculdades de direito, inviabilizou sua eficácia (*Ibid.*: 310) e permitiu a sua massificação. Dessa forma, outra vez mais, o perfil do bacharel em direito foi esvaziado e sua atuação foi reduzida à prática acrítica do direito.

Importante notar que nos anos 1960, o projeto de formação de um quadro de bacharéis em direito capacitados foi substituído por uma formação anestesiante. Percebe-se, assim, que, durante a história, a formação do bacharel tinha a missão de atender uma política de Estado, inicialmente voltada para a consolidação da Independência, posteriormente para a afirmação da República. Quando a proposta de uma nova formação começou a ameaçar a própria política de Estado, este reagiu para que esse potencial transformador fosse retirado, tentando fazer do bacharel um apologista do *establishment*. A essa correspondência da mentalidade do bacharel à política de Estado, demos o nome de “*bacharelismo*”, indo, portanto, um pouco além do conceito trazido por BASTOS:

O bacharelismo não foi apenas o crescimento desmesurado de bacharéis (de frágeis conhecimentos jurídicos), mas a sua absorção quantitativa pela

administração pública e pela diplomacia e, como não poderia deixar de ser, o exercício “paroquial” da advocacia, da magistratura e da atividade policial, cuja carreira começava a se definir. Os bacharéis dedicavam-se ainda às atividades cartorárias, sem se esquecer do seu afluxo na carreira política, na carreira jornalista e nas letras. (165-6)

3. CONCLUSÃO: POR UM NOVO BACHARELISMO

No século XIX, após a Independência, as faculdades de direito no Brasil nascem com o fim de criar quadros políticos para a formação e consolidação do Estado nacional. No século XX, nota-se a correspondência entre os momentos sociais da República e sua conseqüente expectativa do bacharel em direito. Do Liberalismo do início do século, percorrendo o *Welfare State* e o desenvolvimentismo, a constitucionalização democrática e a ascensão neoliberal a partir dos anos 1990 até a atualidade, a formação do bacharel em Direito esteve alinhada aos termos de uma política de Estado e a um determinado projeto nacional.

Distintas foram as motivações estatais ao fomento da criação de faculdades de direito no país nestes períodos, todavia em todos os casos destacam-se mormente o projeto nacional contido na expectativas do papel do egresso na sociedade e a vocação do jurista como promotor dos valores pautados pela agenda do Estado, assim como também do desenvolvimento do pensamento social.

Sob esta perspectiva, qual deverá ser o papel das faculdades de Direito do Brasil no século XXI?

De início, FARIA cita a situação problemática do direito contemporâneo. Por um lado enxergamos o direito como ferramenta burocrática de controle social, por outro vemos-lo sob uma perspectiva subjetiva, cuja legitimidade está calcada nos valores e na satisfação dos ideais. A conciliação desta dupla face do Direito é um dos grandes desafios propostos no século XXI (1987: 27-40).

Sobre esta relevante questão, SANTOS defende uma visão transformadora da faculdade de direito. Partindo do pressuposto de que o direito é um campo de disputa incessante de poder e de que este desempenha função fundamental de transformação social, defende a ideia de que precisamos reencontrar a essência da ciência do direito, e que para isto, necessitaremos romper com o senso comum (1999: 194). Por sua vez MACHADO corrobora-se o papel do bacharel contemporâneo como agente de transformação e defensor dos grandes ideais do Estado Democrático de Direito.

Sendo assim, é perfeitamente lícito concluir os juristas brasileiros, dentro da nova ordem constitucional, passaram a ser os portadores de muitos dos desafios de mudança da realidade social por intermédio do direito, sobretudo a mudança naqueles aspectos em que essa realidade social por intermédio do direito, sobretudo a mudança naqueles aspectos em que essa realidade se apresenta agudamente injusta e, portanto, incompatível com a ideia de uma democracia real (2009:119).

SANTOS, por seu lado, também defende que os métodos didáticos e científicos utilizados nas faculdades de direito precisam ser repensados. Se antes a repetição doutrinária, lecionada pelos docentes aos alunos de modo meramente expositivo e teórico, eram as formas mais utilizadas, hoje devemos ter em vista de que a especificidade das ciências humanas se sobrepõe à mera instrumentalização racional, e que por tal razão, a ciência do direito deve ser pautada pela razão moral-prática e estético-expressiva, o que criaria uma revolução do método didático, atribuindo às ciências sociais papel soberano diante do papel dominante das ciências naturais.

A prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental significa antes de mais nada que as humanidades e as ciências sociais, uma vez transformadas à luz dos princípios referidos, devem ter precedência na produção e distribuição dos saberes universitários. Isto não implica a marginalização das ciências naturais mas tão-só a recusa da posição dominante que hoje ocupam (1999: 194).

Assim, a partir de SANTOS, considera-se que haveria uma didática que cumpriria sua função de preparo do bacharel para sua vocação notadamente sensível e propositivo à resolução dos problemas sociais.

Se ao bacharel, como já exposto pelos referidos autores, atribui-se um papel político e de pensamento crítico da sociedade, ao Brasil hoje é atribuído a vocação de grandeza e de exercício de

sua soberania no plano interno e externo. E desta necessidade de realização deste potencial, urge, novamente, a necessidade de um novo modelo de faculdades de direito no país que cumpra este papel estratégico ao desenvolvimento nacional, contribuindo com a formação de bacharéis capazes de suprir às expectativas técnicas e intelectuais.

No século XIX, a relação entre projeto nacional, ascensão dos bacharéis à política e Academia de Direito possuía vínculo substancial forte, a realidade hoje, no entanto, é substancialmente diversa: por um lado, Escolas de Direito de excelência que ocupam - lado a lado – espaços com faculdades de Direito, mas por outro lado, com vieses mercadológicos, que possuem fins de atendimento de uma demanda de mercado (FARIA, 1987: 18-21), sem preocupação com fins ontológicos e epistemológicos da ciência jurídica, marginalizando o bacharel do debate nacional, e criando “ilhas de excelência” do ensino jurídico, promovendo disparidades gigantescas entre os 93,1 mil bacharéis formados a cada ano (UNGER, 2006: 118).

UNGER expõe no que concerne ao currículo⁶² quais seriam os setores de conhecimento relevantes à formação de juristas cujas formações lhes permitiriam a escolha entre serem profissionais técnicos de elite, dirigentes do mundo dos negócios ou da administração pública e da diplomacia (*Ibid.*: 122), dando

⁶² Sinônimo: Grade curricular. A Faculdade sustentar-se-ia sob o tripé: ensino, pesquisa e extensão. A grade curricular seria elemento substancial e formador do ensino.

versatilidade à escolha do ingressantes a uma formação mais criativa e multidisciplinar, ao mesmo passo que também possibilitaria uma formação mais ajustada à demanda social.

Não é um ensino para gênios ou por gênios o que proponho. É um ensino para uma elite intelectual, selecionada e orientada meritocraticamente, e caracterizada, sobretudo, pela diligência, flexibilidade e ambição. Aos gênios atribuo a tarefa de atacar o que esse grupo pensar e fizer (*Ibid.*)

Para UNGER, há cinco grandes setores de conhecimento e de expertises relevantes ao bacharel. Na Faculdade de Direito que ele idealiza, o ingressante escolheria entre três a quatro blocos para cursar: o Direito Brasileiro; a Economia e as Instituições; as disciplinas práticas; a Globalização; e o desenvolvimento de alternativas institucionais.

UNGER acredita que o papel primordial de um jurista seja o de “imaginar instituições”, ou seja, que este tem o papel criativo na criação e aprimoramento das instituições. Sugere um recorte transdisciplinar que supere a dicotomia zetética e dogmática, e que nos guie na direção da resolução de problemas complexos de fato⁶³, abandonando o valor excessivo dado ao objeto “dispositivo legal”, reforçando a importância do objeto “instituições” (*Ibid.*: 128-131).

⁶³ Exemplos das disciplinas citadas por UNGER: Estado e a política. • A empresa, seus controladores, acionistas, gerentes e trabalhadores. • A organização da propriedade e da concorrência. • As profissões e o público. • A família, a criança e a escola. • A poupança, o crédito, o dinheiro e a produção. • A violência e seu controle.

Tanto a Economia, quanto às ciências sociais ganham contornos fundamentais a esta concepção de faculdade. Para ele, para reinserirmos o jurista na compreensão avançada do Estado e do mercado precisaremos ter conhecimentos elementares – por um lado - em microeconomia, em contabilidade – por outro – em disciplinas sobre ideologias e instituições (*Ibid.*: 124-125).

Por reconhecer a globalização enquanto fenômeno hegemônico e uma tendência das relações internacionais, sugere um setor, que teria como base o Direito Internacional, os blocos regionais e a transnacionalização do capital.

Esse currículo introduz o estudante ao direito emergente da economia globalizada. O estudo tradicional do direito internacional, tanto privado quanto público, fica inserido dentro de um enfoque prático e atualizado.

O currículo da globalização seria ensinado da mesma maneira que o currículo de direito brasileiro, por uma combinação de abordagem extensiva e aprofundamento seletivo (*Ibid.*: 127)

Ao mesmo tempo em que UNGER enfatiza esta visão transdisciplinar e atual, também menciona a relevância de um conhecimento técnico sólido.

Ele sugere que o Direito Brasileiro deveria ser estruturado com base nas seguintes áreas: Conceitos e terminologia do direito brasileiro; Processo; Pessoa e a família; Capital e contratos; Responsabilidade civil e o direito do consumidor; Empresa e o trabalhador; Direito penal; Estado e política; e Tributação e gasto social (*Ibid.*: 122-5) Além disso, também cita a necessidade da

prática forense como um dos setores desta faculdade, para seu aprimoramento sugere disciplinas como Redação jurídica, Consultoria, Negociação e Práticas judiciárias, que introduziriam o discente à prática profissional e a expertises fundamentais (*Ibid.*: 126-7).

Dessa forma, para superar o bacharelismo tradicional e, alinhando a formação às necessidades atuais, a fim de que o exercício do direito seja dotado de uma capacidade transformadora, deixando de ser mera apologia a uma determinada política de Estado circunstancial, torna-se estratégica luta pela qualidade dos cursos em direito.

FONTES

Exame da Ordem em Números – Volume I, FGV Projetos.

Revista da Faculdade de Direito de São Paulo, 373-390, 1935.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. **Os Aprendizizes do Poder** – O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2000.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ª Ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras. 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas** – O imaginário da República no Brasil. 3ª Ed. 15ª Reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras. 2005.

_____. **Os Bestializados** – O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª ed. São Paulo: Cia. das Letras. 15ª Reimpressão. 2005.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. 1955. Disponível em < <http://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jur%C3%ADdica-e-a-Crise-Brasileira.pdf>> Último acesso em 17 jul. 2017.

FARIA, José Eduardo. **Reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor. 1987.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos** – Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Graal. 2013.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas. 2009.

MARTINS, Luís.
2008 *O Patriarca e o Bacharel*. 2ª ed. São Paulo: Alameda.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil – 1870-1930. 12ª Reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras. 2014

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. *Revista de Direito Administrativo*, v. 243, p.113-131, 2006.

O DESCOMPASSO ENTRE A FORMAÇÃO PROPORCIONADA PELOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E A NOVA CONCEPÇÃO DE ACESSO A JUSTIÇA: O público e o privado no exercício da jurisdição

**Aneline dos Santos Ziemann⁶⁴
Jorge Renato dos Reis⁶⁵**

RESUMO: O presente texto teve como objetivo abordar a existência de uma desarmonia entre a formação excessivamente voltada para o litígio oferecida pelos cursos de graduação em direito e a demanda social por um acesso à justiça amplo, célere e eficaz. O método utilizado foi o monográfico e a técnica de pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que para que se torne possível a superação da cultura do litígio é necessário o estabelecimento de uma cultura acadêmica e jurídica de superação da clássica dicotomia que separa em mundos diversos o direito público e o direito privado. É necessário que se estabeleça uma sinergia entre atores públicos e privados na instalação da cultura da paz e da não conflituosidade.

Palavras-chave: Acesso à Justiça. Dicotomia público x privado. Formação acadêmica.

⁶⁴ Doutoranda em Direito na UNISC com bolsa Capes/Prosup (Tipo II). Mestra em Direito pela UNISC, com bolsa Capes/Prosup (Tipo II) Professora do curso de Direito da URI São Luiz Gonzaga. Advogada.

⁶⁵ Pós-Doutor pela Università Degli Studi di Salerno-Itália. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado da UNISC. Professor na graduação da UNISC. Coordenador do Grupo de Pesquisa Direito de Autor no Constitucionalismo Contemporâneo.

INTRODUÇÃO

O contexto social e jurídico brasileiro contemporâneo é permeado de incertezas, seja na economia ou seja na política. Todo o cenário tormentoso tendencialmente acaba batendo às portas do Poder Judiciário: demissões, acusações de corrupção, inadimplemento contratual, e uma série de outras demandas geradas por todo um clima de instabilidade buscam solução recorrendo ao Estado para que, na figura do juiz, traga a (mágica) solução.

Ao mesmo tempo, uma sensação de insatisfação acompanha toda essa "clientela": o judiciário é moroso, burocrático, ininteligível, e ao final, injusto. E sempre o será, para aquele que não vê a sua pretensão assistida.

Urge, portanto, questionar a forma como se constrói e se administra a justiça nos dias de hoje. A reflexão começa, inclusive, pelo estágio mais inicial de todos: a própria formação acadêmica dos diversos atores que operam o direito.

O abandono de dogmas ultrapassados e inservíveis para a realidade que se apresenta é um dos caminhos para o alcance de uma formação mais compatível com os anseios por justiça nos moldes atualmente solicitados. É sobre esta temática que se desenvolverá a pesquisa abaixo descrita.

1 - A NOVA CONCEPÇÃO DE ACESSO A JUSTIÇA NO CONSTITUCIONALISMO CONTEMPORÂNEO

Iniciando as reflexões aqui expostas, a primeira indagação a ser feita diz respeito ao próprio entendimento do que venha a ser o "acesso à justiça". Seria aceitável que o intérprete do direito, atualizado às concepções mais contemporâneas, confunda o acesso à justiça com o acesso ao Poder Judiciário?

O próprio conceito de "acesso à justiça" tem se modificado substancialmente. Nos Estados liberais, em meados dos séculos dezoito e dezenove, a solução dos litígios civis era reflexo de toda uma filosofia individualista que marcava a cultura do momento. Basicamente, ter acesso à proteção judicial possuía o sentido de ter o direito formal de iniciar ou de contestar uma ação. No sistema do "*laissez faire*" assim como outros "bens", a justiça era reservada àqueles que poderiam arcar com os seus custos. Aqueles que não tivessem condições de o fazer, eram responsáveis pela sua sorte. O acesso à justiça se limitava a uma igualdade formal, mas jamais material. (CAPPELLETTI, GARTH, 2002)

Dentro da ótica introduzida pelo constitucionalismo do pós-guerra, ainda é possível manter esta espécie de entendimento? Acredita-se que não, pelas razões que seguem sendo desenvolvidas.

Falar em acesso à justiça não se limita a falar em acesso ao Poder Judiciário. O que esta ideia envolve é também o direito de ver solucionada a lide em tempo razoável. (COUTO, MEYER-PFLUG, 2013) Assim, mesmo que dentro da lógica do recurso ao

Poder Judiciário, não basta que se possa ingressar com uma ação para ter o direito de acesso à justiça reconhecido. A justiça envolve uma contexto muito mais amplo, envolvendo celeridade, imparcialidade e razoabilidade, ao menos. A respeito do direito processual civil, como fonte primeira das normas processuais e, portanto, do acesso à justiça mediante o acesso ao Poder Judiciário cabem algumas breves notas.

Na medida em que o direito processual civil passou a se voltar para a realização de fins alheios ao processo, ou seja, passou a ser interpretado como um instrumento e não como um fim em si, passou-se também a refletir acerca da verdadeira aptidão que o processo civil possui como mecanismo para o alcance daqueles objetivos primeiros. O acesso à justiça assegurado constitucionalmente pelo art. 5º, XXXV⁶⁶ impõe a reflexão em torno do processo civil no sentido de que a função jurisdicional deve tutelar eficaz e rapidamente as situações de ameaça ou de lesão a direito. Urge a necessidade de se pensar na tutela jurisdicional preventiva em conjunto com a repressiva. (BUENO, 2014)

Portanto, o verdadeiro "acesso à justiça" envolve não apenas a repressão às lesões a direitos já estabelecidas, mas também a possibilidade de evitar que estas lesões ocorram. Deve haver,

⁶⁶ "Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito; [...]" (BRASIL, 1988)

neste sentido, não só a repressão, mas também a prevenção de possíveis lesões a bens jurídicos.

O que é necessário notar é que para os padrões praticados na atualidade, a interpretação do direito, e em especial do direito processual civil, nos moldes oitocentistas se revela absolutamente inócuo. Os padrões oitocentistas não conseguem atribuir às normas jurídicas a gama de interpretação que elas necessitam e que a leitura da Constituição Federal impõe. Por isso, é que a chamada "constitucionalização do direito processual civil" conclama os intérpretes do direito processual a operar em consonância com os métodos hermenêuticos contemporâneos e com a filtragem constitucional. Ou seja, é necessário que estes operadores se conscientizem de que a interpretação do direito é axiológica e de que, a partir do momento em que o Estado atua através do processo, o processo também revela um viés valorativo. O processo é, em última análise, também uma forma de realização dos valores constitucionais. (BUENO, 2014)

Contemporaneamente desenvolve-se a compreensão de que o efetivo acesso à justiça constitui um direito social básico, mas o conteúdo do termo "efetividade" ainda é cercado de certa vagueza. A perfectibilização deste termo poderia ser traduzido como a "igualdade de armas", ou seja, como a certeza de que o provimento final estará ligado exclusivamente ao mérito jurídico e não a razões outras estranhas ao direito. (CAPPELLETTI, GARTH, 2002) A respeito da efetividade, Cappelletti e Garth (2002) opinam no sentido de que esta espécie de igualdade seria utópica, pois as

diferenças entre as partes não seriam jamais eliminadas, sendo o cerne da questão saber até onde se poderia avançar e a qual custo, em direção a esta "utopia".

Porém, se falar em efetividade do acesso à justiça é falar em "igualdade de armas", ver-se-á que hoje existem mecanismos que buscam proporcionar esta igualdade justamente no âmbito do acesso à justiça, quais seja, as formas não litigiosas de solução de conflitos.

A conciliação é uma forma de solucionar conflitos que parece estar mais próxima da ideia de igualdades entre as partes, na medida em que são elas as autoras da sua decisão.

As vantagens são inegáveis para as partes quando o litígio encontra solução sem que para isso ocorra necessariamente um julgamento. No caso da conciliação por exemplo, um dos seus efeitos é o de que aquilo que é decidido entre as partes é melhor aceito se comparado às decisões judiciais emanadas do juiz, ou seja, de um ato unilateral. O fato de a solução ser baseada em um acordo parece trazer maior contentamento às partes, além de se considerar também que estas soluções são mais céleres frente a sobrecarga dos tribunais e das altas despesas que um litígio pode gerar. (CAPPELLETTI, GARTH, 2002)

Retomando a ideia inicial, estas formas de solucionar litígios, parecem estar melhores adaptadas à ideia de acesso à justiça em sua escala mais ampla.

O acesso ao direito nas sociedades atuais depende também de pressupostos extrajurídicos capazes de tornar possível a

implementação do ideal do direito, ou seja, capazes de instrumentalizar a convivência pacífica de todos os cidadãos. Entre esses pressupostos é possível apontar o papel da educação básica na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres sociais bem como dos valores humanos fundamentais que devem ser observados por todos. A educação é essencial também na medida em que dificilmente o Poder Judiciário será capaz de, sozinho, garantir a todos a observância de seus direitos e o amplo acesso à justiça. (GRECO, 2015)

Ou seja, a garantia de acesso à justiça pressupõe a atenção às condições elementares para o exercício da cidadania, como por exemplo uma educação capaz de conscientizar os cidadãos a respeito do conteúdo e dos limites dos seus direitos. A ampla possibilidade de acesso ao Poder Judiciário, inaugurada pelo advento da Constituição cidadã somada às dificuldades que o Poder Judiciário encontra para dar respostas adequadas às inúmeras demandas demonstrou a necessidade de se refletir a respeito dos mecanismos disponíveis para a solução de controvérsias.

Ganhou terreno, portanto, no final do século XX a preocupação dos estudiosos do direito processual com a inclusão de métodos de composição de litígios motivados mais pelo alcance da paz social do que pela imposição da vontade da lei. Além de contar com a autoridade representada pelo juiz, as partes passam a contar, a partir de então, com pessoas capacitadas para promover a mediação e a conciliação, alcançando muitas vezes resultados mais satisfatórios do que aqueles tradicionalmente alcançados via

decreto judicial. A concepção contemporânea de processo no Estado Democrático de Direito revela que este não se orienta apenas pelas leis processuais em sentido estrito, havendo toda uma sistemática com esteio constitucional que situa o acesso à Justiça e os seus pressupostos no destacado rol de direitos fundamentais. (THEODORO JÚNIOR, 2017)

Neste mesmo ritmo imposto pela constitucionalização a nova disciplina processual inaugurada pelo Código de Processo Civil de 2015⁶⁷ prioriza as qualidades da solução consensual de conflitos ao atribuir ao Estado o dever de se utilizar das práticas de pacificadoras sempre que possível. A adoção de uma política pública de pacificação recomenda também que, a exemplo da conciliação e da mediação, os juizes, advogados, defensores públicos e o Ministério Público estimulem a adoção de mecanismos consensuais de solução de conflitos, inclusive durante o curso do processo judicial. O que se pretende com esta política não é esvaziar o Poder Judiciário, mas sim evitar o excesso de litigiosidade de sociedades como a brasileira que vislumbra a jurisdição como caminho único para a pacificação social e que com isso acaba por esgotar a capacidade dos órgãos e serviços jurisdicionais existentes (THEODORO JÚNIOR, 2017)

⁶⁷ "Art. 3º Não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito. [...] § 2º O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos. § 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juizes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial." (BRASIL,2015)

Estabelecidas, portanto, as premissas iniciais a respeito do tema aqui pesquisado. O acesso à justiça engloba não simplesmente o acesso ao Poder Judiciário, mas envolve, muito além disso, o direito a uma prestação jurisdicional eficaz e célere (sob pena de não sendo célere, deixar também de ser eficaz). O excesso de litigiosidade se revela problemático na medida em que tornado o Poder Judiciário deficitário, moroso e incapaz, conseqüentemente, de garantir o devido acesso à justiça.

O questionamento maior que se faz é, se o ensino do direito, nos moldes atuais, é partidário destas compreensões ou se, ao contrário, tende a contribuir para a manutenção e aprofundamento de todas esta problemática. O tópico seguinte busca realizar esta análise.

2 - O ENSINO DO DIREITO NO OCIDENTE E NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Todos os responsáveis pelo movimento da "máquina" do Judiciário são egressos dos cursos de graduação em direito. São os juízes, serventuários, defensores públicos, advogados, promotores ... Respondem, portanto, em alguma medida, pelas deficiências que a prestação jurisdicional revela. Mas em que medida a formação proporcionada aos acadêmicos de direito pode contribuir para a solução dos problemas apontados no primeiro tópico? Na seqüência, uma breve reflexão sobre o ensino jurídico no Brasil tentará trazer algumas luzes para a temática.

No ocidente, o ensino jurídico teve início na Baixa Idade Média. Para auxiliar o ensino jurídico foram criados manuais introdutórios a exemplo do manual de Gaio (Instituições) utilizado posteriormente como modelo para as Instituições de Justiniano. Apesar disso, é de se notar que a universidade medieval não conduziu imediatamente ao modelo atual de universidade, isso porque após o seu apogeu (XII à XV) houve um período de declínio que conduziu à sua profunda e integral reforma (século XVIII e XIX). Já no século XX a formação jurídica se dividiu em dois modelos, o norte americano e o europeu. A escola de direito nestes termos, iniciou em Bolonha, unindo o direito justinianeu e a filosofia grega. O direito desempenhava papel social muito relevante no contexto político europeu nesta época, especialmente frente a crescente centralização de poder na Europa Ocidental. (LOPES, 2011)

Até o advento do Iluminismo, com todas as reformas preconizadas pelos ilustrados, a concepção de poder político do Antigo Regime é predominantemente jurisdicional. (HESPANHA, 1993:385-386). Toda atividade do soberano é um fazer justiça, mesmo quando legisla e administra. [...]

A modernização do Estado com a conseqüente transformação do príncipe ou do soberano de supremo juiz em supremo legislador marca a transformação simultânea do papel dos juristas. Estes são obrigados a cindir política e jurisprudência. (LOPES,p. 202)

Já um terceira onde de transformações que moldou o ensino do direito foi o positivismo do século XIX. O positivismo promoveu a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento, propôs a objetividade do conhecimento manipulável e capaz de ser demonstrado por meio da experimentação. Conforme explica José Reinaldo de Lima Lopes (2011, p. 203), na concepção positivista "conhecer é saber fazer, é reproduzir e prever". A ciência na lógica positivista se associa à razão instrumental e ao cálculo, ao empirismo, à experimentação e à linguagem matemática. No direito propriamente, o objeto privilegiado pelos juristas do positivismo é a lei e ordenamento. (LOPES, 2011)

No Brasil do século XIX o papel do jurista é muito claro, os cursos de direito são abertamente criados para proporcionar ao Império os recursos humanos capazes de ocupar as carreiras burocráticas e de aplicar as leis nacionais. Portanto, o jurista brasileiro já nasceu com as suas funções diretamente ligadas ao Estado, fosse para trabalhar como seu funcionário, fosse para fazer com que o Estado nacional desenvolvesse as suas capacidades. Nas palavras de José Reinaldo de Lima Lopes (p. 207) naquele momento "os bacharéis serão o tipo-ideal do burocrata nascido em sociedade escravista e clientelista: subindo na carreira por indicação, por favor, por aliança política com os donos do poder local, provincial ou nacional." Este modelo de curso privilegiava a advocacia e o debate tanto que forjou a expressão "curso de advocacia". (LOPES, 2011)

Percebe-se, portanto, que o perfil esperado do bacharel da época era um perfil aristocrata, já que a tendência dos egressos dos cursos de direito era a ocupação dos postos sociais mais destacados.

Entre os séculos XIX e XX o ensino do Direito no Brasil demonstrava uma profunda admiração pelo direito privado alemão, notadamente pelo direito civil. A utilização da matriz positivista observava os fatos sociais, políticos, éticos e sociológicos pelo mesmo método utilizado para o estudo das leis da física. (LOPES, 2011)

A discussão sobre a qualidade do ensino e sobre as habilidades e atribuições que o operador do direito deve desempenhar nasceu junto com o próprio nascimento dos cursos de direito no Brasil. Dentre as inúmeras críticas opostas ao à educação jurídica brasileira, está a de que o bacharel educado em uma cultura oitocentista não possui perspectivas e de que o "bacharelismo" não desempenha papel de grande relevância. A educação jurídica do século XIX era, de fato, voltada à formação de bacharéis no seu sentido formal, e não à educação jurídica, ou seja, ao viés pedagógico do ensino do direito. (BENTO, MACHADO, 2013) Percebe-se que a crítica ao positivismo jurídico é a mesma crítica feita à formação em moldes oitocentistas já que tais características são contemporâneas.

Atualmente, o que ainda se percebe no Brasil é a persistência de uma cultura voltada para o litígio.

O Poder Judiciário brasileiro enfrenta uma crise que em muito se relaciona com o excessivo volume de ações que buscam no Judiciário uma solução definitiva. Este volume excessivo acaba por dificultar não somente a prestação jurisdicional, mas também o próprio acesso à justiça em si. Esta situação se deve à manutenção de uma cultura voltada para a litigiosidade. Uma forma de buscar uma solução para este problema é a superação da cultura do litígio pela propagação da utilização dos meios não contenciosos de solução de conflitos. Ocorre que para que esta cultura se estabeleça é necessário que desde a sua formação os bacharéis em direito sejam instruídos a se utilizarem destes métodos. (COUTO, MEYER-PFLUG, 2013). Portanto, dentro da concepção constitucionalizada de acesso à justiça, conforme explorado no primeiro tópico, não há espaço para uma formação que limite o acesso à justiça ao acesso ao poder judiciário somente. Quer dizer, tanto o mero acesso ao judiciário não configura o acesso à justiça, na medida em que além de acessar o Poder Judiciário o cidadão deve receber uma prestação jurisdicional célere e efetiva, quanto o Poder Judiciário não é o único mecanismo disponível para a obtenção de soluções efetivas para eventuais litígios.

Apesar de existir, no sistema jurídico brasileiro, a possibilidade de submissão de litígios à arbitragem, por exemplo, esta escolha raramente é realizada justamente em razão de uma cultura que coloca o Poder Judiciário como a única hipótese de solução de conflitos. Existem dados que retratam claramente os efeitos desta cultura, como por exemplo, os fornecidos pelo Banco

Nacional de Dados do Poder Judiciário que demonstram que no em 1990 foram distribuídos 14.087 processos no Superior Tribunal de Justiça e julgados 11.742, entre tantas outras estatísticas semelhantes que confirmam toda a situação ora descrita. (COUTO, MEYER-PFLUG, 2013)

Diante do cenário descrito, uma série de medidas vêm sendo tomadas no sentido de incentivar a substituição da cultura do litígio pela cultura da solução consensual de conflitos. O novo código de processo civil anteriormente mencionado é exemplo disso. Porém, grande parte da responsabilidade por essa mudança de cultura é das universidades já que são elas as responsáveis pela formação dos futuros operadores do direito.

No entanto, tendo em vista a composição atual da grade curricular dos cursos de Direito no Brasil, constata-se uma predominância acentuada das disciplinas de processo, tanto civil quanto penal. Tal circunstância acaba por incentivar a cultura da litigiosidade judicial do nosso país. [...]

Interessante pesquisa publicada pelo INEP (Relatório Técnico 2008) revela que - *dentre as matrizes curriculares dos cursos de graduação examinados, das trinta maiores Instituições de Ensino do País* - a maioria das instituições (53,8 %) não contempla disciplinas relacionadas à mediação, à arbitragem e à conciliação. (COUTO, MEYER-PFLUG, 2013,p. 374)

Estes dados revelam o descompasso existente entre a formação oferecida pelos cursos de Direito no Brasil e o perfil

necessário ao operador jurídico para o enfrentamento do complexos litígios contemporâneos.

Além de todo o já exposto, é importante lembrar também que é papel da educação contribuir para a autoformação das pessoas em sua cultura cidadã. A condição de cidadania é definida, em Estados democráticos, pela assunção das responsabilidades perante a pátria. Além disso, a missão do ensino não se restringe à transmissão do saber, mas se estende à transmissão de uma cultura que possibilite ao aprendiz a compreensão da sua condição oportunizando o pensamento aberto e livre. (MORIN, 2003) Portanto, ao limitar o ensino do direito ao ensino de métodos litigiosos de atuação, o que se promove é uma educação jurídica insuficiente e incapaz de cumprir com a sua função social e uma cultura de incentivo ao conflito que atua contra o exercício da cidadania nos moldes desejados pelo solidarismo⁶⁸ inaugurado pela Constituição Cidadã.

Outra questão levantada por Morin diz respeito ao problema criado pelos saberes fragmentados. Os saberes são separados em disciplinas enquanto que os problemas são na maioria das vezes multidimensionais. (MORIN, 2003) Por isso, no caso do ensino do direito, parece um equívoco compartimentar o dever de solucionar conflitos apenas a um ramo específico do direito, qual seja o direito processual. Na verdade, toda a formação jurídico deve se orientar

⁶⁸Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;" (BRASIL, 1988).

pela lógica da prevenção ao litígio e, na sua ocorrência, pela adoção da sistemática mais pacífica para a sua solução.

Explica Morin (2003, p. 16) que:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Assim é que, por exemplo, já no estudo do direito civil é necessário que se trabalhe a ideia de que os interesses privados não se sobrepõem ao bem de toda uma coletividade. O estudo dos contratos, da mesma forma, se mostra mais profícuo se acompanhado da perspectiva de que, surgindo desentendimento entre as partes, ou alteração substancial da situação de fato de alguma delas, a participação dos contratantes a uma sessão de mediação, tenha sido ou não pactuada previamente no contrato, é medida muito mais eficaz do que o ingresso com ações revisionais junto ao Poder Judiciário.

É necessário superar a cultura da separação estanque entre os deveres do Estado e dos cidadãos. E para isso, é preciso superar a grande dicotomia que coloca em lados separados e muitas vezes opostos o direito público e o direito privado. Somente com a compreensão de que a construção de uma sociedade solidária é dever de todos os cidadãos e não somente do Estado, e que esta construção pode se dar tanto na esfera pública quanto na esfera

privada é que a cultura do litígio poderá ser suplantada pela cultura da paz. É sobre a superação desta dicotomia que o terceiro tópico encerra a presente reflexão.

3 . O OPERADOR JURÍDICO DO CONSTITUCIONALISMO CONTEMPORÂNEO: O PÚBLICO E O PRIVADO NO EXERCÍCIO DA JURISDIÇÃO

A forma de ler, interpretar e aplicar o ordenamento jurídico se modifica na mesma medida em que se modifica o contexto social e histórico. Assim é que o ensino do direito também reflete o contexto social e histórico, devendo, portanto, se adaptar às demandas mais atuais da sociedade.

O pensamento político e social, historicamente se sustentou na clássica separação entre público e privado, conhecida, inclusive, como uma grande dicotomia. O que acontece é que os limites entre aquilo que é considerado público e aquilo que é considerado privado sempre variaram com o passar do tempo. Costuma-se atribuir à esfera pública tudo aquilo que diz respeito aos interesses comuns à comunidade política e à esfera privada as vivências que embora aconteçam no âmbito da sociedade, digam respeito aos indivíduos isoladamente considerados. (SARMENTO, 2010) Mas existe, afinal, alguma prática que seja absolutamente isolada da esfera pública, ao menos quanto aos seus efeitos? O próprio contrato, que historicamente representa a expressão máxima da

autonomia privada obedece a princípios que condicionam os seus inevitáveis efeitos na esfera pública.

Esta grande dicotomia, quando observado sob um viés histórico do direito, demonstra que a divisão entre direito público e direito privado revelam momentos distintos da evolução do direito, ou seja, momentos tendentes a uma maior privatização e momentos predominantemente publicistas do direito. No século passado, por exemplo, com o progressivo enfraquecimento do Estado e acensão da sociedade civil, surgiu um momento privatista do direito. Com a inversão desta lógica, e com o declínio das instituições clássicas do direito privado, ocorreu o oposto, a publicização do direito. (BOBBIO, 2007)

Tanto a esfera pública quanto a esfera privada do direito são retratadas de formas diferentes. Os privatistas concebem o direito à semelhança da figura de um árbitro a ser chamado para a solução de eventuais controvérsias. Já para os publicistas o direito pode ser representado pela figura de um comandante que unifica os esforços da sua tropa em prol de um objetivo comum. Assim, para os privatistas o direito é um todo formado por regras de convivência, para os publicistas é um todo de regras que unificam em um mesmo sentido ações anteriormente esparsas. A partir destas duas figuras é possível perceber as razões pelas quais distinguir direito público e direito privado é sempre uma tarefa tão difícil. O que ocorre é que a distinção que se coloca não é entre duas espécies de um mesmo gênero, mas sim entre duas formas distintas de se observar o mesmo objeto. (BOBBIO, 2007)

Ou seja, a tentativa de desenhar limites estanques entre aquilo é considerado pertencente ao direito público e aquilo que pertence ao direito privado é inócua na medida em que o objeto é o mesmo, indivisível portanto, apenas observado por ângulos diferentes.

O constitucionalismo contemporâneo possui um cariz pós-positivista, ou seja, é formado pela unificação do jusnaturalismo e do positivismo, de forma que ambas as matrizes se complementam. As demandas por segurança e objetividade de um lado, e por legitimidade e justiça de outro formam este complexo de ideias ainda em formação. Superou-se, portanto, a separação absoluta entre Direito, moral e política, hoje visualizados como campos que se influenciam reciprocamente. A amplificação do constitucionalismo impactou profundamente na hermenêutica jurídica, notadamente, sobre a interpretação das normas e das suas possibilidades. Destaque-se que a constitucionalização alcança os três Poderes, e como não poderia deixar de ser reflete nas relações privadas, limitando a autonomia da vontade e protegendo os valores constitucionais e os direitos fundamentais. (BARROSO, [s.d.]) Assim, hoje as esferas pública e privada, mais do que nunca, se confundem e partem da mesma lógica, qual seja a da constitucionalização do direito.

Destaque-se ainda, o fato de que o ordenamento jurídico possui estrutura e funções próprias. Isto é, não se trata apenas de uma estrutura normativa, mas também de um todo que possui finalidades a serem alcançadas, ou seja o direito possui uma função

promocional. O direito pode se utilizar de sanções para reprimir comportamentos indesejados, mas pode também se utilizar de mecanismos que premiam os comportamentos que são esperados, tudo dentro da sistemática da sua função promocional. (BOBBIO, 2007) Portanto a criação de mecanismos que tragam benefícios aos cidadãos, que, salvo melhor juízo pode ser representado pelo acordo alcançado pela mediação e válido como título executivo, e não apenas a previsão de sanções para práticas consideradas indesejadas e que, muitas vezes são dispostas em uma sentença condenatória (sanção repressiva), revela uma postura promocional do direito enquanto instrumento para o alcance da paz social.

Dentro da ampla política pública de acesso à justiça que se desenvolve no cenário brasileiro, encontram-se as disposições do Código de Processo Civil que estipulam o sistema multiportas já mencionando anteriormente, dando especial atenção aos mecanismos consensuais de solução de litígios, buscando implementar assim os valores e direitos fundamentais albergados pela Constituição Federal⁶⁹. Mas além dos mecanismos previstos na lei processual, como a mediação judicial e conciliação, existem também outras normas⁷⁰ que fazem parte desta mesma política.

⁶⁹ "Art. 1º O processo civil será ordenado, disciplinado e interpretado conforme os valores e as normas fundamentais estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil, observando-se as disposições deste Código." (BRASIL, 2015)

⁷⁰ Neste mesmo sentido, mencione-se a Lei de Arbitragem, nº. 9.307 de 23 de setembro de 1996.

Mencione-se a título exemplificativo, a possibilidade da realização de mediações fora do ambiente do Poder Judiciário, isto é, entre particulares. A Lei nº. 13.140 de 26 de junho de 2015 dispõe sobre o assunto, mencionando que se considera como mediação a atividade técnica que um terceiro imparcial exerce, sem poder decisório, auxiliando as partes no desenvolvimento de soluções consensuais para as suas controvérsias. (BRASIL-B, 2015)

A normativa em comento também dispõe a respeito da possibilidade de inclusão em cláusula contratual⁷¹ da participação, ao menos a uma primeira sessão de mediação, no caso do surgimento de conflito, já que ninguém pode ser obrigado a permanecer no procedimento de mediação, pautado pela voluntariedade. (BRASIL-B, 2015)

A mediação é considerada uma forma de solução de conflitos autocompositiva⁷² na medida em que são as próprias

⁷¹Art. 2º A mediação será orientada pelos seguintes princípios: [...] § 1º Na hipótese de existir previsão contratual de cláusula de mediação, as partes deverão comparecer à primeira reunião de mediação. [...] Art. 22. A previsão contratual de mediação deverá conter, no mínimo: I - prazo mínimo e máximo para a realização da primeira reunião de mediação, contado a partir da data de recebimento do convite; II - local da primeira reunião de mediação; III - critérios de escolha do mediador ou equipe de mediação; IV - penalidade em caso de não comparecimento da parte convidada à primeira reunião de mediação." (BRASIL-B, 2015).

⁷² "Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a **autocomposição** de conflitos no âmbito da administração pública. Parágrafo único. Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou

partes que estabelecem a forma como irão solucionar suas controvérsias. (BRASIL-B, 2015)

Além da mediação, que conforme mencionado, pode ocorrer fora das portas do Poder Judiciário (e fora, portanto, do âmbito público) a arbitragem também ocorre fora deste espaço.

A principal diferença entre a mediação e a arbitragem é que enquanto o mediador atua apenas na qualidade de facilitador, ou seja, trata-se apenas de alguém busca estabelecer um diálogo produtivo entre as partes, na arbitragem as partes colocam a solução das suas controvérsias nas mãos de um terceiro que não é investido de jurisdição. (BRASIL-B, 2015; BRASIL, 1996)

Conforme dispõe a lei de arbitragem, qualquer pessoas capaz e que seja depositário de confiança das partes pode atuar como árbitro. Destaque-se que até mesmo a administração pública encontra autorização legal para submeter seus litígios ao procedimento de arbitragem. A utilização do procedimento de arbitragem pode ser previsto, assim como o da mediação, já no momento de criação de um vínculo contratual. A chamada "cláusula compromissória" é o acordo entre as partes , adjeto ao contrato, que dispõe que em caso da ocorrência de litígio relativo aos efeitos do contrato, tais intermitências serão solucionadas pelo procedimento arbitral. (BRASIL, 1996)

Porém, conforme se expôs anteriormente, não se percebe dentro das universidades e na sua composição curricular, um

desenvolver soluções consensuais para a controvérsia." (sem grifo no original, BRASIL-B, 2015)

incentivo à adoção desta espécie de mecanismo. Da forma como se ensina hoje, o acesso à justiça é reservado apenas à atuação do Poder Público de forma que os particulares não são convidados a participar da promoção da cidadania através da facilitação acesso à justiça.

É necessário que o direito de acesso a uma solução eficaz para os conflitos não seja um monopólio estatal, e principalmente, é imperativo que esta construção seja iniciada já nos bancos acadêmicos. A cultura do consenso e da paz somente será estabelecida quando for incorporada na cultura geral da sociedade brasileira.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da cultura do litígio perpassa pela anterior superação da clássica dicotomia que separa em mundos diversos o direito público e o direito privado. Isso porque é necessário que se estabeleça uma sinergia entre atores públicos e privados na instalação da cultura da paz e da não conflituosidade.

Esta busca se deve tanto em atenção ao ideal de amplo acesso à justiça preconizado pela Constituição Federal de 1988, quanto em atenção ao ideal de construção de uma solidariedade solidária também introduzido pela normativa constitucional.

Ocorre que esta construção somente será possível se a sua pedra fundamental for estabelecida já nos bancos acadêmicos, ao

longo de toda a formação oferecida aos bacharéis em direito no Brasil.

A função de pacificação social que deve ser desempenhada pelos operadores do direito depende intimamente deste enfoque acadêmico e da sua conseqüente transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20.06.2017.

BRASIL, Lei nº. 13.105 de 16 de março de 2015. *Código de Processo Civil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em 20.06.2017.

BRASIL, Lei nº. 9.307 de 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre a arbitragem. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9307.htm>. Acesso em: 21.06.2017.

BRASIL-B, Lei nº. 13.140 de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 21.06.2017.

BARROSO, Luís Roberto. *A Americanização do Direito Constitucional e seus paradoxos: teoria e jurisprudência constitucional no mundo contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp->

content/themes/LRB/pdf/a_americanizacao_do_direito_constitucional_e_seus_paradoxos.pdf> Acesso em: 25.06.2017.

BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. Educação Jurídica e Função Educacional. In: SILVEIRA, V. O.; SANCHES, S. H. D. F. N.; COUTO, M. B. (Organizadores). *Educação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

BOBBIO, Norberto. *Da Estrutura à Função: novos estudos de teoria do direito*. Tradução: Daniela Beccaccia Versiani, revisão técnica de Orlando Seixas Bechara, Renata Nagamine. Barueri, SP: Manole, 2007.

BUENO, Cassio Scarpinella. *Curso Sistematizado de Direito Processual Civil: teoria geral do direito processual civil*. Vol 1. 8ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014.

CAPPELLETTI, Mauro, GARTH, Bryant *Acesso à Justiça*. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. S.L. Sérgio Antônio Fabris, 2002.

COUTO, Mônica Bonetti; MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. A Educação Jurídica no Brasil e os Meios não Contenciosos de Solução de Conflitos. In: SILVEIRA, V. O.; SANCHES, S. H. D. F. N.; COUTO, M. B. (Organizadores). *Educação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GRECO, Leonardo. *Instituições de processo civil, volume I*. 5ª ed. – Rio de Janeiro : Forense, 2015.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na História: lições introdutórias*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

SARMENTO, Daniel. *Livres e Iguais: Estudos de Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. *Curso de Direito Processual Civil* – Teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento e procedimento comum – vol. I. 58. ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2017.

DIREITO E ECONOMIA: Interdisciplinaridade no ensino jurídico brasileiro

Bruna Pamplona de Queiroz⁷³

RESUMO: O presente artigo, por meio de método de abordagem dedutivo e de procedimento de análise bibliográfico, pretende demonstrar que o modo de pensar cartesiano, assim como o paradigma positivista, encontram-se ultrapassados para responder, de forma satisfatória, às complexas questões da realidade atual. Dessa forma, a interdisciplinaridade, em especial, através da disciplina de Análise Econômica do Direito, apresenta caminho viável à solução da crise do ensino jurídico - que remonta desde os tempos de sua implantação - e à formação do jurista contemporâneo capaz de lidar com as altas demandas de um mercado cada vez mais competitivo.

Palavras-chaves: interdisciplinaridade; crise; ensino jurídico; Análise Econômica do Direito.

1. INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, as questões alcançam dimensões mundiais que afetam a todos e abrangem problemas de múltiplas naturezas: social, política, econômica, ambiental. Dessa forma, as soluções para as crises tornam-se cada vez mais complexas e, evidentemente, a lógica cartesiana de

⁷³ Mestranda em Teoria e História do Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-graduanda em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina.

fragmentação do conhecimento mostra-se frágil diante do contexto pluralista e dinâmico da realidade atual.

Ainda que inegáveis os avanços proporcionados pela Ciência do século XX, faz-se necessário, atualmente, uma visão holística capaz de abarcar os diversos saberes – formais ou não, a fim de se compreender os fenômenos por diferentes perspectivas.

Para tanto, a interdisciplinaridade, em especial, a transdisciplinaridade, surge como forma de compreensão de diferentes níveis de realidade, além de possibilitar a contextualização, a crítica e a transcendência do conhecimento posto - e, portanto, instrumento de mudança do *status quo*.

Dessa forma, este trabalho pretende responder a seguinte pergunta: seria a interdisciplinaridade, principalmente através da disciplina de Análise Econômica do Direito, um caminho viável à crise do ensino jurídico no Brasil?

Acredita-se que a junção do Direito e da Economia traria grandes benefícios ao ensino jurídico ao proporcionar perspectiva mais global do fenômeno a ser analisado, a partir da visão *ex ante* da Ciência Econômica e *ex post* da Ciência Jurídica, e ao estabelecer critérios para a tomada de decisão racional, sob as premissas da Teoria Econômica da maximização do bem-estar e da eficiência.

Sendo assim, por meio desta pesquisa, objetiva-se:

- a) Entender a complexidade do mundo globalizado do século XXI e o descompasso com o modo de pensar

cartesiano que, ainda assim, perpetua o modelo de ensino atual.

b) Compreender a importância da transdisciplinaridade, como nível mais avançado do processo interdisciplinar.

c) Analisar o histórico do ensino jurídico brasileiro e o processo de implantação da interdisciplinaridade no currículo do curso de Direito, bem como a perpetuação da lógica positivista e seus reflexos no despreparo do jurista diante da alta competitividade e complexas demandas do mercado.

d) Verificar a possibilidade da interdisciplinaridade como alternativa para a realocação da massa excessiva de operadores do Direito e para o problema da crise no ensino jurídico, especialmente através da Análise Econômica do Direito.

e) Estudar o conceito da Análise Econômica do Direito e as vantagens do seu entendimento para a formação do jurista contemporâneo.

f) Por fim, compreender os desafios e as novas propostas ao desenvolvimento do estudo interdisciplinar no Brasil.

Para isso, utilizar-se-á o método de abordagem dedutivo e o procedimento de análise bibliográfico.

2. CRÍTICA AO MODELO CARTESIANO TRADICIONAL E REALIDADE ATUAL

O cartesianismo, movimento intelectual desenvolvido pelo filósofo René Descartes (1516-1650), considerado o “pai da filosofia moderna”, pretende alcançar a verdade científica, inquestionável, através de método pautado na razão e marcado pela fragmentação, pela redução e pelo objetivismo do conhecimento.

A visão racionalista de Descartes influenciou sobremaneira a altamente especializada ciência do século XX, que “trouxe mais avanços tecnológicos para a humanidade do que todo o resto da nossa história somado”, considerando que “cerca de 80% de todas as invenções que conhecemos surgiram nos últimos cem anos”.⁷⁴

São inegáveis, portanto, as descobertas científicas realizadas no último século, dentre elas: a teoria da relatividade geral (1916), a teoria do Big Bang (1927), a teoria quântica (1926), além da estrutura do DNA (1953) e a decifração do genoma humano (2000).

Acontece que a superespecialização, ao passo que possibilitou uma grande evolução científica, chegou ao seu limite,

⁷⁴ Informação extraída de: < <http://super.abril.com.br/ciencia/o-seculo-das-descobertas/>>, acesso em 05/06/2017.

impossibilitando o aprofundamento do conhecimento em determinadas áreas.

Nesse contexto, surge a interdisciplinaridade como forma de agregar outras disciplinas ao estudo de certo objeto, com o intuito de aliar novas perspectivas que não seriam possíveis através de apenas uma seara do conhecimento.

Vê-se, no entanto, que a lógica cartesiana, ainda que limitada, perpetua em grande parte do ensino tradicional, marcadamente fragmentado em sua forma de transmitir conhecimento aos acadêmicos e, mais que isso, ensiná-los a pensar de forma crítica.

A consequência lógica é a descontextualização do conhecimento produzido em sala de aula com a realidade de seus estudantes. Isso porque, “a fragmentação do conhecimento em disciplinas esvazia a possibilidade de compreensão do mundo atual e, sobretudo, a possibilidade da construção de um pensamento reflexivo e verdadeiramente crítico aos sistemas econômicos, sociais e filosóficos dominantes”. (GABRICH, 2013, p. 380)

Acontece que não há como se pensar a realidade de um mundo globalizado, em que todos os aspectos estão interligados, a partir de uma visão fragmentada. É certo que um tsunami na Malásia atinge de diversas maneiras o Brasil, não se tratando apenas de uma questão ambiental regional, mas social e política de escala mundial.

Trata-se, portanto, de uma realidade complexa e não linear. Dessa forma, apenas uma visão holística seria capaz de explicar um

contexto absolutamente pluralista e dinâmico, onde os problemas adquirem cada vez mais caráter multidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetário. (MORAN, 2000, p.36)

Nesse sentido, segundo Mezzaroba (2006, p. 18), à "medida em que seus postulados não têm sido mais capazes de responder de forma consistente aos problemas atuais, o paradigma hegemônico da modernidade é posto em xeque".

Sendo assim, uma atitude transdisciplinar das pessoas e das ciências seria a única forma de diminuir a distância dos saberes compartilhados e a realidade que nos cerca, considerando que é a partir da contextualização que o conhecimento adquire seu verdadeiro sentido.

Eduardo Moran (2000, p.39) defende categoricamente a educação que promove a "inteligência geral", o estudo do todo e de suas qualidades que não são encontradas nas partes, posto que "o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas". E, continua o autor:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo

ou da visão a longo prazo. (MORAN, 2000, p.43)

Evidente, portanto, que a perpetuação da lógica cartesiana não mais responde as necessidades da realidade vigente; embora, igualmente, inegável que a especialização do conhecimento, em determinado momento da história, possibilitou inúmeros avanços científicos importantes até para que fosse atingido o nível de complexidade atual.

Este é o grande paradoxo: não podemos subestimar um modo de pensar que muito contribuiu em um contexto mais simples, ainda que, hoje, a perpetuação desse modelo produza “cegueira” quanto aos problemas atuais. Como bem afirma Moran (2000, p.46), “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las”.

3. IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

A transdisciplinaridade, concebida como o nível mais avançado de interdisciplinaridade, deve ser meta alcançada, ao possibilitar o enriquecimento do objeto a ser estudado sob o ângulo de diversas disciplinas que se justapõe entre si.

A Carta da Transdisciplinaridade, adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocorrido no Convento de Arrábida, em Portugal, entre 2 a 6 novembro de 1994, apresenta os principais conceitos da visão transdisciplinar, dentre

eles: “o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade” (artigo 2).

Com isso, tem-se que a transdisciplinaridade reconhece que “as diferenças culturais dos indivíduos e a importância da interseção de ideias, de conhecimentos e de todas disciplinas são realidades que existem e que sustentam a sobrevivência”. Parte-se, portanto, de um “(...) processo educativo multicultural, dinâmico, objetivo e subjetivo, racional e emocional, que acompanhe as mudanças ocorridas no meio social e econômico no qual ele está inserido”. (GABRICH, 2013, p. 376-377)

Sendo assim, não se busca uma verdade absoluta – como no cartesianismo – mas a superação da crença de que existe uma cultura superior, um modo de pensar correto, considerando a importância de todas as culturas, religiões, ideias e ciências que convivem simultaneamente e de forma complementar. Nesse sentido, afirma Ubiratan D’Ámbrósio (1997, p. 79-70), que “a transdisciplinaridade é transcultural na sua essência”.

Em relação à pesquisa jurídica, Sérgio Rodrigo Martinez (2013, p. 419) defende que a transdisciplinaridade proporciona avanços nessa área, ao possibilitar a visão crítica ao conhecimento posto e a mudança do *status quo*. Nesse sentido:

A transdisciplinaridade é capaz de permitir agregar e abrir espaço paradigmático a outras possibilidades de pesquisa jurídica, abarcando um novo discurso ao pesquisador, hábil ao reconhecimento alargado do fenômeno jurídico, enquanto produções úteis ao desenvolvimento social. (MARTINEZ, 2013, p. 422)

Dessa forma, a transdisciplinaridade possibilita ao acadêmico o uso do Direito de acordo com sua verdadeira função: crítica quanto aos problemas da sociedade e revolucionária quanto aos meios de solução – o que, como será estudado, vem sendo desvirtuado desde o começo das instituições de ensino jurídico no Brasil.

4. HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO: INTERDISCIPLINARIDADE COMO SOLUÇÃO DA CRISE?

O movimento de construção de instituições de ensino superior jurídico no Brasil iniciou na Faculdade de Coimbra, em Portugal, pelos filhos da elite brasileira que lá iam se graduar diante de inexistência de faculdades no território colonial.

Foi nesse ambiente que os acadêmicos brasileiros, de Direito, foram influenciados por ideias de cunho liberal propagadas na Europa, à época, pela Reforma Pombalina, instituída pelos Estatutos de 1772, e pela Revolução Francesa, de 1789, em substituição ao controle eclesiástico vigente.

Surgiu, então, uma “nova exposição do Direito, a partir de uma ordem racional, iluminista e, sobretudo, do interesse do soberano”, ensinado por meio de compêndios ou manuais, de acordo com o paradigma dogmático. (MARTINEZ, 2005. p. 3)

Foi essa elite cultural e política que trouxe ao Brasil os ideais liberais e iluministas que propulsaram a independência da metrópole, em 1822, e que “identificou a necessidade de criação de

cursos de Direito, com o nítido propósito de consolidar um território, a independência econômica, social e cultural, necessárias ao processo de emancipação do País e à formação do Estado Nacional”. (GONÇALVES; SILVA, 2016, p.109)

Buscava-se, com isso, consolidar o liberalismo como ideologia-política do Estado moderno, de maneira a formar os seus próprios gestores pertencentes a essa mesma classe dirigente. (FARIA, 1984, p. 159-160)

Sendo assim, por meio da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827 (BRASIL. 1827), os primeiros cursos de Direito foram instalados nas cidades de São Paulo e Olinda, sob o controle total do Governo e com ênfase ao ensino do Direito Civil, Comercial, Processual e Economia Política. Ainda nesse período, vê-se o “predomínio do jusnaturalismo, fato que irá perdurar até 1870 com o predomínio do positivismo jurídico”. (BENTO; SANCHES, 2009, p. 6.190)

O curso de Direito destinava-se, portanto, à defesa da ordem pré-estabelecida e à formação das elites políticas e administrativas nacionais. No mais, a qualidade do ensino jurídico já era motivo de preocupação, em decorrência da falta de materiais, de professores academicamente qualificados e da baixa remuneração dos magistrados.

Em 1879, deu-se a célebre reforma do “ensino livre” que possibilitou a criação de outras faculdades desvinculadas do Governo, desde que obedecidas as mesmas regras daquelas. Com isso, deu-se início a massificação dos cursos de Direito, com o uso

do termo “fábricas de bacharéis” que “descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no Ensino Jurídico Brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas”. (MARTINEZ, 2005, p. 3)

No mais, segundo Gonçalves e Silva (2016, p.111-112), o “(...) período da República consolidou grande transformação de cunho social, decorrente, principalmente, da evolução econômica e cultural identificada na época”, o que gerou o “(...) aparecimento de novas classes sociais, notadamente da classe média, que passou a procurar, no ensino superior, além de qualificação profissional, sua ascensão social”.

Logo após a Revolução de 30 que derrubou a República Velha, ocorreu a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 que buscou aos cursos de Direito um caráter eminentemente profissionalizante, à luz do paradigma positivista, com matérias voltadas à prática forense.

A mesma lógica se perpetuou em 1962, pelo parecer n. 215 do Conselho Federal de Educação que implementou, pela primeira vez, o currículo mínimo para os cursos jurídicos e manteve a tendência tecnicista do curso de Direito - o que somente se aprofundou com o autoritarismo estatal vigente no Golpe militar de 1964, onde “a técnica, aliada ao controle do pensamento crítico, era o referencial a ser seguido, porquanto atendia às leis de mercado e mantinha a ordem perante o aparato estatal autoritário”. (MARTINEZ, 2005, p. 7)

Uma possível solução para a crise que assolava o ensino jurídico foi dada pelas Resoluções de 1972 do Conselho Federal de Educação que possibilitava “uma maior flexibilidade aos currículos, com menos disciplinas obrigatórias e uma maior carga horária para as faculdades criarem disciplinas conforme as necessidades regionais e o perfil dos bacharéis”. (BENTO; SANCHES, 2009. p. 6.200) Na opinião de Álvaro Melo Filho (1984, p. 45):

[...] a Resolução de 1972 do Conselho Federal de Educação concedeu liberdade às Universidades na organização curricular, condicionando-as apenas quanto à duração do curso e ao currículo mínimo. No entanto, os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em máximo o currículo mínimo, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente.

Dessa forma, uma verdadeira mudança só pode ser sentida com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL. 1988) que, conseqüentemente, possibilitou a edição da Portaria 1886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL. 1994) do Ministério da Educação que, assim, determina:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade. (Grifo nosso)

Vê-se, pois, a partir dessa Portaria, expressa menção à necessidade de complementação dos currículos dos cursos de Direito com observância de interdisciplinaridade; obrigatoriedade das atividades de pesquisa e extensão; criação, pelo curso, de um Núcleo de Prática Jurídica para o desenvolvimento das atividades de estágio; e outras mudanças pautadas na flexibilidade curricular.

E, finalmente, em 2004, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CES nº 9, de 29/09/2004 (BRASIL, 2004), ao estabelecer que:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: [...] VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; [...] Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: **I - Eixo de Formação Fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber**, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, **Economia**, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; [...]. (Grifo nosso)

Poder-se-ia dizer que com a edição da Resolução em destaque teria se alcançado o auge do ensino jurídico, ao menos no campo da produção legislativa, “ocorre que, na prática, as reformas implementadas não surtiram as modificações necessárias e os reflexos indesejados no mercado de trabalho continuaram a ser identificados”. (GONÇALVES; SILVA, 2016, p.115)

Observa-se, na análise histórica, a existência de inúmeras tentativas de melhoria legislativa que, no entanto, não foram acompanhadas pela prática, em detrimento da manutenção do paradigma positivista e do “purismo kelseniano”- que acabam por distanciar ainda mais o Direito da realidade e, por isso, são incapazes de fornecer respostas satisfatórias aos problemas

políticos, econômicos e sociais da atualidade. Nesse sentido, adverte Gabrich (2013, p. 373):

A realidade social, econômica, política e cultural da maioria dos países e o interesse dos alunos dos cursos de graduação – inclusive em Direito – mudaram completa e radicalmente nos últimos 25 anos. Todavia, os processos de formação do conhecimento e, principalmente, as metodologias de ensino, de avaliação e até de pesquisa científica, especialmente no âmbito jurídico, não evoluíram na mesma proporção.

Formam-se, assim, juristas despreparados para lidar com as questões contemporâneas, enquanto que as Instituições de Ensino Superior são vistas apenas como instrumentos do interesse do Estado ao formar replicadores acríticos de conhecimentos já postos, inertes e inconscientes de sua capacidade de transformação da realidade.

Ademais, nota-se um ensino jurídico cada vez mais voltado à “(...) atender às exigências burocráticas e artificiais de aprovação, de conceito, de ranking, e de publicação de um determinado número de ‘produções científica’, pouco ou nada importando se as mesmas têm ou não conexão com as necessidades e com a realidade contextualizada que envolve o ser humano e a vida no planeta Terra”. (GABRICH, 2013, p. 382)

Para Horácio Wanderlei Rodrigues (1988, p. 27-28):

O estado se agiganta, militariza o cotidiano; rumamos para o controle social global da humanidade, onde não haverá mais lugar para os valores, para o enigma e o desejo. No

entanto, o ensino jurídico continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, regra geral, superado o Século XIX, ainda reproduzindo a ideia de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a Democracia.

A interdisciplinaridade⁷⁵, dessa forma, seria uma possível solução à crise jurídica ao servir de liame entre o Direito e a realidade e ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, para Aurélio Wander Bastos (1981, p. 59):

A reformulação do ensino jurídico deve levar necessariamente em conta a imprescindível necessidade de se sintonizarem as exigências do desenvolvimento brasileiro com os currículos jurídicos. [...] Os currículos jurídicos numa sociedade moderna não podem estar exclusivamente voltados para a macro legalidade, devem abrir-se, para compreender e implementar o mundo das modernas organizações, esta promessa de micro legalidade. [...] **Fazer uma leitura interdisciplinar da realidade social, compreendê-la dentro das modernas dimensões do conhecimento, é pré-requisito da elaboração legal. [...] Daí, a imprescindível necessidade da execução de uma proposta interdisciplinar para a formação do advogado**". (Grifo nosso)

⁷⁵ “A interdisciplinaridade nos Programas de Pós-graduação em Direito começou no Brasil, segundo Bastos (2000, p. 328) na década de oitenta do século XX, tendo como um dos exemplos a Universidade de Brasília (UNB)”. (MARTINEZ, 2013, p. 418)

Observa Gabrich (2013, p. 382) que “o ensino jurídico praticado na maioria das Universidades encontra-se ainda em um estágio anterior à pluri e à interdisciplinaridade. E isso pode ser facilmente comprovado pela lógica disciplinar e isolacionista das grades curriculares”.

O problema do isolacionismo das matérias da grade do curso de Direito acaba por prejudicar o jurista recém-formado que se vê diante de um mercado altamente competitivo, em que a oferta de serviço ultrapassa sobremaneira a demanda⁷⁶. Por isso, “o problema da fragmentação das disciplinas no curso de Direito, mais do que uma das dimensões da crise do ensino jurídico, revela-se em verdadeiro obstáculo ao exercício das profissões jurídicas na contemporaneidade”. (SANTOS; TEIXEIRA, 2013, p. 188)

Diante da incapacidade do mercado de absorver toda a massa de bacharéis de Direito, evidente que parte significativa dos graduados não atuará especificamente na área, mas em outras aos quais o conhecimento jurídico é necessário, porém não essencial. (GABRICH, 2013, p. 386)

Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma alternativa eficaz tanto para a realocação da massa excessiva de operadores de Direito, quanto ao problema da crise do ensino jurídico, ao permitir uma “nova visão científica, a partir de conteúdos e metodologias

⁷⁶ “ (...) em 2011 o Brasil tinha 1.174 cursos de Direito credenciados pelo Ministério da Educação, o que significava um crescimento de 612% em relação aos 165 cursos credenciados 20 anos antes, em 1991”. (GABRICH, 2013, p. 375)“ (...)”

ligados em “interconexões” ou “teias complexas”, entre os ramos do Direito ou com outros ramos do saber”, principalmente entre a Economia – como será demonstrado a seguir. (MARTINEZ, 2013, p. 420)

5. ANÁLISE ECONÔMICA DO DIREITO

O Movimento de Direito e Economia é usualmente definido como “a aplicação da teoria e de métodos econométricos no exame da formação, estrutura, processos e impacto do Direito e das instituições jurídicas”. (BATTESINI, 2011, p.25)

A Análise Econômica do Direito (AED), portanto, utiliza-se do instrumental analítico e empírico da Economia, especialmente da microeconomia, a fim de “compreender, explicar e prever as implicações fáticas do ordenamento jurídico, bem como da lógica (racionalidade) do próprio ordenamento jurídico”. (TIMM, 2012, p.14)

Isso porque, a Ciência Econômica oferece, ao operador do Direito, padrão útil (teoria comportamental) que permite avaliar se as leis e as políticas públicas estão servindo ao objetivo social a que se destinam e prever os efeitos que as normas jurídicas geram sobre o comportamento humano a partir de critérios científicos e de método amparado na eficiência.

O Direito e Economia é, portanto, modelo de análise ou proposta de estudo que se aplica aos diversos ramos do direito, tais

como, a negociação contratual, o direito de danos, o direito de propriedade, o direito empresarial, o direito penal, etc.

Para a Law & Economics (LaE), o papel da lei é realocar as perdas, conceder incentivos a fim de reduzir os prejuízos e de melhor utilizar os escassos recursos, considerando que as demandas humanas são ilimitadas.

O diálogo entre Direito e Economia possui papel socializante à medida que não procura apenas as soluções dos acidentes já ocorridos, mas também maneiras alternativas de evitá-los ao menor custo.

O estudo da Análise Econômica do Direito pode ser considerado o desenvolvimento mais importante no campo do Direito nos últimos cinquenta anos, aperfeiçoando a compreensão do operador do Direito aos fenômenos sociais e auxiliando na tomada de decisões jurídicas racionais ao sobrepesar custos e benefícios ou ponderar valores sociais em conflito.

Atualmente, a AED representa movimento heterogêneo formado por diversas correntes de pensamento que se conectam entre si por adotarem princípios semelhantes e procedimentos metodológicos comuns, são elas: a Escola de Chicago; a Escola de Yale (New Haven); a teoria das escolhas públicas, “public choice”; o Direito e Economia Institucional; a Nova Economia Institucional; e, a Escola Austríaca - além de abordagens instrumentais complementares, como a teoria dos jogos.

A Escola de Chicago, vertente mais difundida do movimento da Law & Economics, defende o limitado papel

regulador do Estado de corrigir as falhas de mercado, isto é, as externalidades negativas, através de um sistema de responsabilidade civil capaz de produzir regras eficientes na minimização dos custos sociais dos acidentes, e a maximização do bem estar - através de representantes como Ronald Coase, Gary Becker, George Stigler e Richard Posner.

Apesar de ter alcançado seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos da América (a partir da década de 70), o movimento de Direito e Economia tem sido bem recebido em diversos outros países. No Brasil, as ideias de Análise Econômica do Direito vêm, gradualmente, sendo incorporadas pelos grandes doutrinadores e julgadores, através de vozes ativas como Guiomar Therezinha Estrella Faria (UFRGS) e Everton das Neves Gonçalves (UFSC).

6. ENSINO DE DIREITO E ECONOMIA NO BRASIL

Em um contexto global de crise, a premissa básica da teoria econômica de que os recursos são escassos, enquanto que as demandas humanas são ilimitadas é evidente, bem como ressalta a preocupação quanto à eficiência⁷⁷ alocativa dos recursos a fim de

⁷⁷ Os economistas utilizam dois principais conceitos para explicar a eficiência: o conceito de Pareto e o de Kaldor-Hicks. A eficiência paretiana é alcançada, segundo Luciano Timm (2012,p.21), quando “não existe nenhuma outra alocação de recursos tal que eu consiga melhorar a situação de alguém sem piorar a situação de outrem”. Quanto ao critério de Kaldor-Hicks, ou “melhoria potencial de Pareto”, para explicar as “situações nas quais há indivíduos inicialmente prejudicados pela mudança, mas o benefício daqueles que foram

se evitar desperdícios e diminuir as externalidades e custos sociais dos acidentes.

Nesse sentido, a teoria da escolha racional, ou maximização do bem-estar, explica que a escassez de recursos obriga os indivíduos a buscarem a maximização de suas preferências por meio de um sistema de custos e benefícios, em que o agente racional tomará a decisão que lhe proporcionará o maior ganho em detrimento do maior custo que teria se optasse por outra prática.

Sendo assim, considerando que proteger direitos consome proventos, os problemas jurídicos atingem, por consequência, a esfera econômica que se ocupa da alocação eficiente dos recursos restantes.

A questão da eficiência é definida por Mendonça (2012, p.23) como “um problema de maximização da riqueza, que envolve necessariamente uma relação entre custo e benefício”, uma vez que se preocupa “com o tamanho do bolo”, enquanto que a equidade cuida da melhor maneira de dividi-lo.

Em relação à suposta dicotomia existente entre esses dois conceitos (eficiência e equidade), os juristas preconizam que toda política pública adotada deve ser eficiente, de forma a evitar desperdícios. Isso porque “todo desperdício implica necessidades humanas não atendidas, logo, toda definição de justiça deveria ter como condição necessária, ainda que não

favorecidos é tal que seria suficiente para compensar integralmente os prejuízos dos desfavorecidos”. (ACCIARRI, 2014, p.27)

suficiente, a eliminação de desperdícios”. (TIMM, 2012, p.27-28) Justiça e eficiência seriam, portanto - além do objetivo central da disciplina da Análise Econômica do Direito (AED) - conceitos complementares e não contraditórios.

Como visto, na AED, o Direito faz uso do instrumental analítico e empírico da Economia, especialmente da microeconomia, a fim de compreender, explicar e prever de que forma o ser humano reagiria às normas jurídicas, considerando que essas são vistas como mecanismo de estímulo (ou desestímulo) de conduta, pela Economia. Dessa forma, o diálogo entre Direito e Economia pode render bons frutos ao permitir visão mais global do fenômeno jurídico, a partir de olhares “ex ante” (Economia) e “ex post” (Direito).

Nesse sentido, explicam os autores Everton Gonçalves e Joana Stelzer:

Este novo método analítico possibilita verificar a influencia das normas sobre as ações dos indivíduos e a resposta destes para com a própria norma possibilitando, assim, real aproximação entre o ser (sein) e o dever ser (solen), revelando o aspecto econômico que permanece latente no ideário de justiça do Direito. A Economia é ciência analítica por natureza e aplica-se ao Direito na medida em que lhe propicia a metodologia necessária para quantificar interesses, analisar procedimentos e indicar soluções com tendências probabilísticas que levem à dissipação dos conflitos e satisfação das necessidades, bem como, à elaboração legislativa. Consequentemente, a Ciência Econômica, passa a ter papel preponderante ao explicar o fenômeno jurídico-

econômico e, aqui, tem-se, já, uma peculiaridade a ser apontada. A fenomenologia estudada pelas Ciências Sociais é única, não existindo o fenômeno econômico dissociado do fenômeno jurídico; assim como é uma ficção verificar, no ser humano, ora o homo juridicus, ora o homo economicus. A realidade é uma só e, se pode ser apreciada de vários ângulos para um melhor entendimento, também, pode ser apreciada em seu conjunto, de uma forma holística como requer o momento vivido pela humanidade.

Como bem analisado acima, a dicotomia entre as Ciências Sociais trata-se de mera ficção didática, visto que os problemas atuais perpassam, necessariamente, por questões sociais, políticas, culturais, econômicas e que “(...) a evolução social, e porque não dizer a própria evolução econômica da sociedade, constituem a razão de ser do Direito, desta forma, impossível dissociar-se um do outro (...)”. (GONÇALVES; SILVA, 2016, p. 121)

Dessa forma, o ensino jurídico deve ser capaz de preparar os acadêmicos – e futuros operadores do Direito - aos desafios jurídico-econômicos do mundo moderno e, mais, capacitá-los para tomar decisões racionais, levando em consideração critérios de eficiência e justiça social, a partir da interpretação do Direito segundo as premissas da Teoria Econômica.

Quanto à possibilidade de aplicação da lógica da AED no Brasil, afirma Posner (2010. p. XVIII), um de seus principais precursores:

Seria um exagero dizer que a economia é a própria essência vital do Direito, mesmo no

Common Law anglo-americano. Mas trata-se de um exagero sugestivo, que aponta para uma afinidade profunda, embora incompleta, entre o processo legal e a teoria das escolhas racionais. Especialmente numa sociedade comercial (como é o Brasil de hoje), é inevitável que os valores comerciais, tais como a eficiência econômica, venham a influenciar as autoridades que determinam os rumos políticos do País; e, como é inevitável a discricionariedade judicial, os juízes se contam entre essas autoridades. Assim, a Análise Econômica do Direito tem também uma dimensão positiva (no sentido descritivo ou empírico, não juspositivista), além da dimensão normativa sobre a qual já falamos. A Análise Econômica do Direito tem exercido grande influência sobre as decisões judiciais e a criação do Direito por parte dos tribunais norte-americanos, e também sobre a formação dos profissionais do Direito. Creio que ela tem tanto a oferecer num País de Civil Law como o Brasil quanto nas jurisdições anglo-americanas em que até agora desempenhou seu papel mais importante. Ficarei contente se meu livro, que explica e defende os aspectos positivos e normativos do movimento ‘Direito e Economia’, vier a influenciar a evolução do pensamento jurídico no Brasil. (...). Nos sistemas de Civil Law, a formação de advogados e juízes tende a ser estritamente profissional e, portanto, metodologicamente conservadora. Uma concepção do Direito que o entenda como um fator político, dando ênfase à discricionariedade judicial e à permeabilidade do processo judicial às influências de outras disciplinas, como a Economia, não é um modo espontâneo de pensar para os advogados e juízes formados na tradição da Civil Law. Por isso, todo esforço para introduzir a Análise Econômica do Direito no Sistema Jurídico Brasileiro deve começar nas Faculdades e Universidades de Direito.

Nessa perspectiva, a tese defendida por Luana Renostro Heinen⁷⁸ demonstra que a lógica da Análise Econômica do Direito vem sendo bastante difundida no ambiente acadêmico e incorporada pelos Tribunais pátrios em suas decisões – o que somente comprova a compatibilidade e importância do estudo interdisciplinar de Direito e Economia no Brasil.

⁷⁸ “Nos programas de Pós-graduação em Direito, ao menos 6 contam com disciplinas em Direito e Economia (cf. BATTESINI, NETO, TIMM, 28 2010, p. 19-20) de um total de 881 cursos de pós-graduação stricto sensu entre Mestrado e Doutorado. Além da existência de cursos de pósgraduação lato sensu na Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro² e na UFRGS (cf. BATTESINI, NETO, TIMM, 2010, p. 19). Dentre a produção acadêmica, um indicativo de seu crescimento é que o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) adotou desde 2010 o tema de Direito e Economia como um dos Grupos de Trabalho para apresentação de artigos. Outro indicativo foi a criação de uma Revista de Análise Econômica do Direito, dedicada especialmente à publicação de trabalhos na área – seu primeiro número foi lançado em 2010 e desde então já foram lançados dez números da revista³. No meio do crescente interesse acadêmico pelo movimento de Direito e Economia no Brasil, as leituras das obras de Richard Posner estão quase sempre presentes, provavelmente devido à importância de sua obra para a compreensão do movimento e pela acessibilidade de seus textos – muitos já traduzidos para o português. Dentre os 72 programas de Pós-Graduação em Direito no Brasil, cujos dados da avaliação dos cursos feita pela CAPES em 2012 estão disponíveis, em 35 deles os professores indicaram obras de Richard Posner nas bibliografias das disciplinas ministradas, o que representa 48,6 % dos cursos. Foram ao menos 21 diferentes obras de autoria de Richard Posner indicadas e que, em sua maioria, tratam da aplicação da AED ao direito. A obra mais indicada foi o livro em que Posner desenvolve a AED e sugere como aplicá-la aos diferentes ramos do Direito, *Economic Analysis of Law* (indicada em 22 Cursos), seguida de sua *The problems of Jurisprudence* (indicada em 14 Cursos) em que o autor discute as inúmeras críticas que a AED recebeu e apresenta sua proposta de uma teoria pragmática do Direito (cf. APÊNDICE I e II)” (HEINEN, 2016, p.27-28)

7. CONCLUSÃO

Por meio, desta pesquisa, pode-se confirmar a hipótese inicial de que a lógica cartesiana de fragmentação e superespecialização perpetua o modelo tradicional de ensino, ainda que já ultrapassada, diante da impossibilidade de aprofundar o conhecimento e de desenvolver o pensamento crítico a partir da visão contextualizada do todo, a fim de promover avanços científicos, mudanças do *status quo* e de responder as complexas questões do mundo globalizado.

Nesse sentido, pode-se compreender a importância da transdisciplinaridade, ao enriquecimento do objeto de estudo a partir da visão justaposta de diversas disciplinas que buscam a construção de uma nova linguagem capaz de reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade que coexistem entre si, sem hierarquia de saberes – formais ou não, crenças, ciências, culturas.

Na análise histórica realizada, pode-se observar que a crise do ensino jurídico remonta desde sua implantação, ainda que acompanhada pela existência de inúmeras tentativas de melhoria legislativa que, no entanto, deixaram a desejar na prática. Além disso, percebeu-se que a manutenção do paradigma positivista e do “purismo kelseniano” acaba por distanciar ainda mais o Direito da realidade e, por isso, formam juristas incapazes de fornecer respostas satisfatórias aos problemas jurídicos, políticos, econômicos e sociais da atualidade, bem como de encarar um mercado altamente competitivo.

Dessa forma, estudou-se a interdisciplinaridade como caminho viável a solução dessas questões, principalmente da função da Análise Econômica do Direito para alcançar uma visão mais global do fenômeno jurídico, assim como, estabelecer critérios racionais que possibilitem ao jurista a maximização dos recursos escassos, por meio de decisões economicamente eficientes.

Por fim, conclui-se que os desafios à implantação do ensino interdisciplinar são muitos, dentre eles uma maior qualificação dos professores e, conseqüente, valorização desses profissionais que buscam aperfeiçoamento contínuo e holístico. No entanto, as novas propostas são igualmente numerosas, sabendo-se utilizar o instrumental disponível de forma adequada.

Com o desenvolvimento deste trabalho, todos os objetivos inicialmente propostos foram concretizados, de modo que se chegou a uma resposta satisfatória ao principal problema apresentado: a interdisciplinaridade é alternativa indispensável à crise do ensino jurídico, em especial, por meio da implementação da disciplina de Análise Econômica do Direito na grade curricular do curso de Direito, no Brasil.

REFERÊNCIAS

ACCIARRI, Hugo A. **Elementos da Análise Econômica do Direito de Danos**. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

BASTOS, Aurélio Wander. Ensino Jurídico: Ensino e jurisprudência: notas críticas. *In: Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. Brasília, UnB, 1979.

BATTESINI, Eugênio. **Direito e Economia**: novos horizontes da responsabilidade civil no Brasil. – São Paulo: LTr, 2011.

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. **A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da Portaria 1886 de 1994**. *In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*. (2009: São Paulo). Anais... Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009, p.6.186-6.211.

BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de Outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 13 de junho de 2017.

_____. (1931) **Decreto-Lei 19.851**, de 11/04/1931. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm>, Acesso em 13 de junho de 2017.

_____. **Resolução 15/CFE**, de 02/03/1973. Conselho Federal de Educação. Estágio profissional nos cursos de Direito.

_____. (1827) **Lei Imperial**, de 11/08/1827. Cria os Cursos de Direito de São Paulo e de Olinda. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM-11-08-1827.htm Acesso em 13 de junho de 2017.

_____. **Portaria 1886**, de 30/12/1994. Ministério da Educação. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em <[220](http://oab-</p></div><div data-bbox=)

rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

_____. **Resolução CNE/CES n° 09/2004**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Brasília: 29/02/2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: editoras Palas Athena. 1997.

FARIAS, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. *In: Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Transdisciplinaridade no ensino jurídico**. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEZZAROBBA, Orides; MOTTA, Ivan Dias da. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, Fundação Boiteux, 2013, p.372-387. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/unicuritiba/livro.php?gt=137>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

GONÇALVES, Everton das Neves; STELZER, Joana. O Direito e a *Law and Economics*: Possibilidade Interdisciplinar na Contemporânea Teoria Geral do Direito. *In JURIS: Revista do Departamento de Ciências Jurídicas da FURG*, Rio Grande, RS: Editora da FURG, v. 11, n. 1. 2005. Pp. 201-222. ISSN 1413-3571. Disponível em <http://www.seer.furg.br/juris/article/view/595/138>. Acesso em 13 de junho de 2017.

_____; SILVA, Márcia Luisa. **A importância da disciplina de Análise Econômica do Direito para o desenvolvimento da interdisciplinaridade indispensável aos cursos de Direito no Brasil**. *Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável*, Curitiba, v.2, n.2, p.107-128, 2016. Disponível em: <<http://www.indexlaw.org/index.php/revistaddsus/article/view/1390>> . Acesso em 13 de junho de 2017.

HEINEN, Luana Renostro. **Performatividade:** o direito transformado em dispositivo pela análise econômica do direito. 2016. 360 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-graduação em Direito, Santa Catarina. 2016.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. A capacitação para pesquisa em Direito: uma análise transdisciplinar das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Jurídica, nos Programas de Pós-graduação em Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei;

MEZZAROBA, Orides; MOTTA, Ivan Dias da. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos.** Florianópolis: CONPEDI, Fundação Boiteux, 2013, p.413-429. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/unicuritiba/livro.php?gt=137>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

_____. A evolução do ensino jurídico no Brasil. In: **Ciências Sociais em Perspectiva. Cascavel**, v. 04, n. 06, p. 83-96, 2005. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico.** 3ª ed. Rio de Janeiro, Forense, 1984.

MENDONÇA, Diogo Naves. **Análise Econômica da Responsabilidade Civil:** o dano e sua quantificação. - São Paulo: Atlas, 2012.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa em Direito.** 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Manual de metodologia da pesquisa no direito.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; 2000.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. NICOLESCO, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2001.

POSNER, Richard Allen. **A economia da justiça**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico: Saber e Poder**. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1988.

SANTOS, Ricardo Goretti; TEIXEIRA, Bruno Costa. Conectando os pontos de contato: uma proposta de gestão colaborativa das disciplinas do curso de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEZZARROBA, Orides; MOTTA, Ivan Dias da. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, Fundação Boiteux, 2013, p.185-207. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/unicuritiba/livro.php?gt=137>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

TIMM, Luciano Benetti (Org.). **Direito e economia no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2012.

ENTRE PASSADO, PRESENTE E FUTURO: Análise das diretrizes curriculares do curso de Direito como mecanismo de aperfeiçoamento da qualidade dos cursos jurídicos no Brasil

**Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro⁷⁹
Lana Lisiêr de Lima Palmeira⁸⁰**

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar o avanço dos cursos jurídicos ao longo dos anos, partindo de um estudo histórico da organização e estruturação dos mesmos e da análise de suas diretrizes curriculares. A partir da compreensão da história destes cursos, das atuais diretrizes curriculares vigentes e da proposta de alteração em andamento, pretende-se verificar como as diretrizes curriculares têm permitido (ou não) a melhoria da qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, traçando-se uma avaliação sobre os impactos que as mudanças pretendidas para o futuro terão no ensino jurídico.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes curriculares; Ensino Jurídico; Resolução CNE/CES nº 4 9/2004

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico sempre assumiu um lugar de destaque dentro da tradição do ensino superior brasileiro. Desde o início, as primeiras faculdades buscaram operacionalizar o aparelho

⁷⁹ Doutoranda em Educação, mestra em Direito e bacharela em Direito pela UFAL. Atualmente estuda pedagogia, atua como docente universitária e pesquisadora da esfera da educação jurídica e do Direito. Email: cpbsc@outlook.com.

⁸⁰ Doutoranda em Educação pela UFAL, mestra em Educação pela mesma instituição e bacharela em Direito. Atua como docente e vice-diretora da Faculdade SEUNE. Advogada. Email:lanallpalmeira@outlook.com.

burocrático do Estado através dos cursos jurídicos, tradição que se manteve viva por décadas, sendo visível nos dias atuais.

O fato é que depois de tantos anos da formação destes cursos no país, ainda hoje vários problemas atrapalham a qualidade do ensino jurídico. São questões atinentes às práticas pedagógicas, avaliativas, organização e estruturação dos mesmos, integração da teoria à prática jurídica, composição dos currículos, etc.

Especificamente em relação aos currículos jurídicos, objeto de estudo do presente artigo, algumas questões saltam aos olhos. Com a implementação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito (Resolução CNE/CES nº 09/2004), foi inaugurado um novo momento para o ensino jurídico brasileiro.

A referida resolução trouxe um conjunto de diretrizes para a organização, estruturação e funcionamento dos cursos jurídicos. A partir de seu texto, abstrai-se que a função primordial das faculdades de Direito deixa de ser a mera formação técnico-profissional e passa a ser, também, a formação humanística, baseada em valores éticos e na busca pela realização da justiça social propugnada na Constituição Federal de 1988.

Embora esta resolução tenha trazido elementos que ampliaram significativamente a formação dos juristas, não conseguiu ser efetivada na realidade dos cursos jurídicos. Mesmo diante deste problema, encontra-se em curso uma proposta de alteração para tais diretrizes com modificações substanciais para a estrutura e organização das faculdades de Direito.

Desta maneira, o objetivo do presente artigo é analisar a organização dos cursos jurídicos ao longo dos anos, partindo da análise de suas diretrizes curriculares. A partir da compreensão da história destes cursos, das atuais diretrizes curriculares vigentes e da proposta de alteração mencionada, pretende-se verificar se as diretrizes curriculares têm permitido a melhoria da qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, traçando-se uma avaliação sobre os impactos que as mudanças pretendidas para o futuro podem ter no ensino jurídico.

1 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS JURÍDICOS ANTES DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/2004

Sabemos que os cursos jurídicos inauguraram o cenário do ensino superior brasileiro, apresentando toda uma tradição ancorada no valor simbólico da representação que se faz em torno do que significa, no imaginário social, ser bacharel em Direito.

Como muito bem enfatizava Venâncio Filho (1982, p.271), “a presença do bacharel em Direito é uma constante na vida brasileira. No início da colonização, as primeiras expedições portuguesas já encontraram em São Vicente o bacharel de Cananéia”.⁸¹

⁸¹ A expressão “bacharel de Cananéia” guarda uma interessante correlação com a História do direito, representando passagem obrigatória de todos os seus estudiosos. Venâncio Filho (1982), comentando e citando a obra de Oliveira Lima, “Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira”, explicava muito bem a referida expressão, ao declinar que em 1501, apenas um ano após o

Araújo (2003, p.207), por seu turno, em dizeres que confirmam bem a assertiva de Venâncio Filho, de fato, assevera que em 1531 “a esquadra de Martim Afonso de Souza, despachada com a missão de ocupação formal da nova colônia, encontrou o Bacharel vivendo pacificamente entre os índios”.

Desse modo, seguindo as precisas palavras de Venâncio Filho (1982, p.271), pode-se dizer, metaforicamente, que “[...] atrás das pegadas das botas dos colonizadores estavam as sandálias dos padres e a beca do bacharel”.

Dentro dessa vertente, temos que não é fato isolado no nosso contexto histórico a necessidade existente no período colonial brasileiro de pessoas com um grau de instrução mais elevado, pois a máquina estatal ia se tornando cada vez mais complexa, principalmente no setor judiciário, demandando assim uma formação mais vasta e formal.

Por isso, na primeira década da independência político-administrativa do Brasil, o país alcançou uma grande conquista: a Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada por D. Pedro I, a primeira referente ao ensino superior pelo governo imperial, a qual foi o diploma fundador das primeiras escolas desse nível no país, que não por acaso, eram de ensino jurídico (PALMEIRA, 2011).

Assim, recebendo a nomenclatura de Academias de Direito, foram implantados os dois primeiros cursos no Brasil, o primeiro em março de 1828, com sede em São Paulo, instalado no Convento

descobrimto do Brasil, fora deportado para cá um apenado, oriundo de Cananéia, que era bacharel em Direito.

de São Francisco e o segundo localizado em Olinda, no Mosteiro de São Bento, do qual saiu depois para o Recife. Esses centros estruturaram os conhecimentos basilares do ensino jurídico no país, convertendo-se nos campos irradiadores da cultura humanística pátria por muito tempo.

Outro fato marcante que merece registro, de acordo com Nascimento (2016), é que durante o período republicano houve a criação das faculdades livres, que eram instituições particulares que podiam funcionar normalmente, sob regulação do governo, ocasionando a desconcentração do curso das capitais de São Paulo e Pernambuco.

Isso já deu início às críticas em torno da possível diminuição da “qualidade” da formação que se esperava dos futuros profissionais, o que nos mostra que tal discussão possui suas raízes ligadas a tempos bem remotos na história do ensino jurídico brasileiro.

Assim, quando se trabalha a ideia de qualidade de ensino a primeira expressão que vem inevitavelmente à nossa mente é currículo, já que muitos depositam nas matrizes curriculares a grande carga de responsabilidade inerente à formação.

Não é demais esclarecer, que ao se falar em formação humana profissional entrelaça-se ao raciocínio sustentado a ideia de currículo como sendo não só um elemento permeado pelas habilidades técnicas fundamentais ao profissional, mas, sobretudo, que se encontrem ligados a uma formação para a vida e para os valores éticos e sociais. Afinal, como muito bem ressalta Moreira:

O conhecimento é uma construção histórica e social, produto de um processo dialético complexo no qual interferem fatores culturais, sócio-políticos e psicológicos. É uma construção empreendida por gerações passadas e presentes, permeada por significados a serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo (1991, p.38).

Com tais considerações já levantadas, podemos começar a esboçar elementos inerentes às matrizes curriculares adotadas para os cursos jurídicos no Brasil, os quais apresentavam uma composição extremamente conservadora e voltada aos interesses das elites dominantes.

Como nos mostra Aurélio Wander Bastos (1978), as disciplinas eram divididas por anos e o ano inicial apresentava como foco central o estudo do Direito das Gentes, do Direito Natural, do Direito Público, da Análise da Constituição Imperial e da Diplomacia.

Nos anos subsequentes eram abordadas duas disciplinas adicionais com a peculiaridade de que no segundo ano havia a continuidade das aulas de Direito Público além do incremento da disciplina direito público eclesiástico. Durante o terceiro ano havia no currículo a inclusão do direito civil pátrio e do direito criminal. No quarto ano, continuavam-se os ensinamentos do direito civil pátrio, agregando-se também o direito mercantil e direito marítimo. Chegando-se ao último ano do curso eram vislumbradas as disciplinas de economia política e de teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Percebe-se, dessa forma, a influência preponderante da cultura europeia na formação do ensino jurídico brasileiro em sua fase inaugural.

Prosseguindo na análise evolutiva dos currículos, tem-se as chamadas “Reformas no Ensino”, dentre as quais destacamos como mais importantes no contexto do presente estudo a reforma Leôncio de Carvalho, a reforma Benjamin Constant e a Reforma Carlos Maximiliano (Baeta, 2003).

A Reforma Leôncio de Carvalho, introduzida por meio do Decreto nº 7.247/1879 definia normas gerais para implantação do ensino livre no Brasil como alternativa educacional ao ensino centralizado ofertado pelo Império, tendo como característica central a não obrigatoriedade do ensino religioso, o que não conseguiu se consolidar, como liberdade de ensino completa, já que não se admitia a inclusão de parâmetros alternativos ao ideal tradicional naquela época.

Anos depois, por intermédio do Decreto 1232/1891, houve a Reforma Benjamin Constant, trabalhando a expansão do ensino, fazendo a inclusão dos cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e o de Notariado, adequando, mais uma vez, o ensino às necessidades pela qual passava o país em termos de aparelhamento burocrático.

Para cada especificidade acima referida, a reforma criou disciplinas obrigatórias, da seguinte forma:

- Cursos de Ciências Jurídicas – abrangendo Filosofia e História do Direito, Direito Constitucional, Direito Romano, Direito Criminal, Direito Civil, Direito Comercial, Medicina Legal, Processo Criminal, Civil e Comercial, Prática Forense, Noções de Economia e Direito Administrativo;
- Cursos de Ciências Sociais – abrangendo Filosofia e História do Direito, Direito Público, Constitucional, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados, Ciência da Administração, Direito Administrativo, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, Higiene Pública, Legislação Comparada sobre o Direito Privado;
- Curso de Notariado – abrangendo noções do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo, noções de Direito Civil, Criminal, Comercial, Processual e Prática Forense.

Vale ressaltar que a grande inovação dessa reforma reside na exclusão das disciplinas Direito Eclesiástico e Direito Natural dos cursos jurídicos, sendo tal iniciativa emanada de Rui Barbosa que ao defender a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, dizia que era fundamental a separação harmônica entre Estado e Igreja.

Já a Reforma Carlos Maximiliano, ocorrida em 1915, tentava criar um currículo mais prático e menos teórico, com o objetivo primordial de formar juízes, advogados, serventuários administrativos e diplomatas para a então República.

Assim, em linhas gerais, observamos que cada reforma e, conseqüentemente, cada alteração realizada nos currículos jurídicos na fase inicial de sua consolidação deu-se no intento de atender às necessidades das diversas fases pela qual o país passava, podendo-se ainda esclarecer que a principal mudança no âmbito do ensino jurídico na primeira república se ligou ao fim do Direito Eclesiástico como componente curricular, mesmo tendo o ensino continuado a propagar as diretrizes do Direito Romano em todas as suas vertentes.

Assim, após o contexto evolutivo demonstrado, passaremos no capítulo subsequente, a analisar os currículos dos cursos jurídicos após o chamado período de redemocratização do Brasil, que com o surgimento da Carta Constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traz reflexos ao campo de estudo delimitado no presente trabalho, já que o crescimento dos operadores do Direito somados aos novos anseios sociais faz emergir uma nova conjuntura e, logicamente, uma nova matriz curricular, a qual segue as exigências da Resolução nº 09/04 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Direito, conforme detalharemos a seguir.

2 ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/2004

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos a serem seguidas no Brasil.

Elas podem ser conceituadas como “orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, pois visam a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida ao estudante, como forma de romper com os ‘currículos mínimos’” (LINHARES, 2009, p. 304).

Assim, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 inovou ao trazer 13 artigos que propõem normas gerais para a organização do curso, tais como o perfil desejado ao futuro jurista, competências e habilidades que deverá possuir para ingressar e atuar no mercado de trabalho, conteúdo dos currículos jurídicos, organização de estágio supervisionado e atividades complementares. Além disto, prevê o tipo de regime acadêmico e duração dos cursos, informações elementares para sua organização.

A Resolução em análise dá uma atenção especial ao Projeto Pedagógico do Curso. Prevê que para ele, além de um objetivo geral relacionado ao curso de Direito, de um currículo bem definido para a atuação profissional e elementos necessários à sua operacionalização (art. 2º, §1º), deve possuir um conjunto de elementos estruturais mínimos, a seguir colacionados:

- I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa e extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X – concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Como se percebe, o curso de Direito, desde sua formação, deve levar em consideração os múltiplos contextos no qual está inserido (institucional, geográfico, político, etc.). Além disto, deve permitir que o futuro profissional da área jurídica compreenda as questões jurídicas sob um viés interdisciplinar, pois é preciso perceber as necessidades sociais e a finalidade da norma jurídica, o que deve ser feito através da inserção do jurista em outros campos do conhecimento. Desta maneira,

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 cultura. Logo, se o advogado não conhecer 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).

É preciso compreender que o Direito é um processo de adaptação social à vida em coletividade, mas não o único, pois a religião, a moral, a política e a economia, por exemplo, também são processos de adaptação que vinculam os indivíduos por meio de regras sociais, propiciando uma convivência pacífica e harmoniosa a todos (MELLO, 2013). Em verdade, o Direito vai buscar nestes outros processos de adaptação social o conteúdo de suas normas, dando o caráter cogente a várias regras sociais. Conforme ensina Ovídio Baptista, não existe uma “ordem jurídica previamente inscrita na natureza das coisas”, motivo pelo qual “a lei deve ser apreendida como uma proposição cujo sentido altera-se na medida em que se alterem as variantes necessidades e contingências históricas” (SILVA, 2006, p. 1-2). Desta forma, para ser compreendido o Direito precisa ser analisado a partir de sua evolução dinâmica, pois ele é uma realidade histórico-cultural resultado da própria evolução social.

Para permitir o aprofundamento teórico necessário à atuação do profissional dos graduandos nos vários ramos do Direito, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 prevê que as instituições de ensino superior poderão incluir nos seus projetos pedagógicos os cursos de especialização, mestrado e doutorado (pós-graduação *lato*

sensu) para dar continuidade à formação profissional, o que deve ser realizado com base nas necessidades do contexto social em que o curso está inserido (art. 2º, §2º).

Sobre isto, é importante refletir que o jurista deve estar preparado para os desafios provenientes da modernidade. É necessário que se permita a ele não apenas a compreensão do fenômeno jurídico. É preciso colocá-lo, efetivamente, em contato com a realidade social e as diversas áreas das ciências. Mais que isto, é preciso permitir que este profissional possa aprofundar seu conhecimento em áreas que pretenda atuar, ampliando seu juízo crítico e seus conhecimentos técnicos (Cf. MORIN, 2002).

A Resolução prevê, em seu artigo 3º, que ao graduando deve ser garantida uma formação ampla, calcada em valores éticos e morais, com profissionalização adequada e capacidade de compreensão crítica do meio social, como é possível aferir do referido artigo:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

A Constituição Federal, em seu artigo 1º, prevê que a República Federativa do Brasil deve assegurar a dignidade da

pessoa humana a todos. Por isto, os cursos jurídicos possuem um papel fundamental neste quadro, pois devem operacionalizar os cidadãos na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, conforme os objetivos da nação (Constituição Federal de 1988, art. 3º, I). Desta maneira, os cursos jurídicos devem ampliar significativamente a capacidade dos indivíduos realizarem a justiça social tão necessária a este país.

Conforme o artigo 4º da Resolução ora analisada, o curso de Direito deve permitir que o profissional revele um conjunto de competências e habilidades mínimas para atuarem de forma completa e satisfatória no meio profissional, como é possível aduzir do seu texto:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e,
VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

De fato, a presente Resolução liga umbilicalmente teoria e prática, denotando a importância da inserção do estudante em ambientes propícios ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Já no artigo 5º, são previstos os “eixos de formação” para o curso de Direito. Estes são os conteúdos e atividades que devem estar tanto do Projeto Pedagógico como na matriz curricular do curso. Dividem-se em três modalidades: Eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática.

No eixo de formação fundamental, previsto no inciso I do artigo 5º, estão inseridas as disciplinas propedêuticas, que permitem ao indivíduo uma formação interdisciplinar. Por isto, este eixo tem como objetivo “integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia”.

No eixo de formação profissional, previsto no inciso II do artigo 5º, estão inseridas as disciplinas jurídicas dogmáticas, que trazem conhecimentos técnicos sobre o Direito e a aplicação da norma jurídica. Os vários ramos jurídicos estão previstos neste eixo e devem ser ministrados aos graduandos de forma sistemática e

contextualizada. Além dos conteúdos considerados essenciais previstos no Projeto Pedagógico do Curso, devem participar da matriz curricular disciplinas que tragam conteúdos essenciais de “Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual”.

O terceiro eixo, de formação prática, previsto no inciso III do artigo 5º, tem como objetivo central integrar teoria e prática jurídica, para permitir que os formandos consigam aplicar os conhecimentos apreendidos em sala de aula à vida profissional, o que é realizado através do Estágio Curricular Supervisionado, que ocorre geralmente nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Desta forma,

Art. 7º. O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão

das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Além disto, os alunos precisam aplicar o conhecimento teórico no trabalho de conclusão de curso e participar das atividades complementares. Os trabalhos de conclusão de curso são componentes obrigatórios dos cursos, a serem desenvolvidos individualmente e com conteúdo fixado pelas Instituições de Ensino Superior (art. 10). Já as atividades complementares se consubstanciam em um conjunto de atividades independentes que permitem a complementação do perfil do formando (art. 8º).

Além disto, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 prevê, em seu artigo 9º, a “obrigatoriedade de formas específicas e alternativas de avaliação interna e externa”. Os planos de ensino devem ser fornecidos aos alunos antes de cada semestre letivo se iniciar, para que possam conhecer previamente a metodologia adotada pelo professor e as formas de avaliação.

Por fim, a Resolução prevê que a duração total do curso e sua carga horária deverão estar inseridos em resolução da Câmara de Educação Superior (art. 11).

Nesse segmento de ideias e nessa sequência normativa, tem-se a Resolução nº 2/2007, que traz um mínimo de 3.700 horas para a integralização do curso de Direito, ressaltando também que o limite mínimo para a conclusão da graduação deve se dar no período de 05(cinco) anos.

Assim, por meio dessa síntese acerca do esforço curricular e legislativo aqui declinada, buscamos tão somente nortear os parâmetros existentes atualmente na seara da educação jurídica brasileira, a fim de que possamos, a partir de agora, aferir a proposta e consequentes alterações nesse campo, refletindo se haverá e, em havendo, até que ponto os benefícios serão significativos ao contexto educacional em evidência.

Desta forma, percebe-se que com a Resolução CNE/CES nº 9/2004 houveram mudanças significativas na organização dos cursos de Direito e na composição de sua matriz curricular. Há notória preocupação com uma formação menos dogmática e tecnicista, embora sejam essenciais para a atuação profissional de qualquer jurista. É dada, assim, ênfase especial a uma formação que amplie os horizontes dos graduandos, permitindo o intercâmbio com outras áreas das ciências e, principalmente, com o contexto social.

A resolução, em si mesma, foi bastante positiva para a melhoria dos cursos jurídicos. O problema reside no fato de que há uma enorme distância entre o modelo de ensino jurídico desejado em tal resolução e o resultado obtido a partir dos cursos jurídicos. De um lado, isto refletirá a própria realidade do ensino superior

brasileiro, que tem pecado por não investir na formação pedagógica básica dos docentes ou em pesquisa e extensão. De outro, vai atrapalhar a formação humanística e axiológica desejada para os cursos jurídicos, em que os indivíduos são ensinados a pensar e mudar o ambiente em que vivem e não apenas a reproduzir as normas jurídicas existentes.

Já não bastassem os problemas existentes na esfera da concretização das atuais diretrizes vigentes, atualmente está em curso uma proposta de alteração de tais diretrizes que pretende modificar alguns pontos importantes da organização e estruturação dos cursos de Direito no Brasil. São mudanças planejadas desde 2015 e que envolvem o Ministério da Educação, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e gestores educacionais.

3 ANÁLISE DA ATUAL PROPOSTA DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: AVANÇO OU RETROCESSO?

Como já declinado no presente estudo, cada momento histórico-social gera influência nos modelos de matrizes curriculares impostas aos cursos jurídicos.

Geralmente, a justificativa para apresentação de “mudanças” nas regras legais que sedimentam os currículos trazem à cena uma série de argumentos que buscam “camuflar” os reais impactos que o ensino poderá vir a sofrer por meio das inovações.

Assim, é necessário mergulhar com profundidade na temática, buscando fazer análises interpretativas do que está por trás dos discursos oficiais, ou seja, buscar o que na Hermenêutica Jurídica se costuma chamar de “mens legis” e “mens legislatoris”, para podermos ter uma visão real acerca do que é apresentado para os cursos de Direito no Brasil, já em um futuro bem próximo.

De acordo com o que preceitua Moreira, ao abordar a teoria crítica do currículo sob o prisma sociológico,

o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.(1999, p.8)

Assim, com base nessa linha de raciocínio e sabedoras de que todos os envolvidos com as temáticas relacionadas à educação jurídica estão cientes de que o Conselho Nacional de Educação vem buscando efetivar mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, já se encontrando redigida proposta escrita das novas Diretrizes composta de 15 artigos, impõe-nos, diante das nossas formações acadêmicas e das nossas condições de educadoras atuantes no ensino jurídico, a delicada tarefa de analisar

as alterações mais substanciais propugnadas pelo Ministério da Educação, conforme passaremos a fazer sequencialmente.

A primeira alteração relevante existente na proposta consiste na inclusão de “atividades extraclasse”, onde já surge para nós uma primeira indagação fundamental, qual seja: qual o real significado, em termos de incremento pedagógico, dessas atividades “**extraclasse**” mencionadas na proposta?

Além disso, o referido dispositivo ao disciplinar que “para os **cursos presenciais**, a carga horária das atividades extraclasse é constituída por efetivo trabalho escolar...” deixa-nos diante de mais uma inquietação, qual seja: será possível a oferta de cursos de Direito não presenciais?

Também houve mudança nas nomenclaturas dos eixos de formação.

O eixo de formação fundamental passa, pela proposta, a ser designado como eixo de formação geral, havendo a inclusão de História do Direito como disciplina obrigatória; o eixo de formação profissional passa a ser chamado de eixo de formação técnico-jurídica com a inserção das disciplinas de Direito Eleitoral, Ambiental, Previdenciário, Propriedade Intelectual, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tutela dos Direitos e Interesses Difusos, Coletivos, Individuais e Homogêneos, com ênfase na solução consensual de conflitos.

Já o eixo de formação prática é nominado na Resolução como eixo prático-profissional, sendo a principal mudança nesse aspecto a presença de atividades sob a forma de “Tópicos

Especiais” que buscam “articular novas competências e saberes necessários a novos desafios que se apresentam ao mundo do Direito”.

Em relação ao Estágio Supervisionado, o parágrafo 2º do art. 7º da Resolução em discussão no presente artigo traz uma alteração preocupante ao estabelecer que: “as atividades de estágio poderão **ser reprogramadas e reorientadas de acordo com a competência gradualmente revelada pelo aluno**, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.” (Grifamos)

Como mensurar essa “adaptação” no prisma prático, na realidade diária das IES e, principalmente, dos Núcleos de Práticas Jurídicas? Sabemos que dentro do estágio deve existir o cumprimento de atividades interligadas ao curso que demonstrem o domínio de conhecimentos fundamentais da profissão. Daí, indaga-se: se o aluno não “se adaptar” ao estágio supervisionado, a IES estará amparada pelas Novas Diretrizes a aprová-lo, em razão de “suas próprias aptidões”? Quais serão os critérios que determinarão o que se chama de “domínio indispensável”?

Entretanto, maior preocupação reside no que está disposto no parágrafo primeiro do artigo 7º, que estabelece poder ser o estágio supervisionado:

Realizado na própria instituição através do NPJ, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria

aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria pública **ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para avaliação pertinente. (Grifos Nossos)**

Vale salientar que o artigo acima transcrito já foi, em sua totalidade, homologado pelo Ministro da Educação, já havendo inclusive a publicação do ato no Diário Oficial da União do dia 05 de julho de 2017.

O que pensarmos: será a minimização ou o fim dos Núcleos de Práticas Jurídicas nos cursos de Direito? Em que lógica se insere uma mudança dessa magnitude? Qualidade do ensino é a palavra de ordem nesse cenário?

Outro ponto “inovativo” de relevância complexa vislumbrado na Resolução e que trazemos à cena no presente trabalho está na possibilidade de redução do tempo de integralização da graduação em Direito, uma vez que o Parágrafo único do artigo 11 faculta aos cursos de Direito em “**turno integral a integralização mínima em quatro anos**, desde que o PPC justifique sua adequação sem perda de carga horária estabelecida em lei. (Grifamos).

Aqui, chegamos ao elemento mais “instigante” das nossas observações, ou seja, ao nosso ápice de preocupação do que está proposto para o futuro da educação jurídica brasileira.

Há na Resolução maiores detalhes de como se dará a dinâmica dos cursos de Direito em “turno integral”? Não! Há referência na Resolução de que esse ponto seja objeto de norma específica? Não! Quais serão as razões para tantos vazios, para tantas dubiedades na Resolução por nós observada?

Confessamos que nos vêm à mente, ainda que de forma hipotética, o que inicialmente indagamos a respeito da ideia de “atividade extraclasse”.

Isso é realmente algo a ser refletido com responsabilidade, porque dessa forma, seguindo a lógica dessa resolução, qualquer faculdade poderá se nominar como de “turno integral”.

Por que não cogitarmos, ainda, que isso pode representar uma forma discreta de se iniciar o Ensino à Distância nas graduações como atividade extraclasse, já que a Resolução não faz qualquer proibição nesse sentido?

Cumpre-nos registrar também que o artigo 12 da Resolução analisada disciplina que “o curso de graduação terá (no mínimo) até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e ao estágio supervisionado”. Já no artigo 13 há uma simples ressalva no tocante ao estágio curricular obrigatório, ao dispor que o mesmo compreenderá “no mínimo 12% da carga horária total do curso”.

Ou seja, a perspicácia da norma está na expressão “até”, que faz com que qualquer percentual nessa margem, seja esse

percentual com pelo menos 12% da carga horária total do curso, no caso do estágio curricular obrigatório, seja condizente com os padrões de qualidade emanados de quem tem o poder de regulamentar a educação no país.

O que isso traduz: a precarização do estágio supervisionado e/ou das atividades complementares?

Certamente, diante da mercantilização do ensino vivenciada na atualidade, a diminuição da carga horária destinada a tais atividades será inevitável, já que representa, antes de mais nada, corte em gastos e aumento de lucros.

Assim, para as instituições que não prezam pela qualidade do trabalho desempenhado, que entendem educação como um segmento comercial e se limitam a emitir diplomas, essa prática, sem dúvida, será uma constante, colocando-se em risco a formação dos futuros profissionais do Direito e consequentemente a sociedade como vertente mais ampla.

Dessa forma, após todas as observações realizadas a respeito da proposta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, oriunda da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, chegamos ao final deste trabalho, lançando não só questionamentos, mas também levantamos nossas inquietações e reflexões.

Não se torna excessivo delinear aqui, dentro das ideias por nós defendidas, o que ensina Frigotto, ao abordar as práticas educativas no modelo neoliberal, enfatizando que:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.(2003, p.31).

Com tais reflexões intencionamos termos dado um passo inicial que venha servir de alicerce para que estudos mais densos se desenvolvam a respeito da temática e, principalmente, para que as incoerências constatadas na Resolução em discussão possam ser corrigidas ou mesmo reformuladas na intensidade que se fazem necessárias.

Reduzir o tempo da integralização do curso, flexibilizar as atividades do Estágio Supervisionado “em função da própria capacidade do aluno”, permitir uma carga ínfima destinada às atividades de Estágio Supervisionado e Atividades Complementares, são, na nossa ótica, algumas formas estratégicas de se privilegiar as instituições que se preocupam basicamente em ganhar um número maior de estudantes em detrimento do verdadeiro sentido de educar.

Visualizamos a proposta de resolução, da forma que está posta e redigida, como uma verdadeira afronta para a qualidade da educação jurídica brasileira, o que nos faz recordar as palavras de Mézáros quando o autor indaga:

A grande questão é: o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (2008, p.47).

Há algum tempo a sociedade vem assistindo de forma pouco positiva a grande expansão dos cursos jurídicos. Como afirma Nascimento:

a expansão dos cursos jurídicos no Brasil, com uma concentração maciça no setor privado, passou por uma política adotada na década de 90, passando a conter uma participação maior da iniciativa privada no setor educacional, descentralizando, assim, a concentração do ensino em instituições públicas para a esfera privada.(2016, p.35)

Prosseguindo no raciocínio, Feitosa (2007), mostra que a educação superior foi “empresariada”, havendo a nítida privatização desse segmento como consequência da reforma neoliberal promovida pelo governo.

Endossando tal segmento de ideias, o Conselho Federal da OAB sempre se posicionou de forma contrária à proliferação desordenada de cursos de Direito, envidando esforços para o surgimento de critérios avaliativos mais rígidos nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, assim como tentando por anos que o parecer emanado da OAB nesses processos avaliativos apresentassem natureza vinculativa e não fossem somente de caráter opinativo.

Entretanto, na contramão dos anseios da OAB e de boa parte da sociedade, surge a proposta objeto de análise deste artigo que, parece querer flexibilizar a educação jurídica brasileira o que certamente trará um futuro sombrio para essa seara.

Explicações para esse fenômeno “flexibilizador”, além das considerações já declinadas ao longo deste trabalho, seriam talvez prematuras. Mas, não podemos nos deslembrar que, nos dias atuais, o curso de Direito já começa a mostrar taxa de ociosidade de vagas considerável em todo o país, seja porque grande parte da demanda que estava contida já foi absorvida, seja porque o grau de dificuldade para a conclusão dessa graduação apresenta-se como um fator que muitas vezes afasta um contingente de estudantes que almejam a graduação.

E, não é à toa que muitos grupos educacionais assistem com aflição essa nova realidade, eis que o curso de Direito sempre representou um excelente suporte financeiro para todas as IES.

Assim, resta-nos declinar nosso entendimento de que facilitar as “regras do jogo” infelizmente pode ser uma importante estratégia para aqueles que querem salas de aulas cheias, receitas monetárias altas, domínio de mercado absoluto, mas que pouco se importam com a qualidade do ensino em si.

CONCLUSÃO

Como foi visto ao longo deste estudo, desde o início os cursos jurídicos foram formatados para atender a uma determinada demanda social, que era o preenchimento dos cargos públicos por meio dos bacharéis em Direito. Com o tempo, este quadro se alterou de forma substancial, pois o ensino jurídico foi apropriado pelo mercado, houve a multiplicação desenfreada destes cursos e o sucateamento dos mesmos.

Com a Resolução CNE/CES nº 9/2004 houve uma alteração positiva neste quadro geral, pois ela implementou um conjunto de diretrizes curriculares que possuem como objetivo central ampliar qualitativamente a formação dos bacharéis em Direito, permitindo um intercâmbio melhor entre teoria e prática, uma formação interdisciplinar e o desenvolvimento de valores humanísticos, consciência crítica e valores morais pelo estudante.

Mesmo assim, ainda é visível a distância existente entre o plano ideal, almejado na resolução referida, e a realidade. E, tornando a situação ainda mais grave, tem-se a nova proposta de alteração das diretrizes curriculares. Ao invés de buscar resolver as demandas historicamente reconhecidas dentro do ensino jurídico, esta proposta traz normas que afetarão negativamente a organização dos cursos jurídicos no Brasil.

Desta maneira, visualiza-se que tal proposta de resolução se consubstancia em verdadeiro retrocesso. Trata-se de uma grande afronta à qualidade da educação jurídica brasileira, indo de

encontro aos anseios sociais e ao posicionamento adotado pelo Conselho Federal da OAB sobre a matéria. Servirá essencialmente aos interesses mercadológicos e para a total privatização do ensino jurídico dentro dos moldes neoliberais.

Qualquer proposta que objetive estabelecer novas diretrizes curriculares deve buscar sanar os problemas já existentes, que permeiam toda organização dos cursos jurídicos. Para isto, deve-se ter o envolvimento direto da sociedade, da OAB e das instituições de ensino superior, congregando-se ao máximo todos os interesses e buscando-se, sempre, melhorar a formação dos futuros juristas. Assim, estes poderão interferir, a partir de sua profissão, na transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decretonº 5.773/2006**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 09/2004**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 02/2007**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2007.

BAETA, Herman Assis. **História da Ordem dos Advogados do Brasil**. Brasília: OAB-Ed, 2003, Vol. 1.

BASTOS, A. W. **Os cursos jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras**: ensaio sobre a criação dos cursos jurídicos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

FAGUNDES, Paulo Roney Ávila. **OAB ensino jurídico: o futuro da universidade e os cursos de direito – novos caminhos para a formação profissional**. Brasil: OAB, 2006.

FEITOSA NETO, **Inácio José**. **O ensino jurídico brasileiro**: uma análise dos discursos do MEC e da OAB. Recife: Ed. do autor, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. Volume 1. Tese (doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **OAB ensino jurídico**: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1996.

MELLO, Marcos Bernardes de. **Plano da Existência**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Tarcizo Roberto do. **O marco regulatório da educação jurídica brasileira e a redifinição do papel do interventor**. Brasília: Tipográfica. 2016.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas: razões e sentidos de sua constante valorização**. Maceió: EDUFAL. 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e Direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SILVA, Ovídio Batista da. **Processo e Ideologia: paradigma racionalista**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

VENÂNCIO FILHO, A. Das Arcadas Ao Bacharelismo. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: Realidade da experiência enfrentada pelo aluno e professor nos cursos jurídicos do país.

Carolina Camargo⁸²
Robespierre Ferrazza Trindade⁸³
Rowana Camargo⁸⁴

RESUMO: O ensino jurídico brasileiro passou por modificações ao longo dos anos, seja referente às disciplinas oferecidas ou no que tange ao perfil do aluno do curso de direito. As dificuldades encontradas pelos discentes quando bacharéis de direito ao término do curso se referem à insuficiência por não se encontrarem aptos para exercer a advocacia. Os obstáculos enfrentados por quem opta pelo curso de direito são constantes. Sendo assim, este artigo busca esclarecer se a realidade do ensino jurídico no país está atrelado a baixa qualidade dos bacharéis em direito. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Condição de Agente; Direito.

⁸² Graduada em Direito pela Anhanguera Educacional de Passo Fundo/RS; Pós-graduada em Direito de Família pela Faculdade Anhanguera de Passo Fundo/RS; Mestranda em Direito da Faculdade Meridional IMED/RS; Advogada. Pesquisadora no Centro de Pesquisa sobre a Teoria de justiça de Amartya Sen, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito - IMED/RS.

⁸³ Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995); aperfeiçoamento em Curso de Preparação à Magistratura pelo Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (1996). Especialista na área de Ensino Superior pela Faculdade Anhanguera de Passo fundo/RS. Advogado criminalista e professor universitário.

⁸⁴ Graduada em Direito pela Faculdade Anhanguera Passo Fundo/RS (2010). Pós-Graduada em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade IMED Passo Fundo/RS. Mestranda no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal da Fronteira Sul. Advogada criminalista.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa esclarecer de maneira simplificada o ensino jurídico no Brasil e suas mazelas. As dificuldades enfrentadas tanto pelo discente inicia-se muito antes do mesmo se tornar um. A maneira como é administrada a escolha do curso, demonstra muitas vezes o “porque”, que nos bancos acadêmicos os professores muitas vezes se deparam com alunos totalmente despreparados mas principalmente desmotivados.

A busca por uma profissão que garanta ao indivíduo uma vida de luxo, ilude muitos adolescentes na escolha da profissão. Muitas vezes a escolha da profissão não esta atrelada a vocação, deixando transparecer que a escolha se baseou unicamente nas “profissões que dão dinheiro”.

A prática do ensino jurídico, no que tange a sala de aula demonstra que grande porcentagem dos alunos que integram o ensino jurídico brasileiro não tem vocação para o estudo das Ciências Sociais, tampouco se imaginam dedicando suas vidas a aplicação do direito.

Desse modo, é possível que o curso de direito esteja sendo “popularizado” de forma errônea, como uma promessa de “garantia de sucesso”, alguns institutos ao reconhecerem a fragilidade do ensino jurídico exigem exame de aptidão para que o bacharel em direito possa integrar o cadastro de associados.

De qualquer forma, o objetivo do presente artigo é verificar os elementos que corroboram com a dificuldade dos cursos de direito no país, buscando esclarecer onde se encontra a carência atual que enfrenta o ensino jurídico.

Para tanto a presente pesquisa busca tentar definir o perfil do aluno que ingressa no ensino jurídico, podendo ser este o núcleo do problema enfrentado pelo “bum” do ensino e a ineficiência dos profissionais formados em direito. Nesta senda, para o desenvolvimento da presente pesquisa utilizou-se o método dedutivo e como forma de pesquisa a bibliográfica. Enfim, tentaremos visar o estudo jurídico ideal, bem como demonstrar o porquê do atual modelo estar longe do mesmo.

2. O PERFIL DO ALUNO DE DIREITO E A CONDIÇÃO DE AGENTE

Adentrando as salas do ensino jurídico do Brasil, independente da localização geográfica da instituição, o perfil do aluno encontrado deveria estar associado a vocação para exercer cargos e funções atinentes a bacharéis em direito.

Contudo, o aluno do direito possui um perfil de um indivíduo que pretende ter estabilidade financeira, pois o curso de direito é reconhecido como uma área do conhecimento que oferta

ao estudante formado várias possibilidades profissionais e com boa remuneração.

Ocorre que, há quem realmente tenha amor pela profissão e prospere após a colação de grau, entretanto há uma parcela que apenas se forma e nunca consegue se encaixar profissionalmente dentro das opções ofertadas ao estudante de direito.

Desse modo, as salas de aula permanecem sempre lotadas, o que não significa ser a garantia de prosperidade cursar direito. Muitas vezes, exigidos ou induzidos por seus pais, vários adolescentes ingressam na carreira jurídica para satisfazer seus responsáveis. Este sentimento se revela dentro da sala de aula, com alunos pouco dedicados e interessados na aprendizagem jurídica.

A falta de dedicação dos alunos aliado a comercialização dos cursos jurídicos reduzem a qualidade do ensino, com salas de aula comportando 60, 70, 100, alunos e apenas um educando, dificultam o processo de aprendizagem.

Ainda, não há previsão legal regulamentando a quantia de alunos por sala de aula no ensino superior, assim segundo o MEC (Ministério da Educação), “Não há ato normativo que defina o número de alunos por sala, entretanto a adequação entre o espaço físico e o número de discentes é um item a ser conceituado no momento da renovação do ato autorizativo do curso.”⁸⁵

No tocante ao ingresso do ensino jurídico o aluno deve preliminarmente optar por um curso que esteja de acordo com a

⁸⁵ http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes#aluno_por_sala- [acesso em: 17/07/2017.](#)

suas habilidades, vontades e expectativas, e neste viés, é imprescindível que as instituições prestem serviços de informação referente aos cursos, para que os indivíduos tenham condições de ingressar em cursos que se identificam, evitando futuras frustrações profissionais.

A educação representa a condição para o desenvolvimento social do indivíduo, que segundo Amartya Sen, é uma das elementares que completam a “Condição de Agente”, e do qual sem educação não há possibilidade de crescimento e independência de um indivíduo.

As escolhas feitas ao longo da vida dos indivíduos resultam em consequência, e que no caso da “escolha” de um curso superior, pode trazer frustrações profissionais que em longo prazo resultam na desistência de ingresso no mercado de trabalho, por não ter compatibilidade com a profissão.

Para Sen a Condição de agente representa a responsabilização por fazer ou não fazer as coisas, tanto para homens quanto para mulheres e afirma:

Portanto, compreender o papel da condição de agente é essencial para reconhecer os indivíduos como pessoas responsáveis: nós não estamos apenas sãos ou enfermos, mas também agimos ou nos recusamos a agir, e podemos optar por agir de um modo e não de outro. Assim, nós – mulheres e homens – temos de

assumir a responsabilidade por fazer ou não fazer as coisas.⁸⁶

Assumindo a responsabilidade das escolhas realizadas passamos a analisar a motivação. Qual é o fundamento para que sigamos um ou outro caminho? Seguindo as constatações de Sen, seres humanos são carregados de egoísmo, individualidade que são reveladas pelas escolhas diárias. Estamos em uma comunidade, mas não nos importamos uns com os outros.

A transformação que ocorre quando cruzamos a linha do auto interesse e do bem-estar nos tira da zona de conforto do qual nos encontramos, assim, ampliamos valores e sentimentos, que “[...]Segundo, indo além de nosso bem-estar ou auto interesse amplamente definidos, podemos estar dispostos a fazer sacrifícios para promover outros valores, como justiça social, nacionalismo ou bem-estar da comunidade (mesmo a um certo custo pessoal)”⁸⁷.

Ademais é possível perceber que o “agente” se liberta da busca por seu bem-estar pessoal e, assim passa a examinar as realizações e oportunidades, indo além da busca do bem-estar individual entendendo que seu bem-estar não está obrigatoriamente ligado a sua individualidade.

Segundo Sen a condição de agente permite que a pessoa realize aquilo que deseja, ou seja, é a garantia da aplicabilidade de direitos e garantias da sua liberdade social. “Esse tipo de

⁸⁶ SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p.247.

⁸⁷ SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. *Op. Cit.*, p.344.

consideração nos conduzirá em direção aos direitos, liberdades e oportunidades reais”.⁸⁸

A Condição de Agente necessita de instrumentos para sua efetivação. A educação segundo afirma o autor é o que possibilita ao agente alcançar a sua liberdade real. Somos livres para fazermos nossas escolhas, conforme as capacidades de cada pessoa sendo fundamental que saibamos o que desejamos, como, por exemplo, a escolha do curso superior não pode ser decidida para agradar, ou apenas cursar algo que vai “dar dinheiro”.

Sendo assim como afirma Sen a disseminação da liberdade é o fim e também o meio para que as pessoas possam desenvolver e limitar as suas escolhas frente à Condição de Agente e aduz:

A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente.⁸⁹

A eficácia do processo de desenvolvimento profissional faz parte da Condição de Agente já que, a liberdade dada ao agente aprimora o potencial dos indivíduos no cuidado consigo. A evolução pessoal quando incorporamos a Condição de Agente é reflexo das nossas ações, sejam individuais ou coletivas.

⁸⁸ Idem, p. 64.

⁸⁹ Idem, p.10.

Nesta senda, para Amartya Sen as pessoas são imprescindíveis e responsáveis pelo seu próprio destino. O Estado e a comunidade exercem uma força que impulsiona este processo de aprendizagem do fortalecimento das capacidades humanas, o sujeito passa da condição inerte a uma condição ativa, participando da vida em sociedade e contribuindo para a vida em comunidades.

Assim, a escolha deve estar atrelada a capacidade, e ao reconhecimento das diferenças das pessoas, para Sen não há tratamento justo quando uma pessoa enferma auferir uma renda igual a uma pessoa sã, por motivos óbvios, já que o enfermo terá muito mais gasto com remédios do que alguém que está em perfeita saúde.

Portanto a escolha do curso superior pode ser entendida como o exercício completo da aplicação da Condição de Agente, que cria a oportunidade de agir, gera no agente a segurança para conduzir as suas escolhas. E a partir daí, visa o bem-estar do meio em que está inserido, sem deixar de realizar sua vontade e vocação profissional.

3. O ADVOGADO *VERSUS* BACHAREL:

Para se chegar ao exercício da profissão de advogado é necessário antes de tudo ter formação jurídica. Logo, o curso de Direito, ou curso de Ciências Jurídicas e Sociais, é o primeiro passo para carreira de advogado e demais cargos.

O ingresso no curso de direito até o ano de 1998, garantia ao bacharel, o título de advogado, sendo que, quando colava grau automaticamente era Advogado, com seu registro profissional expedido concomitante a formatura, não era exigido a comprovação de capacidade além da aprovação final o curso superior.

Esta realidade foi modificada a partir do ano de 1999, com a exigência da Ordem dos Advogados do Brasil, em ser indispensável a aprovação em teste específico dos conhecimentos adquiridos durante o curso de ensino superior, para evitar que com o aumento da disponibilidade de cursos superior em direito e a deficiência no ensino, os profissionais formados não detenham conhecimentos necessários para exercer a advocacia.

Assim, quem sem forma em direito não é advogado e sim bacharel em Direito, não possuindo capacidade postulatória. Neste viés, o Curso de Direito visa preparar o cidadão para poder optar qual profissão seguir, como, por exemplo, advogado (público ou privado), Defensor Público, Juiz, membro do Ministério Público, Tabelião, professor de Direito, Delegado de Polícia, Analista Judiciário, Oficial de Justiça, dentre outras carreiras jurídicas.

Por outro lado, as carreiras acima mencionadas, exigem do estudante de direito a prática de 3 anos para poder prestar concurso, sendo o termo inicial a aprovação no Exame da OAB, dificultando e prolongando a intenção dos bacharéis em direito para ingressar no mercado de trabalho.

4. OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Os cursos jurídicos no Brasil são regulados e fiscalizados pelo MEC (Ministério das Educação), visam, preparar, através da formação acadêmica operadores do direito.

Para que as instituições possam disponibilizar cursos na área do direito é indispensável a avaliação das condições e critérios pelo MEC, após um parecer da OAB, que é obrigatório, mas não absoluto, porque deve existir, mas não afasta a abertura de um curso em caso de parecer contrário.

A exigência de um parecer somete da ordem dos advogados do Brasil, pode demonstrar a falta de comunicação com as outras possibilidades profissionais que o bacharel em direito usufrui. Há tantas áreas que o bacharel em direito pode trabalhar, devendo ter no mínimo o parecer de outras instituições.

Os cursos de direito não visam formar apenas advogados, então a responsabilidade pela aprovação de um curso em determinada faculdade deveria ter o crivo de outras instituições, estabelecendo um “contraditório”.

Inobstante, mesmo que houvessem outros pareceres institucionais, ainda assim, haveria uma problemática a resolver, qual seja, a obrigação do parecer e a sua não vinculação. Vejamos então estar diante apenas de um critério formal, que independe do teor do parecer, (negativo/positivo) quem decide a abertura de um curso é tão somente o MEC.

Atualmente o aumento na abertura de cursos de direito é visível tanto em capitais como em Cidades do Interior, como por exemplo a Cidade de Passo Fundo localizada no interior na região norte do Estado do Rio grande do sul, com população segundo senso do IBGE de 2016⁹⁰ de 197.798 mil habitantes, possuindo o total de 5 cursos de direito.

Sendo assim, ingressam por semestre no Curso de direito na cidade de Passo Fundo aproximadamente 250 a 300 alunos. Dos quais metade prosperam no curso e chegam até a formatura, sendo que destas estatísticas os que chegam a bacharéis nem todos conseguem seguir com a carreira jurídica.

O curso de direito esta de acordo com a lei da oferta e da procura tornando o ensino jurídico uma fonte de renda para empresários e investidores, pois a criação de um curso de direito representa lucro, em razão da procura superar as expectativas dos empresários tornando as instituições em grandes empresas.

Outro problema grave vivenciado pelos cursos jurídicos no Brasil é a falta de qualificação dos professores, pois segundo o que preceitua a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional o ensino superior vai ser realizado por professores pós-graduados, com mestrado ou doutorado, entretanto não exige que os professores sejam necessariamente mestres ou doutores, sendo exigido apenas um terço.

⁹⁰ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431410/>- Acesso em: 17/07/2017.

No que tange a determinação legal de apenas um terço das contratações serem essencialmente ocupadas por mestre e doutores, demonstra que na maioria do corpo docente de uma instituição 2/3 das cátedras sejam ocupadas por bacharéis habilitados apenas com o título de especialização.

A excelência na educação, é prejudicada pela falta de preparo dos professores, que muitas vezes tem o conhecimento científico mas não detém de conhecimento pedagógico.

A formação pedagógica ofertada por um mestrado, através de estagio docente, impede que um profissional se aventure na sala de aula, porque pode o professor ter conhecimento suficiente, mas de nada adiantará se não tiver condições de dividir o mesmo com o educando.

Por este motivo, advogados, promotores, juízes, tem um conhecimento da prática jurídica ilibado, porém não possuem treinamento para repassar este conhecimento.

O fato gerador do problema não está apenas no fato dos especialistas terem, em tese, menos conhecimento do que os mestres e doutores, mas reside também na remuneração destes profissionais. A hora paga a cada um dos 3 tipos de profissionais diverge, sendo a manutença de um curso exclusivamente ministrado por mestres e doutores mais onerosos.

5. TÉCNICAS DE ENSINO JURÍDICO

No que tange as técnicas de ensino, podemos afirmar que receberam modificações significativas, tendo como primeira referência apenas aulas expositivas, evoluindo ao uso de tecnologias para acelerar o processo do conhecimento.

A técnica da aula expositiva é o meio pelo qual é transmitido o conhecimento exclusivamente pela fala do professor. As aulas são ministradas em forma de palestra, onde os educandos não produzem conhecimento apenas reproduzem aquilo que lhes é ofertado como produto final. Ou seja, não há uma troca entre professor e aluno de conhecimento e vivências, é o que Antonia Osima Lopes chama de *comunicação verbal estruturada*. (LOPES, 1993).

Ao se estudar as matérias do direito, não há como o professor deixar de lado a aula expositiva, por se tratar na maioria das vezes de conteúdos densos. Com o passar dos anos o discente passou a fazer parte da aula expositiva não só como ouvinte, mas também como debatedor enriquecendo o processo de aprendizagem e interação entre aluno e professor.

A interpretação da norma e de textos ligados as matérias discutidas nos mais variadas áreas do direito também fazem parte do processo de aprendizagem do aluno de direito, definindo que a leitura de doutrina é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo do acadêmico de direito.

Contudo o professor deve ser o facilitador do processo de aprendizagem despertando no aluno o interesse e gosto pela leitura, por se tratar de ferramenta vital para o exercício da profissão de operador do direito. O docente é responsável por instigar o aluno a buscar saber além dos temas tratados em sala de aula, de modo que o aluno seja um pesquisador.

Seminários propiciam ao aluno o desenvolvimento da oratória e do pensamento crítico, ofertando aos discentes que debatam sobre temas de extrema relevância no mundo jurídico, ofertando ao aluno a oportunidade de questionar e produzir o conhecimento através do debate.

O uso da tecnologia deve estar em conformidade com a produção do conhecimento científico, visto que, grande parte das instituições de ensino superiores contam com laboratórios de informática disponíveis, que visam garantir que o aluno detenha de todos os meios necessários de estudo. Nesta senda, é dever do professor tornar a aula acessível e interessante para o aluno aprender unindo à prática a academia.

Por fim, o aluno não deve se limitar a sala de aula, devendo interagir com os problemas sociais do local que está inserido, através dos Núcleos de Prática Jurídica. Restando de suma importância que os cursos de direito formem antes de tudo cidadãos, que tenham potencial para lutar por direitos e garantias suprimidos favorecendo o crescimento da sociedade como um todo.

6. CONCLUSÃO

A crise do ensino jurídico brasileiro está atrelado a vários fatores, que iniciam desde a escolha equivocada do curso, bem como a mau formação acadêmica dos professores e chegando aos requisitos para abertura de um curso de direito no país.

Não se pode olvidar que o curso de direito virou um comércio lucrativo, e trouxe junto consequências drásticas na qualidade da oferta do cursos no país. Como já afirmado anteriormente o custo de bons profissionais, com qualificação, afasta a prestação de um ensino de qualidade.

O presente artigo não afirma que professores especialistas não tem capacidade de ministrar aulas fenomenais, apenas demonstra que nem sempre é o conhecimento ou experiência do profissional que é levada em conta na hora da contratação, que possivelmente grande parte dos professores contratados são especialistas pelo valor pago ser bem abaixo do que se deve remunerar a um mestre ou doutor.

Por outro lado, conclui-se que a titulação não garante que o processo de aprendizagem ocorra de forma suficiente. É necessário que o professor conduza as suas aulas de maneira que os educandos aprendam o conteúdo e contribuam também para a produção deste conhecimento.

Assim, por fim cabe ressaltar que realidade do ensino jurídico no país está atrelado a baixa qualidade dos bacharéis em

direito, por vários fatores citados acima, tais como, escolha equivocada do curso, professores sem formação pedagógica, falta de recursos, fiscalização ineficaz e etc.

Conclui-se que o ensino jurídico ao longo dos seus 190 anos passou por várias reformas desde a ministração de aulas exclusivamente expositivas, ao uso de tecnologias como banco de petições com modelos na internet, que facilitam o trabalho e deixam o aluno cada vez mais desinteressado por produzir o conhecimento.

De outra banda o ensino jurídico deve ser reformulado, os métodos de ensino devem ser aprimorados e atualizados de acordo com a evolução social, garantindo que o aluno do curso de direito, esteja no curso de direito por sua vocação, determinando que no futuro as carreiras jurídicas possam contar com profissionais dedicados a fazer sempre o melhor por realmente estarem de acordo com a profissão escolhida.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Jocelina Queiroz e SOUZA, M^a Letícia, **O estudo do texto como técnica de ensino. In: Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, Ed. Papyrus, 1991.

LOPES, A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: por que não?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 35-113.

SEN, Amartya. *A Ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes#aluno_por_sala Acesso em: 17/7/2017. às 20:00 h.

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431410/>- Acesso em: 17/07/2017. 19h

INTERDISCIPLINARIDADE E DIREITO: OS NOVOS DESAFIOS DA ESFERA JURÍDICA

Carolline Leal Ribas⁹¹

1 Introdução; 2 A interdisciplinaridade na ciência jurídica; 3 O Direito como um produto cultural; 4 Conclusão; Referências.

RESUMO: Este trabalho faz uma análise interdisciplinar do Direito brasileiro em seus aspectos socioculturais, com a intenção de oferecer uma alternativa à visão tradicional a qual o coloca como uma ciência restrita a um conjunto de normas positivadas. Cogita acerca das relações entre a esfera jurídica e a esfera sociocultural, no sentido de se demonstrar como valores e fatos culturais implicam percepções diversas no discurso forense, de forma de o Direito não pode fechar os olhos acerca da realidade em que se encontra inserido. Ao se reconhecer que o Direito comporta espaço para diversas formas de manifestações paralelas, abre-se espaço para a teoria do pluralismo jurídico, o qual legitima a existência de um direito informal vigente em sociabilidades alternativas no Estado Democrático de Direito. A partir do reconhecimento de que a diversidade de normas vigentes em determinada sociedade de forma simultânea é uma questão jurídica, e não apenas social, apresenta-se uma nova tese interdisciplinar em desfavor do discurso homogêneo do Estado, a qual sustenta a legitimidade de um direito alternativo no Brasil na tentativa de

⁹¹ Doutoranda em Humanidades pela Unigranrio, Mestre em estudos culturais contemporâneos pela Fumec. Atualmente é assessora jurídica na Advocacia Geral do Estado de Minas Gerais – AGE-MG.

suprir lacunas muitas vezes não acobertadas pelo Direito estatal positivado.

Palavras chave: Direito. Cultura. Interdisciplinaridade. Sociabilidade alternativa.

1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o campo do Direito tem uma visão voltada para um conjunto de normas positivadas, leis escritas em um documento emitido pelo Poder Legislativo, de modo que os costumes são colocados como algo secundário, dando-se ênfase às normas e regramentos expressos no ordenamento. Paralelamente, o campo da sociocultural abrange um conjunto de práticas adotadas por certo grupo ou segmento da sociedade, práticas essas que se diversificam conforme haja necessidade de adaptações, novos hábitos e crenças, refletindo seu caráter heterogêneo.

Muitas vezes, o Direito é compreendido como dissociado de seu contexto social, tendo em vista seu caráter imparcial e seu *status* de norma positivada pelo Estado. A desconsideração do Direito costumeiro chamou nossa atenção para a validade de uma análise interdisciplinar que visse o Direito como uma ciência que não está isolada da cultura e da diversidade cultural que marca as sociedades contemporâneas, nem está cega perante as manifestações expressas nos setores organizados da sociedade civil. Pelo fato de o Direito poder ser visto como um conjunto de

pressupostos que envolvem crenças e fatores sociais, é possível que ele seja interpretado como um produto cultural, assim como os hábitos e valores que regem uma comunidade.

Observa-se que, no Brasil, há poucos trabalhos e pesquisas interdisciplinares as quais examinam o fenômeno jurídico como objeto dos estudos culturais, havendo uma provável lacuna tanto nos estudos jurídicos quanto nos estudos culturais no que tange a abordagens do Direito como instância cultural. Tal fato pode se dar porque a ciência jurídica é vista como um elemento estático, já que aborda um conjunto de regras e instituições preestabelecidas, o que acaba limitando o interesse dos cientistas sociais; do mesmo modo que os pesquisadores do Direito não veem esse estudo interdisciplinar como uma área nobre e parecem não perceber suas contribuições para uma visão mais ampla do universo jurídico.

Com o intuito de se aprofundar nessa questão, escolheu-se examinar a justiça em sua visão interdisciplinar, a fim de oferecer uma visão que, apesar de não desconsiderar o direito positivo, predominante nas sociedades ocidentais, dá relevância aos aspectos sociais bem como as normas paralelas existentes na sociedade.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE NA CIÊNCIA JURÍDICA

Na atualidade, vêm perdendo espaço estudos que colocam a ciência jurídica como um campo isolado das demais e restrito ao estudo de regras positivadas. Apesar de muitos estudiosos do Direito ainda o verem como um conhecimento fechado e

autossuficiente por se tratar se normas arroladas em um texto objeto de uma disciplina, esse entendimento vem sendo questionado uma vez que não se pode interpretar uma regra dissociada do seu contexto sociocultural.

Contudo, essa questão ainda tem sido objeto de grande resistência, pois muitos teóricos não consideram relevante atrelar à ciência forense estudos de outras áreas como sociologia, história, filosofia, entendendo, até mesmo, que, ao fazer tal fato, seu conhecimento se empobreceria já que no ramo da academia, tecnicamente, interessa muito mais desvendar cada norma em si do que aprofundar e interligar os saberes. Não se desconhece o preconceito existente ainda por parte dos teóricos tanto do campo das ciências jurídicas quanto por parte das demais ciências sociais aplicadas, especialmente quando pretende se atrelar estudos interdisciplinares que não contêm “regras predeterminadas que possam ser aplicadas rigidamente ao processo de avaliação” (LEIS, 2011, p. 112).

Acontece que quando aproximamos a alçada jurídica dos estudos sociais, históricos e culturais, pretendemos compreender a lei como uma instância que reflete na sociedade e que precisa estar atrelada aos fatores culturais e sociais, sob pena de perder seu aspecto valorativo.

Se não bastasse, em uma sociedade plural e desigual, poderes locais e sociabilidades alternativas podem ter seus direitos expressos em normas informais, normalmente criadas pela figura de um líder local. E essas normas retiram do Poder Público a

centralidade de elaboração de regras, reconhecendo que, embora o líder local não tenha sido eleito democraticamente, há um processo de legitimação social na medida em que as normas são mais próximas de seus destinatários e dentro da realidade vivenciada.

Assim sendo, um Estado que tradicionalmente era positivista, passa a ter que abrir espaço para uma visão mais social, não podendo fechar os olhos para nova realidade que lhe sonda. Sabe-se que em princípio os estudos jurídicos não aprofundam rigorosamente em pesquisas envolvendo instituições sociais informais que são regidas por regras diferentes das do direito posto brasileiro. Tal fato pode decorrer de a hermenêutica forense, muitas vezes, considerar apenas as leis formais elaboradas pelo Poder Público como instituições reais e, portanto, merecedoras de uma análise rigorosa. Desse modo, “os discursos produzidos no (e pelo) direito estatal são, em sua maioria, de ordem exclusivista e de negação de toda e qualquer prática que vise estabelecer outra ordem, que não aquela ditadas pelos representantes estatais.” (SILVA, 2012, p. 16).

Ocorre que os direitos informais são uma realidade no cenário brasileiro. Processos decorrentes de lutas por reconhecimentos são problemas que o campo teórico e empírico jurídico não pode fechar os olhos.

Observa-se que, no Brasil, há poucos trabalhos e pesquisas interdisciplinares os quais examinam os direitos informais sob a perspectiva sociocultural paralela à tradicionalmente conhecida, havendo uma provável lacuna tanto nos estudos jurídicos quanto

nos estudos sociais. Tal fato pode ocorrer porque a ciência jurídica é vista como um elemento estático, já que aborda um conjunto de regras e instituições preestabelecidas, o que acaba limitando o interesse dos cientistas sociólogos; do mesmo modo, os pesquisadores do Direito não veem esse estudo interdisciplinar como uma área nobre e parecem não perceber suas contribuições para uma visão mais ampla do universo jurídico.

Isto significa que entendemos que o *corpus* teórico dos estudos sociais nos servem de referência para trazermos à baila um outro olhar sobre este campo, perguntando sobre a permeabilidade das fronteiras imaginárias entre justiça e sociologia.

A proposta analítica que se pretendeu realizar aqui, ao não desassociar o campo jurídico do campo sociocultural, faz crítica às abordagens redutoras e que parecem isolar o campo jurídico de uma dada engrenagem social. Desse modo, reconhece que a abordagem interdisciplinar é a mais adequada no intuito de se trabalhar um possível cotejamento com o processo se luta por reconhecimento e o modelo ideal de justiça no contexto da democracia brasileiro.

O conhecimento interdisciplinar, até bem pouco tempo condenado ao ostracismo pelos preconceitos positivistas, fundados numa epistemologia da dissociação do saber, começa a ganhar direitos de cidadania, a ponto de correr o risco de converter-se em moda. Incessantemente invocado e levado a efeito nos domínios mais variados de pesquisa, de ensino e de realizações técnicas, o “fenômeno” interdisciplinar está muito longe de ser evidente. (JAPIASSU, 1976, p. 30).

Com efeito, torna-se pressuposto dessa pesquisa a utilização do elemento da interdisciplinaridade, de modo que o especialista do Direito, em especial, transcenda sua própria especialidade, tendo consciência das limitações do campo forense para explicar a emergência e proliferação de direitos informais, o que o leva a buscar contribuições das outras disciplinas. (JAPIASSU, 1976, p. 26).

Nessa vertente, assume que o Direito não pode ser visto apenas como a norma positivada, desvinculada da realidade, nem como o conjunto de valores seguidos socialmente. Na verdade, o problema dos direitos informais tem sua origem social e história, no processo de luta de reconhecimento, de modo que o doutrinador jurídico não pode se desvincular dos fatores que foram essenciais para chegarem a realidade atual da proliferação do pluralismo jurídico.

Segundo Leis (2011, p. 115), os recursos interdisciplinares funcionam como meio de se reproduzir a realidade que os contextualizam como modo de se solucionar efetivamente problemas que não poderiam ser resolvidos por uma só disciplina.

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).

Desse modo, propõe-se um diálogo entre as ciências sociais aplicadas a fim de se reconfigurar os pontos de vista e as visões pré-estabelecidas que se tem de mundo, a fim de se compreender que o fenômeno humano é um só (JAPIASSU, 1976, p. 70-71), e, por isso, deve ser estudado em sua totalidade, não podendo o Direito restringir ao estudo apenas das normas positivadas porque assim foram impostas por uma ordem oficial do Estado.

3. O DIREITO COMO UM PRODUTO CULTURAL

Esta proposta está ancorada em uma interpretação da esfera jurídica como uma instância que é também cultural. Isto significa que entendemos que o *corpus* teórico dos estudos culturais nos servem de referência para trazermos à baila um outro olhar sobre este campo, perguntando sobre a permeabilidade das fronteiras imaginárias entre justiça e cultura, pelos impactos das transformações culturais no meio jurídico e vice-versa. A proposta analítica que se pretendeu realizar aqui, ao não desassociar o campo jurídico do campo cultural, faz crítica às abordagens redutoras e que parecem isolar o campo jurídico de uma dada engrenagem social. Portanto, assume que a abordagem interdisciplinar é a mais adequada para se buscar repostas às questões propostas sobre as possíveis correspondências entre decisões jurisprudenciais do Supremo Tribunal Federal sobre um determinado caso e o discurso que a sociedade civil faz sobre este mesmo caso. Por ser uma questão complexa, entende-se que ela

não pode ser compreendida tendo como referência um único campo de conhecimento e sim pela conexão de perspectivas mais integradas.

Quando aproximamos a alçada jurídica dos estudos culturais, pretendemos compreender a lei não em relação à cultura, como disciplinas autônomas, mas dar sentido à lei como uma instância geradora de cultura e que também reflete a cultura. Esse pressuposto torna necessário estabelecer a natureza da correlação entre a seara jurídica e a cultural, evidenciando que é preciso interpretar a legislação em termos culturais, bem como reconhecer que os valores culturais podem fundamentar precedentes jurisprudenciais.

Uma análise cultural do Direito demanda um trabalho interdisciplinar envolvendo as ciências sociais, abrangendo um balanço do que a cultura pode significar para o Direito e vice-versa. Assim como hábitos, crenças e estilos de vida, a justiça é um componente relevante da cultura, incluindo todas as suas vertentes, como regras e princípios articulados no ordenamento jurídico. Paralelamente, o campo jurídico não pode desconsiderar o contexto social em que está incluída e elaborada, não devendo a justiça se restringir às normas que a conduz (MEZEY, 2001, p. 35).

Para se analisar o Direito sob a perspectiva cultural, é importante partir do conceito de cultura e de suas implicações, com o intuito de compreender em que medida a cultura pode se correlacionar à esfera jurídica e vice-versa. Desse modo, propõe-se averiguar seu conceito clássico, bem como seu conceito atual, o

que demanda uma apreciação reflexiva das ciências sociais, de forma a se colacionar a identidade e tradições de grupos ou comunidades com o constante processo de transformação da sociedade moderna.

Tradicionalmente, via-se a cultura sob o ponto de vista antropológico, como fruto das atividades do ser humano e de suas práticas sociais (HALL, 2003, p. 136). Nesta visão, englobam-se significados que são construídos na sociedade abrangendo modos de vida e práticas cotidianas, além de incluir uma série de noções filosóficas.

Se a palavra «cultura» descreve uma decisiva transição histórica, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Num único termo, os contornos de questões como liberdade e determinismo, actividade e resistência, mudança e identidade, o que é dado e o que é criado, surgem difusamente. (EAGLETON, 2003, p. 12-13).

Extraí-se desse contexto uma concepção de cultura que se relacionava a historicidade, tendo em vista que reflete o conjunto de fatores sociais e atividades no ambiente no qual a sociedade se encontra. Além de tudo, a própria concepção de cultura pode variar, uma vez que as acepções particulares sobre os fenômenos históricos relacionados aos estilos de vida também variam.

Dessa maneira, em uma comunidade, podem existir várias culturas diferentes, o que, até mesmo, pode gerar interesses antagônicos. O Estado, para cumprir seu papel social, deve harmonizar as relações entre culturas diversas para que haja

respeito e convivência mútua, até porque muitas culturas tendem a se afirmar para garantirem sua hegemonia, confrontando com as demais culturas da sociedade (EAGLETON, 2003, p. 18).

Ao desenvolver seus estudos, Hall (2003, p. 136) propõe duas maneiras de se conceituar a cultura. Em um primeiro aspecto, entende-se por cultura um domínio das ideias, incluindo uma soma de experiências comuns dentro de uma sociedade. Sob esse entendimento, observam-se as experiências comuns existentes em uma certa localidade, várias práticas diferentes que vão coexistir, uma vez que cada grupo de cidadãos tem seus traços que os diferenciam dos demais.

Já sob o segundo aspecto, o qual se dá sob um prisma mais antropológico, mais amplo, cultura refere-se a práticas sociais, sob um ponto de vista mais universal. São as práticas comuns, padronizadas de um modo geral, ligadas, muitas vezes, à devoção. Nesse sentido, “na sociedade primitiva, a tradição cultural é suficientemente simples para que o saber de cada adulto a abranja, e os modos de proceder e a moral do grupo ajustam-se a um padrão geral bem definido” (BENEDICT, 2000, p. 30).

Todavia, a sociedade atual está em constante processo de alterações e rupturas. Cesnik e Beltrame (2005, p. 18) afirmam que o conceito de cultura é atrelado às práticas globais, o que lhe atribui um caráter muito mais móvel do que estático, não sendo viável se pensar em cultura baseando nas amarras da sociedade local. Nessa linha de reflexão, o reconhecimento da cultura não se dá mais pela valorização da devoção ou erudição. Cultura deve ser analisada sob

seu aspecto histórico e econômico, bem como deve ser constantemente questionada. Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009, p. 09) sobre diversidade cultural e diálogo intercultural, “as culturas não são entidades estáticas nem encerradas em si mesmas. Uma das principais barreiras que dificultam o diálogo intercultural é o nosso hábito de concebê-las como algo fixo, como se houvera linhas de fratura que as separam”.

Na atualidade, recorre-se a um conceito de cultura sob um sentido pluralizado, já que, em uma sociedade complexa, há comunidades culturais distintas, refletindo seu caráter heterogêneo. Nesse sentido, pode-se compreender por cultura um “conjunto dos processos sociais de significação ou, de modo mais complexo, cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2009, p. 41). Conforme explica Arocena (2012, p. 25), cultura comporta um conjunto de significados compartilhados que orientam as condutas das pessoas e proporciona um entendimento entre diversas crenças, convicções ou hábitos que coexistem em uma sociedade.

Ocorre que a complexidade das culturas, processos de diásporas e misticismos, decorrentes de transformações no cenário cultural, acabaram intensificando o processo de hibridismo cultural, refletindo o caráter de heterogeneidade. Sob esse parâmetro, vale a pena lembrar a concepção de cultura híbrida. Segundo Canclini (2000, p. 285), cultura híbrida decorre do processo de expansão

urbana permitindo que diversas comunidades se interajam, rompendo liames que separavam as culturas tradicionais, locais e homogêneas das culturas mais modernas. Esse termo é utilizado no sentido de abranger “diversas mesclas interculturais” (CANCLINI, 2000, p. 19), afastando barreiras que possam existir entre diferentes culturas inseridas em uma mesma comunidade.

Em uma sociedade contemporânea há espaço para culturas tradicionais e modernas, que podem coexistir e dialogar de forma que cada uma traga suas contribuições para a vida social. Remete-se, nesse ponto, aos conceitos de multicultural e multiculturalismo.

Segundo Hall (2003, p. 52), multicultural refere-se a “características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes culturas convivem e tentam construir sua vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’”. Com relação às características sociais, pode haver culturas cultas, populares, tradicionais e modernas, todas em uma mesma comunidade, sem que uma precise, necessariamente, se desvincular de seus dados originais. Com relação aos problemas de governabilidade, decorrem do fato de essa interação abrir espaço para discriminação ou não reconhecimento, afetando a convivência harmônica de diversos grupos culturais.

Ao se deparar com a emergência de distintas sociedades multiculturais, surgiu o termo multiculturalismo. Segundo Hall (2003, p. 52), multiculturalismo engloba um conjunto de ações e estratégias políticas direcionadas para governar e amenizar as

divergências que podem se originar em uma sociedade multicultural. Para Arocena (2012, p. 13), o multiculturalismo consiste em um meio de se implementar políticas efetivas para integração e reconhecimento de grupos minoritários, possibilitando que diferentes culturas convivam em um mesmo território de forma pacífica e sem discriminação.

Infere-se desses conceitos que a ideia de cultura na sociedade contemporânea não pode se desvincular do quadro multicultural em que está inserida, já que as relações entre tradicional e moderno estão em constantes mutações.

Com efeito, cultura deve abranger um conjunto de práticas adotadas por certo grupo ou segmento da sociedade, que se diversifica conforme haja necessidade de se adaptar aos novos padrões sociais. Tais práticas relacionam, tradicionalmente, aos hábitos religiosos, doutrinários, crenças, filosofias de vida, dentre outros.

Deve-se, portanto, afastar opiniões pré-definidas de cultura para se permitir o desenvolvimento de uma perspectiva analítica, promovendo uma reformulação do conceito, distante dos significados de cunho tradicional.

Segundo Hall (2003, p. 136), cultura engloba um padrão de organização. Trabalha-se com termo “cultura” como um conjunto de práticas e processos que se cruzam para emergir de dentro e fora das suas fronteiras. Tais trabalhos heterogêneos da cultura derivam frequentemente de diferenças de idade, gênero, classe, raça e orientação sexual. (MEZEY, 2001, p. 43).

Com as invenções que tornam fáceis os transportes, com cabos internacionais, telefones, radiotransmissão, aquelas invenções que asseguram permanência e vasta distribuição da imprensa, o desenvolvimento de grupos profissionais, cultos e classes em concorrência e a sua uniformização por todo o mundo, a civilização moderna tornou-se demasiadamente complexa para ser convenientemente analisada, excepto quando, para isso, se fraccione em pequenas secções artificiais. (BENEDICT, 2000, p. 30).

Daí surge a complexidade de se definir cultura atualmente, já que não há homogeneidade nas práticas adotadas pelo ser humano em uma localidade.

Um bem cultural poderá ter valores distintos conforme a cultura em que ele esteja inserido. A relação deste bem com a sociedade influencia o modo como os grupos sociais inseridos naquele meio poderão agir perante aquele fato apresentado (CESNIK; BELTRAME, 2005, p. 05).

Participa de uma cultura, não aquele que tem traços de vínculo hereditário, mas sim alguém que fora criado dentro das formas adotadas naquele grupo e vivido de acordo com elas. Assim, a diversidade de culturas resulta de um complexo de intercalação de figuras culturais (BENEDICT, 2000, p. 49), podendo incluir complexo de identidades, nações, etnia, estilo de vida, dentre outros.

A teoria sobre cultura nos apresenta um conceito que é muito complexo e diversificado, cuja exploração é impossível de se

esgotar no escopo de uma dissertação de mestrado. Contudo, o que foi exposto até aqui nos permite passar a ponderar a sua relação com o campo jurídico. O que se propõe neste trabalho é abordar esta relação entre cultura e Direito sob duas vertentes. A primeira delas analisa a cultura como um direito fundamental do ser humano, previsto em um ordenamento jurídico de forma expressa, indispensável ao exercício da cidadania. Já sob o segundo aspecto, trabalha-se com a esfera jurídica sob uma perspectiva dos estudos culturais, o que se trata, especificamente, do objeto a ser desenvolvido nesse capítulo.

Com relação à cultura como um direito fundamental do ser humano, nota-se que tal regra, no caso brasileiro, é uma garantia expressa na Constituição Federal de 1988, a qual impõe que é incumbência União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar acesso à cultura como meio de se reduzir as desigualdades sociais e de se ajustar uma melhor qualidade de vida. Ao se reconhecer a diversidade cultural como um Direito, firma-se a identidade de um grupo ou segmento social, o que propicia um equilíbrio no ambiente social e respeito às disparidades. Tanto é que o próprio Estado recebe a incumbência de garantir a todos o integral exercício dos direitos culturais, bem como apoiar e incentivar a valorização e difusão de manifestações culturais⁹². Na oportunidade, cabe lembrar que o direito à cultura já

⁹²Nesse sentido dispõe a redação do artigo 216 da Constituição Federal de 1988: Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à

era reconhecido expressamente desde a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948, a qual dispõe que todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, já que a cultura consiste em um direito indispensável à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Sob outro enfoque, é possível abranger a justiça como objeto dos estudos culturais, trabalhando Direito e cultura não como disciplinas autônomas, vistas, cada uma em seu campo próprio e delimitado, mas como ciências que se correlacionam, ultrapassando uma visão intuitiva de o Direito não se relacionar a uma dimensão cultural.

Nesse cenário, o Direito pode ser visto como um produto cultural (MEZEY, 2001, p. 47), uma vez que fora criado pelos próprios homens, visando estabelecer regras jurídicas que devem

identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:[...]

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais (BRASIL, 1988).

ser seguidas para o bem-estar social. A lei constitui-se uma prática da cultura, e, como tal, está sujeita a variações na medida em que a sociedade se transforma e se desenvolve no decorrer do tempo e para atender aos anseios sociais.

Assim como os hábitos de vida, o Direito é um fruto cultural que passa por processos de mudança e adequação. O ambiente jurídico é constituído por normas decorrentes da vontade humana em um contexto histórico, refletindo a realidade política, econômica e os valores sociais. Com efeito, o fenômeno jurídico não pode se limitar às normas jurídicas as quais relevam, abstratamente, a vontade do povo. Caso o Direito fosse visto apenas no seu sentido positivo, ele não observaria elementos sociais que são indispensáveis para garantia da justiça. Como consequência, o Direito deve refletir também o ambiente social e cultural em que for produzido, observando suas peculiaridades locais e temporais.

Insta lembrar que tal visão do Direito opõe-se ao pensamento jusfilosófico de Hans Kelsen, autor da teoria pura do Direito. Segundo ele, Direito deve ser compreendido em seu sentido positivo, desvinculado de fatores sociais ou culturais que vigoram em certas conjecturas. Justamente por isso, constitui-se um campo da ciência “pura”, desvinculada de quaisquer outras ciências sociais. Nesse enfoque, exclui-se do conhecimento do Direito tudo que não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa determinar como Direito (KELSEN, 1999, p. 01).

Para se compreender a correlação entre Direito e cultura,

pode-se recorrer, ainda, à teoria tridimensional do Direito, proposta por Miguel Reale, a qual aponta para uma correlação entre as concepções normativas, fáticas e axiológicas. No primeiro caso, tem-se uma proposição lógica expressa no ordenamento jurídico, de forma abstrata e imparcial. Com relação ao aspecto fático, nota-se que o Direito deve observar os fatos sociais enquadrados em um determinado cenário histórico. Por fim, elementos axiológicos dizem respeito aos valores culturais de uma sociedade.

Fato, valor e norma estão sempre presentes e correlacionados em qualquer expressão da vida jurídica, seja ela estudada pelo filósofo ou o sociólogo do direito, ou pelo jurista como tal, ao passo que na tridimensionalidade genérica ou abstrata, caberia ao filósofo apenas o estudo do valor, ao sociólogo o do fato e ao jurista o da norma. (REALE, 1994, p. 57).

O Direito, como consequência, é uma realidade trivalente (REALE, 1994, p. 121) composta pelo fato, valor e norma, uma vez que as normas jurídicas são elaboradas pelos homens, que se encontram permeados pela sua cultura e pela sua vida cotidiana. A correlação entre esses três aspectos implica um diálogo entre elas, o que não significa que uma tenha mais valor do que outra, mas se complementam e se integram.

Direito não é só norma, como quer Kelsen, Direito, não é só fato como rezam os marxistas ou os economistas do Direito, porque Direito não é economia. Direito não é produção econômica, mas envolve a produção econômica e nela interfere; o Direito não é principalmente

valor, como pensam os adeptos do Direito Natural tomista, por exemplo, porque o Direito ao mesmo tempo é norma, é fato e é valor. (REALE, 1994, p. 118-119).

Deduz-se que o Direito não pode ser visto apenas como a norma positivada, desvinculada da realidade, nem como o conjunto de valores seguidos socialmente. É por isso que se afasta a ideia de uma teoria unilateral do Direito, propondo uma visão tridimensional. É possível que o Direito não seja analisado como mero fruto da vontade codificada e positivada. Isso induz à reflexão que a lei não pode se distanciar dos aspectos culturais, no momento em que for aplicada ao caso concreto.

Para Bobbio (2004), os direitos devem ser analisados conforme o quadro político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Tal fato procede de cada cultura ter suas especificidades, valores e costumes, os quais devem ser respeitados, eis que a própria cultura é um direito do ser humano.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez, e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p. 25).

Segundo Bobbio (2004, p. 09), os direitos do cidadão são direitos históricos, já que não podem ser dissociados das

circunstâncias da época, além de serem caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades, e nascidos gradualmente, conforme as demandas da coletividade. Para ele, essa perspectiva engloba o direito natural, que surge espontaneamente para propiciar o bem-estar e o convívio social.

Todavia, o direito natural, fruto da teoria jusnaturalista, impede que haja uma mutação do Direito conforme as necessidades sociais mudem com o passar do tempo. Isso porque as normas são vistas como algo inerte, imutável, que derivam da própria natureza do ser humano. Uma vez emanado das necessidades humanas, o direito natural via como justo aquilo que se fundava na natureza, por se tratar de um direito intrínseco ao homem.

Essa ilusão foi comum durante séculos aos jusnaturalistas, que supunham ter colocado certos direitos (mas nem sempre os mesmos) acima da possibilidade de qualquer refutação, derivando-os diretamente da natureza do homem. Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis. (BOBBIO, 2004, p. 12).

Acontece que esse entendimento, ao colocar os direitos como algo fixo, pode não garantir a justiça ou a efetiva resolução de um caso concreto. Nesse sentido, Bobbio (2004) introduz o direito positivista, fruto de uma codificação ou positivação das necessidades de uma coletividade.

A ideia de um direito positivista surgiu no contexto de regimes autoritários do final século XVII e início do século XVIII

na Europa. Tal fato deu-se em razão da necessidade de o próprio homem formular direitos que fossem aplicados para se garantir a dignidade da pessoa humana.

A partir do século XVIII, mais especificamente a partir da Revolução Francesa, as doutrinas jusnaturalistas começaram a não ter tanto respaldo dentro do contexto revolucionário, independente do seu fundamento, se teológico, cosmológico ou racionalista. O próprio contexto histórico envolvido durante este período fez com que a necessidade de uma segurança acerca dos mecanismos de regulação de comportamentos sociais fosse positivada através dos textos legais, tendo em vista o contexto de instabilidade social e os recentes históricos de regimes autoritários. (SILVA, 2012, p. 62).

Assim, a concepção positivista do direito é tida como um “conjunto de regras que tem sua sustentação na força monopolizada” (BOBBIO, 2004, p. 65), afastando o problema trazido pelo direito natural de uma resistência às sucessões e aos fatos sociais. Segundo Silva (2012, p. 64), o Direito passa a ter um sentido técnico-operacional no que se refere à gestão de condutas previstas por um ordenamento jurídico, o qual permite ou proíbe condutas, sanciona ou premia comportamentos sociais. O direito positivo tem como intuito manutenção da ordem, de modo que essa ordem represente a justiça.

Segundo Mezey (2001, p. 38), o reconhecimento do Direito como esfera cultural decorre de três fatores, quais sejam, a influência das leis sobre a cultura, o poder que a cultura pode ter

sobre o Direito, bem como uma síntese instável entre os dois, formado por uma reciclagem contínua e rearticulação de significados legais e culturais.

Com relação à influência das leis sobre a cultura, atenta-se a uma relação dinâmica, interativa e dialética entre elas, de modo que práticas culturais não podem ser logicamente separadas das leis que as moldam. Assim como a lei é uma prática significativa que constitui a cultura, as práticas sociais também não podem ser dissociadas das normas que lhes moldam (MEZEY, 2001, p. 46).

As normas podem influenciar a cultura, uma vez que, ao delimitar regras a serem seguidas e sanções, pode-se, gradativamente, mudar os costumes da sociedade, a qual se encontra sujeita à jurisdição do Estado. Com efeito, enfatiza-se o poder penetrante de lei, mitigando uma possibilidade de autonomia cultural a qual não recorra à lei (MEZEY, 2001, p. 48). Nesse ponto, a base do Direito deve encontrar anuência em uma regra fundamental a ser seguida pela comunidade. Tal fato demonstra que as proposições jurídicas são verdadeiras quando representam a aceitação pela comunidade. (DWORKIN, 1999, p. 42).

Com efeito, norma é uma das práticas significantes que constituem a cultura e, por isso, ela não pode ser dissociada da cultura, assim como a cultura não pode ser dissociada da lei (MEZEY, 2001, p. 46).

Por outro lado, o Direito pode ser visto, também, como um produto cultural, como reflexo de uma herança histórica e ideológica, decorrente da vontade popular, a qual é detentora do

Poder Constituinte, responsável pela elaboração das leis de um Estado, seja de forma direta, ou indireta, por meio de representantes devidamente eleitos por meio do voto. 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).

Assim, normas jurídicas podem mudar conforme práticas culturais, a fim de promover a resolução justa de um caso concreto. A regra jurídica deve ser conjugada com as tradições culturais, sendo que, a maioria dos atos culturais, símbolos e práticas são rastreáveis para a presença ou ausência de regras jurídicas. A relevância que vai ser atribuída à cultura, por consequência, fica condicionada e restrita a situações legais específicas (MEZEY, 2001, p. 55-56). Uma vez visto o universo legal como fenômeno cultural, a interpretação de uma lei também se deve dar consoante a cultura em que se está imersa.

Desse modo, o Direito encontra vários desafios atuais no sentido de se correlacionar com a cultura no mundo da globalização, marcado por traços de hegemonia e multiculturalismo.

4 CONCLUSÃO

Na contemporaneidade, as ciências jurídicas podem ser vistas como disciplinas dependentes e correlacionadas às demais ciências sociais e humanas. Embora o ordenamento jurídico preze pelo positivismo, ao atribuir valor a norma escrita, não se pode desconsiderar os valores e fatos existentes em uma sociedade, uma vez que o Direito existe justamente para assegurar que haja harmonia e bem-estar social. Isso porque não se tratam de campos completamente distintos.

A área do Direito preza pela integralidade das normas, regulando situações sociais que possam vir a ser objeto de conflitos, por meio de direitos e deveres que são coercitivamente impostos à sociedade. A área da cultura reflete frequentes mudanças de valores e paradigmas sociais, incluindo formas de pensar, hábitos, estilos de vida, dentre outros.

Em um estudo interdisciplinar, mostra-se o inevitável processo de interseção desses campos. Sob esse aspecto, trabalha-se com o Direito como uma esfera da cultura, com intuito de evidenciar como o Direito pode influenciar na formação de novos valores culturais e como as alterações na cultura podem repercutir na área jurídica, representando uma via de mão dupla.

Partindo-se dessa premissa, o Direito pode tanto construir uma cultura como ser construído por ela, já que o fato de adotar normas positivadas coercitivas não impede que transformações sociais e culturas sejam levadas em consideração.

REFERÊNCIAS

AROCENA, Felipe. **La mayoría de las personas son otras personas**: en ensayo sobre multiculturalismo en occidente. Montevideo: Estuario Editora, 2012.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. Tradução Heloisa Pessa Cintrão e Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000.

CESNIK, Fábio de Sá; BELTRAME, Priscila Akemi. **Globalização da cultura**. São Paulo: Manole, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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. Barueri, SP: Manole, 2011

MEZEY, Naomi. Law as culture. **The Yale Journal of Law & the Humanities**, New Jersey, v. 13, p. 35-67, 2001. Disponível em: <<http://scholarship.law.georgetown.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1310&context=facpub>>. Acesso em: 27 maio 2017.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Nova York, 10 de dezembro de 1948. Resolução nº 217-A(III). Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2009. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/documentos-sobre-a-diversidade/investir-na-diversidade-cultural-e-no-dialogo-intercultural>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

REALE, Miguel. Teoria do Direito e do Estado. 4a ed. São Paulo: Saraiva, 1984

SILVA, Luana Natielle Basílio e. **Direito dos “de baixo”**: uma análise cultural do direito. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DO JURISTA: UM ENSAIO SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA, DIREITO E LITERATURA

Cesar Augusto Cavazzola Junior⁹³

RESUMO: A formação do jurista faz-se ao lado da Literatura e da Língua Portuguesa, um conjunto integrado de disciplinas para a sua formação. O presente artigo tem o intuito de analisar essa relação, além discutir parte dos problemas enfrentados no campo da cultura e da formação do conhecimento pela atual e pelas futuras gerações de juristas.

Palavras-chave: Educação jurídica – Formação literária – Cultura - Conhecimento

1. INTRODUÇÃO

A Literatura é a tentativa de se criar a realidade por meio de um idioma. Por onde andam os amantes da língua portuguesa, os quais se perdem num pueril universo de brocados sem sentido? É a literatura então poderosa lente que permite ao olhar humano ampliar o seu alcance: o mundo imaginário reside na realidade a maior de todas as propriedades das letras, que ensinam aos seres humanos a capacidade de se comunicar, coligados pelos laços de

⁹³ Professor e Advogado. Direito (PUCRS), MBA em Business Law (FGV) e Pós-MBA em Negociação (FGV), Mestre em Direito (Unisinos). Membro da CSI (OAB/RS). Autor dos livros “Manual de Direito Desportivo” (EDIPRO, 2014) e “Bacamarte” (Giostri, 2016). E-mail: cesar.cavazzola@gmail.com

compreensão e solidariedade. A Língua Portuguesa também precisa com urgência de amantes. O Brasil se tornou um celeiro de almas errantes, muito embora ansiosas para que encontrem o próprio rumo. Os operadores do Direito, conseqüentemente, sofrem com esses efeitos diretamente, pois na linguagem os juristas manifestam sua vocação. Como esse cenário tem afetado a formação dos juristas destes tempos?

2. BRASIL: formação cultural e conhecimento

O Brasil está perdendo as suas referências culturais, formando “cidadãos” capazes de destruir a continuidade cultural de uma geração para outra com inexplicável facilidade^{94,95} O

⁹⁴ Tal ideia corrobora com a necessidade de contato com aspectos culturais, sobretudo literários, acerca da experiência humana como fonte de construção individual. A criação de símbolos ao longo da história humana que são elementos que representam a experiência humana sob outra perspectiva: “*Com as festas simbólicas da coroação, a Inglaterra opôs, mais uma vez, ao método revolucionário o método da continuidade, o único que pode evitar na marcha das coisas humanas esse aspecto patológico que faz da história uma luta ilustre e perene entre os paralíticos e os epiléticos.*” GASSET, J. O. y. *A Rebelião das Massas*. Trad. Herrera Filho. Ed. eletr.: Ed. Ridendo Castigat Mores. p. 53. Vale destacar, sob o aspecto da simbólica, o trabalho do filósofo brasileiro Mario Ferreira dos Santos, reconhecido como um dos mais completos sobre o tema: SANTOS, Mario Ferreira dos. *Tratado de Simbólica*. 2. Ed. 1959. Disponível em: <<http://portalconservador.com/livros/MFS-Tratado-de-Simbolica.pdf>>. Acesso em 10/07/2017. Por fim, para Eric Voeglin: “*O homem é [...] naturalmente tradicionalista. Vive e se aperfeiçoa graças à educação que lhe é dada e ao acervo de bens acumulados pelos seus ancestrais. Sem herança, sem tradição, não há progresso, isto é, sem a entrega de um patrimônio de cultura de uma geração a outra.*” VOEGLIN, Eric. *A Nova Ciência Política*. Tradução J. Viegas Filho. 2. Ed. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1982. p. 6.

⁹⁵ Ainda, nesse sentido, conforme Lenio Streck, em conselho aos estudantes: “*Leia livros de literatura. Leia aos montes... leia-os o máximo que você puder. Especialmente os romances. Neles você terá, além de um contato com a língua*

conhecimento é uma longa estrada sem fim.⁹⁶ A função social do legado cultural é imprescindível à experiência humana⁹⁷, que necessita de constante aprimoramento. A cultura, assim, é o

na sua forma mais emblemática, a possibilidade de se deparar com personagens fictícios que enfrentam dramas da vida próximos daqueles que os cientistas sociais enfrentam; próximo daqueles que os juristas enfrentam. Frustrações, paixões, um desfile de dilemas morais tudo que nos leva a sentirmos mais humanos, menos bestializados. Não é à toa que as grandes utopias humanistas queriam formar uma espécie de comunidade universal de leitores. Na literatura temos a representação maior do modo com as relações humanas se desdobram e produzem sentido no mundo prático. Basta lembrar a operacionalidade *geométrica* do Direito para percebermos que a realidade não sensibiliza os juristas; as ficções, sim. Com isso, seguimos confundindo as *ficções da realidade* com a *realidade das ficções*. Ficamos endurecidos.” STRECK, L. L. *O protótipo do estudante de direito ideal e o “fator olheiras”*. Publicado em 23/10/2014. <<http://www.conjur.com.br/2014-out-23/senso-incomum-prototipo-estudante-direito-ideal-fator-olheiras>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

⁹⁶ Por isso é de vital importância acompanhar o legado cultural de outros tempos. Para José Arruda: “A contribuição dos gregos para a humanidade abrange todos os setores da vida humana. As reflexões de Sócrates sobre a natureza e o homem e os monumentais sistemas filosóficos criados por Platão e Aristóteles tornaram o pensamento grego imortal. Pode-se dizer que os gregos foram os verdadeiros fundadores da Filosofia. O teatro grego chega até nossos dias, com suas tragédias ainda cheias de vida. Demóstenes e outros grandes oradores são apontados como mestres da oratória. O esplendor da arte grega ainda pode ser admirado nas ruínas do Parthenon e na Acrópole de Atenas. Também a ciência alcançou grande desenvolvimento entre os gregos: a matemática de Euclides e os teoremas de Tales ou Arquimedes foram incorporados definitivamente ao patrimônio cultural da humanidade. O conhecimento do corpo humano recebeu um grande impulso com Hipócrates. O regime democrático grego, que funcionou com perfeição em Atenas, serviu de modelo a todos os povos. Os gregos alimentaram também o ideal cívico, o amor à pátria, ao regime político e à família. Os gregos legaram à humanidade também o ideal esportivo, que eles desenvolveram nos jogos pan-helênicos, com seus concursos, sobretudo nos jogos olímpicos.” ARRUDA, J. J. de A. *História Antiga e Medieval*. 18. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1996. p. 185.

⁹⁷ Sem contar a importante lição de Tocqueville, para quem, no capítulo XV do segundo volume da sua obra “A Democracia na América Latina”, corrobora com tal pensamento. TOCQUEVILLE, A. de. *A Democracia na América. Livro II. Sentimentos e Opiniões*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 71-73.

progresso das atividades intelectuais, um ato de poder transformador sobre a civilização⁹⁸.

A atual necessidade é de formação cultural, sobretudo da alta cultura⁹⁹, esta verdadeira fonte de novos intelectuais, de um grupo de pessoas capazes de enxergar a realidade e a impedir que novamente os cupins apodreçam a madeira.¹⁰⁰ É preciso reconhecer que o progresso do conhecimento não é uma questão institucional isolada, mas sobretudo pessoal, de o estudante chegar em casa, sentar-se e estudar o que deve ser estudado¹⁰¹. Os estoicos em geral

⁹⁸ OSUNA, Esmeralda. *Cícero e o Impulso Civilizatório*. In: CÍCERO, M. T. *Acadêmicas*. Ed. Bilingüe. Introd., trad. e notas: J. R. Seabra. Belo Horizonte: Ed. Nova Acrópole, 2012. p. 41.

⁹⁹ Para o filósofo inglês Roger Scruton: “A alta cultura é uma realização precária, e dura somente se apoiada por um senso da tradição e pelo amplo endosso das normas sociais circundantes. Quando essas coisas evaporam, a alta cultura é substituída por uma cultura de falsificações. A falsificação depende, em certa medida, da cumplicidade entre o perpetrador e a vítima, que conspiram juntos para acreditar no que não acreditam e para sentir o que são incapazes de sentir. Há crenças falsificadas, opiniões falsificadas, competências falsificadas. Há também falsas emoções, que aparecem quando as pessoas degradam as formas e a linguagem nas quais o sentimento verdadeiro tem raízes, de modo que elas já não têm plena consciência da diferença entre o verdadeiro e o falso.”

¹⁰⁰ A cultura é um elemento de integração nacional, não só do seu povo com elementos simbólicos que os unem, como também que se solidificou ao longo de sua história. No Título II, “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, da CF/88, o Capítulo I apresenta um conjunto de direitos e deveres individuais e coletivos assegurados aos brasileiros. Segundo José Afonso da Silva: “*O direito à cultura é um direito constitucional que exige ação positiva do Estado, cuja realização efetiva postula uma política cultural oficial. A ação cultural do Estado há de ser ação afirmativa que busque realizar a igualação dos socialmente desiguais, para que todos, igualmente, aufram os benefícios da cultura.*” (SILVA, J. A. da. *Comentário contextual à Constituição*. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2007. p. 802).

¹⁰¹ “No Brasil, depois de sequestrarmos as crianças de suas casas pelo menos cinco horas por dia e gastarmos com elas um quarto do orçamento, descobrimos, oito anos depois, atônitos, que a maioria não sabe ler... E isto apesar de todas as siglas atrás das quais se esconde a bilionária incompetência pública.” NASSER,

acreditavam que toda sabedoria deveria justificar a si mesma por meio de resultados práticos: isto foi esquecido? Toda educação séria em busca de elevação moral exige muita investigação nos sábios doutros tempos. O país navega a remo no campo cultural e, daqueles homens do passado de amplíssima formação, tal como os oradores gregos da Antiguidade Clássica, já são raros os vestígios.¹⁰²

Schopenhauer apontou que, em geral, o objetivo almejado pelos estudantes e estudiosos não é a *instrução*, mas a *informação*, sem saber que a informação é apenas um caminho para a instrução, constituindo pouco valor em si.¹⁰³ Talvez seja o que mais se aproxima hoje das escolas e das universidades, uma busca incessante por *informações*, mas pouca substância para que o estudante seja capaz não só de enfrentar o mercado de trabalho, como também as adversidades da vida.¹⁰⁴

José Monir. Para Entender O Trivium. In: JOSEPH, M. *O Trivium: As Artes Liberais da Lógica, Gramática e Retórica*. Trad. e adapt. de H. P. Dmyterko. São Paulo: É Realizações Ed., 2011. p. 11.

¹⁰² “Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam.” SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Org., trad., pref. e notas de Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 19.

¹⁰³ Ibidem., p. 20.

¹⁰⁴ “Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar

Que se traga novamente a luz, para que assim estes estudantes possam se tornar capazes de enxergar pelo menos um palmo do que está na sua frente, iluminando os passos para que do abismo renasçam homens com amor à sabedoria. O futuro depende de seres humanos capazes de se renovar, isso sem que se rompam os laços com aqueles que os antecederam, pois foram estes homens que construíram pontes e estradas para que a jornada das gerações seguintes pudessem dar passos ainda mais largos.

3. A proteção legal do ensino

Não é de hoje e nem a partir da Constituição Federal de 1988 que a legislação aplicada ao ensino deu seus primeiros passos: pelo Alvará de D. Sebastião, de 1564, Portugal destinava parte dos impostos (redizima) para os empreendimentos missionários. Parte do dízimo pago ao Rei deveria ser direcionado ao ensino que, no Brasil, estava a cargo dos jesuítas. De lá para cá, não foram poucas as alterações¹⁰⁵, procurando sempre fomentar o ensino em todas as suas etapas¹⁰⁶.

com capacidade de dizer algo novo.” ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia M. E. Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 16.

¹⁰⁵ No que diz respeito às diretrizes e bases da educação (básica), determina o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Ainda, destinou dez artigos à educação (arts. 205 a 214), mas a Emenda Constitucional no 14, 13 de setembro de 1996, trouxe grandes mudanças no que diz respeito à organização do ensino e ao financiamento do ensino público, redefinindo o papel do governo federal. Conforme a redação do 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. Conforme o art. 211, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis pela organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração. No Brasil, o processo de reforma na área da educação na década de 1990 e no início do terceiro milênio deu-se pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e também pela implementação de legislações disciplinando matérias educacionais, política pública educacional, ações afirmativas educacionais, programas, planos setoriais e decretos do Executivo.

¹⁰⁶ Não com o intuito de ser analisar exaustivamente, mas quanto ao ensino superior, os seguintes textos poderão ser consultados: Em janeiro de 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172, que instituiu o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada e aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. O **Programa de Diversidade na Universidade** (Lei nº 10.558/2002) e o **Programa de Bolsa Família** (Lei nº 10.836/2004) complementaram o processo.

Nesse mesmo sentido, o Prouni, **Programa Universidade para Todos**, regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, destinando bolsas para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos. O **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** (FUNDEB), que contribui para redistribuição de recursos para todos os níveis da educação básica e trata a educação de uma forma mais ampla. Ainda, o **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior** (FIES), criado para substituir o Programa de Crédito Educativo, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (art. 1º).

Foram instituídos processos de avaliação do ensino: 1) **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** (Sinaes) (Lei 10.861/2004), para avaliação da instituição, avaliação dos cursos e avaliação de desempenho dos estudantes; 2) o **ENADE**, embora parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino, aferindo o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, sendo realizado a cada três anos para cada grupo de cursos; 3) A partir de 2005, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (Saeb). Isso sem contar o **ENEM**, exame anual, visando atender aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio, também utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio e seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas através do sistema de seleção (SISU). Pode ser feito por aqueles com interesse em ganhar bolsa integral ou parcial em universidades particulares através do Prouni ou para obtenção de financiamento do Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Em apoio ao acesso universal à educação, o Decreto nº 5.622/2005 instituiu a **Educação à distância como modalidade educacional**, na

O que se tornou a educação nacional senão um vínculo entre aluno e instituição? A educação é apenas uma ponte entre o ser humano e sua escolha profissional? Trata-se de análise bastante restrita. Quando os olhos se voltam para o estudo da formação dos antigos gregos, a educação era vista como um ideal: a pergunta principal não seria “o que se quer aprender?” mas “que tipo de homem quer se tornar?”. São medidas diferentes: na segunda, a educação é a base para a formação integral do ser humano como tal, e não apenas uma habilitação para o exercício profissional¹⁰⁷.

A lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) aponta, no seu art. 1º, que “*a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”. Não deixa de ser uma abordagem mais ampla do que a que se apresenta no texto constitucional, inserindo a educação numa base de valores. Mesmo

qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (art. 1º). Nesse mesmo sentido, a **Universidade Aberta do Brasil** (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800/2006, que pretende, permitir o acesso à educação superior à distância daquelas populações normalmente excluídas do processo educacional. Em 2008, a **Lei de Estágio** revogou o parágrafo único do art. 82 da LDB. Por fim, o **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Lei 13.146/2015, que destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência.

¹⁰⁷ Imprescindível o trabalho de Werner Jaeger sobre a formação do homem grego: JAEGER, W. *Paideia: A formação do homem grego*. Trad. de A.M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

assim, da leitura dos demais dispositivos da mesma Lei, é possível perceber que este artigo não passou de palavras ao vento, porque a educação não deixou de ser o vínculo com uma instituição de ensino.¹⁰⁸

4. O FATOR “APRENDIZADO PARA A VIDA”: MODELOS, ACERTOS E FRACASSOS

Sêneca, o Filósofo, constatou numa amarga citação que “*não aprendemos para a vida, mas para a escola*” (*Non vitae, sed scholae discimus*). Para o pensador, a escola não é um fim em si mesma, mas formativa. Paideia, a formação do homem grego, era um modelo sem igual nos dias de hoje, que não residia no acúmulo

¹⁰⁸ A ONU vem, desde suas origens, buscando mecanismos de atuação sobre a soberania de seus Estados-membros, sendo que muitos de seus atos possuem força de norma constitucional no Brasil. O Brasil se perdeu no meio de tantas recomendações, porque a universalização do ensino, ao contrário do que se pensa, não é assunto recente. A *Ratio Studiorum* foi o documento base elaborado pelos jesuítas no século XVI que padronizava o ensino nos colégios jesuítas: tratava-se de um projeto educativo da Companhia de Jesus, cujo olhar era também direcionado para questões espirituais de formação, e não apenas de empilhamentos de conteúdo sem valor. Outra prova que se dispõe para acabar com o argumento de que a educação era exclusiva para as elites no Brasil está contida na *Bula Veritas Ipsa*, de Paulo III, dada em Roma, no ano de 1537, para a qual: “*A mesma Verdade, que nem pode enganar, nem ser enganada, quando mandava os Pregadores de sua Fé a exercitar este ofício, sabemos que disse: Ide, e ensinai a todas as gentes. A todas disse, indiferentemente, porque todas são capazes de receber a doutrina de nossa Fé.*” Ao contrário do que se costuma propagar, sempre houve uma preocupação pela formação das almas, base do ensino em todo Império português. O Regimento das Missões, decretado por Pedro II, então Rei de Portugal, em 1686, estabelecia o ensino da fé católica e da língua portuguesa em território nacional, além de ter sido um dos documentos que fundamenta as bases da unidade nacional (PORTUGAL.. *Leis, decretos, etc. Regimento, & Leys sobre as Missoens do Estado do Maranhão, & Parà, & sobre a liberdade dos Indios*. - Impresso por ordem de El-Rey nosso Senhor. - Lisboa Occidental : na Officina de Antonio Manescal, impressor do Santo Officio, & livreiro de Sua Magestade, 1724).

de conteúdo em si mesmo, na teoria abstrata, mas num conjunto de valores que se concretizavam com uma formação para a vida. Para tal, a educação seria a transformação do indivíduo para atuar em sociedade, no sentido de converter o esforço humano num processo de construção consciente. “*O homem não é educado se não for esfolado*”, dizia um monástico de Menandro, princípio pedagógico bem conhecido na Antiguidade, para o qual a correção e a força das circunstâncias são essenciais para a boa educação, sem distancia-la de seus elementos transformadores sobre o espírito humano.

As instituições de ensino atuais estão muito longe de idealizar o conhecimento: de forma cada vez mais evidente, tratam-se *de ambientes de cumprimento de rotinas burocráticas, de obrigações legais, além de distribuidoras de diplomas*. Há insistente demanda por dados para que a educação seja apresentada em números, mas poucas saídas para a questão qualitativa do panorama^{109, 110}. Lima Barreto, na sua excelente obra “O triste fim

¹⁰⁹ Não são poucos os que lutam para que mais investimentos sejam realizados na área e que mais instituições de ensino sejam abertas, sobretudo de nível superior. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2015, 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior, superando a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. São ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior. *Ministério da Educação e Cultura. Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 25 mai. 2017.

¹¹⁰ Quando são observados os resultados da Prova Brasil e do Saeb, que avaliam os resultados obtidos no ensino, é que muitos problemas aparecem, mostrando que o nível de proficiência dos estudantes está muito distante do razoável (*Todos pela Educação*. Anuário da Educação Brasileira 2017, p. 70. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>>. Acesso em: 10 jul. 2017). Outro indicador é a avaliação

de Policarpo Quaresma”, já relatava o desprezo nacional pelo conhecimento ainda no início do século XX:

Não recebia ninguém, vivia num isolamento monacal, embora fosse cortês com os vizinhos que o julgavam esquisito e misantropo. Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecera fora a do Doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: “Se não era formado, para quê? Pedantismo!”

Aquela cultura dos bacharéis, embora muito acima daquilo que é entregue hoje pelas instituições de ensino, não era a única fonte da qual vertiam grandes obras. Lima Barreto e Machado de Assis, dentre muitos outros nomes, são exemplos de autodidatismo fecundo: mesmo que as circunstâncias não tenham sido as mais favoráveis, foram capazes de marcar seu nome na história da literatura brasileira. A alta cultura, por assim dizer, é apresentada e representada pelos grandes espíritos de suas épocas.

trienal aplicada a estudantes de 15 anos em cerca de 70 países, o Pisa, realizado pela OCDE, uma referência internacional em avaliação de qualidade. Nas três áreas avaliadas (ciências, matemática e leitura), os estudantes brasileiros se mantiveram, em 2015, nas últimas posições entre os países participantes. Na edição do Pisa 2015 participaram 23,1 mil estudantes brasileiros, de 841 escolas das 27 unidades federativas, retratando o desempenho dos jovens de 15 anos nas respectivas proficiências (Anuário, p. 74-75). Por fim, ainda é possível dispor do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que mostra que 73% da população brasileira pode ser considerada funcionalmente alfabetizada. Apenas 8% está no nível Proficiente, sendo capazes de elaborar textos de diferentes tipos e de interpretar tabelas e gráficos.

A realidade é experiência. No entanto, a linguagem escrita está muito aquém da experiência interna do autor, aquilo que São Tomás de Aqui chamou de “*verbum mentis*”, ou seja, a voz interior muitas vezes difícil de expor por meio de palavras. Os grandes autores foram guerreiros incansáveis na busca da expressão exata, da palavra certa, do sentido verdadeiro.

Assim, a principal barreira a vencer é o domínio da linguagem, isso porque não são poucos aqueles que se escravizam por conta de opiniões que não conseguem se expressar. A sutileza da linguagem literária faz-se imprescindível para que se consiga expressar as experiências. O desejo de conhecer é humano: se por vias institucionais as falhas são gritantes, o que resta é a cada um é ir cuidar da vida.

A língua portuguesa está nas grandes obras, e não nas inúmeras gramáticas. As instituições de ensino não devem ser formadoras de estudantes de textos, de sujeitos com aversão à prática ou ao mundo do trabalho, buscando uma interpretação qualquer, e não o sentido da experiência: o que se faz com isso é apenas inserir no mercado verdadeiros reprodutores de frases prontas, sem qualquer esforço para se compreender as nuances daquilo que leram. Uma educação de verdade parte de interesse pessoal, e não da imposição de disciplinas com conteúdos programáticos amarrados ou de uma formação universal.

O “*Ratio Studiorum*”, por exemplo, é o documento que apontava regras essenciais de organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. O domínio sobre o conteúdo dos grandes

autores e o conhecimento das letras clássicas era o mínimo que poderia se esperar de seus professores. Atualmente, o diploma basta por si só, e isso é um erro¹¹¹. Ainda, os exercícios de retórica eram habituais: não só condicionavam à preparação de um bom orador, como também desenvolvia um conjunto de habilidade acessórias, tais como: conhecimento de outras línguas, eloquência, capacidade de persuadir. Da composição dos versos e do estudo do grego os estudantes não poderiam ser dispensados, nem mesmo das declamações habituais que aconteciam nos domínios da Companhia. Os grandes nomes da oratória grega, como Cícero e Quintiliano, deixaram expressamente documentado a necessidade de uma boa memória para a formação do orador. Sabia-se, não de agora, que a imitação é uma etapa imprescindível até que se forme um estilo próprio, não sendo possível o desenvolvimento de um bom profissional que não tenha se apoiado sobre os ombros dos gigantes. A composição de um trabalho, seja ele escrito ou não, deveria ser preparado com os olhos voltados para os grandes nomes das letras clássicas.

Vê-se, portanto, que o domínio sobre as letras sempre foi dado como imprescindível na formação de um intelectual. É preciso compreender, por fim, que um bom modelo de educação

¹¹¹ Schopenhauer alertou sobre problemas enfrentados no ensino ainda no século XIX, para o qual “os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes.”¹¹¹ SCHOPENHAUER, A. *A arte de escrever*. Trad., org., pref. e notas de P. Sússekind. Porto Alegre : L&PM, 2009. p. 19.

começa com o olhar sobre os bons exemplos, sobretudo de tempos nos quais o saber era verdadeiramente cultivado.

A Língua Portuguesa acaba sendo taxada de “ultrapassada”, “elitista”, “entediante” até mesmo por aqueles que mais deveriam defendê-la, ou seja, por pessoas com algum acesso aos meios culturais. Importante se faz o trecho a seguir:

Língua, religião e alta cultura são os únicos componentes de uma nação que podem sobreviver quando ela chega ao término da sua duração histórica. São os valores universais, que, por servirem a toda a humanidade e não somente ao povo em que se originaram, justificam que ele seja lembrado e admirado por outros povos. A economia e as instituições são apenas o suporte, local e temporário, de que a nação se utiliza para seguir vivendo enquanto gera os símbolos nos quais sua imagem permanecerá quando ela própria já não existir.¹¹²

A Língua Portuguesa adquiriu um sentido restrito para os tempos atuais, erroneamente. Ensinada apenas como um emaranhado de regras de sintaxe e de normas do acordo ortográfico, podem levar os estudantes a sentir verdadeiro pavor com as suas nuances. A gramática, no sentido clássico, não era um mero conjunto de regras de correção, mas de ordenação, simbolismo e estudos semânticos aprofundados, ou seja, de elementos capazes de não apenas interpretar textos, como também os fenômenos.

¹¹² CARVALHO, O. O Orgulho do Fracasso. In: *O Globo*, 27. dez. 2003.

O Trivium, base do ensino dos escolásticos durante o Medievo, ensina que *a linguagem se desenvolve a partir da natureza do ser humano*¹¹³. As palavras provocam efeitos psicológicos nas pessoas. Mencionar “chocolate” pode gerar desejo, enquanto “vinagre” a repulsa; a “infância” pode ter sido um período de muitas alegrias para uns, bem como de tristezas para outros. É possível negar que algum efeito as palavras provocam? Falar e escrever é uma forma de poder, é capacidade de influenciar e alterar estados psicológicos. O discurso é um instrumento de prudência do qual dispõe o mensageiro, isso porque o domínio sobre a linguagem é o reconhecimento dos efeitos possíveis a partir das ideias que estão sendo impostas. Conhecer a literatura não é uma aventura da linguagem, mas o desbravamento das possibilidades humanas, da qual é plenamente capaz de se extrair beleza até mesmo na maldade, sendo este o papel ético do escritor¹¹⁴.

¹¹³ Para Marguerite McGlinn: “Uma vez que somos racionais, pensamos; porque somos sociais, interagimos com outras pessoas; sendo corpóreos, usamos um meio físico. Inventamos símbolos para expressar a gama de experiências práticas, teóricas e poéticas que constroem a nossa existência. Palavras permitem-nos deixar um legado de nossa experiência para deleitar e educar aqueles que nos sucederem. Por usarmos a linguagem, engajamo-nos num diálogo com o passado e com o futuro.” McGLINN, M. Introd. à ed. americana de 2002. In: JOSEPH, Ir. M. *O trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. Trad. e adapt. de H. P. Dmyterko. São Paulo: Realizações, 2011. p. 17.

¹¹⁴ Para Aristóteles: “As palavras faladas são símbolos da experiência mental e as palavras escritas são símbolos das palavras faladas. Da mesma forma como nem todos os homens escrevem da mesma maneira, nem todos os homens possuem os mesmos sons da linguagem, porém as experiências mentais, diretamente simbolizadas pelos sons, são as mesmas para todos, da mesma forma como os objetos que são as imagens das nossas experiências.” ARISTÓTELES. Sobre a

Uma educação de qualidade se forma com a colaboração daqueles que querem ensinar com aqueles que desejam aprender. Se nem mesmo os professores estão dispostos a aprender, a confusão mental – é sabido – já causa efeitos devastadores sobre a cultura nacional. Aos alunos, então, que alternativa lhes resta?

Hoje, não são poucos os educadores que apontam que a língua, um dos pilares da nação brasileira, é “instrumento de poder”.¹¹⁵ Hoje, qualquer grande valor universal é taxado de retrógrado e excludente.¹¹⁶ No momento em que a língua é corrompida, brechas são abertas para que muitos equívocos passem a fazer parte da vida cotidiana, como verdadeiros atos bizarros que

Interpretação. In: DILTS, Robert B. *A Estratégia da Genialidade*. Vol. I. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 87.

¹¹⁵ Rodrigo Ratier, editor da Revista Nova Escola, considerada uma das principais publicações que circulam nas escolas e nos demais ambientes acadêmicos, deu-se o trabalho de escrever: “Mas há diferença entre norma culta e norma cultuada. A culta é a falada no dia a dia por quem cresceu falando e estudando a língua. Pessoas que completaram o ensino superior, por exemplo. A cultuada é a de Temer. E das gramáticas tradicionais. É o tal “português correto” – que não passa de um mito, como afirma o linguísta Gabriel de Ávila Othero no recém-lançado *Mitos de Linguagem*. [...] A língua cultuada torna-se, então, um instrumento de poder. Ela segrega quem não domina seu código. Ridiculariza quem se desvia da norma.” (sic) RATIER, R. *Revista Nova Escola*. A mesóclise de Temer é um instrumento de exclusão. Publicado em: 20 jun. 2017. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/5026/a-mesoclise-de-temer-e-um-instrumento-de-exclusao>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

¹¹⁶ Como Flavio Morgenstern apontou: “O *preconceito lingüístico* é um conceito marxista criada pelo sociólogo Nildo Viana como demonstração de outra forma de opressão e luta de classes. Seu maior defensor, calcado em escritos de Pierre Bordieu, é o professor da UnB Marcos Bagno. Seu opúsculo “*Preconceito Lingüístico – O que é, como se faz*” vendeu feito pão quente e colonizou mentes pós-púberes em todo o Brasil.” (sic) MORGENSTERN, F. *Preconceito lingüístico e coitadismo lingüístico*. Disponível em: <<http://www.implicitante.org/artigos/preconceito-linguistico-e-coitadismo-linguistico/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

acabam sendo reconhecidos como normais.¹¹⁷ Não são coros isolados, por exemplo, os de vozes que clamam por uma versão simplificada do Hino Nacional Brasileiro, para que, finalmente, a população em geral possa compreender as suas nuances¹¹⁸.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso estar sentado sobre os ombros dos gigantes, estudando e aprendendo com os grandes nomes da história cultural, evitando a praga do relativismo sobre todos os campos do saber. Como bem concebeu Dante: “*Assim como os que têm a vista*

¹¹⁷ Para o imortal Evanildo Bechara: “Há uma confusão entre o que se espera da pesquisa de um cientista e a tarefa de um professor. Se o professor diz que o aluno pode continuar falando ‘nós vai’ porque isso não está errado, então esse é o pior tipo de pedagogia, a da mesmice cultural.” *Folha Educação*. Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância. Publicado em: 14 mai. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2011/05/915795-livro-distribuido-pelo-mec-defende-errar-concordancia.shtml>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

¹¹⁸ Um dos modelos apresentados pode ser consultado no site a seguir indicado. No mesmo site, cuja finalidade é o estudo da Língua Portuguesa (não é uma piada!), as justificativas para essa simplificação podem ser verificadas a seguir: “*O Hino Nacional Brasileiro, símbolo de exaltação à pátria, é uma canção bastante complexa. Além de possuir palavras pouco usuais, sua letra é rica em metáforas. O texto segue o estilo parnasiano, o que justifica a presença de linguagem rebuscada e de inversões sintáticas, que dificultam a compreensão da mensagem. Assim, a priorização da beleza da forma na elaboração do hino fez com que a clareza ficasse comprometida. [...] Trata-se de um texto parnasiano, que privilegia a forma mesmo com sacrifício da clareza da mensagem, gerando dificuldades de compreensão. Para isso, colaboram o preciosismo vocabular e as frequentes inversões da ordem do discurso, tão ao gosto dos acadêmicos do final do século XIX, mas distantes do universo das gerações atuais.*” *Só Português*. Você entende o Hino Nacional Brasileiro? Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/hino.php>>. Acesso em: 01 jul. 2017. Valioso material sobre o tema do Hino Nacional: PINTO, Pedro Nicolau. *Em defesa do Hino Nacional*. 1. ed., 3. reimpr. Curitiba: Juruá, 2011.

defeituosa, enxergamos melhor os sucessos distantes do que os aproxima. Para os fatos do presente falta-os lucidez, e os que chegam nos informam o pouco que nos é dado a saber”. O verdadeiro amor pelo conhecimento está em amar a verdade, a sabedoria e defender os valores nacionais. Portanto, está na hora de se falar abertamente sobre a formação literária e jurídica do país com sinceridade, e sobretudo em como isso poderá dar fôlego e inspiração às gerações futuras de juristas: a formação da próxima geração será resultado do que esta faz no presente.

6. REFERÊNCIAS

ARRUDA, José J. de A. *História Antiga e Medieval*. 18. Ed. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*.

CARVALHO, Olavo. O Orgulho do Fracasso. In: *O Globo*, 27. dez. 2003.

CÍCERO, Marco Túlio. *Acadêmicas*. Edição Bilíngue. Introd., trad. e notas: José R. Seabra. Belo Horizonte: Edições Nova Acrópole, 2012.

DILTS, Robert B. *A Estratégia da Genialidade*. Vol. I. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

Folha Educação. Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância. Publicado em: 14 mai. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2011/05/915795-livro-distribuido-pelo-mec-defende-errar-concordancia.shtml>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

GASSET, José Ortega y. *A Rebelião das Massas*. Trad. Herrera Filho. Ed. eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia M. E. Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. Trad. de Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

JOSEPH, Miriam. *O Trivium: As Artes Liberais da Lógica, Gramática e Retórica*. Trad. e adapt. de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2011.

Ministério da Educação e Cultura. Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

MORGENSTERN, Flavio. *Preconceito linguístico e coitadismo linguístico*. Disponível em: <<http://www.implicante.org/artigos/preconceito-linguistico-e-coitadismo-linguistico/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

PINTO, Pedro Nicolau. *Em defesa do Hino Nacional*. 1. ed., 3. reimpr. Curitiba: Juruá, 2011.

PORTUGAL. *Leis, decretos, etc. Regimento, & Leys sobre as Missoens do Estado do Maranhão, & Parà, & sobre a liberdade dos Indios*. - Impresso por ordem de El-Rey nosso Senhor. - Lisboa Occidental : na Officina de Antonio Manescal, impressor do Santo Officio, & livreiro de Sua Magestade, 1724.

RATIER, Rodrigo. *Revista Nova Escola*. A mesóclise de Temer é um instrumento de exclusão: Falar difícil não é falar bem. Publicado em: 20. jun. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5026/a-mesoclise-de-temer-e-um-instrumento-de-exclusao>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SANTOS, Mario Ferreira dos. *Tratado de Simbólica*. 2. Ed. 1959. Disponível em: <<http://portalconservador.com/livros/MFS-Tratado-de-Simbolica.pdf>>. Acesso em: 10 Jul. 2017.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Org., trad., pref. e notas de Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2005.

SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à Constituição*. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

Só Português. Você entende o Hino Nacional Brasileiro? Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/hino.php>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

STRECK, Lenio L. *O protótipo do estudante de direito ideal e o “fator olheiras”*. Publicado em: 23. out. 2014. <<http://www.conjur.com.br/2014-out-23/senso-incomum-prototipo-estudante-direito-ideal-fator-olheiras>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América. Livro II. Sentimentos e Opiniões*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Todos pela Educação. Anuário da Educação Brasileira 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VOEGLIN, Eric. *A Nova Ciência Política*. Trad. José Viegas Filho. 2. ed. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1982.

DA NECESSÁRIA REVOLUÇÃO NO PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: O DIREITO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA E A LEI Nº 13.140/2015 COMO ESTEIOS TRANSFORMADORES

Clovis Gorczewski¹¹⁹
Marcelo Dias Jaques¹²⁰

RESUMO: Vive-se um momento especial e singular na história da educação jurídica brasileira. Passados quase dois séculos desde a criação dos primeiros cursos de Direito no país e o momento é de reflexão para que se encontrem propostas transformadoras não apenas no sentido da busca incansável pela excelência no ensino jurídico, mas também rumando para uma revolução que possa deixar no passado um viés edificado sob o arquétipo heterocompositivo, para chegar a um modelo misto que também privilegie a solução autocompositiva dos conflitos, especialmente em um cenário de esgotamento do sistema judiciário nacional. Com o objetivo traçar uma análise crítica propositiva acerca dos desafios atinentes a essa necessária mudança de paradigma, esse capítulo perpassará a observação do contexto atual do ensino jurídico no Brasil, o direito fundamental ao acesso à justiça e a Lei nº 13.140/2015, para, ao final, concluir que urge amoldar o trabalho realizado nas faculdades/universidades brasileiras para um formato que não privilegie tão somente o litígio e a heterocomposição dos

¹¹⁹ Advogado. Pós-Doutor em Direito pela Universidad de Sevilla e pela Universidad de La Laguna. Doutor em Direito pela Universidad de Burgos. Especialista em Ciências Políticas. Professor do Doutorado, Mestrado e Graduação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

¹²⁰ Advogado. Doutorando em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Especialista em Direito Público. Professor universitário

conflitos, mas também suas formas autocompositiva, através da valorização do interesse coletivo e da pacificação social.

Palavras-chave: Ensino Jurídico no Brasil; Direitos Fundamentais; Acesso à Justiça; Lei nº 13.140/2015.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

As primeiras páginas dos 190 anos de história do ensino jurídico no Brasil foram escritas no ano de 1827, quando, por força da Lei de 11 de agosto de 1827, Dom Pedro I criou os dois primeiros Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo/SP e outro na de Olinda/PE. A advocacia passou então a ganhar força a partir das primeiras turmas diplomadas no país e mediante a criação do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), no ano de 1843, bem como da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 1930.

Quase dois séculos depois, notícia oficial veiculada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) em 2010, dava conta de que a República Federativa do Brasil possuía mais de 1.240 faculdades de Direito em território nacional. Em contrapartida, somados todos os demais países do mundo, havia aproximadamente outros 1.100 cursos (CFOAB, 2010).

O último – e mais atualizado – relatório Sinopses Estatísticas da Educação Superior, compilado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP)¹²¹ e atualizado em 20 de outubro de 2016, contendo os dados compilados até o ano de 2015, indica a existência 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).

Soma-se a esses dados vultosos a informação que aponta para um número próximo a quatro milhões de bacharéis em Direito no país – cerca de 2% da população nacional –, sendo que, a consulta ao portal do CFOAB indica um total de 1.035.053 advogados e mais 33.076 estagiários cadastrados junto à entidade no início de julho de 2017 (CFOAB, 2017).

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 e a Índia (CFOAB, 2017). Não houvesse a necessidade de aprovação no Exame de Ordem da OAB¹²² - cujos indicadores mencionados apontam para um percentual próximo a apenas 25% de aprovação – e o Brasil certamente teria também o maior número de causídicos do mundo.

Na mesma senda, a projeção da população brasileira divulgada pelo instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

¹²¹ 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 intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

¹²² O Exame de Ordem é a avaliação a que se submetem, por força de lei, os bacharéis em Direito, onde demonstram que possuem a capacitação, os conhecimentos e as práticas necessárias ao exercício da advocacia.

(IBGE) indica que já foi ultrapassado o número de 207.700.000 de habitantes, assim, traçando uma proporção matemática simples, hoje há aproximadamente um advogado para cada 200 pessoas (IBGE, 2017).

Preocupada com as questões relacionadas ao ensino do Direito no Brasil, ainda no ano de 1992 a OAB criou a Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ), órgão colegiado que se reúne uma vez por mês na sede da OAB Nacional e ao qual incumbiu a missão de diagnosticar os problemas que afetam o ensino jurídico no país. Atualmente a CNEJ desempenha o importante mister de realizar a avaliação de cursos de Direito em virtude de uma parceria firmada com o Ministério da Educação (MEC) cujo protocolo – formalizado em março de 2013 – instituiu uma comissão paritária para estabelecer o novo marco regulatório do ensino jurídico no país e que de certa forma freou a expansão descomedida de novos cursos.

Diante desse cenário e, através de uma pesquisa que possui caráter qualitativo e cuja metodologia consiste fundamentalmente em pesquisa bibliográfica – tendo como pressuposto a leitura, a análise e a interpretação de textos e/ou documentos que contemplem o tema abordado – pretende-se encontrar a resposta ao problema que consiste em identificar quais os desafios atinentes à mudança de paradigma que atravessa o ensino jurídico no país, em especial no tocante à garantia do direito fundamental de acesso à justiça, e à adequação a recentes dispositivos legais sedimentados

na pacificação social e que direcionam o Direito para novas formas de tratamento de conflito.

Para encontrar uma hipótese adequada, o texto perpassará três etapas/tópicos que correspondem a cada um dos objetivos específicos necessários e que permitirão conduzir a discussão que permeia a matéria e, ao final, traçar algumas considerações pautadas por uma análise crítica propositiva acerca do tema.

Assim, o capítulo parte da contextualização do momento atual do ensino jurídico no país, analisando a evidente contraposição entre quantidade e qualidade, e buscando estabelecer a percepção de um viés revolucionário/transformador ou tão somente a manutenção do *status quo*. Em um segundo momento, adentra a esfera do direito fundamental ao acesso à justiça como direito universal e fundamental do cidadão, e evidenciando a importância do advogado e da construção do ensino jurídico dos novos operadores do Direito.

Finalmente, no tópico derradeiro, objetiva conceituar a mediação como forma alternativa de tratamento de conflito pertencente à Política Judiciária Nacional prevista na Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e inserida na legislação brasileira através da Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015 – denominada Lei da Mediação –, trazendo à tona um viés voltado para a pacificação social em uma sociedade multicultural complexa, que conduz necessariamente a uma adequação do ensino jurídico no país, superando o paradigma heterocompositivo e

litigioso, o que de certa forma já se evidencia a partir da realocação da disciplina de Mediação, Conciliação e Arbitragem da grade optativa para a obrigatória nos cursos de Direito do país, mas que não pode se resumir a apenas essa pontual alteração como se verá ao longo do estudo.

1. ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: REVOLUCIONÁRIO OU MANTENEDOR DO *STATUS QUO*?

Diante de um cenário inusitado no qual, nas duas décadas compreendidas entre 1995 e 2015, saltou-se de 262 para 1.172 cursos de Direito no país (INEP, 2016) – sendo que, como exemplo, somente entre 2002 e 2003 foram autorizados 105 novos cursos, o que equivale a mais de oito por mês – duas inquietações vem à tona com grande destaque. A primeira reação espontânea é o questionamento quantitativo quanto ao fato de haver justificativa e/ou necessidade para a existência de tantos cursos de Direito no país. *Pari passu*, surge a preocupação com o viés qualitativo peculiar a uma análise crítica um pouco mais aprofundada, afinal: qual o nível de excelência no ensino jurídico é atingido por esses cursos?

Para que se possa buscar as respostas a essas indagações e a partir delas refletir quanto à atual condição do ensino jurídico no Brasil, buscando identificar se o mesmo possui condão capaz de revolucionar a realidade histórica ou se atua meramente como mantenedor da estrutura há muito consolidada – o *status quo* –, é

preciso traçar uma breve contextualização quanto ao cenário social e jurídico no qual esse fenômeno se insere.

Hodiernamente, vive-se a clara primazia do Estado sobre o indivíduo, o paternalismo estatal em todas as esferas da sociedade, com o conseqüente esquecimento da autonomia da vontade. Atribuiu-se ao Estado a responsabilidade de governar a vida dos cidadãos, adotando-o como única – quando deveria ser a última – instância para a solução dos conflitos, em decorrência de um caráter cultural enraizado na sociedade ocidental onde para que pudesse se constituir, manter e fortalecer, o Estado avançou profundamente na vida privada de forma tão marcante que sucumbiu o particular a essa contundente intervenção estatal.

Com isso, a sociedade incorporou uma ideologia conflitiva na qual não se sabe conciliar, não se procura a resolução dos problemas, leva-se toda e qualquer disputa à jurisdição estatal. Para a cultura do litígio a única realidade que importa é a que está nos processos (WATAT, 2010). Isso significa que todas as mazelas da sociedade acabam batendo às portas do Poder Judiciário – a quem se incumbiu a responsabilidade de aplicar o Direito desde os mais singelos aos mais complexos conflitos sociais. Nesse contexto, o ensino jurídico no país sempre esteve voltado para o litígio e para como fazer valer todo e qualquer direito que pudesse se imaginar pertencente a um indivíduo através do poder do Estado.

No entanto, pesa negativamente o aspecto periclitante que envolve a proliferação desmensurada dos cursos de Direito no país, muitas vezes estabelecidos com facilidade em cidades pequenas do

interior como extensão vinculada a uma grande faculdade de Direito com sede em uma capital ou outro grande polo populacional. Para ilustrar tal cenário, Freitas (2005) utiliza como exemplo a oferta de mais de duas dezenas de cursos de Direito somente na região metropolitana de Curitiba/PR, destacando o baixo custo de implantação além de boas possibilidades de lucro por se tratar de um curso que não requer laboratórios ou equipamentos sofisticados, mas tão somente de salas de aula, um grupo docente cuja remuneração muitas vezes não é elevada, e uma biblioteca.

Não há como deixar de suscitar a indagação sobre qual o rigor havido nos requisitos de admissibilidade aplicados pelo MEC, especialmente ao longo das últimas décadas, para a autorização de abertura de tantos cursos de Direito no país, afinal, entre 1995 a 2015 o número quadruplicou. O que se mostra evidente é que, há muito, o critério de ingresso em uma Universidade particular deixou de ser o potencial intelectual demonstrado nos exames vestibulares. Hoje, o que define é a capacidade de pagamento da matrícula e mensalidades. Parece claro que o compromisso com a educação perdeu espaço e importância para a preocupação com a lucratividade. O ensino jurídico vem se transformando em mera atividade empresarial.

Nesse aspecto, o cenário passa oferecer respostas também à segunda inquietação – que diz respeito ao caráter qualitativo –, eis que em tempo algum se poderia admitir a possibilidade da utilização da educação como instrumento político utilizado em

benefício do empresariado da área do ensino jurídico, através da permissividade quanto ao aumento indiscriminado de vagas e a criação de cursos sem maiores entraves burocráticos e ou compromissos/requisitos rigorosos.

A possibilidade da existência de uma fiscalização insuficiente quanto à qualidade da educação jurídica fornecida no país, atida mais em critérios concernentes ao aspecto material das instituições do que com a excelência do ensino começou a ser afastada no ano de 2005 mediante uma participação mais ativa da OAB na avaliação dos cursos de direito no território nacional a pedido do então ministro da Educação, Fernando Haddad, ao reconhecer a insuficiência dos critérios de avaliação, exigindo maior rigidez, tanto no reconhecimento dos cursos quanto no processo posterior de renovação do reconhecimento. Havia, desde aquela época, o consenso entre MEC e OAB de que o modelo deveria ser aprimorado e que era necessária uma reversão da curva do descontrole no ensino de direito (MEC, 2005).

Atualizada quanto aos fatores que permeiam o assunto e sempre na vanguarda da proteção das prerrogativas jurídicas em cenário nacional a OAB, através de seu secretário-geral Felipe Sarmiento, recentemente se manifestou, afirmando que qualidade do ensino jurídico é uma de suas principais preocupações. Em ato realizado no primeiro dia do Encontro do Fórum Nacional de Educação Jurídica - Região Sudeste, sediado na OAB-ES, Sarmiento reiterou a necessidade da busca cada vez maior pela qualidade dos cursos de Direito no Brasil (OAB, 2017).

Essa manifestação de certa forma toma por base o ensino superior no Brasil de forma ampla. Somente entre os anos de 2011 e 2012, por exemplo, 867 mil brasileiros concluíram o ensino superior segundo informação divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto os novos diplomados não têm correspondido às expectativas do mercado de trabalho. Em 38 países pesquisados, o Brasil é o segundo mercado em que as empresas têm mais dificuldade em encontrar talentos (BBC, 2013).

Dentre as causas dessa incompatibilidade sem sombra de dúvida ganha destaque a qualidade do ensino oferecido em algumas faculdades e universidades do país, haja vista que o exorbitante crescimento na oferta de vagas não permitiu que houvesse crescimento qualitativo no mesmo patamar. Exames nacionais de avaliação corroboram com a tese de que muitas instituições na atendem os requisitos mínimos de excelência no ensino.

Prova dessa realidade é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), composto de 40 questões, divididas em duas etapas. A primeira – denominada Formação Geral – e investiga a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Contempla temas como sociodiversidade, biodiversidade, globalização, cidadania e problemas contemporâneos. Estrutura-se em 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas, que equivalem a 25% da nota da prova. A pontuação média dos estudantes do Direito nessa etapa foi de 53,8 pontos, colocando o curso na 22ª colocação, empatado

com o curso de Tecnologia em design de moda em um total de 26 cursos avaliados (INEP, 2017).

A segunda – chamada Componentes específicos – está lastreada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área avaliada, visando aferir as competências, habilidades e o domínio de conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Compõe-se de 30 questões, sendo 27 questões de múltipla escolha e 3 discursivas, que equivalem a 75% da nota da prova. Nessa etapa a pontuação média dos estudantes do Direito foi de 41,8 pontos, colocando o curso na 23ª colocação, juntamente com o curso de Teologia, em um total de 26 cursos avaliados (INEP, 2017).

Isso significa que, em uma escala que vai de zero a 100, os estudantes de Direito estão obtendo grau de ensino superior com menos da metade dos conhecimentos e competências necessários para o desempenho de suas profissões. Circunstância que reflete diretamente, por exemplo, no Exame Unificado da OAB, que na sua XX edição, realizada no segundo semestre de 2016 contou com 115,3 mil inscritos para apenas 25,2 mil aprovados, o que corresponde a um índice de aprovação de 22% (OAB, 2016).

Semelhante ao Enade, o *Programme for International Student Assessment (Pisa)* consiste em uma avaliação aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que acontece a cada três anos e oferece um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, reúne informações sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e oferece

indicadores de monitoramento dos sistemas de ensino ao longo dos anos.

Em 06 de dezembro de 2016 foram divulgados os resultados do último exame realizado no ano de 2015 em 70 países e economias, entre 35 membros da OCDE e 35 parceiros, incluindo o Brasil. Os indicadores apontaram para uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática, deixando o país na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática (G1, 2016). A partir desses dados é possível concluir sem margem de equívoco: há uma crise qualitativa do ensino jurídico no Brasil.

Em contrapartida, propostas incoerentes são ventiladas de forma inesperada pela comunidade acadêmica e pouco divulgadas. Alguns exemplos são a redução do prazo para conclusão do curso de Direito de cinco para quatro anos, sendo que a proposta que tramita no Conselho Nacional de Educação é de três anos, o que somente atenderia à pressão pela redução, em especial por parte do empresariado, que pretende reduzir o custo operacional do curso, objetivando majorar o lucro. Outras propostas são a exclusão dos Núcleos de Práticas Jurídicas, a exclusão do requisito quanto ao trabalho de conclusão de curso (TCC), a autorização de cursos de graduação 100% à distância e a criação de cursos técnicos em serviços jurídicos com matriz similar ao curso de graduação em direito (OAB, 2017).

A verdade é que por todo o mundo o Direito, seu estudo, ensino e aplicação prática, sofrem uma crise como talvez nunca se

tenha conhecido (OLIVARES, 2010), tornando necessária a reflexão acerca das mudanças que urgem ser implementadas através de novas políticas públicas voltadas para a adequação aos interesses coletivos. É nítida a crise que assola a formação dos profissionais do Direito, assim como a sua derivação de uma crise maior que permeia o modelo central e tradicional de ensino jurídico. 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).

Urge criar soluções transformadoras que possam devolver o equilíbrio, adequação e solidez ao sistema educacional. Afinal, é através da educação que se pode preparar os homens para participarem ativamente da criação de um novo mundo. Bem lembra Cambeses Júnior (2006) que sem uma educação suficiente e de qualidade, restringe-se acentuadamente o direito de receber informações e opiniões, e de difundi-las sem limitação de fronteiras por qualquer meio de expressão – conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No mesmo sentido Gorczewski e Martín (2015) apontam que o direito à educação é direito fundamental que se projeta em seu desenvolvimento em outros direitos fundamentais como é possível observar no tocante à liberdade de consciência e pensamento, na liberdade ideológica, religiosa e na liberdade de expressão. Afirmação que também encontra guarida no que afirma Mamede (1997) quando assevera que deixar de fornecer a formação educacional à parte da população fomenta a prática

espoliatória que beneficia uma elite em proveito de milhões de pessoas em estado de miserabilidade e trabalhadores das classes baixas. Afinal, não se pode falar em justiça, participação e democracia em uma sociedade que não educa seus cidadãos.

Perpassada a análise dos indicadores que ilustram a realidade atual do ensino jurídico no Brasil é possível identificar que – em que pese a preocupação do CNE e a fiscalização atenta da OAB quanto ao tema – até o momento não é possível identificar o caráter revolucionário ou transformador. O que se percebe é a dificuldade quanto à inserção de mudanças nas estruturas jurídicas já de longa data consolidadas no país e uma tendência à manutenção do *status quo*. No entanto, ergue-se um novo paradigma que encontra em um de seus pilares o direito fundamental de acesso à justiça e ao qual a atuação dos milhares de operadores do direito, graduados a cada semestre, está diretamente relacionado.

2. O DIREITO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA E A INDISPENSABILIDADE DO ADVOGADO PARA SUA ADMINISTRAÇÃO

A vida na sociedade moderna – fenômeno cada vez mais complexo em virtude da efemeridade e liquidez das relações humanas (BAUMAN, 2004) – pressupõe a existência de inúmeros conflitos, haja vista que cada indivíduo carrega consigo sua própria identidade e sua existência constantemente é influenciada por uma

variada gama de fatores socioculturais, que vão sendo construídos e modificados ao longo do tempo. No entanto, ao passo que essa complexidade faz do indivíduo um dos seres vivos mais incompletos e ansiosos por assegurar uma vida para si, ao mesmo tempo ele é incapaz de atingir tal desiderato de modo individual (SILVA, 2012).

Assim, a participação social é aspecto inerente ao cotidiano de todo cidadão que sente a necessidade de incluir-se em um grupo social ao almejar objetivos que dificilmente seriam atingidos se perseguidos individualmente. Dentre esses níveis de interação coletiva está o conflito¹²³, que pertence à vida humana, dela naturalmente fazendo parte, fato que comprova que cada pessoa é única e possui seus próprios interesses e desejos (HEREDIA; VILLANUEVA; ORTIZ, 2013).

Consoante Dahrendorf (1991) uma sociedade possui uma gama de papéis sociais variados que se constituem em sistemas de coerções normativas aos quais devem se submeter os atores que os desempenham. Dessa forma, cada papel estabelece uma espécie de zona de coerção e obrigações relacionada a uma zona de autonomia condicionada. Nesse contexto, cada indivíduo ocupa uma posição social da qual se espera um determinado comportamento, um papel social.

¹²³ Para Hobbes (2009) três causas inerentes à natureza humana lhes conduzem à disputa: a competição, que os impulsiona a se atacarem com o objetivo de lograr algum benefício ainda que para tanto seja necessário utilizar a violência, a desconfiança, que lhes conduz a utilizar dos mesmos meios para defender seus bens em nome da segurança, e a glória, relacionada à reputação e fazendo recorrer à força por motivos insignificantes.

A maioria dos papéis sociais contém expectativas obrigatórias às quais o indivíduo se furta somente sob a ameaça de perseguição da justiça (DAHRENDORF, 1991), afinal, se a força das palavras é muito fraca para obrigar os homens a cumprirem os pactos, uma maneira de reforçá-la é o medo das consequências advindas de sua falta de cumprimento (HOBBS, 2009). A partir dessa perspectiva, quando determinado indivíduo deixa de cumprir com o papel social ao qual a coletividade tem uma expectativa de observância, acabam por surgir os conflitos, fenômenos comuns ao tecido de relações humanas.

Para que um conflito possa ser solucionado de modo pacífico, é necessária a intervenção desse terceiro no qual as partes confiem ou ao qual se submetam (BOBBIO, 2009). Nesse aspecto a jurisdição prestada pelo Estado através dos tribunais em seus diversos níveis desde muito tempo foi a principal, senão a única, via para a solução dos conflitos que não se autocompunham.

Nesse cenário marcado por relações humanas gradativamente mais complexas que muitas vezes resultam em conflitos – originados das tensões entre os desejos e paixões do homem –, ganha importância o direito ao acesso à justiça, cuja essencialidade foi reconhecida na esfera internacional, sendo possível vê-lo presente, de forma ampla, em alguns dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹²⁴.

¹²⁴ Dentre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos nos quais o acesso à justiça se faz presente, merecem destaque o artigo 7, por estabelecer que todos os seres humanos são considerados iguais perante a lei e possuem direito,

Nesse sentido, é razoável concluir que o direito ao acesso à justiça alcança o patamar dentre os mais básicos direitos da humanidade, eis que a noção de acesso à justiça compreende desde os problemas inerentes aos custos e à excessiva demora no trâmite dos processos, como também outros obstáculos de natureza econômica, social ou cultural que possam cercear o direito do cidadão não somente à prestação jurisdicional – acesso ao judiciário –, mas ao tratamento do seu conflito em suas mais variadas formas – acesso à justiça.

Ao observar os direitos do homem na atualidade, Bobbio (2004) afirma que sua enorme importância depende do fato de estarem intrinsecamente relacionados aos dois problemas fundamentais no mundo de hoje, a democracia e a paz – relacionadas à participação do indivíduo no contexto social do qual pertence e à coexistência harmoniosa e saneamento dos conflitos, respectivamente. Assim, à medida que o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem constituem a base das constituições democráticas, a paz é pressuposto necessário para a proteção efetiva desses mesmos direitos em cada Estado no sistema internacional.

sem qualquer distinção, à igual proteção da lei; o artigo 8, que contém a prerrogativa de que todos tem o direito a receber dos tribunais nacionais competentes os remédios efetivos contra atos que lhe violem direitos fundamentais; e o artigo 10 que estabelece ao homem, em plena igualdade com seus pares, uma justa e pública audiência realizada por um tribunal independente e imparcial, com o objetivo de decidir sobre seus direitos e deveres ou ainda sobre qualquer acusação criminal contra ele.

No ordenamento jurídico pátrio, o Estado, como responsável por prover o bem estar social, estabelece o direito de acesso à justiça como direito fundamental, proclamando-o no artigo 5º, inciso XXXV da Constituição Federal de 1988, que determina que a lei não exclua a lesão ou ameaça a direito de apreciação pelo Poder Judiciário. Tal princípio garante a possibilidade de que todos, sem qualquer distinção, possam pleitear suas demandas junto ao Estado, desde que respeitadas as regras formais estabelecidas pela legislação processual vigente para o devido exercício deste direito.

No entanto, tendo como pano de fundo um cenário de conflituosidade natural dentre as relações sociais e, em contrapartida, a determinação legal – com força de norma constitucional – que garante o acesso à justiça como meio para dirimir tais disputas, hodiernamente o Estado parece não oferecer de forma minimamente efetiva esse direito fundamental aos cidadãos, especialmente no cenário atual, marcado pela extrema desigualdade social – onde o conflito e a violência acabam acentuados –, e pela consequente precariedade financeira ou falta de conhecimento técnico sobre os direitos e deveres, o acaba por alijar relevante percentual da sociedade.

Esse fenômeno que afeta o adequado funcionamento do modelo jurisdicional utilizado no país vem sendo denominado pela doutrina como crise ou mesmo esgotamento. Os dados divulgados

pelo CNJ no relatório intitulado Justiça em Números¹²⁵ escancaram a calamidade e evidenciam a sobrecarga do atual modelo, especialmente pela majoração das estatísticas demonstradas no comparativo dos anos anteriores e o crescente avanço na quantidade de demandas que são distribuídas diariamente.

A morosidade dos atos judiciais impacta diretamente no grau de confiança da população no Poder Judiciário, o que se agrava em face do distanciamento com o cidadão decorrente da linguagem técnica e/ou rebuscada inerente aos processos judiciais. Na verdade, jamais se saberá o que se perde, quando se perde tempo, pois o tempo é um recurso não igualmente distribuído, o que significa dizer que em um conflito o tempo perdido por alguém é ganho por outrem. Nesse contexto, sob o ponto de vista não da ética pública, mas da racionalidade social, o fato de desperdiçar recursos, mesmo temporalidades, com bases rituais, simbolicamente significativas e/ou grandiosas, porém inúteis e que não se pode efetuar, representa um verdadeiro empobrecimento coletivo (RESTA, 2014).

Ainda que a definição do que seria o tempo adequado de um processo seja subjetiva, à medida que a lei não fixa tempo certo – e talvez sequer fosse possível estabelecer prazos padronizados para todo e qualquer ato processual – o direito fundamental à razoável

¹²⁵ Principal fonte das estatísticas oficiais do Poder Judiciário, anualmente, desde 2004, o Relatório Justiça em Números divulga a realidade dos Tribunais brasileiros, detalhando estrutura e litigiosidade, além dos indicadores e das análises essenciais para subsidiar a Gestão Judiciária brasileira.

duração do processo permite as mais diversas interpretações, podendo também variar de acordo com o objeto de cada litígio.

Em um cenário de evidente crise na prestação jurisdicional ganha importância a figura do advogado, que no desempenho de seu mister se torna essencial para contribuir – em sua medida – para que o sistema não caminhe para o colapso. No entanto, para que tenha a consciência de sua essencialidade na edificação de toda a estrutura judiciária nacional se faz necessário que sua formação esteja pautada pela excelência profissional e fundamentada na ética e no interesse coletivo, caso contrário, se dará razão àqueles que defendem a redução do tempo de curso de cinco para três anos ou quaisquer outras medidas que desmerecem e/ou desvalorizam o tempo de formação e as etapas que hoje se entendem necessárias à construção de um operador jurídico.

A indispensabilidade do advogado à administração da justiça já é reconhecida por força do artigo 133 da Constituição Federal de 1988. Tal dispositivo – contido no Capítulo IV, que versa acerca das funções essenciais à justiça – afinal, seja a advocacia privada, seja a pública, ambas possuem caráter de extrema relevância à medida que se fazem necessárias para a adequada representação dos indivíduos na esfera judicial.

No mesma senda se posicionou a OAB ao afirmar que a Lei 8.906, de 04 de julho de 1994 – conhecida como Estatuto da OAB –, preceitua que no seu ministério privado o advogado presta serviço público e exerce função social, cabendo à OAB a missão de promover com exclusividade a representação, a defesa e a seleção

dos advogados em toda República Federativa do Brasil. Assim, o tema ganha relevância eis que é através da educação jurídica, que a cada semestre são formados os profissionais que exercerão o múnus público que é advogar (OAB, 2017).

Diante desse quadro, além de pensar em procedimentos jurisdicionais complementares, pautados na celeridade e informalização, ampliando a jurisdição estatal e, conseqüentemente amenizando a crise da jurisdição, é também preciso tornar consciente o profissional do Direito que está sendo formado nos cursos superiores no Brasil, repisando a essencialidade de sua função, bem como na necessidade de que cumpra com seu papel social. É o que se verá no tópico seguinte, que observará de forma sucinta alguns dos dispositivos que introduziram na legislação brasileira uma política pública estruturada em novas formas de tratamento do conflito.

3. A POLÍTICA JUDICIÁRIA NACIONAL DE TRATAMENTO ADEQUADO DOS CONFLITOS: A LEI Nº 13.140/2015 E A EVIDENTE NECESSIDADE DE MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário – inaugurada em 29 de novembro de 2010, por força da Resolução nº 125 do CNJ, tomando como base, dentre outros aspectos o direito de

acesso à Justiça previsto na CF e no acesso à ordem jurídica justa e a soluções efetivas – foi instituída a partir da identificação quanto à necessidade de se consolidar uma política pública permanente de incentivo e aperfeiçoamento dos mecanismos consensuais de solução de litígios, tendo a conciliação e a mediação como instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios, capazes de reduzir a excessiva judicialização dos conflitos que ocorrem em larga e crescente escala na sociedade.

Em que pese algumas políticas já venham sendo implementadas desde o início deste século, a mediação, no Brasil, ainda pode ser considerada razoavelmente recente, no entanto, resta evidente que as iniciativas por parte de tribunais, entidades, pesquisadores e demais agentes sociais engajados nesta causa são de extrema importância por diversos fatores, como a resolução pacífica e consensual de conflitos, o acesso mais amplo à justiça para os cidadãos, o incentivo ao desenvolvimento de uma cultura social baseada no convívio pacífico e harmonioso e no respeito à dignidade do ser humano, mas, não menos importante, a desoneração do Poder Judiciário, haja vista que diversos conflitos podem ser sanados sem a necessidade de se transformarem em processos judiciais.

Nesse viés apenas recentemente o instituto da mediação ganhou força através do amparo legal concedido especialmente pelo Código de Processo Civil – Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015 – onde o legislador passou a fazer referência à conciliação e mediação por 36 vezes ao longo do texto legal, o que representa

uma importante mudança de paradigma à medida fornece amparo jurídico para que se fomentem no país tais formas alternativas de solução de conflitos; e pela Lei da Mediação – Lei nº 13.140/2015 –, a primeira no Brasil a versar especificamente sobre a matéria, e que dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

Apesar de a mediação ter assumido caráter legal no Brasil apenas em 2015, a partir da observação da história da humanidade é possível verificar que sua prática foi utilizada nas mais variadas culturas e por quase todas as sociedades no planeta. Em comunidades religiosas, por exemplo, fossem elas cristãs, judaicas, islâmicas, budistas, ou de qualquer outra doutrina, era praxe que aqueles indivíduos que desempenhavam as funções como líderes religiosos cumprissem também as tarefas afeitas à mediação de conflitos, buscando sanar as mais variadas divergências havidas em seus grupos sociais.

A crise do Direito e a descrença da sociedade de que ele pudesse oferecer uma via útil para a solução dos conflitos, eis que a perspectiva que se oferece tão somente se resume em críticas – quanto à demora, custo, burocracia e ineficácia, não poderia promover outro resultado senão a expansão de propostas autocompositiva na busca de soluções que não precisem passar pelo sistema público de justiça (OLIVARES, 2010).

A mediação, na forma como define a doutrina, consiste em um meio alternativo através da qual se busca a resolução de uma

disputa. Para tanto, faz-se necessária a participação de um terceiro neutro, imparcial e sem poder de decisão, chamado mediador, que apenas intervém com o objetivo de auxiliar as partes no sentido de compor uma solução satisfatória a ambos. A essência da mediação que reflete essa definição é a autonomia da vontade das partes (MUÑOZ, 2009).

Neste sentido, a mediação nada mais é do que um processo informal e não adversarial que objetiva a resolução de controvérsias, pautado em um ideal de composição de interesses, e não de alegação ou julgamento de direitos. Para a concepção de Martín (2011) a mediação eficaz está fundamentada nos princípios da negociação, sendo assim, a mediação, apesar de ser um processo à parte e distintivo, não deixa de ser uma negociação assistida.

Assim, característica fundamental no processo de mediação é a voluntariedade das partes, eis que o consenso entre os interesses individuais só ocorre mediante a vontade legítima das mesmas. O mediador não possui o condão de decidir, nem mesmo possui qualquer poder sobre as partes, atuando tão somente com a intenção de viabilizar e facilitar a comunicação entre elas, contribuindo para formar um ambiente propício para a criação de opções para um acordo efetivamente consensual e mutuamente satisfatório.

Em verdade, a mediação parte de um ideal lastreado na reflexão, na compreensão, na confiança e afeto entre as partes, que, de uma maneira colaborativa, buscam encontrar a solução que as atenda de maneira satisfatória (GORCZEVSKI, 2007). As práticas

sociais da mediação se configuram como instrumentos para a realização da autonomia, democracia e cidadania, ao passo que educam, facilitam e ajudam a produzir diferenças e tomar decisões sem a intervenção de terceiros (WARAT, 1998).

Nesse aspecto, e retomando foco da análise do presente capítulo quanto aos reflexos advindos da implementação dessa política pública no ensino jurídico no país – para além do que dispõe os instrumentos legais que regem a matéria ou mesmo as construções conceituais que envolvem o tema da mediação e de outras formas de tratamento de conflito alternativas à jurisdição estatal – o que fica evidente é o início de uma relevante mudança de paradigma.

Se ao longo de toda a história do Direito no Brasil – e até a alguns anos – o contexto estava lastreado unicamente na heterocomposição, ou seja, em soluções jurídicas impostas pela jurisdição estatal – que determinavam um perdedor e um vencedor, sistema conhecido como perde/ganha –, o que agora se busca são formas de autocomposição para tratar esses mesmos conflitos, buscando soluções mais satisfatórias para as partes – no modelo ganha/ganha – e que possam promover a pacificação em uma sociedade plural e multifacetada.

No mesmo caminho o ensino jurídico sempre esteve fundamentado em um viés litigioso, voltado para a propositura de ações e/ou a defesa de clientes na esfera judicial em um sistema puramente adversarial onde o colega de profissão que até poucos anos dividia a sala de aula passa a ser quase um inimigo mortal, o

que ainda provoca discussões acaloradas em audiências, acidez no teor das petições e até mesmo nos corredores dos tribunais.

A abertura indiscriminada de cursos de Direito, sob o falacioso argumento da disseminação da cultura, prejudicou em demorado a qualidade do ensino e os nítidos reflexos são percebidos hoje na sociedade. A advocacia passa também por uma crise de credibilidade e por um processo de desprestígio que culminam em uma imagem negativa junto à opinião pública. O aviltamento qualitativo resultou no aviltamento dos honorários à medida que o hipossuficiente procura os profissionais que cobram menos, mas que também oferecem um serviço de menor qualidade e muitas vezes com padrões éticos perniciosos (OLIVEIRA, 1994). E assim a crise se retroalimenta em uma escala cíclica infinita em que não parece ser possível visualizar a luz no fim do túnel.

O *glamour* da advocacia muitas vezes esteve vinculado diretamente à capacidade de encontrar lacunas na lei com vistas a fazer determinado cliente auferir vantagem, eximir-se de uma obrigação ou mesmo obter a procedência de seu pleito judicial em detrimento de uma conduta profissional e transparente. Situações fomentadas em muito pela permissividade quanto a currículos conservadores, ultrapassados e caducos, confinados aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura dogmática reprodutiva e não criativa, patrimonialista e individualista, voltada unicamente ao incentivo ao litígio.

Por essa razão não se deve mais admitir o confinamento da cultura jurídica a limites estreitos e formalistas amarrados a

estruturas curriculares excessivamente dogmáticas e na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei. Exige-se uma reflexão multidisciplinar que possa desvelar as relações sociais entrelaçadas às normas e às relações jurídicas, buscar novas formas jurídicas capazes de coordenar o pluralismo social, promover a justiça e democratizar a vida coletiva (FARIA, 1994).

O novo paradigma requer que uma aula tenha múltiplas vozes, dos professores, dos alunos – não como meros ouvintes, mas como sujeitos ativos – e até mesmo de integrantes dos mais variados movimentos e organizações sociais. Ainda que já seja possível perceber um viés de modernização e renovação em certos cursos de Direito no país, paradoxalmente tal transformação tende a ser identificada com mais facilidade ao nível das pós-graduações, o que de certa forma limita a um pequeno percentual dos estudantes (SANTOS, 2014).

Diante de todos esses aspectos não se pode negar que o Direito segue sendo um dos elementos vertebrais de convivência, sendo necessário o conhecer, compreender e aplicar da melhor forma para todos, para que possa se aproximar de forma adequada para o saneamento de antigos e novos conflitos (OLIVARES, 2010). A formação jurídica no Brasil não pode estar adstrita tão somente ao estudo das normas, mas precisa estabelecer uma relação dialógica com as lutas jurídicas e sociais pela cidadania e reconhecimento de direitos (SANTOS, 2014), esse é o sentido do trabalho de precisa ser desenvolvido pelo ensino superior no país. É

preciso formar juristas cidadãos, no sentido de sua inserção no seio social e na atuação em prol do bem comum.

Perpassado o referencial teórico até então observado no presente estudo, faz-se possível traçar algumas conclusões no tocante aos desafios que atualmente se impõe a uma história de 190 anos de tradição do ensino jurídico no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos e indicativos percorridos ao longo da construção teórica presente nesse capítulo, tendo como objetivo para essas considerações finais a tarefa de propor uma reflexão acerca da necessidade uma urgente mudança de paradigma do ensino jurídico no Brasil, especialmente a partir de dois pilares fundamentais, quais sejam, o direito fundamental de acesso à justiça e a Lei nº 13.140/2015 é possível expor algumas considerações de caráter propositivo, afinal é preciso identificar a responsabilidade e os desafios para os próximos 190 anos de ensino jurídico em um país no qual aproximadamente 2% da população é formada em direito.

Ao longo do primeiro tópico foi possível verificar que o ensino do Direito no Brasil há muito não possui caráter transformador, apenas servindo de instrumento para a manutenção de um sistema tradicional e – até certo ponto – ultrapassado ao encontrar resistência em uma sociedade que ao longo dos anos se transformou e adquiriu uma crescente complexidade advinda do

mundo moderno e globalizado. Hoje, urge buscar o tratamento dos conflitos – especialmente dos novos conflitos que surgiram a partir de uma sociedade conectada em rede e cujas relações ganharam uma conotação de efemeridade nunca antes vista – e a pacificação social.

Não se pode atribuir toda a culpa aos milhares de cursos de Direito no país, ou à forma desbaratada como o MEC concedeu sua chancela para abertura desses mesmos cursos nas últimas décadas. Especialmente é preciso avaliar a quem incumbe ensinar. Há que se lembrar de que existe uma crise ainda maior que é a crise da educação no país e que assola de forma contundente o ensino fundamental e médio.

O ensino superior jamais terá o condão de executar verdadeiros milagres quando parte considerável dos alunos tiveram corretamente consolidada a construção de outros saberes essenciais prévios ao nível de aprendizagem que requer de um curso superior. Isso sem falar na extrema desigualdade social, que quando não alija o estudante da possibilidade de ingressar em uma Universidade, não lhe permite a estrutura mínima que seria necessária para o gasto com material didático ou mesmo alimentação e transporte.

Ademais, a facilidade de acesso aos cursos de Direito no país, graças à desproporcional quantidade em que são ofertados, bem como à consequente baixa no ponto de corte entre quem tem condições mínimas de ingressar nos bancos universitários, prejudica não somente a qualidade do ensino e sua possibilidade de compreensão, mas também a incerteza quanto à vocação do aluno

para as carreiras jurídicas, fato que certamente contribui para os altos níveis de reprovação no exame da OAB.

Cabe destacar que a preocupação quantitativa e qualitativa não deve se limitar tão somente aos cursos de graduação no país, mas também aos cursos de pós-graduação que hoje formam os docentes das próximas décadas e que por isso necessitam ser avaliados com rigor absoluto sob pena de alimentar um sistema precário no qual em um futuro próximo possa se chegar à lamentável constatação de que há professores em atividade e dos quais se custa crer que obtiveram titulação necessária para tal profissão. A transformação do ensino jurídico no Brasil requer a formação adequada de professores, bem como a preocupação com o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para além desse debate, o novo paradigma que se desenha para os próximos anos vem também exigir que as Universidades reestruturem não apenas seus currículos, mas promovam uma transformação na forma de ensino do Direito. Afinal, o alicerce da formação jurídica precisa estar sedimentado na educação jurídica ética, responsável e de qualidade. Tudo que enfraquece e precariza o ensino do Direito no país precisa ser identificado e saneado.

Tal mudança vai além da inclusão de disciplinas relacionadas às formas alternativas de solução de conflito na grade obrigatória, o que também é relevantemente necessário, mas não pode ser aplicado isoladamente, pois necessita medidas conjuntas como, por exemplo, a adequação do ensino das demais disciplinas, especialmente as processuais, visando o fomento de uma nova

cultura que não se lastreia unicamente na heterocomposição dos conflitos, mas que utiliza a autocomposição como ferramenta eficaz para o diálogo e pacificação social. A justiça não está no litígio, mas no seu tratamento e no alcance de uma solução satisfatória para ambas as partes.

De forma complementar, os núcleos de assistência jurídica e/ou escritórios-modelo mantidos pelas Faculdades poderiam incluir as práticas autocompositivas em seu conteúdo, permitindo uma formação mais adequada do acadêmico que será o futuro operador do Direito.

Um novo paradigma no ensino jurídico lastreado por uma cultura dialógica na qual os métodos heterocompositivo possam ser adequadamente complementados pelos autocompositivos traria benefícios a todos. A sociedade ganharia em unicidade, alteridade, minimizando o agravamento de conflitos desnecessários, o Judiciário poderia trabalhar em um fluxo mais adequado à complexa e já dilatada estrutura atualmente existente a partir da redução do número de processos, e os advogados – hoje preocupados com prejuízos decorrentes da perda de honorários que a mediação supostamente poderia lhes ocasionar – verão suas ações mais importantes e de maior vulto caminhar em passos mais céleres e desobstruídos dos pequenos litígios que inexplicavelmente obstruem a pauta de todas as comarcas do país, assim teriam seu retorno – e de seus clientes – em menor tempo e cumpririam com seu papel social de indispensabilidade à justiça.

REFERÊNCIAS

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

BBC. British Broadcasting Corporation. **'Geração do diploma' lota faculdades, mas decepciona empresários**. 2013. Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **O terceiro ausente**: ensaios e discursos sobre a paz e a guerra. Barueri: Manole, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **A Lei 8.906, de 04 de julho de 1994**. Estatuto da OAB. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8906.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em 20 jun. 2015.

_____. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015.** Lei da Mediação. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CAMBESES JÚNIOR, Manuel. Globalização, Educação e Direitos Humanos. In: **Expediente**. Revista da Aeronáutica, n. 254, jan./fev., 2006.

CFOAB. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países.** Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Institucional / Quadro de Advogados. Quantitativo Total.** Disponível em: <<http://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125 de 29 de novembro de 2010.** Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/buscatos-adm?documento=2579>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DAHRENDORF, Ralf. **Homo Sociologicus:** ensaio sobre a história, o significado e a crítica da categoria social. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

FARIA, José Eduardo. **A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação.** In: NALINI, José Renato (coord.). Formação jurídica. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1994.

FREITAS, Vladimir Passos de. Excesso de faculdades de Direito implode o mercado de trabalho. **Revista Consultor Jurídico**, 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-set-06/segunda-leitura-excesso-faculdades-direito-implodem-mercado-trabalho>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

G1. O portal de notícias da Globo. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GORCZEWSKI, Clovis. **Jurisdição paraestatal: solução de conflitos com respeito à cidadania e aos Direitos Humanos na sociedade multicultural**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2007.

_____; MARTÍN, Núria Beloso. **Educar para os Direitos Humanos**. Considerações. Obstáculos. Propostas. São Paulo: Atlas, 2015.

HEREDIA, Ramón Alzate Sáez de; VILLANUEVA, Itziar Fernández; ORTIZ, Cristina Merino. Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: la mediación comunitaria. **Política y Sociedad**, Madrid, n. 1, p. 179-194, mar. 2013.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou, matéria, forma e poder em um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

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/legisl

acao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MAMEDE, Gladston. Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil. In: **Revista da Informação Legislativa**, n. 134, Brasília, abr./jun., 1997.

MEC. Ministério da educação. **OAB vai avaliar cursos de direito com mais rigor.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=5082:sp-643123124&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 10 jul. 2017.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **Resultado final do XX Exame de Ordem.** Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Content/pdf/resultado-definitivo-2-fase-geral-xx-exame-ordem-unificado.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Secretário-geral diz que qualidade do ensino jurídico é “uma das principais preocupações da OAB”.** Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/55247/secretario-geral-diz-que-qualidade-do-ensino-juridico-e-uma-das-principais-preocupacoes-da-oab?utm_source=3853&utm_medium=email&utm_campaign=OAB_Informa>. Acesso em: 07 jul. 2017.

OLIVARES, Gonzalo Quintero. **La enseñanza del Derecho en la encrucijada:** Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional. Cizur Menor: Thomson Civitas, 2010.

OLIVEIRA, Antonio Claudio Mariz de. **A formação do advogado.** In: NALINI, José Renato (coord.). Formação jurídica. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1994.

RESTA, Eligio. **Tempo e processo.** Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2014.

SILVA, Enio Waldir da. Entre o estado e a sociedade civil: a economia solidaria como novo movimento social. In: BEDIN, Gilmar Antônio (org.). **Cidadania, direitos humanos e equidade**. Ijuí: Unijuí, 2012.

USP. Universidade de São Paulo. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

WARAT, Luis Alberto. **A rua grita Dionísio!** Direitos Humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

_____. **Em nome do acordo**. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1998.

_____; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

O ENSINO JURÍDICO E A CIDADANIA

Cristina Lazzari Souza¹²⁶

Marcelo Schenk Duque¹²⁷

RESUMO: O presente estudo visa a analisar o ensino jurídico e seu papel na realização de um dos objetivos da educação básica previsto na Constituição de 1988, qual seja, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. Para isso, adota-se como premissa básica o conceito clássico de cidadão, dotado de três elementos, civil, político e social, vistos sob a perspectiva do ordenamento jurídico brasileiro. Compreendendo o significado de cidadania no Brasil, o estudo passa pela formação do cidadão no sistema educacional, atento ao Projeto de Lei do Senado nº 38, que busca incluir noções básicas do ensino jurídico na Educação Básica. Ressaltando a importância do ensino jurídico, constata-se a necessidade do estudo do Direito na Educação Básica. Conclui-se que a realização da educação para a cidadania dá-se através do ensino jurídico. Palavras-chave: Ensino jurídico. Direito. Educação. Cidadania.

¹²⁶ Graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-graduada em Direito Público pela Escola Superior da Magistratura Federal em convênio com a Universidade de Caxias do Sul. Servidora da Justiça Federal do Rio Grande do Sul, realizando cursos de qualificação profissional.

¹²⁷ Doutor em Direito do Estado pela UFRGS/ed. *Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*, Alemanha. Professor de diversos cursos de graduação e pós-graduação. Professor da Escola Superior de Advocacia da OAB/RS, onde exerce a função de coordenador dos cursos de capacitação em processo constitucional.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Direito. Educação. Cidadania.

INTRODUÇÃO

O Ensino Jurídico voltado à formação do cidadão, como outros conhecimentos, deveria ser aprendido nas escolas. Hoje, seu estudo é restrito ao Ensino Superior, sem conteúdos básicos voltados à Educação Básica, com saberes inerentes à formação do cidadão em um Estado Democrático de Direito.

Discutível se ao menos uma base do conhecimento jurídico não deveria ser ensinada de forma didática, para que o cidadão brasileiro sem acesso ao Ensino Superior seja efetivamente inserido na tomada de decisões políticas. A sociedade escolhe os objetivos da educação para as gerações futuras, seja espontaneamente, seja reflexivamente, através dos órgãos de Estado.¹²⁸ Adotar o preparo para o exercício da cidadania como objetivo da Educação foi uma escolha do constituinte originário. Contudo, não há clareza no significado atribuído à educação para a cidadania¹²⁹. Nessa linha, busca-se compreender o que tal expressão.

1 - UMA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA

A CRFB/88 ergueu o pluralismo político a um dos fundamentos da República. Isso não foi por acaso. O pensamento

128 PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**, p. 26.

129 MACHADO, Nílson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**, p. 78.

jurídico clássico nos ensina que o pluralismo, de modo geral, consiste em uma esfera de vida social livre do Estado, de onde surgem, de diferentes lados, influências sobre a formação da vontade estatal (*Staatliche Willensbildung*).¹³⁰ É por esse motivo que a cidadania afirma-se como fundamento de exercício da democracia, pois implica participação na tomada das decisões estatais pelo consentimento dos cidadãos.¹³¹ Falar em ensino jurídico é, portanto, falar em um ensino voltado para a construção da cidadania.

Do ponto de vista da história, já restou igualmente comprovado que o Estado não pode ser estudado como mera ampliação do círculo familiar ou sob a perspectiva de integração de determinadas vontades particularistas,¹³² sob pena de o Estado dissolver-se, em si próprio, no bojo de um regime de bens e relações pessoais que qualificam o famigerado patrimonialismo, na pior acepção do termo.¹³³ Assim, os indivíduos de um Estado devem se unir por uma vontade coletiva.¹³⁴ Na doutrina do interesse bem compreendido, fala-se em cidadãos que sacrificam parte de seu tempo e riquezas pelo bem do Estado.¹³⁵ Pois bem, da relação entre indivíduo e Estado surge o que se denomina de

130 KELSEN, Hans. *Wer soll der Hüter der Verfassung sein*, p. 602ss.

131 SOUZA JUNIOR, Cezar Saldanha. *A Crise da Democracia no Brasil*, p. 14.

132 HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, p. 101.

133 FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder. Formação do patronato político brasileiro**, p. 736.

134 KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito de do Estado**, p. 266-267.

135 TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América: sentimentos e opiniões**, p. 147-150.

cidadão. Daí, tem-se que ideia de cidadania nasceu com a igualdade política¹³⁶ e liberdade¹³⁷.

É por essa razão que o ensino jurídico não pode apartar-se da própria noção de cidadania. Sem essa clara compreensão, não se oportuniza ao estudante a busca de uma visão reflexiva, crítica e prática do Direito, enquanto instituição voltada à própria valorização do ser humano. Não é por acaso que *Leitmotiv* da cultura jurídica contemporânea é exatamente o papel primordial dos direitos humanos, em um cenário no qual a pessoa humana está no centro do direito.¹³⁸ Essa afirmação tem arrimo até mesmo no próprio desenvolvimento do chamado constitucionalismo de valores, onde se concluiu que o Estado está no seu lugar para a vontade da pessoa, e não o contrário.¹³⁹

À medida que o ensino jurídico afirma-se como fator indutor da cidadania, falar nele implica reconhecer a importância do conjunto da tradição histórica para a interpretação sistema jurídico como um todo, em face da necessidade de se manter o conjunto da tradição aberto para o futuro.¹⁴⁰ Na antiguidade, apenas alguns participavam de atividades públicas, tomando decisões

136 CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira a Partir da República**, p. 23-37.

137 SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**, p. 42-46.

138 JAYME, Erik. *Identité culturelle et intégration: lê droit internationale prive postmoderne. Cours general de droit international prive*, p. 37.

139 MAUNZ, Theodor. *Deutsches Staatsrecht*, p. 77 s.

140 GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*, p. 346.

comprometidas com a comunidade.¹⁴¹ A participação coletiva de poder era a expressão de liberdade.¹⁴² Cidadão, aquele dotado de igualdade política – numa democracia – era apenas quem de fato participava da política.¹⁴³ Mas a própria definição de democracia, poder soberano nas mãos do povo¹⁴⁴, deve ser entendida em um contexto, pois o termo foi criado há mais de dois mil anos¹⁴⁵, e o povo que originou a expressão não mais existe, assim como a forma de exercício de poder – direta – não mais se assemelha à moderna – por representação.

A população antiga, muito menor que a de Estados modernos, permitia deliberação coletiva em praça pública¹⁴⁶. Também a pouca dedicação dos antigos ao comércio¹⁴⁷, lhes permitia um autogoverno real, de modo que a experiência grega foi de cidadania total, onde o cidadão dedicava-se integralmente à *polis*¹⁴⁸. Fácil perceber que a democracia direta antiga não equivale

141 CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira a Partir da República**, p. 23-37.

142 SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**, p. 51.

143 ARISTÓTELES. **Politics**.

Disponível em
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mc000010.pdf>> Acesso em: 18/06/2016.

144 MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O Espírito das Leis**, p. 19.

145 SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**, p. 34-36.

146 CONSTANT, Benjamin. **A Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos**, p. 77-80.

147 CONSTANT, Benjamin. **A Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos**, p. 83-85.

148 SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**, p. 39.

à atual, representativa.¹⁴⁹ A concepção de liberdade que permeava a política é ampliada¹⁵⁰, incluindo a relação com o Estado¹⁵¹. Surge a representação¹⁵², quando o indivíduo passa a mandatários o que não pode ou não quer fazer por si.¹⁵³ Assim, o exercício da cidadania passa da deliberação direta à supervisão ativa dos representantes.¹⁵⁴

Como visto, o conceito de cidadania transitou da democracia direta à representativa, até que a doutrina clássica moderna tomou o cidadão por detentor de três elementos: civil, político e social.¹⁵⁵ Antes de analisá-los, convém compreender um pouco do Estado brasileiro, pois cidadania liga-se às regras de cada país. Para a ciência política, preparar uma pessoa para a vida em comunidade não significa que o indivíduo será um bom cidadão em todas as cidades do mundo.¹⁵⁶ Há um tipo de cidadão para cada ordenamento, e tantas formas de cidadania quantas sociedades politicamente organizadas.¹⁵⁷ Compreender cidadania no Brasil depende da análise das regras de organização política, dispostas na Constituição.

149 SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**, p. 36-41.

150 CONSTANT, Benjamin. **A Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos**, p. 77-78.

151 SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**, p. 174-178.

152 CONSTANT, Benjamin. **A Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos**, p. 99.

153 MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O Espírito das Leis**, p. 170.

154 CONSTANT, Benjamin. **A Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos**, p. 100.

155 MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**, p. 63-75.

156 ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**, p. 197

157 CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**, p. 15.

No Brasil, vige a Constituição de 1988. Após um regime autoritário, entendeu-se que a Carta Política seria o instrumento adequado para garantir os direitos e aspirações dos brasileiros a uma vida melhor.¹⁵⁸ Assim, o texto buscou romper com um período de repressão de direitos do cidadão, em especial os políticos¹⁵⁹. O Brasil tem uma construção peculiar. Com uma independência negociada, a participação do povo resumiu-se a ouvinte e, embora a Constituição de 1824 tenha regulado direitos políticos avançados para a época, o cidadão não tinha experiência política prévia para exercer obrigações cívicas¹⁶⁰. Não havia a igualdade base de uma consciência cidadã¹⁶¹.

Durante o Estado Novo houve a primeira supressão de direitos políticos. Mas, se por um lado o Estado proibia manifestações políticas, compensava com direitos sociais, de modo que as garantias sociais foram introduzidas antes dos direitos políticos¹⁶². Houve, assim, inversão da ordem dos direitos do cidadão descrita por Marshall. Se essa transposição não fere a formação da consciência cidadã, ela, ao menos, atrasa o processo. Mesmo reinstaurada a democracia em 1946, o acesso às três esferas de direitos não tinha amparo no modelo tardio de representação em

158 SOUZA JUNIOR, Cezar Saldanha. **Constituições do Brasil**, p. 87.

159 CALLAGE NETO, Roque. **A Cidadania sempre Adiada: da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique**, p. 189.

160 CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho**, p. 31-50.

161 TOURAINE, Alain. **Depois da Crise**, p. 70.

162 CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho**, p. 113-128.

um Estado paternalista¹⁶³. As condições da verdadeira cidadania são adiadas, e não raro subvertidas em demagogia por medidas assistenciais¹⁶⁴.

Não por menos houve nova supressão de direitos em 1964¹⁶⁵, pelo Ato Institucional nº 1. Ainda que preferissem a democracia, os cidadãos não conseguiam interferir no curso político travado pelas lideranças, que tinham no povo massa de manobra de corruptos, demagogos, e comunistas que ameaçavam os liberais¹⁶⁶. A lenta abertura iniciada em 1974 culminou em uma Constituinte multipartidária, voltada a recompor uma cidadania outrora fragmentada¹⁶⁷. Pelo histórico, justifica-se a redação de uma Carta Política liberal e democrática¹⁶⁸, visando a garantir direitos. Nessa esteira, o conceito de cidadão brasileiro está na Constituição.

Partindo da concepção clássica, o primeiro elemento de cidadania é o civil, os direitos à liberdade individual¹⁶⁹. São uma proteção do cidadão em face do Estado (eficácia vertical dos direitos fundamentais), possuindo *status* negativo, e sua

163 CALLAGE NETO, Roque. **A Cidadania sempre Adiada: da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique**, p. 140.

164 CALLAGE NETO, Roque. **A Cidadania sempre Adiada: da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique**, p.179.

165 CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho**, p. 164.

166 CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho**, p. 155-156.

167 CALLAGE NETO, Roque. **A Cidadania sempre Adiada: da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique**, p.189-193.

168 CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho**, p. 201.

169 MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**, p. 63.

abrangência iria além da relação entre cidadão e Poder Público, estendendo-se às relações entre particulares.¹⁷⁰ É o art. 5º da Constituição que traz os direitos e deveres individuais e coletivos, mas não convém repetir o extenso rol, apenas ressaltar: exige-se do Estado uma abstenção de comportamento, propiciando liberdades ao cidadão.¹⁷¹

Por elemento político dá-se a participação ativa no Estado, a capacidade de eleger e ser eleito.¹⁷² Como *status* ativo, os direitos políticos asseguram a participação democrática¹⁷³, derivando do princípio da representatividade ou soberania popular, visto no parágrafo único do art. 1º, da CRFB. Os requisitos de participação ativa vêm elencados no art. 14, da CRFB, que prevê o exercício da soberania pelo sufrágio universal, ou seja, direito de votar e ser votado.¹⁷⁴

Por fim, o elemento social está ligado ao bem-estar econômico, à segurança, à educação, aos direitos do trabalhador.¹⁷⁵. Aqui o Estado atua ativamente, visando a reduzir desigualdades sociais e a garantir condições mínimas de subsistência.¹⁷⁶. É o art.

170 DUQUE, Marcelo Schenk. **Curso de direitos fundamentais: teoria e prática**, p. 50-226.

171 BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**, p. 21.

172 MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**, p. 63.

173 DUQUE, Marcelo Schenk. **Curso de direitos fundamentais: teoria e prática**, p. 71-72.

174 MENDES, Gilmar Ferreira. Os Direitos Políticos na Constituição, p. 743-744.

175 MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**, p. 63-64.

176 AGRA, Walber de Moura. **Direitos Sociais**, p. 589.

6º que traz tais direitos, que possuem *status* positivo.¹⁷⁷ Enquanto os direitos individuais são gerais (isonomia formal¹⁷⁸); os direitos sociais ressaltam as diferenças, as situações que não admitiriam igual tratamento¹⁷⁹ (isonomia material¹⁸⁰).

Além dos três elementos, com a constante evolução das organizações políticas, há quem amplie cidadania a qualquer participação coletiva.¹⁸¹ Daí se nota uma confusão entre “político” e “social”.¹⁸² Fala-se de cidadania de quarta geração, transindividual¹⁸³, que, embora tentadora, pode ofuscar o real exercício da cidadania, ao menos no Brasil, onde a maioria dos cidadãos mal conhece direitos, e pouco possui senso político e crítico¹⁸⁴. Cidadão não se confunde com pessoa humana. É preciso distinguir público e privado, homem e cidadão.¹⁸⁵

177 DUQUE, Marcelo Schenk. **Curso de direitos fundamentais: teoria e prática**, p. 71.

178 SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**, p. 216-217.

179 BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**, p. 64-66.

180 SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**, p. 216-217.

181 GUIMARÃES, Fábio Luís. **A banalização da cidadania**. Fórum Administrativo – FA. Belo Horizonte: ano 6, n. 66, p. 7694-7697, ago. 2006.

182 ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**, p. 33-34.

183 CALLAGE NETO, Roque. **A Cidadania sempre Adiada: da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique**, p. 415.

184 MAMEDE, Gladston. **Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil**. Revista de informação legislativa, v. 34, n. 134, p. 219-229, abr./jun. 1997.

Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/238>> Acesso em: 04/01/2017.

185 CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira a Partir da República**, p. 23-37.

A par da ideia de fungibilidade das esferas público-privadas¹⁸⁶, é didaticamente relevante separá-las. Mesmo partindo da premissa de que o sujeito é indissociável¹⁸⁷, sua atuação depende da combinação das esferas individuais. No mundo jurídico, Direito Público regulamenta relações entre sujeitos díspares, gerando normas heterônomas; Direito Privado regula as relações entre iguais, por normas autônomas.¹⁸⁸ O público, pois, liga-se à participação democrática, e não à sociabilidade.¹⁸⁹ O cidadão, titular de direitos e garantias, ainda deve zelar pelo bem comum, valorizando a *res publica*, suplantando o individualismo. Por isso se adota o conceito clássico de cidadania, um tanto mais restrito, pois a mescla das esferas pode levar à fuga do cidadão da vida política.¹⁹⁰

Nesse contexto, a Constituição busca uma cidadania consciente, trazendo-a no art. 205, dedicado à educação. No ponto, como já referido, cabe ao ensino jurídico qualificar o cidadão.

186 ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**, p. 72-96.

187 TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**, p. 316.

188 KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito de do Estado**, p. 294-295.

189 ABOIM, Sofia. **Do público e do privado: uma perspectiva de gênero sobre uma dicotomia moderna**. Revista Estudos Feministas. [online]. 2012, vol.20, n.1, jan/abr. 2012.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000100006>> Acesso em: 01/08/2016.

190 GUIMARÃES, Fábio Luís. **A banalização da cidadania**. Fórum Administrativo – FA. Belo Horizonte: ano 6, n. 66, p. 7694-7697, ago. 2006.

2 O ENSINO JURÍDICO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A questão em torno do papel do ensino jurídico adquire complexidade à medida que o individualismo crescente na sociedade leva a uma crise sociológica, denominada de pós-moderna pela doutrina especializada e encarada como um desafio para o Direito. Esse desafio aponta para um verdadeiro tempo de ceticismo, quanto à capacidade da ciência do Direito de dar respostas adequadas e gerais aos problemas que perturbam a sociedade atual e se modificam com uma velocidade assustadora.¹⁹¹ Contudo, esse ceticismo pode ser trabalhado a partir do momento em que se compreende o aspecto institucional da educação como um todo, da qual o ensino jurídico é apenas um dos ramos, fortemente conectado à manutenção dos próprios pilares do Estado democrático de Direito.

Uma das condições para o funcionamento saudável da democracia passa pela manutenção de pressupostos socioeconômicos e culturais do povo.¹⁹² Cada espécie de governo demanda uma educação distinta, e a república necessita mais do que qualquer outro da educação¹⁹³, em razão da igualdade política. A escola adquire um papel mais voltado à transformação dos

191 MARQUES, Claudia Lima. **Contratos no código de defesa do consumidor**, p. 168.

192 SOUZA JUNIOR, Cezar Saldanha. **A Crise da Democracia no Brasil**, p.65ss.

193 MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O Espírito das Leis**, p. 41 e 46.

indivíduos em atores sociais conscientes e responsáveis.¹⁹⁴ A efetividade da educação, em sentido amplo, passa pela efetividade das próprias instituições. Nessa linha, a Constituição Federal elegeu como objetivo básico da educação o preparo para o exercício da cidadania, entre outros. Hoje, o Sistema Educacional é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996. O preparo do cidadão é atribuído à Educação Básica, mas não há uma disciplina obrigatória com noções básicas de Direito.

A Lei de Diretrizes já sofreu alterações, a mais recente pela Medida Provisória nº 746/2016, e o Governo deixou passar a oportunidade de incluir conteúdo jurídico visando ao exercício da cidadania. A filosofia, sociologia, história e geopolítica, auxiliam, mas não abarcam todo o saber necessário à formação do cidadão ativo, faltando o ensino jurídico.

Se o Poder Executivo é omissivo na iniciativa de qualificar o cidadão brasileiro, o Poder Legislativo busca medidas que realizem o objetivo. Na Câmara dos Deputados, há projetos de lei visando à inclusão da cidadania como disciplina obrigatória na educação básica. O Projeto de Lei nº 1.029/2015, propõe uma disciplina de Introdução ao Direito, cujo conteúdo programático versaria sobre noções básicas de Justiça e Cidadania, Teoria Geral do Estado, Direitos Fundamentais e Direito do Consumidor. Outros Projetos de Lei propõem disciplinas como Ética e Cidadania, e Direitos

194 MACHADO, Nílson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**, p. 94.

Individuais e Coletivos; e tramitam juntos, somando doze¹⁹⁵ apensados ao Projeto de Lei nº 4.744/2012, cuja redação proposta é ampla demais ao atingimento da finalidade.

O aprendizado é maximizado quando há interesse ou preocupação em que este seja útil¹⁹⁶, e o projeto peca ao incluir conceitos genéricos e pouco jurídicos, podendo levar à perda do interesse do estudante, quando em verdade o conteúdo indissociável à sua formação passa pelo ensino jurídico básico. A Câmara de Deputados mostra descuido com o tema, cujas propostas iniciadas de forma desordenada e sem critério parece não levar à aprovação de um texto efetivo.

Com mais técnica, o Senado Federal propõe o Projeto de Lei do Senado nº 38/2015, cuja justificação reforça seu legítimo intuito. Claramente as disciplinas jurídicas – como Direito Constitucional, noções de cidadania e democracia, competências e atribuições dos representantes do povo, Direito do Consumidor e noções de educação fiscal – se mostram mais eficazes à formação do cidadão. Para o bom exercício da cidadania, o indivíduo deve conhecer minimamente as regras do sistema¹⁹⁷ no qual está inserido. Ao se falar em “cidadania social”, ignora-se que o cidadão

195 BRASIL. Câmara dos Deputados. Projetos de Lei nº 7.113/2010; 7.744/2014; 403/2015; 904/2015; 1.029/2015; 1.253/2015; 3.321/2015; 3.675/2015; 4.551/2016; 5.990/2016; 6.695/2016; e 6.767/2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=560395> Acesso em: 07/01/2017.

196 MINSKY, Marvin. **Society of Mind**, p. 120.

197 MAMEDE, Gladston. **Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil**. Revista de informação legislativa, v. 34, n. 134, p. 219-229, abr./jun. 1997.

desconhece as leis, e esse saber passa pelo ensino jurídico, levando à formação de um cidadão ativo.

Pressupondo que cidadania limita-se à relação entre cidadão e Estado, na qual são atribuídos direitos e deveres ao indivíduo, o exercício da cidadania fica atrelado à sua concepção ativa, ou seja, ao reconhecimento de direitos e deveres em face do Estado e ao exercício de direitos políticos. Esse é mais um dos motivos pelos quais o ensino jurídico brasileiro deve manter-se focado na valorização das instituições. Instituições fortes, voltadas à manutenção dos valores supremos da República, são imprescindíveis para a consolidação do ideal democrático. É o que a doutrina costuma chamar de teoria democrático-funcional do Direito, por compreender sistema jurídico, em particular no âmbito Constitucional, a partir de sua função pública e política.¹⁹⁸

O esforço em ver o Estado pela vontade de existir coletivamente¹⁹⁹, como um projeto visando à ação futura²⁰⁰, se justifica em evitar o retorno à barbárie²⁰¹, na tentativa de uma solução pacífica das diferenças inerentes ao convívio em grupo. O grande desafio da educação, pois, é o preparo para a cidadania, que demanda cidadãos minimamente conhecedores de seus direitos e deveres, para escolher, decidir, agir em prol da mediação dos

198 BÖCKENFÖRDE, Ernst Wolfgang. **Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation**, p. 1.534 ss.

199 TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?**, p. 303.

200 ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**, p. 254.

201 ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**, p. 145.

conflitos inerentes à sociedade²⁰². A ideia de civilização, sustentada por normas, cortesias, hábitos, costumes, torna possível a vida em comunidade²⁰³.

Nesse contexto, o ensino jurídico é a única disciplina capaz de formar um cidadão. Exige-se do cidadão uma consciência de sua responsabilidade pelo bom funcionamento das instituições democráticas²⁰⁴, e isso se dá através do Direito. O jovem precisa ser informado sobre como relacionar-se com a organização, utilizando-a inteligentemente para determinados fins, com responsabilidade.²⁰⁵

Cabe aos educadores a complexa tarefa de orientar os atores sociais no reconhecimento do outro, o encargo de contribuir ao crescimento pessoal dos sujeitos – reduzindo a distância entre categorias sociais.²⁰⁶ Abre-se, aqui, o quadro delineado pela clássica doutrina de Direito do Estado, no sentido de que o sistema jurídico tem que reconhecer ao cidadão o assim denominado *status* ativo, configurador da cidadania ativa (*aktiver Zivität*), apto a descrever o direito do cidadão à participação política na vida estatal.²⁰⁷

Os instrumentos da cidadania ativa não são apenas a alfabetização da língua, da matemática; educar para a cidadania

202 HANSOTTE, Majo. **As Inteligências Cidadãs**, p. 233-234.

203 ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**, p. 144-148.

204 TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**, p. 348-349.

205 DRUCKER, Peter, F. **Uma Era de Descontinuidade – Orientação para uma Sociedade em Mudança**, p. 286-287.

206 TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?**, p. 321.

207 JELLINEK, Georg. **System der Subjektiven Öffentlichen Rechte**, p. 87.

remete à conscientização dos indivíduos sobre as bases do ordenamento jurídico, dando-lhes instrumentos para uma participação ativa no tecido social, com motivação e competência²⁰⁸, de modo que consigam mediar interesses individuais e coletivos²⁰⁹. É preciso superar não apenas o analfabetismo, mas a própria inexperiência democrática do cidadão brasileiro, buscando-se uma educação para a democracia.²¹⁰

Se há instrumentos próprios para as ações transformadoras, com leis a serem cumpridas por todos – representantes e representados²¹¹, é necessário que todos conheçam tais instrumentos. Em um tempo em que o *ciberespaço* político vira realidade, é cada vez mais urgente educar à vida político-democrática, pois as regras de conversação civilizada, de mediação, que deveriam ser técnico-jurídicas (racionais), ainda devem ser obedecidas²¹². Saber como funcionam os mecanismos de relacionamento com o Estado traz inclusão. O cidadão passa a ter consciência de que é parte integrante da sociedade.²¹³

Não se pretende que o cidadão saiba as minúcias do complexo sistema jurídico brasileiro. Mas, se o constituinte

208 MACHADO, Nílson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**, p. 80.

209 HANSOTTE, Majo. **As Inteligências Cidadãs**, p. 23.

210 FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**, p. 94.

Disponível em:
<<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>> Acesso em:
11/02/2017.

211 MACHADO, Nílson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**, p. 91.

212 LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**, p. 88-98.

213 CAMELO, Michele Cândido. Cidadania e concentração de renda: o papel da mediação de conflitos, p. 157.

originário elegeu a formação do cidadão como objetivo da educação, o indivíduo deve saber de onde vêm as informações necessárias ao exercício ativo da cidadania, como o que é Parlamento, Governo, o que faz o presidente, como funciona o sistema eleitoral²¹⁴, quais as normas às quais está vinculado. Essa consciência do Direito permite a convivência pacífica do povo.²¹⁵ Para que o cidadão seja comprometido²¹⁶, opinando, fiscalizando e aplicando as ferramentas jurídicas, sempre com legitimidade; pressupõe-se que conheça as bases do sistema jurídico. Apenas o Direito pode formar um cidadão consciente.

Por fim, é preciso ter em mente que o ensino jurídico deve estar voltado à solução de problemas práticos. Isso implica construção de um modelo racional, baseado na noção de justiça, dentro de um cenário de respeito à dignidade humana, enquanto norma jurídica fundamental da ordem jurídico-constitucional.²¹⁷ Nesta seara, o ensino jurídico deve estar apto a perceber que soluções parciais não costumam ser as mais eficazes. Isso basta para revelar a necessidade de se conectar o ensino jurídico ao pensamento pós-moderno de integração, aquilo que a doutrina costuma denominar de *diálogo das fontes*, que informa a necessidade de o aplicador da lei examinar os conflitos que lhe são

214 CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**, p. 118.

215 STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade**, p. 65.

216 HANSOTTE, Majo. **As Inteligências Cidadãs**, p. 138.

217 SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**, p. 79.

submetidos com olhos plurais, adaptando sua formação e até preconceitos às reais necessidades da sociedade.²¹⁸

Da mesma forma, o ensino jurídico deve sublinhar a necessidade de apego ao ideal de previsibilidade, pressupondo-se que a segurança jurídica afirma-se como noção inerente à própria ideia de Direito, considerando-se que sem um mínimo de certeza e de atitude voltada ao rechaço à arbitrariedade, não se pode, a rigor, falar em sistema jurídico.²¹⁹ Adicionalmente, isso significa que o ensino jurídico brasileiro não pode desconectar-se das técnicas de discurso jurídico.

A meta a ser buscada é a demonstração de como o emprego e reemprego de argumentos jurídicos racionais, passíveis de controle intersubjetivo, torna-se possível.²²⁰ Neste ponto, o ensino jurídico deve estar apto a demonstrar que a teoria do discurso jurídico racional não pressupõe que exista uma só resposta correta para todos os casos, não se cogitando, portanto, em uma irrestrita pretensão de correção das decisões judiciais.²²¹ Assume importância o fato de que uma decisão jurídica não pode fundamentar-se estritamente em conexão de valorações (*Wertzusammenhang*) do ordenamento jurídico; deve, pelo contrário, verificar como os valores penetram na decisão e, principalmente, como podem ser fundamentados, no instante em

218 MARQUES, Claudia Lima. **Contratos no Código de Defesa do Consumidor**, p. 675.

219 ÁVILA, Humberto. **Segurança Jurídica**, p. 85ss.

220 BERKEMANN, Jörg. **Das Bundesverfassungsgericht und »seine« Fachgerichtsbarkeiten**, p. 1.035.

221 ALEXY, Robert. **Theorie der juristischen Argumentation**, p. 433.

que as diferentes normas que compõem o mundo jurídico são afirmações de pontos de vista valorativos completamente diferentes e, por vezes, quiçá divergentes.²²² Em suma, o ensino jurídico deve voltar-se à afirmação e ao fortalecimento de uma sociedade multicultural, onde todas as culturas têm vez,²²³ desde que comprometidas com os valores supremos da República, unindo a todos num cenário de harmonia e respeito na busca do bem comum.

É justamente a necessidade de solucionar problemas práticos que leva à compreensão moderna do ensino jurídico a apontar para a existência de uma dimensão organizacional e procedimental dos direitos fundamentais, apta a transpor limites meramente teóricos, informando que esses direitos não influenciam apenas a configuração do Direito material, já que impõem, simultaneamente, critérios para a configuração de procedimentos e para sua aplicação em harmonia com a Constituição,²²⁴ garantindo, assim, a unidade de todo o ordenamento.²²⁵ Portanto, a responsabilidade do ensino jurídico é, acima de tudo, uma responsabilidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo estabeleceu alguns pressupostos. Delimitou-se a importância do ensino jurídico no contexto atual.

222 ALEXY, Robert. *Theorie der juristischen Argumentation*, p. 29.

223 DOBNER, Petra. *More law, less democracy?*, p. 153.

224 DREIER, Horst. *Grundgesetz Kommentar*. Vorb. Art. 1, Rdnr. 105.

225 DUQUE, Marcelo Schenk. *Direito Privado e Constituição*, p. 393ss.

Além disso, estipulou-se um conceito de cidadania, entendendo que seu exercício passa por uma relação vertical entre cidadão e Estado, atribuindo-se ao indivíduo direitos civis, políticos e sociais. Tendo o Brasil passado por períodos de supressão de direitos, a Constituição de 1988 trouxe um extenso rol de garantias. No âmbito da cidadania ativa, os direitos políticos asseguram seu exercício pelo sufrágio universal.

O constituinte originário deu grande relevância à educação para a cidadania, estabelecendo o preparo para o exercício da cidadania como um dos objetivos. Embora se reconheça a existência de projetos de lei voltados ao tema, nem todos consideram o ensino jurídico como base fundamental à formação do cidadão, conquanto grande parte dos brasileiros desconheça as normas que regem a máquina estatal. O ensino jurídico é a chave para a participação democrática. É através dele que se constrói uma sociedade de cidadãos ativos. O olhar do Poder Público deve ser voltado para o cidadão, o administrado, o jurisdicionado, o destinatário das leis e do serviço público. E o cidadão também deve olhar para o Estado não apenas como concessor de vantagem pessoal, mas ciente de que o Estado é o instrumento atual pensado para a solução pacífica de conflitos, o bem comum, para tornar suportável e aceitável a convivência entre as diversidades atuais. Nesse contexto, é o ensino jurídico que realiza esse olhar racional, que pressupõe obediência às normas e conhecimento das bases do ordenamento jurídico. Mas essa conscientização, tanto dos governantes, quanto dos governados, depende da educação. É

necessário reconhecer o ensino jurídico-político como verdadeiro instrumento de cidadania, cumprindo o objetivo constitucional tão desejado em uma democracia.

REFERÊNCIAS

ABOIM, Sofia. **Do público e do privado: uma perspectiva de gênero sobre uma dicotomia moderna.** Revista Estudos Feministas. [online]. 2012, vol.20, n.1, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000100006>> Acesso em: 01/08/2016.

AGRA, Walber de Moura. Direitos Sociais. In: MARTINS, Ives Grandra da Silva; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder do (coordenadores). **Tratado de Direito Constitucional.** Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

ALEXY, Robert. **Theorie der juristischen Argumentation. Die Theorie des rationalen Diskurses als Theorie der juristischen Begründung.** 2. Auf. Frankfurt: Suhrkamp, 1990.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** 12ª ed. rev. 3ª tiragem. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **Politics.** Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mc000010.pdf>> Acesso em: 18/06/2016.

ÁVILA, Humberto. **Segurança Jurídica. Entre permanência, mudança e realização no Direito Tributário.** São Paulo: Malheiros, 2011.

BERKEMANN, Jörg. **Das Bundesverfassungsgericht und »seine« Fachgerichtsbarkeiten. Auf der Suche nach Funktion und Methodik.** DVBl. Köln: Heymanns, 1996, p. 1028-1040.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. 22ª tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BÖCKENFÖRDE, Ernst Wolfgang. **Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation.** NJW. München: Beck, 1974, p. 1529-1538.

CALLAGE NETO, Roque. **A cidadania sempre adiada: da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

CAMELO, Michele Cândido. Cidadania e concentração de renda: o papel da mediação de conflitos. In: SALES, Lília Maia de Morais (org.). **Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: cidadania em debate.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução: Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. Campinas: Papyrus Editora, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho.** 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira a Partir da República.** Coleção Albano Franco. Rio de Janeiro: SENAI, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1989.

CONSTANT, Benjamin. **A Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos.** Coleção Clássicos do Direito. Tradução: Emerson Garcia. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2015.

DOBNER, Petra. More law, less democracy? Democracy and transnational constitutionalism. In: DOBNER, Petra; LOUGHLIN,

Martin (Ed.). **The twilight of constitutionalism?** New York: Oxford University Press, 2010, p. 141-161.

DREIER, Horst. **Grundgesetz Kommentar**. In: DREIER, Horst (Hrsg.). **Grundgesetz Kommentar**. 2. Auf. Tübingen: Mohr, B. I, 2004.

DRUCKER, Peter, F. **Uma Era de Descontinuidade – Orientação para uma Sociedade em Mudança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1969.

DUQUE, Marcelo Schenk. **Curso de direitos fundamentais: teoria e prática**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

_____. **Direito Privado e Constituição – Drittwirkung dos direitos fundamentais: construção de um modelo de convergência à luz dos contratos de consumo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder. Formação do patronato político brasileiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a cadeira de História e Educação – Escola Belas Artes de Pernambuco. Recife: 1959. 141 p. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>> Acesso em: 11/02/2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik**. 6. durchgesehene Auf. Tübingen: Mohr, 1990, B. I.

GUIMARÃES, Fábio Luís. **A banalização da cidadania**. Fórum Administrativo – FA. Belo Horizonte: ano 6, n. 66, p. 7694-7697, ago. 2006.

HANSOTTE, Majo. **As Inteligências Cidadãs**. Tradução: Filipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 15ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

JAYME, Erik. Identité culturelle et intégration: lê droit internationale prive postmoderne. Cours general de droit international prive. In: **Recueil des Cours. Collected Courses of the Hague Academy of International Law**, 1995, Tome 251. Martinus Nijhoff Publishers: The Hague/Boston/London, 1996, p. 12-267.

JELLINEK, Georg. **System der Subjektiven Öffentlichen Rechte**. 2. Auf. Tübingen: Mohr, 1919.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. 5ª ed. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

_____. Wer soll der Hüter der Verfassung sein? In: **Die Justiz. Monatsschrift für Erneuerung des Deutschen Rechtswesens**, B. VI, Doppelheft 11/12. Berlin, 1930-1931, p. 576-628.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. Tradução: Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MACHADO, Nílson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MAMEDE, Gladston. **Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil**. Revista de informação legislativa, v. 34, n. 134, p. 219-229, abr./jun. 1997. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/238>> Acesso em: 04/01/2017.

MARQUES, Claudia Lima. **Contratos no Código de Defesa do Consumidor: o novo regime das relações contratuais**. 8ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Tradução: Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MAUNZ, Theodor. **Deutsches Staatsrecht**. 8. Auf. München und Berlin: Beck, 1958.

MENDES, Gilmar Ferreira. Os Direitos Políticos na Constituição. In: MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 6ª ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

MINSKY, Marvin. **Society of Mind**. Nova Iorque: Simon & Schuster Paperbacks, 1988.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O Espírito das Leis**. 3ª ed. Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 852 p.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Tradução: Felipe Denardi. 5ª ed. Campinas: Vide Editorial, 2016. 364 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 7ª impressão. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 1985. 184 p.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 9ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada: as questões clássicas**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994. 351 p.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 36ª ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2013. 928 p.

SOUZA JUNIOR, Cezar Saldanha. **A Crise da Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

_____. **Constituições do Brasil.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2002.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade.** Tradução: Jacira Cardoso e Marco Bertalot-Bay. São Paulo: Antroposófica, 2011.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América: sentimentos e opiniões.** Livro II. 2ª ed. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** 10ª ed. Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Depois da Crise.** Tradução: João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2010. 190 p.

_____. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** Tradução: Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO: a experiência de construção participativa do paradigma normativo de Educação em Direitos Humanos para os Serviços Públicos Municipais da Cidade de São Paulo

Eduardo C. B. Bittar*

Resumo: Nos 190 anos de comemoração do Ensino Jurídico no Brasil, este artigo é uma reflexão fundada numa experiência de coordenação do processo participativo de construção do paradigma normativo de Educação em Direitos Humanos para os Serviços Públicos Municipais da Cidade de São Paulo, o Decreto Municipal n. 57.503/ 2016, a partir do trabalho de gestão de políticas públicas municipais da primeira Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da história da Cidade de São Paulo.

Palavras-Chave: 190 anos de Ensino Jurídico - Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos – educação em direitos humanos – políticas públicas – gestão pública.

*Advogado e Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Foi Coordenador de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC, na Cidade de São Paulo (São Paulo, 2013-2016). Foi Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – SDH-PR (Brasil, 2008-2010). Foi Membro Titular do Conselho da Cátedra UNESCO de “Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância”, do IEA - USP (2007-2010). Foi Membro do Comitê de Área do Direito - CAPES (2010). Foi Secretário-Executivo (2007-2009) e Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos – ANDHEP (Brasil, 2007-2010).

INTRODUÇÃO

Considerando a importância simbólica da data de 11 de Agosto de 1827, e o encerramento de um ciclo de significativas transformações do Ensino Jurídico no país, em 11 de agosto de 2017, comemorando seus 190 anos, há que se considerar que bacharéis em Direito, Advogados(as), Juízes(as), Promotores(as), Defensores(as), Delegados(as), Professores(as) e outros profissionais, vivenciam a mais profunda crise (econômico-financeira, política e moral) da história da democracia contemporânea no Brasil. Num certo sentido, isso apela à dimensão da compreensão dos desafios a que são lançados(as) estes(as) profissionais, que foram formados com base no Ensino Jurídico, e continuam formando novos bacharéis através do Ensino Jurídico. Mas, isso apela também à consciência de que os *valores de cidadania* que são trabalhados e compreendidos nas Faculdades de Direito, devam estar mais vivos e atuantes do que nunca, seja na atuação dos profissionais, seja em sua disseminação num sentido ainda mais amplo que o do Ensino Jurídico.

Assim, como oportunidade aberta pela coletânea organizada pela Escola Superior da Advocacia (OAB-RS), pretende-se lançar um olhar sobre a questão da Educação em Direitos Humanos, através de uma experiência concreta de ação e transformação social junto aos Serviços Públicos da Cidade de São Paulo, como forma de apresentar a colaboração que o *Direito* e o *Ensino Jurídico* podem agregar, ao fazer da *Educação em Direitos Humanos* uma

forma mais dilatada do *Ensino do Direito*. Afinal, o Direito não é algo que se aprende exclusivamente nas Faculdades de Direito (ou, ao menos, não deveria sê-lo), e, portanto, um assunto de acesso exclusivo aos “especialistas”, mas, sobretudo, algo que cobra da consciência coletiva, de cada cidadão(ã), de cada instituição, uma contribuição de fundamental importância para que a *justiça social*, a *igualdade*, a *cidadania*, a *diversidade*, a *liberdade* e o *respeito à dignidade humana* possam estar eficazmente presentes no conjunto das interações sociais.

Assim, para além da compreensão da *visão interna* que se tem do *Ensino do Direito* como *Ensino Técnico-Jurídico*,²²⁶ o presente artigo trará consigo a contribuição de uma visão alargada e dimensionada em mais ampla escala a respeito da (possível) presença do Direito nas diversas *instituições públicas* da Cidade de São Paulo, a partir de projeto desenvolvido através da *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Cidade de São Paulo*.

Eis aí uma experiência de valioso sentido para que o *Ensino do Direito* se faça através da *Educação em Direitos Humanos*,²²⁷ e, também, eis aí uma experiência que traz consigo importante forma de dizer como um Advogado pôde (pontualmente) contribuir de modo mais direto com a sociedade brasileira, ao romper com os

²²⁶A este respeito, pode-se consultar BITTAR, *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, 2. ed., 2006.

²²⁷A este respeito, um estudo mais aprofundado pode ser encontrado em BITTAR (Coord.), *Educação e metodologia para os direitos humanos*, 2008.

limites da relação Ensino do Direito = Ensino Jurídico, visando a formação da consciência de múltiplos(as) atores(as) para a transformação de uma realidade de injustiças, desigualdades, violações, ausência de direitos, diversas formas de desrespeito e violências. Entende-se, ademais, que a presente narrativa de *uma experiência* possa fomentar a replicação da experiência, inspirar projetos similares e, ainda mais, estimular a multiplicação da experiência em espaços, locais, instituições, grupos, municípios e estados, de forma a fazer-se da *experiência local* algo de *valor compartilhado* em outros espaços reais e simbólicos.

1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

No Brasil, tendo como pontos de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UN, 1948), a Convenção de Viena (UN, 1993), o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (UN, 2005 - Resolução 59/113B), foi com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) que a política nacional de educação em direitos humanos teve desfecho mais sistemático.²²⁸ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos (2009, Decreto 7037/2009) e as Diretrizes

²²⁸“A Assembléia da ONU orienta os países membros para implementar o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, através da criação e implementação de planos nacionais durante o triênio 2005-2007” (VIOLA, Sólton Eduardo Annes, Políticas de Educação em Direitos Humanos, *in Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos* (SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma, orgs.), São Paulo, Cortez, 2010, ps. 15-40, p. 26).

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução n. 01/2012/ CNE-MEC) vieram reforçando a institucionalidade e a normatividade da Educação em Direitos Humanos, que ganhou significativos acenos de desenvolvimento, nas esferas federal, estadual e municipal.

Tendo no reconhecimento universal do direito à educação em direitos humanos, desde a edição da *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (Resolução A/66/137/2011), a forma de se promover o respeito universal (Art. 1º., 2.: “*Human rights education and training is essential for the promotion of universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms for all, in accordance with the principles of the universality, indivisibility and interdependence of human rights*”), desenvolveu-se a percepção de que, na Cidade de São Paulo, a maior cidade da América Latina, reconhecendo-se os esforços latino-americanos pela superação de passados autoritários, tais como em Chile, Argentina, Paraguai e Brasil, como nota Abraham Magendzo,²²⁹ os avanços deveriam ser mais objetivos e direcionados.

²²⁹Cf. Magendzo, Os problemas de planejamento na educação em direitos humanos nas democracias latino-americanas em processo de restauração, *in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI* (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), 2007, ps. 667-686.

2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Na Cidade de São Paulo, somente foi possível vencer os entraves, com a criação de uma área especializada de trabalho, no âmbito da Prefeitura de São Paulo, a *Coordenação de Educação em Direitos Humanos* da *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania* (art. 242, inciso II, da Lei Municipal no. 15.764, de 27 de maio de 2013).²³⁰ A partir desta iniciativa foi possível vencer a “cultura de iniciativas isoladas” de Educação em Direitos Humanos, para dar início a início a uma “cultura de políticas públicas”,²³¹ institucionalizadas, sistemáticas, contínuas e enraizadas no trabalho de diverso(a)s atore(a)s espalhado(a)s nos territórios da Cidade.

Foi assim que, na Cidade de São Paulo, foi de especial atenção a colaboração entre a *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania* e a *Secretaria Municipal de Educação* para a edição, após intensos debates políticos, da Lei Municipal 16.271, de 17 de setembro de 2015, que institui o *Plano Municipal de Educação – PME*, que passa a determinar a educação municipal por 10 anos (2015-2025), para que se pudesse incorporar as duas diretrizes contidas no art. 2º, incisos VII e X (“São diretrizes do PME: (...) VII. Promoção da educação em direitos humanos; X.

²³⁰Prefeitura de São Paulo, SMDHC, *Coordenação de Educação em Direitos Humanos*, http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/edh/, São Paulo, Acesso em 21.07. 2016.

²³¹Cf. Bucci, *Direito Administrativo e Políticas Públicas*, 2002, p. 249.

Difusão dos princípios da equidade, da dignidade a pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência”).

Também, é importante registrar a conquista, implementada na educação básica municipal (educação formal), da aprovação do parecer que levou à inclusão do tema “*Direitos Humanos*” no currículo do Ensino Fundamental, enquanto conteúdo obrigatório, constante da grade curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino, por meio do Projeto de Lei n. 261/11 do Vereador Jamil Murad, através da Lei n. 16.493, de 18 de julho de 2016, que, em seu art. 1º., dispõe: “Fica incluído nas disciplinas de História/Geografia da grade curricular do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino um tópico específico para debate e compreensão dos Direitos Humanos”.

Partindo-se dos desafios locais, com a colaboração e a atividade participativa do(a)s diversos(as) atores(as), mas a partir da linha geral dada pelo *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH, 2006) é que se começou a minutar, ainda em 2015, o esboço do que viria a se tornar, mais adiante, o *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo* (PMEDH, 2016). Após uma minuta inicial, deflagrou-se um conjunto de iniciativas que fomentam o processo de participação social, de colaboração entre governo e sociedade civil, e de construção coletiva do PMEDH para que atenda às demandas do processo de implementação da educação em direitos humanos na realidade do Município.

Em verdade, a tarefa consistiu na municipalização do PNEDH, para adequação de suas linhas de trabalho, eixos e diretrizes às exigências dos serviços públicos municipais e às peculiaridades da Cidade de São Paulo. Todo o processo de construção do documento, tendo esta linha diretriz bem fixada, deu-se no formato da democracia participativa, instigando-se a cidadania no processo crescente de agregação de *diferença, valor, debate e sentido* ao texto do documento na realidade dos atores(as) envolvidos(as) e mobilizados(as) com a temática na Cidade de São Paulo.

Esta atividade se completa, quando é publicado o Decreto Municipal no. 57.503, em 06 de dezembro de 2016, instituindo a versão final do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos*, visando conferir unidade e atribuir a força de um marco normativo municipal às políticas municipais de Educação em Direitos Humanos, já em desenvolvimento e em implementação desde 2013, através de 6 eixos de organização (Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação em Direitos Humanos no Serviço Público; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Urbana; Educação e Mídia), que se projetam para diversas áreas, e apontam para um processo de implementação da Educação em Direitos Humanos em caráter duradouro, especialmente no exercício do serviço público municipal.

Foi assim que, aos poucos, esta conquista veio se tornando real e concreta, para fazer parte das realidades e das instituições do

Município de São Paulo o desafio de pensar e articular permanentemente o campo da Educação em Direitos Humanos, concretizando um lema constante da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26, parágrafo 2º, ONU, 1948): “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

3. A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

A política municipal de educação em direitos humanos de São Paulo (2013-2016) foi um processo mais extenso, amplo e trabalhoso do que a construção do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos* (2015-2016). Logo de início, o apoio ao tema veio do entendimento de que a Educação em Direitos Humanos seria assumida como uma das prioridades da agenda da Prefeitura, e de sua prestação de contas para a população, com a inclusão da Meta 63 (“Implementar a Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal de Ensino”) e da Meta 39 (“Capacitar 6.000 agentes da Guarda Civil Metropolitana em Direitos Humanos e 2.000 em Mediação de Conflitos”), no *Programa de Metas da Prefeitura de São Paulo*.

A política municipal de educação em direitos humanos da Cidade de São Paulo envolveu várias frentes de trabalho, mas

desde início o trabalho central se concentrou na Educação Básica, sabendo-se da prioridade da formação para a cidadania na Educação Formal, da necessidade da entrada da educação em direitos humanos no currículo, e da necessidade de formação dos profissionais da educação. Estas várias frentes de trabalho, assumindo a feição dos projetos em desenvolvimento, acabaram se consolidando em três grandes eixos de trabalho, a saber: 1. EDUCAÇÃO – políticas públicas de educação em direitos humanos na educação formal realizadas em conjunto entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação; 2. CULTURA – políticas públicas de educação em direitos humanos na agenda cultural da Cidade, realizadas em conjunto entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal Cultura; 3. SEGURANÇA URBANA – políticas públicas de educação em direitos humanos na formação dos profissionais da segurança urbana, realizadas em conjunto entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Segurança Urbana, através do Centro de Formação da Guarda Civil Municipal.

A política municipal de educação em direitos humanos não partiu do zero, pois seus gérmenes estavam dados na Comissão Municipal de Direitos Humanos (CMDH), e nas experiências anteriores da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDH), além de se considerar o importante protagonismo e atuação de

diversas entidades da sociedade civil e de organizações não governamentais da Cidade de São Paulo. Mas, as dificuldades, as resistências e os empecilhos não foram poucos, e o processo de implementação teve de se adequar às condições da realidade, e não o contrário. Porém, os resultados da política municipal de educação em direitos humanos vieram se dando, especialmente a partir de 2014, se acentuando a partir de 2015, e se consolidando em 2016. Destes resultados, destacam-se os seguintes:

- 6.265 (seis mil, duzentos e sessenta e cinco) educadores formados em temas de Educação em Direitos Humanos, através de várias estratégias, tais como, oferta de especializações da UNIFESP/ UFABC (GDE; EDH – MEC-SECADi), realização de 02 Seminários Municipais (2014, evento centralizado com 182 participantes; e, 2015, evento descentralizado com 1394 participantes), participação em cursos presenciais e à distância, Formações ‘Respeitar é Preciso!’, palestras, rodas de conversa e outras atividades;

- 6.420 agentes da Guarda Civil Municipal capacitado(a)s em direitos humanos e 4547 agentes capacitado(a)s em mediação de conflitos passaram por ciclos de formação (13 temas de direitos humanos) no Centro de Formação em Segurança Urbana da Guarda Civil Municipal (SMSU; SMDHC);

- atuação junto ao Centro de Formação da Guarda Civil Municipal para a promoção dos direitos humanos na cultura institucional, através de diversas estratégias, tais como: formalização da parceria ENAM/MJ, SMSU e SMDHC para formação em mediação de conflitos; reformulação do currículo do Centro de Formação em Segurança Urbana (dobrado o número de horas no EQP, de 04 hs.-aula para 8 hs.-aula); propostas de novas disciplinas do currículo da formação continuada dos cursos do Centro de Formação em Segurança Urbana; alteração

do edital de contratação de 2000 novos GCMs; atuação junto ao Conselho Acadêmico do Centro de Formação em Segurança Urbana; Distribuição de Kits Temáticos do Entretodos; preparação de materiais pedagógicos e fortalecimento do acervo do Centro de Formação em Segurança Urbana; realização de formações temáticas;

- realização anual das edições de 4 (quatro) Prêmios Municipais de Educação em Direitos Humanos da Rede Municipal de Ensino (2013; 2014; 2015; 2016), fomentando, incentivando e destacando mais de 40 projetos premiados, nas Categorias Unidade Escolar, Professor, Estudante, Grêmio Estudantil, e iniciativas das Unidades Educacionais em temas de Educação em Direitos Humanos e de Direitos Humanos, provenientes de vários territórios, relativos a temas os mais diversificados de direitos humanos (violência; sustentabilidade; memória e verdade; nutrição; racismo na infância; primeira infância; gestão democrática; mobilidade urbana; racismo; igualdade; arte e cultura; diversidade, entre outros), de todas as 13 Diretorias Regionais de Ensino da Cidade;

- criação do “Prêmio de Direitos Humanos Dom Paulo Evaristo Arns”, por meio do Decreto n. 55.759/ 2014 e da Portaria n. 037/ SMDHC/ 2015, enquanto homenagem do Município de São Paulo a pessoas (físicas ou jurídicas) que se destacaram na luta pela defesa e pela promoção dos Direitos Humanos, através de homenagem regularmente concedida em evento público no Dia Internacional dos Direitos Humanos (10 de dezembro), tendo-se homenageado 3 (três) personalidades públicas, respeitado a alternância de gênero na deliberação sobre os nomes, na luta histórica pelos direitos humanos na Cidade de São Paulo (Frei Betto; Luiza Erundina; Padre Jaime Crowe);

- indução da criação de um curso de formação de servidores públicos municipais, iniciada pela necessidade de formação do(a) gestor(a) público(a) da própria *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania*, em parceria com a Escola Municipal de Administração de São Paulo – EMASP/ Secretaria

Municipal de Gestão – SMG, executada pela Escola de Governo, com metodologias de ensino inovadoras (aulas expositivas; rodas de conversa temáticas, vivências de campo; cine debates; palestras; conferências; depoimentos de servidores), tendo-se formado e diplomado 190 servidores em Direitos Humanos de 18 Secretarias Municipais diferentes, oferecendo-se Matriz Curricular, Metodologia e Educadores para a formação de cursos permanentes para servidores públicos em temas de direitos humanos (“Formação Fundamental em Direitos Humanos e Cidadania” – 24 horas-aula; “Formação em Direitos Humanos EAD” - 90 horas-aula – EMASP, 2016);

- garantia de previsão (SME; SMDHC), no *Plano Municipal de Educação* – PME (Lei Municipal no. 16.271, de 17 de setembro de 2015), documento orientador da atuação da *Secretaria Municipal de Educação*, de 2 (duas) Diretrizes para a Educação Municipal sobre Educação em Direitos Humanos, válidas para a definição dos rumos da Educação para os próximos 10 anos, tais como: “Promoção da Educação em Direitos Humanos”; “Difusão dos princípios de equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência”;

- produção participativa (envolvendo múltiplos atores e várias etapas participativas, ao longo de 1 ano de trabalho de consultas), e sistematização final do texto do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos* – PMEDH, a partir do texto inicial do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* – PNEDH, criado por Decreto Municipal, o Decreto n. 57.503, de 06 de Dezembro de 2016, visando conferir unidade e atribuir a força de um marco normativo municipal às políticas municipais de Educação em Direitos Humanos, através de 5 eixos de organização (Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação em Direitos Humanos no Serviço Público; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Urbana; Educação e Mídia);

- institucionalização de 04 Centros de Educação em Direitos Humanos (SMDHC; SME/ SDH-PR) – CEDH em Centros de Educação Unificada (CEUs), atuando como pólos de disseminação da EDH, nos seguintes locais: Zona Norte (CEU Jardim Paulistano – Acervo João Eloi do Nascimento); Zona Sul (CEU Casa Blanca – Acervo Dona Lurdes-Maria Cecília de Luna); Zona Leste (CEU São Rafael – Acervo Brayan Yamarico); Zona Oeste (CEU Pera Marmelo – Acervo Seu Souza), tendo como pilares de atuação os seguintes eixos de trabalho: gestão democrática; articulação territorial; produção de material didático-pedagógico; formação de profissionais da educação; e, por fim, acervos temáticos de educação em direitos humanos nas bibliotecas dos CEUS (reunindo, ao total mais de 5.400 livros e materiais de direitos humanos) – o projeto foi SEMIFINALISTA, dentre 346 projetos inscritos de 16 países, no Concurso “Direitos Humanos na América Latina: impulsionando a transformação!”, organizado e promovido pela entidade ASHOKA Changemakers (<https://www.changemakers.com/pt-br/direitoshumanos#competition-pane-1658>);

- coordenação e realização de 04 Festivais de Curtas-Metragens em Direitos Humanos – Entretodos (SMDHC; SME; SMC; SPCINE), sendo de realizações temáticas anuais (2013, *Transformações*; 2014, *Cidadania Cultural*; 2015, *Cidade Educadora*; 2016, *Refugiados*), realizando-se formações em áudio-visual e direitos humanos que atingiram 2062 pessoas, e alcançando-se impacto geral de público nas exibições estimado em 32.000 pessoas, tendo chegado a pontos de exibição (de cultura e de educação) espalhados pelos diversos territórios da Cidade de São Paulo, em especial os espaços das periferias (2013, 45 pontos; 2014, 57 pontos; 2015, 76 pontos; 2016, 20 pontos), tendo-se premiado 22 Diretores(as) de Cinema e Produtores Culturais;

- formação de instâncias coletivas de deliberação acerca da política municipal de educação em direitos humanos, tais como o Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação em Direitos Humanos (GTiEDH, SME/ SMDHC), o Núcleo de

Educação em Direitos Humanos (NEDH, SME/ SMDHC), o Grupo de Trabalho Intersecretarial do Entretodos (SMC; SME; SMDHC; SPCine), todos atuantes de 2013 a 2016, tendo sido o Comitê Municipal de Educação em Direitos Humanos (CMEDH) criado e institucionalizado em 2016;

- coordenação e realização de 1 Seminário Municipal de Segurança Urbana e Promoção dos Direitos Humanos (SMDHC; SMSU) e 2 Seminários Municipais de Educação em Direitos Humanos (SMDHC e SME);

- produção de materiais pedagógicos de qualidade, livres, públicos e gratuitos, para apoiar ações formativas, considerando os diversos públicos (profissionais da educação; servidores públicos municipais; guardas civis municipais; público da área de cinema e cultura) atingidos, tais como: 1.000 exemplares do Livro “1º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos – Relatos de Experiência”; Livro PDF “2º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos – Relatos de Experiência”; Livro PDF “3º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos – Relatos de Experiência”; Livro PDF “4º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos – Relatos de Experiência”; 5.000 exemplares do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH; 1.000 exemplares do material “Respeitar é Preciso! Educação em Direitos humanos”; 5.000 exemplares do livro “Sistematização de práticas da Educação Básica” (Paulo César Carbonari, org.); livro “Centros de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: territórios, Educação e Cidadania”; 6.000 cópias dos DVDs Temáticos Entretodos (Idosos; Migrantes; Juventude; Crianças e Adolescentes; Direito à Memória e à Verdade/ Violência Urbana; LGBT; Mídia e Direitos Humanos/ Trabalho Decente; Direito à Cidade/ Participação Social; População de Rua/ Álcool e Drogas). Todos os materiais foram disponibilizados de forma aberta para uso e consulta no <http://portaledh.educapx.com>;

- garantia de previsão (SME; SMDHC), no *Plano Municipal de Educação – PME* (Lei Municipal no. 16.271, de 17 de setembro de 2015), documento orientador da atuação da *Secretaria Municipal de Educação*, de 2 (duas) Diretrizes para a Educação Municipal sobre Educação em Direitos Humanos, válidas para a definição dos rumos da Educação para os próximos 10 anos, tais como: “Promoção da Educação em Direitos Humanos”; “Difusão dos princípios de equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência”;

- parecer favorável à inclusão do tema “Direitos Humanos” no Ensino Fundamental, na grade curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino, por meio do Projeto de Lei n. 261/11 do Vereador Jamil Murad, através da Lei n. 16.493, de 18 de julho de 2016, que, em seu art. 1º., dispõe: “Fica incluído nas disciplinas de História/Geografia da grade curricular do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino um tópico específico para debate e compreensão dos Direitos Humanos”;

- criação do Comitê Municipal de Educação em Direitos Humanos (CMEDH, 2016), por meio de Decreto Municipal, com a tarefa de acompanhar e monitorar a implementação do Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos e as políticas públicas municipais de educação em direitos humanos;

- colaboração com o desenvolvimento da política municipal voltada para a primeira infância, em especial com foco na atuação no processo de criação do PROCON MUNICIPAL, e o desestímulo à publicidade infantil abusiva ou enganosa, atuando-se na consulta preparatória do Decreto Municipal 56.871, de 15/03/2016;²³²

²³²Bittar, O PROCON MUNICIPAL e a publicidade infantil, in *São Paulo Carinhosa: O que grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância* (Haddad, Ana Estela, org.), 2016, ps. 413 a 421.

- criação da previsão legal da necessidade do PROCON MUNICIPAL atuar de forma a “participar da elaboração e acompanhamentos de políticas públicas de desestímulo à publicidade enganosa e abusiva, inclusive a voltada a crianças e adolescentes” (art. 5º, inciso XVIII), e de “promoção de atividades e eventos educativos, culturais e científicos e na edição de material informativo relacionados à educação, proteção e defesa do consumidor, inclusive em campanhas de prevenção à publicidade enganosa e abusiva voltada a crianças e adolescentes” (art. 17, inciso II), por meio das sugestões de texto participativo no momento da formulação jurídica do texto do Decreto Municipal n. 56.871, de 15/03/2016, que criou o PROCON PAULISTANO.

Por fim, para indicar um último ponto deste balanço, a seguir, o documento que haveria de conferir sistematicidade, e garantir a continuidade dos trabalhos construídos, executados e implementados na condição de experiências germinativas e vanguardistas na Cidade de São Paulo, nos âmbitos da Educação, da Cultura e da Segurança Urbana, além de consagrar simbolicamente na forma de uma normativa municipal, todo o legado de 4 anos de trabalho, foi aquele que se lançou na semana dos direitos humanos, que precede o dia 10 de dezembro de 2016, em meio ao IV Festival de Direitos Humanos da Cidade de São Paulo, ou seja, o *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo* (PMEDH, 2016 – Decreto n. 57.503, de 06 de Dezembro de 2016):

- produção participativa (envolvendo múltiplos atores e várias etapas participativas, ao longo de 1 ano de trabalho de consultas), e sistematização final do texto do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos* – PMEDH, a partir do texto inicial do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* – PNEDH, criado por Decreto Municipal, o Decreto n. 57.503, de 06 de Dezembro

de 2016, visando conferir unidade e atribuir a força de um marco normativo municipal às políticas municipais de Educação em Direitos Humanos, através de 6 eixos de organização (Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação em Direitos Humanos no Serviço Público; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Urbana; Educação e Mídia).

4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Seguindo-se Nancy Flowers, tendo por pressuposto que o “(...) envolvimento da comunidade é claramente o coração da ‘experiência’”,²³³ o processo de construção participativa do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo* (PMEDH, 2016) foi um trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos da Cidade de São Paulo (CEDH-SMDHC), no período 2015-2016, resultando num processo eivado de etapas e múltiplos atores, que durou um ano para seu integral desenvolvimento. A SMDHC, diante da necessidade de elaboração do PMEDH, por meio da Coordenação de Educação em Direitos Humanos, criou uma rede de relações com diversos(as) atores(as) e diversas instituições, governamentais e não governamentais,

²³³Flowers, Shiman, Educação de professores e a visão de direitos humanos, *in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI* (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), 2007, p. 266.

visando fomentar a cultura dos direitos humanos e a educação em direitos humanos na Cidade de São Paulo.

Partiu-se da concepção de que não há direitos humanos sem práticas democráticas e participativas, seguindo-se o que indica o Artigo 7.1. da *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (Resolução A/66/137/2011), (“*States, and where applicable relevant governmental authorities, have the primary responsibility to promote and ensure human rights education and training, developed and implemented in a spirit of participation, inclusion and responsibility*”). Mas, para que este processo pudesse se desenvolver a contento foi de extrema valia considerar as etapas que seguem: (a) institucionalização da educação em direitos humanos; (b) criação de redes de interlocução; (c) cristalização de práticas, atores, instâncias e grupos coletivos; (d) implementação de políticas públicas; (e) aferição de resultados efetivos; (f) articulação permanente com os atores e instâncias; (g) diálogo para a processualização da participação.

Assim, as diversas estratégias de participação social vieram sendo desenvolvidas para garantir envolvimento dos agentes do processo participativo: a.) submissão do texto à avaliação das Coordenações da SMDHC; b.) consulta pública pelo site da São Paulo Aberta, no período de 10 a 31 de março de 2016; c.) realização de seminários, reunindo propostas e sugestões; d.) consultas às Secretarias Municipais que possuem interface com o

tema; e.) consulta a entidades e grupos com trajetórias em direitos humanos; f.) apresentação do texto aos membros integrantes do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação em Direitos Humanos, junto à SME; g.) submissão do texto à apreciação e debates locais, no ambiente dos 04 Centros de Educação em Direitos Humanos da Rede Municipal de Ensino, e seminários internos realizados na SME integrando GTI-EDH e Núcleo-EDH, visando sempre a discussão e aprimoramento técnico-progressivo da proposta do texto. Somente após receber inúmeros subsídios, contribuições e revisões é que o texto foi, então, consolidado e sistematizado, ganhando sua última redação para sua definitiva integração à ordem jurídica municipal.

Todas estas etapas foram decisivas para a qualidade do documento final, o que indica que democracia não é apenas governo, mas que a democracia depende, acima de tudo, de uma experiência compartilhada em comum, considerados os elos de fidelidade em torno dos desafios sociais e educacionais comuns, onde se destaca a qualidade dos vínculos humanos e das interações sociais qualificadas. Ainda que a comunidade ética não estivesse plenamente formada, antes do processo de debate e implementação da política municipal de educação em direitos humanos, ela foi se formando e se agregando, se expandindo e se fortalecendo, ao longo do tempo, tendo-se, ao final do processo, os elos necessários para a mobilização, articulação e participação nos diversos espaços abertos que levaram à construção da versão do documento final.

Nestas atividades parciais de construção cotidiano do convívio com a alteridade, a mobilização do(a) outro(a) se fazia determinante dos processos de construção conjunta do PMEDH, encontrando-se nestas porções de trabalhos e articulações cotidianas as *instâncias intermediárias*, as *mediações parciais*, o *associativismo*, as *dinâmicas coletivas*, os *papéis complementares*, o *vínculo com a coletividade* e com o *interesse público*, com o que é *comum* e com o que é *socialmente justo*.²³⁴

A concepção de *processo democrático*, indissociável do significado do que sejam os direitos humanos, e das finalidades da “Educação em Direitos Humanos”,²³⁵ se pensado a partir da concepção de democracia na perspectiva comunitarista de Robert Putnam, aponta na ideia de ‘*comunidade cívica*’ algo que é determinante para que os cidadãos se façam sujeitos ativos e interessados pelo que é *comum*, sabendo sopesar a relação entre seus interesses privados e interesses voltados ao bem público.²³⁶ É

²³⁴Cf. Sobottka, Participação e democracia: uma análise do capital social em Putnam, in Oliveira, Nythamar de, Souza, Draiton Gonzaga de (orgs.), *Justiça global e democracia: homenagem a John Rawls*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009, p. 158.

²³⁵“Para tanto, deve-se partir de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança. E terceiro, é uma formação em valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos” (Benevides, *Fé na luta*, 2009, p. 323).

²³⁶“Numa comunidade cívica, a cidadania se caracteriza primeiramente pela participação nos negócios públicos. ‘O interesse pelas questões públicas e a devoção às causas públicas são os principais sinais de virtude cívica’, diz Michael Walzer. Decerto nem toda atividade política merece ser qualificada como virtuosa ou contribui para o bem geral. O significado básico da virtude

certo que o *ativismo cívico* foi instigado pela necessidade do governo mobilizar vários setores (educação formal; educação não formal; terceiro setor; servidores públicos municipais) e ativar o processo de ativismo cidadão, mas a preexistência de um respaldo de entidades da sociedade civil, além de servidores(as), ativistas e cidadãos mobilizado(a)s, nos territórios da Cidade, foram determinantes para a qualificação processual do documento e tiveram condição de integrar um processo que culminou em maiores conquistas e benefícios para toda a Cidade.²³⁷

No âmbito dos diversos territórios dentro dos quais a Educação em Direitos Humanos vinha se construindo, veio se consolidando um conjunto de elos de cidadania, fortalecendo o envolvimento dos(as) parceiros(as), participantes ativos(as) das etapas de trabalho, em tarefas específicas compartilhadas, dentro de espaços em consolidação, utilizando-se de canais e instâncias existentes. Assim foi que se deu muita ênfase no “processo de construção democrática”, o que por si só exerce o papel de gerar aprendizagem coletiva como “processo participativo”, dentro de uma concepção de *democracia participativa*, tal como

cívica parece residir em um reconhecimento e uma busca perseverante do bem público à custa de todo interesse puramente individual e particular” (Putnam, *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*, 2006, p. 101).

²³⁷“Diz-se que as associações civis contribuem para a eficácia e a estabilidade do governo democrático, não só por causa de seus efeitos internos sobre o indivíduo, mas também por causa de seus efeitos externos sobre a sociedade” (Putnam, *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*, 2006, p. 103).

desenvolvida por Jürgen Habermas,²³⁸ e não apenas nos “resultados”, tomados como “produtos finais” das ações, projetos e políticas públicas.

Assim, para que o PMEDH pudesse ganhar, aos poucos, seu sentido objetivo, e significar uma *matriz normativa* para a Cidade de São Paulo, antes, os elos de reciprocidades foram instigados a se desenvolverem em torno do tema, não sem sobressaltos e grandes entraves no tempo. Mas, as redes de reciprocidades que se afirmaram em torno da agenda da Educação em Direitos Humanos foi suficientemente capaz de, no solo comum da *confiança* e da *cooperação*, e no desafio comum de suprir uma *lacuna normativa* da Cidade de São Paulo, enfrentar a enorme tarefa levada a cabo coletivamente, fazendo-se do *capital social* algo determinante para a qualidade dos resultados da política pública municipal.²³⁹ Assim foi que os(as) cidadãos(ãs) e os(as) servidores(as) que se fizeram participantes do processos se tornaram, no sentido atribuído por

²³⁸“Por isso, a teoria do discurso considera impensável a democracia sem direitos humanos, e vice-versa (...). Assim é que o desenvolvimento de uma cultura social fundada na ampla perspectiva dos direitos humanos tem um papel central na própria construção da democracia deliberativa e participativa” (Bittar, *Democracia, Justiça e Emancipação Social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas*, 2013, p. 402).

²³⁹“A confiança promove a cooperação. Quanto mais elevado o nível de confiança numa comunidade, maior a probabilidade de haver cooperação. E a própria cooperação gera confiança. A progressiva acumulação de capital social é uma das principais responsáveis pelos círculos virtuosos da Itália cívica” (Putnam, *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*, 2006, p. 160).

Rainer Forst, *pessoas do direito* que são *artífices do direito*, e, neste sentido, são *protagonistas do direito e da justiça*.²⁴⁰

5. OS EIXOS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Decreto Municipal n. 57.503, de 06 de dezembro de 2016, que institui o *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos*, está estruturado na forma 6 eixos, sendo a *Coordenação de Educação em Direitos Humanos* da *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania* responsável por monitorar a implementação do PMEDH, em conjunto com o *Comitê Municipal de Educação em Direitos Humanos* (art. 2º). Em seu ANEXO ÚNICO, constam: Apresentação; Introdução; Metodologia; Objetivos Gerais e Linhas Gerais de Ação; Eixos (Eixo I - Educação Básica; Eixo II - Educação Superior; Eixo III - Educação Não Formal; Eixo IV - Educação em Direitos Humanos no Serviço Público; Eixo V - Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Urbana; Eixo VI - Educação e Mídia).

²⁴⁰“A ‘pessoa do direito’ e o ‘cidadão’ remetem-se, portanto, um ao outro, mas devem ser diferenciados de um ponto de vista normativo: somente nas democracias o conceito de pessoa do direito está vinculado ao de ‘cidadão pleno’ e mesmo nelas existem pessoas que são sujeitos do direito, mas que não são cidadãos plenos de direitos (aos quais, como membros permanentes de uma comunidade jurídica, não deveriam ser negados os direitos de participação política). Os cidadãos são responsáveis *pelo* direito, enquanto que as pessoas do direito são responsáveis *diante* do direito” (Forst, *Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo*, 2010, p. 313).

O PMEDH de São Paulo (2016) apresenta como objetivos gerais de sua implementação as tarefas de: a) *consolidar* o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade livre, justa, diversa, democrática e solidária; b) *destacar* o papel estratégico de organização e planejamento da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Social e Democrático de Direito; c) *contribuir* para a efetivação dos compromissos nacionais e locais, considerando os territórios e suas especificidades, com a educação em direitos humanos nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; d) *promover* a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; e) *propor* a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, mobilizando o desenvolvimento institucional e interinstitucional nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e mobilidade urbana, esporte e lazer, dentre outros); f) *orientar* o planejamento de políticas educacionais municipais direcionadas para a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos; g) *estabelecer* objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; h) *propor* e *estimular* a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos, priorizando temáticas relativas aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, respeito

aos idosos, infância e juventude, relações geracionais, conscientização sobre relações de consumo, memória e verdade, migrantes, população em situação de rua, gênero, raça e etnia, religião, populações tradicionais, orientação afetivo-sexual, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outros; i) *incentivar* a criação e o fortalecimento de foros, núcleos, espaços, instituições e políticas municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; j) *definir* estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento dos programas, projetos e ações do PMEDH; k) *apoiar* os Centros de Educação em Direitos Humanos (Zona Sul: CEU Casa Blanca; Zona Norte, CEU Jardim Paulistano; Zona Leste, CEU São Rafael; Zona Oeste, CEU Pera Marmelo) como polos de referência em educação em direitos humanos para os diversos eixos contemplados pelo PMEDH. Para que estes objetivos se tornem possíveis e concretos, o PMEDH afirma que serão implementados através de 7 linhas de ação, tais quais: 1. Desenvolvimento normativo e institucional; 2. Produção de informação e conhecimento; 3. Realização de eventos; 4. Produção e divulgação de materiais; 5. Formação e capacitação de profissionais; 6. Gestão de programas e projetos; 7. Implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PMEDH.

Em sua estrutura e apresentação textual, todos os 6 Eixos do PMEDH são escritos de tal forma que possuem princípios

orientadores e ações programáticas, podendo-se apresenta-los, de forma individualizada cada Eixo:

I – EDUCAÇÃO BÁSICA: o *Eixo Educação Básica* possui 26 ações programáticas, dando continuidade a processos de formação, preparação de materiais didáticos e desenvolvimento de mecanismos institucionais e participativos de fomento à Educação em Direitos Humanos na Educação Formal, que possui em torno de 80.000 profissionais da educação ativos e algo em torno de 1.451 unidades educacionais em funcionamento no sistema municipal de educação. As ações programáticas estão centradas no currículo, no projeto político-pedagógico, na formação profissional de educadores(as), no diálogo institucional, na autonomia de educadores(as) e educandos(as) e no desenvolvimento de ações, projetos e programação, a saber:

1. garantir e fortalecer a educação em direitos humanos no currículo das unidades educacionais da educação básica de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, considerando os documentos da Rede Municipal de Ensino e, em especial, a META 3.13 do PME;
2. oferecer formações para profissionais da educação básica, articulando e integrando parcerias com Instituições Públicas, Instituições de Ensino Superior, UNICEU-UAB e Universidades, preferencialmente públicas, por meio de cursos, fóruns, encontros, com o objetivo de estimular a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
3. promover uma pedagogia democrática, participativa, humanista, crítica, reflexiva e emancipatória, que inclua conhecimentos e análises críticas acerca dos direitos humanos;
4. desenvolver mecanismos institucionais e participativos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática no processo educativo;
5. fortalecer e potencializar a relação integrada e a articulação das redes locais, especialmente da rede de proteção social, para garantir os direitos da criança e do adolescente;

6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade do entorno escolar no processo de implementação da educação em direitos humanos, fazendo das unidades educacionais espaços de convergência de garantia de direitos;
7. promover, junto a estudantes e profissionais da educação, diálogos sobre práticas, instrumentos, recursos e iniciativas culturais, esportivas, artísticas e pedagógicas que contribuam para que a educação em direitos humanos seja um elemento relevante para a vida de todos e uma prática cotidiana nas unidades educacionais, levando-se em consideração, para tanto, o disposto na META 3.8 do PME;
8. fomentar a inclusão, nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, das temáticas relativas aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, respeito aos idosos, relações geracionais, conscientização sobre as relações de consumo, memória e verdade, ditadura militar, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos;
9. promover especialmente educação em memória e verdade, considerando as graves violações de direitos humanos, a reflexão sobre o período da ditadura civil-militar, conscientizar sobre a violência de Estado e o papel dos agentes de Estado na repressão e perseguição política do período, de forma disciplinar e interdisciplinar.
10. apoiar a implementação de projetos culturais, artísticos e educativos, iniciativas de grêmios e demais coletivos escolares, visando ao enfrentamento de todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
11. dar continuidade ao Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, realizado anualmente, visando estimular, promover e visibilizar projetos e iniciativas de educação em direitos humanos existentes na Rede Municipal de Ensino;
12. apoiar a implementação de experiências de interação das unidades educacionais com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania numa perspectiva crítica dos direitos humanos;
13. apoiar programas e projetos educativos e pedagógicos com a rede de proteção social, em parceria com o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA;
14. apoiar expressões culturais, artísticas e de audiovisual, promovendo o reconhecimento de diversas formações culturais e de intervenções de nossa sociedade;
15. apoiar a realização de Reuniões e Paradas Pedagógicas, visando trazer ao debate a educação em direitos humanos, respeitando a organização e a autonomia das unidades educacionais;

16. favorecer a valorização das expressões culturais locais, nacionais e internacionais, incentivando a identidade e a cultura das populações migrantes contemporâneas, bem como a interculturalidade no ambiente educacional;
17. apoiar o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos aos povos indígenas, comunidades quilombolas e populações itinerantes que vivem no Município, assegurando a interculturalidade, autonomia e condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;
18. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, entidades, observatórios, grupos de trabalhos, assembleias, rodas de conversa, e demais coletivos, como forma de aprendizagem e prática dos princípios dos direitos humanos, da ética, da cidadania, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;
19. incentivar a cultura de direitos humanos e mediação de conflitos, no âmbito da escola e da região, em detrimento de formas violentas de resolução de conflitos;
20. contribuir com a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos, com apoio da Rede de Proteção Social para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades educacionais, e seus familiares, assegurando-se o cumprimento dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente;
21. valorizar os Centros de Educação em Direitos Humanos, que desempenham papel de fundamental importância na disseminação territorializada da Educação em Direitos Humanos;
22. fomentar a ampliação dos Centros de Educação em Direitos Humanos dentro da rede de CEUs da Cidade de São Paulo, garantindo a sua permanência como política pública de fomento de polos de disseminação da educação em direitos humanos na Rede Municipal de Ensino do Município;
23. fortalecer e disseminar o uso dos acervos das Bibliotecas de Educação em Direitos Humanos dos Centros de Educação em Direitos Humanos, como acervos de referência para os estudantes, os profissionais da educação e toda comunidade;
24. incentivar a produção e publicação de materiais de apoio pedagógico de referência, especialmente lastreadas nas experiências de autoria dos territórios, de educação em direitos humanos;
25. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para garantir a promoção dos direitos humanos;
26. propor ações fundamentadas em princípios de convivência coletiva, para que não ocorram situações de preconceitos, discriminações, violências, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a valorização da

mediação de conflitos e modos pacíficos de lidar com a violência e a perseguição ou intimidação, por meio de processos participativos e democráticos.

II – EDUCAÇÃO SUPERIOR: o *Eixo Educação Superior* possui 10 ações programáticas, sabendo-se do enorme número de Universidades (Públicas e Privadas) na Cidade de São Paulo, e do potencial que o ensino superior tem de contribuir pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, com a qualidade da Educação Municipal, apesar de não ser responsabilidade legal do Município o desenvolvimento institucional das Universidades, que são Estaduais e Federais, no Brasil. A linha de atuação procura incentivar integração de projetos, articulação de redes, mapeamento de iniciativas, promoção de congressos, desenvolvimento de formações. São ações programáticas:

1. mapear as iniciativas de IES que promovem atividades de ensino, pesquisa e extensão em temas de educação em direitos humanos no Município, valorizando o intercâmbio de experiências em rede;
2. integrar iniciativas, ações, projetos, cursos, seminários e conferências, em parceria com as instituições de ensino superior, preferencialmente públicas, visando à promoção dos direitos humanos no Município;
3. fomentar iniciativas de formações em direitos humanos, em parcerias com programas de IES, visando conferir nível de pós-graduação aos educadores da Rede Municipal de Ensino;
4. integrar iniciativas de fomento à pesquisa, visando colher dados, informações, preparar relatórios e desenvolver estudos sobre a educação em direitos humanos no Município;
5. fortalecer o espaço de formação em educação em direitos humanos fomentando a participação de pesquisadores no Portal Municipal de Educação em Direitos Humanos, por meio da apresentação de artigos, relatórios, textos e análises empíricas;
6. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e para a educação não-formal nas suas diferentes

modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;

7. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias municipais de educação e secretarias municipais de cultura, esporte, saúde, assistência social, direitos humanos e cidadania, meio ambiente, entre outras), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer, cultura, meio ambiente e outras;

8. estimular a participação de IES nas conferências, congressos, seminários, fóruns municipais, visando a fortalecer os espaços participativos na implementação da educação em direitos humanos na agenda política do Município;

9. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos, culturais e ambientais relacionados à área da educação em direitos humanos nas IES, em parceria com unidades educacionais e outros entes públicos;

10. estimular a organização, visibilidade e divulgação do acervo de educação em direitos humanos das IES.

III – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: o *Eixo Educação Não Formal*

possui 15 ações programáticas, e está centrado na valorização de iniciativas da sociedade civil, dos movimentos sociais e de entidades não governamentais, no fortalecimento de autonomia destes grupos e na disseminação de uma cultura de educação popular em direitos humanos, com o mapeamento de redes e o estabelecimento de diálogos entre protagonistas. As ações programáticas são:

1. mapear as iniciativas, entidades, movimentos que promovem a educação popular em direitos humanos no Município, valorizando a multiplicação e o intercâmbio de experiências em rede;

2. mobilizar políticas e programas de formação permanente dos integrantes de entidades, movimentos e iniciativas de educação popular em direitos humanos;

3. estimular o desenvolvimento de programas de formação continuada da sociedade civil, para qualificar o controle social junto a órgãos colegiados, conferências, e outras instâncias de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos em todos os Poderes e esferas administrativas do Município;

4. apoiar e promover formações junto a agentes socializadores favorecendo sua atuação em projetos de educação em direitos humanos na infância, nos processos de alfabetização, de educação de jovens e adultos, de educação popular, de orientação para acesso à mediação de conflitos, de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e superdotação e outros;
5. estabelecer intercâmbio e troca de experiências entre agentes governamentais e da sociedade civil vinculados a programas e projetos de educação não formal, para avaliação de resultados, análise de metodologias e estratégias para a definição de parcerias na área de educação em direitos humanos;
6. apoiar tecnicamente atividades locais e municipais de intercâmbio entre as organizações da sociedade civil e o poder público que envolvam a elaboração e execução de projetos e pesquisas de educação em direitos humanos;
7. incluir a temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, educação social comunitária e de cultura popular, entre outros;
8. incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas, rurais e tradicionais do Município;
9. incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos priorizando temáticas relativas aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, respeito aos idosos, relações geracionais, conscientização sobre as relações de consumo, memória e verdade, ditadura militar, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos;
10. incorporar a temática da educação em direitos humanos nos programas de inclusão digital, tecnologias voltadas para a educação e de educação à distância;
11. fomentar o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais, através de modalidades de edital de fomento ou prêmio que contemplem iniciativas culturais e coletivos de cultura que pratiquem educação não formal em direitos humanos: artes plásticas e cênicas, música, dança, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais e municipais, incluindo saraus e rodas de conversa;
12. fomentar e apoiar tecnicamente programas e projetos da sociedade civil voltados para a educação em direitos humanos;
13. promover projetos de educação em direitos humanos para agentes de esporte, lazer e cultura, incluindo projetos de formação à distância;
14. propor a incorporação da temática da educação em direitos humanos nos programas e projetos de esporte, lazer e cultura como instrumentos de inclusão social, especialmente nas atividades vinculadas à formação de identidade cultural brasileira e incorporadas aos princípios e fins da educação nacional;

15. estabelecer e potencializar o diálogo com a cultura periférica, de modo a valorizar as suas múltiplas expressões.

IV. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SERVIÇO PÚBLICO: O *Eixo Educação em Direitos Humanos no Serviço Público* possui 4 ações programáticas, e se apoia de forma centralizada na Escola Municipal de Administração de São Paulo (EMASP), estando voltado para o conjunto dos 167.331 servidores públicos municipais da Cidade de São Paulo, em frentes de trabalho tão diversas (saúde; habitação; esporte e lazer; meio ambiente; transporte; educação; cultura; segurança urbana; limpeza; obras; administração), visando-se garantir que a formação dos(as) servidores(as) no serviço público municipal leve a que este seja executado em consonância com o respeito aos direitos humanos. As ações programáticas são:

1. apoiar e desenvolver atividades de educação permanente em Direitos Humanos para os(as) trabalhadores(as) que atuam nos entes públicos municipais, em especial na Escola Municipal de Administração de São Paulo (EMASP);
2. incentivar o oferecimento contínuo da disciplina “Formação fundamental em direitos humanos e cidadania” pela EMASP;
3. incentivar a inserção da temática dos Direitos Humanos nos programas das escolas e centros de formação de trabalhadores(as) dos entes públicos municipais, em parceria com o Conselho de Escolas de Governo da PMSP – CONSEGOV;
4. publicar e distribuir materiais didático-pedagógicos sobre Direitos Humanos e função pública, desdobrando temas e aspectos adequados ao diálogo com as várias áreas de atuação dos servidores públicos.

V. EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE JUSTIÇA E SEGURANÇA URBANA: O *Eixo Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança urbana* possui 2

Eixos voltados para os profissionais de justiça, a saber, os Procuradores Municipais, concentrando-se no papel de formação e disseminação de cursos do CEJUR, e 25 Eixos voltados para os profissionais da segurança urbana, com ênfase na atuação do Centro de Formação da Guarda Civil Municipal para a formação continuada dos 6.000 Guardas Civis Municipais, tendo-se na atuação da Guarda Civil a proteção dos direitos dos cidadãos, a atuação profissional de acordo com os parâmetros da segurança urbana cidadã, a atualização profissional permanente e o desenvolvimento de conteúdos específicos para a atuação prática do profissional da segurança urbana. As ações programáticas são:

Ações programáticas – profissionais de justiça

1. realizar e oferecer, em caráter permanente, cursos, atividades, palestras e formações na área de direitos humanos por meio do CEJUR;
2. estimular parcerias institucionais entre o CEJUR e Universidades, preferencialmente públicas, na oferta de cursos, atividades formativas, palestras, seminários e encontros na área de direitos humanos.

Ações programáticas – profissionais da segurança urbana

1. apoiar técnica e financeiramente programas e projetos de fortalecimento do Centro de Formação em Segurança Urbana, especialmente no que tange ao desenvolvimento de conteúdos de educação em direitos humanos voltados para o atendimento da integralidade dos(as) profissionais da segurança urbana;
2. assegurar, na formulação das políticas públicas de segurança urbana comunitária, por meio da Secretaria Municipal de Segurança Urbana, o diálogo intersecretarial, destacando-se os valores éticos, democráticos e de transparência da gestão pública, e garantindo-se a participação social, o respeito e a promoção dos direitos humanos;
3. fomentar iniciativas, projetos e ações visando a integrar as formas de atuação e os Procedimentos Operacionais Padrão (POP), em consonância com as mais contemporâneas orientações de direitos humanos contidas na legislação;

4. alinhar as normas internas da área de segurança urbana com as leis vigentes, respeitando o princípio da igualdade, da dignidade, da diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia;
5. atualizar a formação em temas estratégicos e prioritários na agenda da Cidade de São Paulo, especialmente em face das abordagens de proteção dos direitos das comunidades rurais e urbanas;
6. sensibilizar as hierarquias institucionais e inspetorias, autoridades e gestores responsáveis pela segurança urbana para a importância da formação em direitos humanos para todos(as) os(as) servidores(as) da Secretaria Municipal de Segurança Urbana;
7. criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares com atividades complementares em Direitos Humanos, considerando os princípios da transversalidade e da interdisciplinaridade;
8. institucionalizar parcerias visando a implementar formações adicionais em nível de pós-graduação para a qualificação de profissionais da segurança urbana em temas de direitos humanos;
9. estimular a criação de área técnica no Centro de Formação da Guarda Civil Metropolitana e na SMSU voltada à participação em editais públicos visando à formação para o apoio médico, psicológico, social e técnico;
10. proporcionar condições adequadas para que a Ouvidoria Municipal de Segurança Urbana, a Corregedoria da Guarda Civil Metropolitana e outros órgãos e instâncias de controle se transformem em atores proativos na prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos;
11. fomentar a manutenção, no Centro de Formação em Segurança Urbana, de acervo especializado de livros de referência em temas de direitos humanos, disponíveis para a formação permanente e continuada do efetivo;
12. fomentar o uso e a aplicação das ferramentas de apoio didático-pedagógico do Portal Municipal de Educação em Direitos Humanos em suas diversas aplicações no Centro de Formação em Segurança Urbana;
13. criar uma premiação anual da SMSU, visando a identificar, distinguir e estimular, por categorias, os(as) profissionais da segurança urbana que se distinguirem na promoção e defesa dos direitos humanos, no âmbito de sua atuação funcional no Município, com especial atenção para as populações mais vulneráveis;
14. fortalecer o trabalho das Casas de Mediação de Conflitos, favorecendo a cultura de mediação e a prestação de um serviço gratuito à população nos diversos territórios do Município, promovendo a cidadania e levando a encaminhamentos pacificadores, nos termos da parceria firmada entre ENAM, SMSU e SMDHC;

15. fomentar a criação de disciplinas específicas voltadas para as questões de graves violações de direitos humanos, através de ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais de segurança urbana com questões de diversidade e exclusão social;
16. fomentar a criação de núcleos de pesquisa permanentes, visando a qualificar a formação e a informação e propor estratégias de disseminação da cultura de direitos humanos e cidadania como parte estruturante da cultura institucional da Guarda Civil Metropolitana;
17. promover pesquisas sobre as experiências de promoção e defesa dos direitos humanos dos(as) profissionais da segurança urbana;
18. promover parcerias com IES e órgãos estaduais de justiça e defesa de direitos, como a Defensoria Pública do Estado, o Tribunal de Justiça e a Promotoria do Estado, visando a conferir melhor formação e atuação preventiva em casos que envolvam a violação de direitos;
19. criar e promover programas de atendimento e proteção às pessoas em situação de vulnerabilidade vítimas de violências;
20. fomentar a produção de conteúdos de Ensino à Distância (EAD) por membros do efetivo da Guarda Civil Metropolitana, incentivando o protagonismo da Guarda na difusão de experiências exitosas de promoção e proteção dos direitos humanos em sua atuação profissional;
21. colaborar com a revisão dos conteúdos didáticos, propor novas disciplinas, adequar o currículo, atualizar as referências bibliográficas e estimular a formulação de novas metodologias de ensino por meio do Conselho Acadêmico do Centro de Formação em Segurança Urbana;
22. fomentar a cultura de prevenção, desestímulo institucional e punição de atos de violência e abuso de autoridade no exercício das funções e atribuições da Guarda Civil Municipal;
23. implementar programas e projetos de formação continuada na área da educação em direitos humanos para os(as) profissionais reabilitados;
24. promover ações de valorização profissional garantindo condições de trabalho e formação continuada, de modo a contribuir para a redução de transtornos psíquicos e de violações aos Direitos Humanos no exercício profissional;
25. criar banco de dados com casos de violações de Direitos Humanos, sem a identificação dos profissionais, para subsidiar a elaboração e implementação de políticas públicas para redução dos índices de violência.

VI. EDUCAÇÃO E MÍDIA: O *Eixo Educação e Mídia* tem 19 ações programáticas, e visa fomentar nos meios de comunicação

um compromisso mais amplo com a capacidade de disseminar conteúdos de Direitos Humanos na grande mídia, na promoção de campanhas, atividades, projetos e mecanismos para a difusão amplo alcance de uma Cultura de Direitos Humanos. As ações programáticas são:

1. criar políticas públicas, parcerias com entes públicos e organizações da sociedade civil voltadas à promoção da cultura dos direitos humanos na Cidade de São Paulo;
2. promover campanhas e ações de comunicação visando o incentivo à disseminação da cultura de respeito aos direitos humanos nos meios de comunicação institucional existentes no Município;
3. visibilizar iniciativas, ações, projetos, trabalhos e políticas públicas relativas aos direitos humanos junto aos meios de comunicação institucional existentes no Município;
4. promover campanhas, informes e notas sobre temas emergenciais e atuais dos direitos humanos, prevenindo violações e fomentando a cultura de participação da sociedade civil na denúncia a elas junto aos meios de comunicação institucionais e públicos existentes no Município;
5. propor às associações de classe e dirigentes de meios de comunicação a veiculação gratuita das peças de propaganda dessas campanhas;
6. desenvolver iniciativas formativas visando profissionais de mídia e comunicação em conteúdos de educação em direitos humanos vinculados a projetos de intervenção social, produção de peças de comunicação e participação em campanhas voluntárias;
7. propor e estimular, nos meios de comunicação, a realização de programas de entrevistas e debates sobre direitos humanos que envolvam entidades comunitárias e populares, levando em consideração as especificidades e as linguagens adequadas aos diferentes segmentos do público de cada região do país;
8. fortalecer o Portal Municipal de Educação em Direitos Humanos como ferramenta de formação de educadores(as) e disseminação de conteúdos de educação em direitos humanos que possam lastrear ações, projetos e iniciativas de mídia e comunicação;
9. incentivar a cultura de mídia democrática visando à construção de funcionamento democrático, participativo e fundado em valores de educação em direitos humanos nos meios de comunicação contemporâneos;

10. realizar campanhas territorializadas e voltadas para o atendimento de prioridades do Município em temas de direitos humanos, considerados os âmbitos de atuação das Subprefeituras, para denunciar abusos, violências e violações aos direitos humanos dos diversos segmentos da população, especialmente consideradas as populações mais vulneráveis;
11. fomentar seminários, eventos, atividades e projetos relativos à missão educativa dos meios de comunicação;
12. propor à Câmara Municipal de São Paulo a instituição de um Prêmio Municipal de mérito voltado à valorização de pessoas físicas e jurídicas com atuação na área da comunicação social que tenham se destacado na defesa e na promoção dos direitos humanos;
13. apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos;
14. incentivar, em parceria com IES, preferencialmente públicas, cursos, palestras, atividades formativas, incluindo o desenvolvimento de disciplinas e atividades de graduação e pós-graduação, voltadas para os profissionais de mídia e comunicação no campo da promoção e defesa dos direitos humanos;
15. fomentar a comunicação de conteúdos de políticas públicas desenvolvidas pela SMDHC para que sejam veiculados gratuitamente, por meio de rádios, canais de televisão, jornais de bairro, meios de comunicação de organizações da sociedade civil, sites institucionais de organizações da sociedade civil e redes sociais, visando à propagação e a disseminação de uma cultura de direitos humanos e cidadania na Cidade de São Paulo;
16. apoiar iniciativas técnicas que facilitem a regularização dos meios de comunicação de caráter alternativo e comunitário como estratégia de democratização da informação;
17. incentivar que professores(as) e estudantes de comunicação social em IESs possam desenvolver núcleos de estudo, trabalho e pesquisa na área de educação em direitos humanos e de promoção e defesa da cidadania e dos direitos humanos;
18. fomentar o uso de sites, blogs e outras tecnologias da comunicação para a veiculação de conteúdos de educação em direitos humanos, atingindo públicos de faixas etárias, perfis profissionais e conhecimentos diversos;
19. fortalecer o alcance e a projeção do Cine Direitos Humanos, ampliando os espaços de exibição, o número de mostras, os dias de apresentação, os temas das exposições e o público beneficiado, levando os direitos humanos e a cidadania de forma gratuita para conhecimento amplo da população, preferencialmente em equipamentos culturais e educacionais situados em territórios de alta vulnerabilidade social do Município de São Paulo.

6. A POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL E A EMANCIPAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ NA CIDADE DE SÃO PAULO

O processo de construção da política pública municipal de educação em direitos humanos foi desafiador, arrojado e atravessado por inúmeras dificuldades, inclusive aquelas ligadas às engrenagens do serviço público no Brasil. No entanto, as experiências inicialmente projetadas foram se consolidando como políticas exitosas, o que já se passou a sentir nos anos de 2014 e 2015. A acolhida dos projetos foi se estabelecendo na base do diálogo democrático, do compromisso profissional e da exigência de uma agenda pública, mas os ambientes pelos quais se circulou são complexos, porque regidos por outras lógicas, no interno de dinâmicas profissionais de outras Secretarias e instituições.

Ademais, os projetos foram desenvolvidos com comunidades, atores(ãs) e cidadãos(ãs), em espaços os mais distantes entre si, considerando-se as distâncias, as diversidades e as características dos territórios da Cidade de São Paulo, marcados por protagonismos, lutas por direitos, desafios e questões muito específicas, que não somente foram respeitados, como qualificaram o desenho das políticas municipais e *re-significaram* em sua identidade as práticas da educação em direitos humanos.

Nesta medida é que o desenho democrático, participativo e centrado na recíproca relação de aprendizado tornaram possível a consolidação dos projetos, na mesma medida em que os espaços e as relações também se consolidavam, permitindo-se ter atingido o conjunto de objetivos a que se propuseram os projetos ao longo do período, obtendo-se resultados dentro das Metas da Cidade - Meta 63 (era de 100% e foi cumprida em 100%), e, em alguns casos, até mesmo acima das Metas da Cidade - Meta 39 (era de 100% e foi cumprida em 167,2%).²⁴¹

CONCLUSÕES

As políticas municipais de educação em direitos humanos da Cidade de São Paulo se enraizaram e consolidaram ao longo do período de 2013-2016. Além disso, pode-se considerar que o *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo*, o Decreto no. 57.503/2016 se constitui hoje num marco na história do Município, não apenas por ser o primeiro, mas, sobretudo, por ser um documento que agrega o valor dos projetos e iniciativas isoladas pré-existentes, fortalecendo iniciativas, processos e ações. O PMEDH (2016), a partir de agora, é uma importante *referência normativa* a orientar, por seus 6 Eixos, a construção de políticas públicas de afirmação continuada e

²⁴¹Prefeitura de São Paulo, <http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/metas/>, Acesso em 13/01/2017.

permanente da Educação em Direitos Humanos na Cidade de São Paulo, orientando educadores(as) e servidores(as) municipais.

Neste sentido, o PMEDH (2016) é um marco histórico e uma marca simbólica, pois é sinônimo de sistematização, orientação, referência, segurança, institucionalidade e vigência legal a um tema alijado do debate público, conferindo, atualmente, *legitimidade* e *juridicidade* ao discurso, às práticas, às iniciativas e aos projetos de direitos humanos na Cidade de São Paulo. Apesar de toda a sua significação, considera-se que, pelas dimensões da Cidade de São Paulo, de sua população e de seus problemas, especialmente ligados à violência num quadro de complexidades sociais contemporâneas,²⁴² atualmente, a criação da SMDHC é um aceno positivo de transformação, mas que ainda carece de muito esforço, muito apoio e muitos investimentos futuros, não se podendo descurar de suas tarefas a médio e longo prazo.

O PMEDH (2016) pode ser entendido como o fim de um processo (2013-2016), e a culminância de etapas por sua construção participativa, mas também como o começo de um outro processo, o de sua permanente implementação. Por isso, os desafios não param por aí, pois se a tarefa a *Human Rights Education* é

²⁴²“O quadro de violência que está posto na sociedade contemporânea é resultado de muitos e complexos fatores, o que torna o desafio de educar em e para os direitos humanos muito grande, mas não impossível” (Tosi, Ferreira, Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional, *in Educação em Direitos Humanos e Educação para os direitos humanos* (FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma De Lurdes, orgs.), 2014, p. 55).

contínua, permanente e global,²⁴³ devendo-se buscar ‘humanizar’, ‘sensibilizar’ e ‘emancipar’,²⁴⁴ de forma que o esforço por sua gradual tarefa de consolidação, implementação e expansão é de indispensável valor para a construção de uma sociedade mais justa, livre, plural, solidária, diversa e não-violenta, algo que continua a ser desenvolvido atualmente pelas tarefas institucionais da SMDHC, através da CEDH.

Atua-se de forma a garantir que as políticas públicas de Educação em Direitos Humanos sejam entendidas como políticas de *Estado*, e não como políticas de *governo*, considerando-se o protagonismo dos(as) atores(as) envolvidas(as) e o republicanismo na atuação pública. A partir de agora, o *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos – PMEDH* (2016), da Cidade de São Paulo, tem longa vida de duração, seguindo-se a trilha da indicação do Artigo 3.1. *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (Resolução A/66/137/2011), onde se indica que o caráter duradouro desta forma de educação (“*Human rights education and training is a lifelong process that*

²⁴³Benevides, *Respeitar é Preciso! Educação em Direitos Humanos*, Caderno de Orientações Gerais, 2015, p. 103.

²⁴⁴“A educação que prepara para humanizar, sensibilizar e emancipar é aquela que se identifica com os propósitos da formação integral da personalidade humana, e não com a tradição moderna, cartesiana, especializada, segmentada, funcionalmente servil aos ditames do mercado de trabalho” (Bittar, Os desafios de implementação das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, in *Desafios dos direitos humanos no século XXI* (BERCOVICI, Gilberto; SOUZA, Luciano Anderson de; FERREIRA, Lauro Cesar Mazetto, coords.), 2016, p. 167).

concerns all ages”), sabendo-se que novos desafios estão adiante, e que a estrada é longa, enquanto a vida é curta.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ulisses Ferreira, Ética e Direitos Humanos na formação docente, *in Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia* (Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves, orgs.), 2010, ps. 327-337.

BARBOSA e MELO, Vilma de Lurdes, Mídias e material didático no espaço escolar – a abordagem dos direitos humanos e diversidades no livro didático, *in Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos* (FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA e MELO, Vilma de Lurdes, orgs.), João Pessoa, Editora da UFPB, 2014, ps. 141-169.

BENEVIDES, Maria Victoria, Direitos Humanos: desafios para o século XXI, *in Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares), Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010, ps. 335-350.

BENEVIDES, Maria Victoria, *Respeitar é Preciso! Educação em Direitos Humanos*, Caderno Orientações Gerais, São Paulo: Instituto Vladimir Herzog; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; Secretaria Municipal de Ensino, 2015.

BITTAR, Eduardo C. B. A experiência da Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos – ANDHEP: gestão, execução e representação, *in A formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*

(Tosi, Giuseppe; Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), João Pessoa-Paraíba, Editora da UFPB, 2014, ps. 375-396.

_____. Os desafios de implementação das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, in *Desafios dos direitos humanos no século XXI* (BERCOVICI, Gilberto; SOUZA, Luciano Anderson de; FERREIRA, Lauro Cesar Mazetto, coords.), São Paulo, Quartier Latin, 2016.

_____. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____ (Coordenação). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

_____. O PROCON MUNICIPAL e a publicidade infantil, in *São Paulo Carinhosa: O que grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância* (HADDAD, Ana Estela, org.), São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 2016, ps. 413 a 421.

_____. *Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. *Democracia, justiça e emancipação social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas*. São Paulo: Quartier Latin, 2013.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito Administrativo e Políticas Públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARBONARI, Paulo César (coord.). *Educação em Direitos Humanos: sistematização de práticas da educação básica*. Edição especial Município de São Paulo. São Paulo, Passo Fundo: Prefeitura de São Paulo, IFIBE, 2014.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*.

Edição Especial Cidade de São Paulo. Brasília; São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; UNESCO; MEC; MJ, 2013.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. *Normativa da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil*, in Ambito Jurídico.com.br (<http://www.ambito-juridico.com.br>), Acesso em 12.01.2017.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A., *Educação de professores e a visão de direitos humanos*, in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), Tradução de Ana Luiza Pinheiro, São Paulo, EDUSP/ NEV-USP, 2007, ps. 253-273.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MAGENDZO, Abraham, Os problemas de planejamento na educação em direitos humanos nas democracias latino-americanas em processo de restauração, in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), Tradução de Ana Luiza Pinheiro, São Paulo, EDUSP/ NEV-USP, 2007, ps. 667-686.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos, in *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), João Pessoa, UFPB, 2007, ps. 85-102.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Respeitar é Preciso! Educação em Direitos Humanos*. 5 volumes. São Paulo: Instituto Vladimir

Herzog; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; Secretaria Municipal de Ensino, 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *1º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: relatos de experiência*. 1ª. edição. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, Secretaria Municipal de Educação, 2014.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *2º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: relatos de experiência*. 1ª. edição. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, Secretaria Municipal de Educação, 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *3º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: relatos de experiência*. 1ª. edição. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *4º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: relatos de experiência*. 1ª. edição. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Centros de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo: territórios, educação e cidadania*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. <http://portaledh.educapax.com>. São Paulo, 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, *Coordenação de Educação em Direitos Humanos*.

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/edh/. São Paulo. Acesso em 21.07.2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *DVD Entretodos Temáticos*. 10 DVDS. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Decreto 57.503, de 06 de dezembro de 2016. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2016.

SAFATLE, Vladimir, O Brasil na era dos esgotamentos da imaginação política, in <http://www.carosamigos.com.br/index.php/cotidiano/7126-o-brasil-na-era-dos-esgotamentos-da-imaginacao-politica>, São Paulo, Acesso em 27.07.2016.

SCHILLING, Flávia. *Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional, in *Educação em Direitos Humanos e Educação para os direitos humanos* (FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma De Lurdes, orgs.), João Pessoa, UFPB, ps. 35-60, 2014.

VAINER, Carlos, Quando a cidade vai às ruas, in *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*, São Paulo, Carta Maior, Boitempo, ps. 35-40, 2013.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes, Políticas de Educação em Direitos Humanos, in *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos* (SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma, orgs.), São Paulo, Cortez, 2010, ps. 15-40.

APONTAMENTOS SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO JURÍDICA: Um recorrido histórico da produção acadêmica sobre o ensino jurídico

Elisa Ustárroz²⁴⁵

RESUMO: A qualidade da formação jurídica tem sido objeto de intenso questionamento na atualidade. O presente artigo intenta demonstrar que tal questionamento, contudo, não é novo, mas uma constante na história do ensino jurídico brasileiro. Para tanto, propõe uma retomada da reflexão sobre a qualidade da formação jurídica, por meio de um recorrido histórico da produção acadêmica sobre o tema. Ao final, constata uma persistente insuficiência do modelo de formação jurídica conformado no Brasil e uma significativa limitação dos avanços conquistados por suas projeções se restringirem, em grande medida, às dimensões abstratas do processo educativo – dimensão normativa, regulatória e curricular – e não alcançarem as dimensões concretas de tal processo – dimensão do ensino e dimensão da aprendizagem. Conclui-se que futuras pesquisas acadêmicas sobre o ensino jurídico devem realizar outros recortes, dirigindo o olhar sobretudo para as dimensões concretas do processo educativo, as quais podem revelar maior potencial de mudança e, por conseguinte, incremento da qualidade.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Qualidade. Produção acadêmica.

²⁴⁵ Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Mestre em Ciências Jurídico-Políticas pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, com o título reconhecido pela Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES/PROSUP e bolsista PNPd/CAPES (Processo n. 88881.133548/2016-01). Bacharel em Direito pela PUCRS.

INTRODUÇÃO

Em decorrência do processo de expansão da Educação Superior brasileira e da ampliação do acesso a esse nível educacional, verificou-se, nas últimas décadas, a multiplicação dos cursos de Direito por todo o território nacional. Argumenta-se que tal crescimento, contudo, não foi adequadamente acompanhado pelo incremento – ou mesmo manutenção – da qualidade da formação jurídica²⁴⁶ ofertada, o que tem gerado intenso questionamento não apenas no meio social, mas também no meio acadêmico. Esse questionamento, diferentemente do que muitos supõem, não é algo novo, mas uma constante na história do ensino jurídico brasileiro.

Nessa esteira, o presente artigo propõe uma retomada da reflexão sobre a qualidade da formação jurídica, por meio de um recorrido histórico da produção acadêmica sobre o ensino jurídico. Partindo das contribuições de pesquisadores do campo, que analisam criticamente a sua evolução histórica, constatamos que a insuficiência do modelo formativo, de fato, perdura e apresentamos como conclusão a necessidade de que futuras pesquisas sobre o tema procedam a recortes diferentes dos realizados até então, enfocando não apenas as dimensões abstratas do processo educativo – dimensão normativa, regulatória e curricular – mas também e especialmente as dimensões concretas do processo

²⁴⁶ Neste texto, utiliza-se como se sinônimas fossem as expressões: formação jurídica, ensino jurídico e educação jurídica, embora seus sentidos possam ser diferenciados em outros contextos.

educativo, dado o seu maior potencial de promover mudanças e, por conseguinte, incrementar a qualidade.

1 - ENSINO JURÍDICO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Debruçando-se sobre a história da formação jurídica no Brasil, verificamos um período inicial (1827-1890), no qual surgiram os primeiros cursos²⁴⁷ e, posteriormente, as primeiras faculdades²⁴⁸. Dentre as características da época, Rodrigues e Junqueira (2002) destacam: a) o controle pelo governo central dos recursos, currículos, metodologias de ensino, nomeação de Lentes e

²⁴⁷ O ensino jurídico iniciou-se no Brasil após o processo de independência, em 1827, com a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda. Até então, os filhos da elite dirigente formavam-se na Faculdade de Direito de Coimbra. Conforme observa Bastos (2013), um caráter marcante do educação superior brasileira é ser tardia, tendo em conta que a Metrópole portuguesa impôs a proibição da criação de estabelecimento de ensino superior em suas colônias. Tal realidade, somada a proibição de instalação de casas de imprensa, inviabilizou a expansão de uma cultura letrada, a qual ficou restrita a setores privilegiados da população. Somente no século XIX, com a transferência da família real para o Brasil, é que foram criadas as primeiras cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais da medicina e da engenharia (BASTOS, 2013). A opção pela criação de cursos jurídicos em solo brasileiro foi nitidamente uma opção política relacionada à necessidade de formação de mão de obra qualificada para a composição dos quadros de direção e de administração do novo Estado (COSTA, 2013). A elite econômica impulsionou o processo de criação dos cursos jurídicos com vistas a que seus filhos dominassem os conhecimentos necessários para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país. Conforme observa Carvalho (apud BASTOS, 2013), o ensino superior foi um elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial, haja vista que o acesso a esse bem era exclusividade da elite e o restante da população permanecia sob a condição do analfabetismo.

²⁴⁸ Em março de 1853, por meio do Decreto n. 1.134, os cursos criados pela Lei de 11 de agosto de 1827 ganharam a denominação de Faculdades de Direito, e, em 1854, a Faculdade de Direito de Olinda foi transferida para a cidade de Recife. Nasceram, nesse momento, as duas tradicionais faculdades: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a Faculdade de Direito de Recife.

Diretores, definição dos programas de ensino, etc.; b) a fundamentação jusnaturalista; c) a metodologia limitada às aulas-conferências; d) o acesso restrito à elite; e) o distanciamento em relação as mudanças da estrutura social. Tais características indicam uma vocação à transmissão do conhecimento com vistas a manutenção do *satus quo*.

Em um segundo período (1891-1930), a forma federativa atribuída ao Estado Republicano se projetou também no âmbito educacional, e, a partir da Reforma Benjamin Constant, passou-se a admitir a criação de cursos jurídicos por faculdades livres, cabendo ao governo central a supervisão do funcionamento das mesmas (VENANCIO FILHO, 1979; RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Tal mudança, associada à ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor²⁴⁹, favoreceu uma primeira ampliação dos cursos jurídicos, permitindo a superação do duopólio das duas faculdades tradicionais – Recife e São Paulo – e do ensino jurídico como instrumento de comunicação das classes abastadas (VENANCIO FILHO, 1979; MARTINEZ, 2006). Ainda que de forma bastante limitada, a classe média progressivamente passou a ter acesso à formação jurídica.

Em face desses movimentos progressistas, críticas emergiram. Leiam-se as palavras de Odilon Nestor (apud VENÂNCIO FILHO,

²⁴⁹ Os lentes eram escolhidos pelo seu sucesso profissional enquanto operadores do Direito, valorizando-se, portanto, o conhecimento prático (MARTÍNEZ, 2006).

1979, p. 26), professor da Faculdade de Direito de Recife, proferidas em 1925:

Vieram logo após o estabelecimento do governo republicano as novas reformas do ensino. Fundaram-se as escolas Livres de Direito em várias cidades do Norte e do Sul do País. [...] As novas gerações passaram a ter uma maneira de viver inteiramente diferente das que tinham as gerações que as haviam precedido. O estudante dos nossos dias é empregado do comércio, é repórter, é funcionário público. Não traja sobrecasaca; veste um fato de linho. Ele possui o que se chama hoje e o é realmente, uma qualidade toda moderna – o senso prático. Perdeu a alegria, a graça, a espontaneidade.

Não tardou, pois, para que o surgimento das novas faculdades e a alteração do perfil discente fossem associados à queda da qualidade – associação que também é feita nos dias atuais. Cumpre, contudo, ter em conta a sagaz observação de Venâncio Filho (1979, p. 26): *“A partir dessa época, é cada vez mais frequente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor”*. Ao retomar as palavras proferidas por Leôncio de Carvalho no Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro em 1908, salienta que a qualidade das faculdades livres de Direito, embora não fosse alta, não era diferente daquelas das duas tradicionais. Depreende-se que a qualidade, até então, nunca teria sido atributo do ensino jurídico.

Dentre as características da época, destacam-se: a) a rigidez na definição dos currículos pelo Poder Público; b) o positivismo jurídico como matriz teórica; c) a transmissão e reprodução do conhecimento; d) a tônica no preparo para o exercício da atividade profissional; e) a maior ênfase na formação prática e nas disciplinas com ela relacionadas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 2013). Não obstante as novas matriz teórica e tônica, substancialmente o ensino jurídico da época pouco diferia daquele de cem anos atrás: Continuava a ter um caráter duplamente aristocrático, tanto no que se referia ao espírito, quanto aos métodos que empregava (VENÂNCIO FILHO, 1979).

Não seria demais afirmar que a manutenção das aulas-conferências se colocava como um verdadeiro limite, o que impulsionou discussões acerca da metodologia empregada e intenções de adoção de outras que atentassem para aspectos formativos teóricos e práticos. Embora não tenha vingado, a reflexão promovida no âmbito do Congresso de Ensino Superior²⁵⁰

²⁵⁰ Veja-se trecho registrado nas atas do Congresso realizado na Universidade do Rio de Janeiro: “O Direito é uma ciência eminentemente prática quanto ao fim; mas nem por isso deixa de ser teórica quanto ao modo de estudar e de saber. E, pois, no ensino dessa ciência, como não há vantagem de usar um método exclusivamente prático, também não há vantagem de usar um método predominantemente teórico. Cumpre, ao contrário, sempre que possível, ministrar, a respeito das diversas disciplinas, o ensino teórico com o prático. [...] O que nos convém é o método misto teórico e ao mesmo tempo prático, estático e ao mesmo tempo dinâmico, o método analítico-sintético, o qual ensina não só o fundamento das ideias, como a sua aplicação aos fatos, e o modo de formar e realizar a relação de Direito, quer no foro extrajudicial quer no judicial. Para conjurar o empirismo do ensino prático, deve este ser ministrado de molde a criar nos alunos o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social; pelo que o professor deverá apresentar os casos práticos como meio de

ocorrido no Rio de Janeiro em 1927 abriu espaço para que, em 1931, sobreviesse uma nova alteração no marco normativo – a Reforma Francisco Campos (COSTA, 2013). Através dela, a formação jurídica foi desdobrada em bacharelado e doutorado: ao primeiro, caberia a formação técnica dos profissionais; e, ao segundo, a formação dos acadêmicos. Rodrigues e Junqueira (2002) ressaltam que tal desdobramento também não vingou, e a formação jurídica não colheu resultados concretos, seguindo com as mesmas debilidades (VENÂNCIO FILHO, 1979).

Com o progressivo esvaimento das forças das oligarquias agrícolas e com o aparecimento de novas classes sociais urbanas, a demanda por educação superior passou a crescer. A nova classe média viu no acesso a esse nível educacional a oportunidade de qualificação profissional e de ascensão social (VENÂNCIO FILHO, 1979), o que reforçou a ideia de que a tônica do processo formativo deveria residir na técnica e na capacitação para a futura atividade profissional.

Nesse contexto, a voz de San Tiago Dantas foi uma das primeiras a ecoar contra o distanciamento do Direito e de seu ensino da realidade social. Em 1941, em sessão magna comemorativa do cinquentenário da Faculdade Nacional de Direito do Brasil, discorreu sobre a renovação do Direito (1979b), e, em aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito,

concretização dos princípios e, até, como demonstração dos mesmos princípios” (Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro *apud* Venâncio Filho, 1979, p. 28-29).

proferida em 1955, no Rio de Janeiro, o jurista chamou especial atenção para a relação entre a educação jurídica e a crise brasileira (DANTAS, 1979a). Para ele, os problemas relacionados à educação jurídica poderiam ser tomados a partir de diferentes pontos de vistas. Ao tomá-los como uma projeção da cultura, sustentou que a cultura moderna determinou a perda de terreno e de prestígio do Direito como técnica de controle da sociedade, em favor de outras técnicas, *“menos dominadas pelo princípio ético, e dotadas de grau mais elevado de eficiência”*, a exemplo das Ciências da Administração e Econômica (DANTAS, 1979a, p. 53). Destacou que, diante de choque entre os métodos e normas jurídicas e destas outras ciências, o Direito assume *“o papel de força reacionária, de elemento resistente, que os órgãos de governo estimariam contornar para poderem promover por meios mais imediato e direto o que lhes parece ser o bem comum”* (DANTAS, 1979a, p. 53). Nesse sentido, assinalou que a vida contemporânea passou a ser marcada por esses conflitos, que acabam por importar uma perda crescente de confiança por parte da sociedade no Direito e, como última consequência, uma desconstrução da própria supremacia da ordem jurídica. A partir de um cenário como o descrito, a própria cultura – compreendida pelo autor como constituída pelo acervo dos controles tecnológicos e morais – tenderia a sua destruição (DANTAS, 1979a). Para reverter esse processo e restaurar a supremacia da cultura jurídica e a confiança no Direito como técnica de controle do meio social, Dantas (1979a)

afirmou a necessidade de promover uma revisão na educação jurídica. Em suas palavras:

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas (DANTAS, 1979a, p. 54).

Depreende-se, pois, a incredulidade do jurista quanto a aptidão das aulas-conferências, sustentadas na dogmática jurídica, para a formação do bacharel em Direito e para a promoção da cultura jurídica. O pensamento crítico e reflexivo capaz de levar a superação da crise somente poderia ser construído a partir de uma interligação entre teoria e prática no espaço da sala de aula e de uma reaproximação entre o Direito e a realidade social (COSTA, 2013).

A década de 1960, na esteira da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi marcada pelo debate acerca da reforma universitária, no qual tomaram parte o Poder Público, o meio acadêmico e a sociedade civil. No âmbito dos cursos jurídicos, foram instituídos os currículos mínimos, por meio do Parecer n. 215, de 15 de setembro de 1962, homologado pela Portaria Ministerial n. 4, de dezembro de 1962. A proposta, em conformidade com o art. 9º da LDB, orientava-se para a

promoção da flexibilização dos currículos dos cursos jurídicos; contudo, ela não vingou (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

Em 1972, houve nova proposta de implantação de currículos mínimos, através da reforma levada a efeito pela Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação, que tentou novamente reforçar a autonomia das IES e dos cursos. Assim como a reforma anterior, a de 1972 não surtiu efeitos práticos na flexibilização curricular e na transformação da formação jurídica.

Conforme sintetizam Rodrigues e Junqueira (2002), manteve-se, pois, ao longo do período do regime autoritário civil-militar, a tendência implementada a partir da Reforma Francisco Campos de 1931: tecnicismo, metodologias centradas na transmissão do conhecimento e controle do pensamento crítico. O resultado, como observa Costa (2013), foi o aprofundamento da crise do ensino jurídico.

As críticas entoadas por vozes até então relativamente isoladas passaram a ser entoadas em coro na década 1970. Vejamos:

Venâncio Filho (1979) centrou sua análise em algumas ideias contrapostas assumidas pela comunidade acadêmica: a) a concepção de formação jurídica como cultura geral *versus* a concepção de formação jurídica como profissionalização; b) a quantidade de cursos *versus* qualidade dos mesmos; c) a massificação *versus* a elitização; d) o espontaneísmo *versus* o planejamento na autorização para o funcionamento de novas escolas; e) o ensino *versus* a pesquisa como concepção didática; e f) a teoria *versus* a prática. Se alguns desses conjuntos de ideias

contrapostas efetivamente indicavam problemas reais, outros indicavam falsos problemas. É o caso da oposição quantidade *versus* qualidade e massificação *versus* elitização; não obstante, ainda hoje sejam ideais correntes. A conclusão a que chega Venâncio Filho (1979, p. 35) após refletir sobre tais polaridades é a de que “*o ensino jurídico nesse quase um século e meio de atividades teve sempre uma evolução linear, rotineira, sem jamais ter atingido aquela idade de ouro, razão pela qual não podemos dizer que se encontra em decadência, não porque seja bom, mas porque nunca foi melhor*”. Por fim, reconhece o pesquisador que há esperança de que o ensino jurídico se adapte aos novos rumos que a sociedade brasileira lhe exige, o que dependeria, todavia, de que se continue a refletir sobre a educação jurídica.

Ferraz Júnior (1979) reforçou a crítica ao tecnicismo instituído nas faculdades de Direito, o qual sobrevaloriza o saber fazer e desprestigia o saber o porquê. O autor identificou ainda outros fatores determinantes para a insuficiência do modelo formativo vigente tais quais: a mera acumulação de informações; a apropriação de teorias desvinculadas da prática; a instrumentalização da formação; a pesquisa oportunista feita pelos professores ligadas às suas práticas sem que haja efetiva contribuição à ciência; o despreparo do corpo docente; a marginalidade da carreira de professor; as relações dilaceradas relações entre as faculdades e o mercado de trabalho; e, a própria situação do estudante.

Barretto (1979) reiterou a compreensão de que as deficiências do processo formativo apontadas pelos críticos da educação jurídica há significativo tempo agravavam-se progressivamente e ressaltou que a elas se somam outras dimensões de problemas decorrentes das permanentes mudanças sociais. Para o autor, as modificações realizadas pelas mãos dos legisladores por meio das sucessivas reformas tiveram conotação meramente paliativa. A superação das deficiências requereria uma reflexão sobre a natureza do Direito, a qual ainda estaria por ser feita. O jurista estabelece algumas premissas para nortear tal reflexão.

Lyra Filho (1980, p. 8-9) de modo radical engrossa o coro:

(...) a questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem a percepção de que ela está ligada à correta visão do Direito. A esterilidade das reformas o ensino, que se vêm processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental (...) (O Direito) admite várias abordagens e o erro está em imaginar que os discursos, feito sobre uma delas, abrange o fenômeno em sua totalidade (...). Assim, de nada serve acrescentar o estudo da Sociologia Jurídica, da Antropologia Jurídica ou da Economia ao currículo, se as disciplinas ‘dogmáticas’ permanecem dogmáticas (...)

Poderíamos citar ainda as contribuições de outros pesquisadores do campo, contudo, assumimos que os principais argumentos por eles desenvolvidos podem ser reconduzidos aqueles dos autores a eles contemporâneos que aqui citamos. Nos

parece importante ressaltar que as reflexões promovidas por esses pensadores permitiram um cuidadoso diagnóstico das deficiências do ensino jurídico, que certamente foram determinantes para as discussões e ações realizadas nas duas décadas seguintes.

Na década de 1980, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Educação (MEC) passaram a atuar de modo mais sistemático. Institucionalizaram-se grupos de trabalho formados por especialistas tanto na entidade de classe como órgão público com a função de refinar os diagnósticos e de formular propostas de melhoria (COSTA, 2013). Reconheceu-se que resultados exitosos dependeriam de um olhar sistêmico para os fenômenos que compunham a crise.

A década de 1990 veio a ser marcada por seminários, encontros e obras que discutiam a qualidade da formação jurídica. Como característica comum das contribuições pode ser destacado o clamor pela reestruturação do ensino jurídico que o tornasse compatível com a complexidade dos problemas contemporâneos; com a nova forma de pensar o Direito; com o humanismo; com o desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas, através das metodologias de ensino mais ricas que as aulas expositivas (ADEODATO, 1993; ARRUDA JÚNIOR, 1989; LOBO, 1993; 1996; 2000; MELO FILHO, 1997; BASTOS, 1998).

A conclusão desse processo reflexivo foi novamente a aprovação de um novo marco para os cursos de Direito – a Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) –, o qual

contemplou importantes inovações qualitativas²⁵¹. Efetivamente, passou-se a buscar superação de uma formação técnica em favor da promoção de uma formação de profissionais e cidadãos comprometidos com os valores sociais, humanos e políticos (COSTA, 2013). Rodrigues e Junqueira (2002, p. 51) identificam como principais características desse novo marco:

- (a) o rompimento com o positivismo normativista;
- (b) a superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce a atividade forense;
- (c) a negação de auto-suficiência do Direito;
- (d) a superação da concepção de educação como sala de aula;
- (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática)

²⁵¹ Além da contemplação de conteúdos propedêuticos que garantiriam uma formação mais humanista ao bacharel em Direito, a aproximação entre teoria e prática foi reforçada pela obrigatoriedade dos estágios supervisionados e pela exigência de criação de núcleos de prática jurídica, nos quais se desenvolveria atividades de prática simulada e real. Ainda, a interligação entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, a previsão da elaboração de uma monografia de final de curso e a integralização do currículo por meio das atividades complementares contribuíram significativamente para o enriquecimento da formação jurídica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu-se a concepção de diretrizes curriculares nacionais (DCN), as quais objetivam, a um só tempo, fixar orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e seus currículos e assegurar flexibilidade e qualidade à formação oferecida aos estudantes. As DCN para os cursos de Direito – Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004²⁵² (BRASIL, 2004) – mantiveram, em grande medida, os avanços conquistados no âmbito normativo na década de 1990 e avançaram ainda mais, sendo capazes de assegurar, pelo menos abstratamente, um processo formativo rico e orientado às necessidades sociais.

Destacamos alguns desses avanços abstratamente assegurados pelo marco atualmente vigente:

- a) A manutenção do espaço para o exercício de autonomia no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, que permite que cada curso, a partir do contexto institucional, político, geográfico e social em que está inserido, defina uma identidade própria. Ressalta-se que o fato de o contexto condicionar a concepção do curso, a sua vocação e as condições objetivas de oferta não é um

²⁵² Antes da referida Resolução propor as novas diretrizes curriculares para os cursos jurídicos com base no Parecer 55/2004, havia sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer n. 146/2002 com o mesmo objetivo. A OAB, entretanto, contestou a sua legitimidade sob o prisma formal e também material, o que culminou com a suspensão de seus efeitos pelo Superior Tribunal de Justiça, sob o argumento de que as diretrizes fixadas eram excessivamente vagas, permitindo a cada Curso definir os conteúdos a serem explorados de maneira autônoma (COSTA, 2013).

limite; pelo contrário, reforça uma aderência do curso e de seus propósitos à realidade regional e local;

- b) A responsabilização das IES e dos cursos pelos impactos que projetarão na comunidade em que se inserem, como um reflexo e também reforço do exercício da autonomia concedida. A partir dessa contextualização, se fortalecem as especificidades de cada curso. Os objetivos gerais e específicos não serão mais construídos de forma abstrata, mas, ao contrário, de forma concreta, articulados com a concepção e vocação do curso nascidas a partir do contexto;
- c) A estruturação da organização curricular em torno de três eixos interligados de formação, que atendem às diferentes dimensões de formação dos alunos:
- Eixo de formação fundamental: integrado por disciplinas propedêuticas, voltadas a apresentar os fundamentos do campo jurídico e a propiciar as condições necessárias para uma visão crítica da dogmática jurídica. Através dos conteúdos essenciais desse eixo, a formação jurídica se enriquece pelo contato com as outras áreas do saber, permitindo uma visão mais próxima da complexidade do fenômeno jurídico. Trata-se de um eixo com grande aptidão para promover a interdisciplinaridade;

- Eixo de formação profissional: integrado por conteúdos de cunho dogmático, nos quais o aluno estuda de modo sistemático a legislação e a jurisprudência em diferentes unidades curriculares, construindo o arcabouço teórico necessário para a construção do raciocínio jurídico e aplicação do Direito. Embora pudéssemos antecipadamente crer tratar-se de um eixo exclusivamente dogmático, os objetivos tais quais foram redigidos nos permitem concluir que também esse eixo foi concebido no sentido de favorecer a relação entre teoria e prática, já que enfatiza não apenas o conhecimento das normas jurídicas, mas de sua aplicação, favorecendo, assim, a aproximação com o eixo da formação prática;
- Eixo de formação prática: visa a propiciar a integração dos conteúdos teóricos às atividades práticas curriculares e extracurriculares, o que permite um espaço rico para a consolidação das competências desenvolvidas a partir dos outros dois eixos de formação. Tal concepção alinha-se às normas gerais definidas pela LDB, a partir das quais foi proposta uma abordagem apta a desenvolver competências para os diferentes níveis educacionais, bem como apta a valorizar

os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos fora do ambiente escolar, podendo ser essas experiências contabilizadas para o currículo.

- d) A conformação do currículo não apenas em torno de conteúdos técnicos e humanísticos mas de competências técnicas e humanísticas²⁵³, assumindo que uma

²⁵³ Zabala e Arnau (2010, p. 11) definem a competência como a “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionadas, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” e destacam que “a competência e os conhecimentos não são antagonicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes”. As competências, nesse sentido, seriam uma capacidade compreensiva, podendo ser representadas como resultantes da intersecção de três elementos principais: conhecimentos, habilidades e atitudes. O conhecimento liga-se ao domínio do saber – conceitos e informações –, servindo como base para qualificação de toda e qualquer ação. O saber conceitual permite saber o que e por que fazer. As habilidades, por sua vez, estariam relacionadas ao domínio do saber fazer, ou seja, à capacidade de aplicar e fazer uso do conhecimento adquirido, caracterizando-se, portanto, como um saber procedimental. Essa dimensão liga-se à prática e à técnica, permitindo que os conceitos e informações (conhecimentos) sejam empregados em uma ação, com vistas a atingir um propósito específico. As habilidades podem ser classificadas em intelectuais – processos mentais – e motoras – coordenação neuromuscular. Integra-se ainda nas competências um saber atitudinal, o qual diz respeito a aspectos sociais e afetivos relacionados à ação. As atitudes, por sua vez, relacionam-se ao domínio do ser, sendo caracterizadas como uma disposição da pessoa para resolver as situações-problemas com as quais se depara. Dizem com o interesse que anima a pessoa a agir (ZABALA; ARNAU, 2010). Embora as DCN orientem no sentido de desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas ao longo do processo de formação jurídica, isso, por certo, não exclui as atitudes e o reconhecimento de sua importância, visto que elas são um dos elementos formadores da competência. A fim de se evitar um processo deformativo que atinja o próprio cerne das competências, também as atitudes precisam ser experimentadas e refinadas ao longo da formação; é preciso propiciar experiências que impactem a disposição dos estudantes para agir. Assim, ao consagrar uma educação por competências, as DCN sinalizam no sentido do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

formação jurídica integral, portanto, pressupõe a capacidade de articulação, de forma indissociável, de conhecimentos, habilidades e atitudes de naturezas distintas e complementares diante dos diferentes contextos;

- e) A valorização de conteúdos propedêuticos, os responsáveis por uma formação mais humanista e crítica do bacharel em Direito, que permite o rompimento com o positivismo normativista, assim como a superação da ideia de autossuficiência do Direito;
- f) A realização da interdisciplinaridade, que possibilita uma visão integral do Direito e dos fenômenos jurídicos ao destacar, ao lado da dimensão normativa, também a fática e a valorativa;
- g) A integração entre teoria e prática, reforçada pela obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados e pela exigência de criação de núcleos de prática jurídica, nos quais se desenvolvem atividades de prática simulada e real;
- h) A interligação entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito do curso, que promove o prolongamento das atividades de ensino por meio da aproximação com a pós-graduação e com a comunidade local, através da iniciação científica e das diversas modalidades de atividades extensão;

- i) A integralização do currículo por meio das atividades complementares, que possibilitam que o discente, a partir de sua vocação, imprima certa personalização ao seu percurso formativo, vivenciando experiências educacionais inclusive fora do ambiente acadêmico.
- j) A exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso de caráter individual, que estimula o pensamento crítico-reflexivo em relação a um tema jurídico e favorece o desenvolvimento de habilidades em pesquisa jurídica; e
- k) A superação da concepção de que somente é profissional de Direito aquele que desenvolve a atividade forense.

Não obstante tais avanços identificados, as críticas perduram e são consistentes, pois, ao que tudo indica, as orientações que emanam do marco normativo não se concretizaram nas experiências dos cursos jurídicos e nos processos educativos que neles acontecem.

Melo Filho (2000) reconhece os avanços no âmbito normativo, mas chama atenção para a significativa limitação imposta pela metodologia adotada nos cursos de Direito a todo o esforço qualitativo imprimido pelas DCN. Para o autor, a doção das aulas expositivas como metodologia exclusiva é uma das causas determinantes dos problemas da formação jurídica; entretanto, reconhece que o uso dessa metodologia é reflexo de obstáculos de natureza institucional como, por exemplo, o excessivo número de

alunos nas salas de aula. Observa que um método adequado para o ensino do Direito passaria por estratégias didáticas com o potencial de: aguçar o raciocínio jurídico e desenvolver autonomia intelectual; tornar o discente partícipe ativo do processo de aprendizagem, permitindo a sua reflexão e questionando a sua simples aceitação; ensinar o aluno articular as normas jurídicas aos fatos juridicamente relevantes, favorecendo a percepção da integração com a realidade, dentre outras. Tal crítica é endossada por diversos outros pesquisadores (BITTAR, 2006; CARLINI, 2007; RODRIGUES, 2005).

Carlini (2007) salienta que uma das limitações para a superação da insuficiência do atual modelo formativo reside na inexistência de uma identidade do docente dos cursos jurídicos, sublinhando que se costuma a identificar o ensino do Direito com o ensino das leis, o que tornaria os profissionais da área jurídica – advogados, juízes, promotores, delegados, entre outros – os mais preparados para o exercício da docência. Prevaleceria, ainda, o pressuposto de quem sabe fazer, sabe ensinar, deixando-se em segundo plano outros atributos docentes fundamentais como, por exemplo, a abertura aos alunos e a capacidade de motivá-los.

Essas são algumas das críticas que se formulam contemporaneamente. Outras poderiam ser identificadas na produção mais recente do Grupo de Trabalho sobre Educação Jurídica do CONPEDI. De qualquer sorte, há certo consenso entre todas as críticas de que os avanços abstratamente assegurados pelos marcos normativos não conseguiram incrementar do modo

esperado a qualidade da formação jurídica. Assim que a conclusão de Rodrigues (2005), ao analisar as alterações implementadas ao longo dos anos e constatar que nenhuma delas permitiu lograr a tão desejada qualidade, é oportuna:

Isso leva a duas hipóteses: a) ou as reformas efetuadas até hoje não foram adequadas aos problemas apresentados; b) ou a questão do ensino do Direito no país não se resume às questões pertinentes às questões curriculares. Como resposta a essa questão, pode-se afirmar, com base na experiência histórica, que a pretensão de corrigir o ensino do Direito através da simples alteração da matriz curricular do curso é equivocada. A introdução ou alteração de componentes curriculares não é capaz de solucionar problemas de percepção do próprio mundo (RODRIGUES, 2005, p. 17). Concordamos com o pesquisador.

O recorrido histórico realizado demonstra que nos 190 anos de ensino jurídico no Brasil avançamos, especialmente, em dois domínios: a) o dos marcos normativos dos cursos de Direito; e b) o das pesquisas sobre ensino jurídico, visto que foram elas as responsáveis por impulsionar as sucessivas reformas no sentido de promover a melhoria dos marcos normativos.

Os avanços identificados, contudo, não foram suficientes para permitir a superação da persistente insuficiência do modelo de formação jurídica conformado no Brasil, possivelmente porque as projeções dos mesmos acabam por se restringir às dimensões abstratas do processo educativo – dimensão normativa, regulatória

e curricular –, sem conseguir alcançar as dimensões concretas – dimensão do ensino e dimensão da aprendizagem.

3 - CONCLUSÕES

Como fruto de nossa análise, entendemos que se revela altamente aconselhável que futuras pesquisas acadêmicas sobre a temática do ensino jurídico realizem outros recortes, lançando olhar sobretudo para as dimensões concretas do processo educativo, as quais podem revelar maior potencial de mudança e incremento da qualidade.

Espera-se que a partir de tais contribuições possamos não apenas buscar soluções através de alterações de marcos normativos e regulatórios e de currículos, mas, sobretudo, por meio de ações com projeções concretas e imediatas sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

4 - REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**. São Paulo: Acadêmica, 1989.

BARRETTO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. *In: Encontros da UnB: Ensino jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino superior no Brasil: um percurso histórico. *In: FLACHS, Maria Cristina Vera de (coord). Historia de las universidades latinoamericanas: tradición y modernidad*. 1 ed. Córdoba: Báez Ediciones, 2013.

BASTOS, Aurélio Wander. Ensino e jurisprudência: Notas críticas. *In: Encontros da UnB: Ensino jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.

_____. **O ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Lumen Juris, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 04/99. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf
> Acesso em 16 jun 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004. **Diário Oficial: Seção 1**, Brasília, DF, ano CXLI, n. 190, p. 17-18, 1 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n. 776/97**. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994. **Diário Oficial União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIII, n. 1, p. 40, 2 jan. 1995.

CARLINI, Angélica. O professor de Direito: Perspectivas para a construção de uma identidade docente. *In*: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos. **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium Editora, 2007.

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *In*: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília, UnB, 1979, p. 47-54.

DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. *In*: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília, UnB, 1979, p. 37-45.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. *In*: **Encontros da UnB: Ensino jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.

LOBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: Realidade e Perspectivas. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

_____. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

_____. Três situações distintas: Estágio, exame de ordem e exame de final de curso. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB**

ensino jurídico: Novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado.** Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito.** São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>>. Acesso: 03 out. 2006.

MELO FILHO, Álvaro. Correlações entre a nova LDB e o ensino jurídico. **Revista de Informação Legislativa.** Brasília, a. 34, n. 135, jul/set, 1997.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: Ensinar o Direito. *In:* **OAB ensino jurídico: Balanço de uma experiência.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI:** Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino jurídico no Brasil:** diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO JURÍDICO

Eveline Gonçalves Denardi²⁵⁴

Sergio Lopes de Carvalho²⁵⁵

RESUMO: O artigo tem por objetivo demonstrar, através do contexto histórico do ensino jurídico no Brasil, a partir da década de 1960, a consolidação do modelo metodológico aplicado atualmente à graduação nesta área e sua ineficácia nos dias atuais. O texto aponta os efeitos da mercantilização da educação no segmento jurídico, além de explorar o resultado prático – que atinge profissionais e o Poder Judiciário em si – ocasionado pelos problemas relacionados às falhas na formação universitária dos estudantes de Direito. Por fim, o artigo referenda a importância da educação para o alcance da função social do direito.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Metodologia de ensino. Mercantilização da educação. Déficit profissional. Função social.

1. INTRODUÇÃO

O estudo do ensino jurídico – objeto desta pesquisa – assume papel de extrema relevância, pois remete à formação dos

²⁵⁴ Doutora e mestre em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Direito e Jornalismo pela PUC-SP. Professora titular na pós-graduação (mestrado) na Escola Paulista de Direito (EPD), em São Paulo, da disciplina “Metodologia de pesquisa jurídica e ensino do direito” e editora de livros jurídicos na Editora Saraiva. E-mail: evelinedenardi@uol.com.br.

²⁵⁵ Bacharel em Direito pela Universidade São Judas Tadeu. Formado no curso de Capacitação em Conciliação e Mediação da Faculdade Legal. Ganador do Prêmio Paulo Guilherme de Almeida em 2011. Assistente editorial jurídico da Editora Saraiva. Advogado (OAB/SP 358.517). E-mail: sergio.lcarvalho@hotmail.com.

profissionais da área, a base que fomentará os caminhos a serem por eles trilhados. Não é possível cogitar o desenvolvimento social sem antes analisar e verificar o sistema educacional e os fundamentos que orientam sua estrutura.

Não obstante a graduação ser o elemento crucial que possibilita a atuação dos juristas em nosso país e considerando que este é o componente que possibilita o seu posicionamento no mercado de trabalho (além, é claro, da busca pelo conhecimento especializado), pode-se concluir que a educação é parte fundamental a permear a formação de pessoas encarregadas de conduzir o país, tanto as responsáveis pela regulamentação das normas que irão reger as condutas no Brasil, quanto as que exercerão outras atividades ligadas à formação jurídica. Um sólido aparato inicial será o combustível propulsor para alcançar-se a direção correta e a evolução da nação.

Este artigo tem por objeto discutir o ensino jurídico e sua relevância no Brasil. A ideia é verificar alguns dos problemas oriundos da educação jurídica envolvendo sua metodologia, a mercantilização das instituições de ensino e o reflexo desta conduta no Poder Judiciário, o que afasta a possibilidade de as ciências jurídicas, muitas vezes por ele praticada, promoverem a justiça.

Como seria possível o direito exercer sua função social se a própria formação dos juristas já carrega em si problemas relacionados ao seu aprendizado, desde os primórdios da instalação dos cursos de Direito no Brasil?

Diante desse cenário, a proposta é identificar a função da

educação jurídica na sociedade brasileira e alguns dos principais obstáculos e desafios contemporâneos que dificultam o alcance da eficácia plena do ensino e refletem na frágil atuação dos profissionais deste segmento.

Para alcançar estes objetivos, o texto investiga alguns dos caminhos que levaram ao modelo atual de ensino jurídico e reflete quanto às possibilidades da continuidade de sua progressão, da concepção do método à mudança de mentalidade nas relações jurídicas.

O exame do contexto histórico, além de observar o âmbito educacional, também nos remete à pontuação de alguns fatos que marcaram o país.

As dificuldades impostas ao cumprimento da função da educação jurídica estão envolvidas por uma metodologia oriunda da tradição jurídica que, apesar de inspiradora, há anos tem se mostrado falha, tendo em vista a evolução da sociedade. Ademais, a falta de estrutura relacionada à expansão do ensino superior gera uma percepção ainda mais potencializada da inegável crise educacional existente no Brasil.

Em decorrência destes problemas, o prejuízo encontrado na atuação dos profissionais formados por este sistema aliado ao atual cenário do ensino jurídico corroboram as assertivas sobre o andamento do Poder Judiciário brasileiro.

É nítida, portanto, a proporção do desafio para promover o ensino jurídico e adequá-lo às necessidades sociais, à verdadeira formação dos cientistas do direito, à formação de profissionais das

ciências humanas, capazes de realizar inovações em prol da sociedade. Percebe-se que, muito além da mera criação de técnicos operadores, o direito tem a propriedade de oferecer conhecimento que permita acessar as bases sociais. No entanto, diante de um ensino sem diretrizes mínimas de desenvolvimento e da ausência de novas perspectivas, a cultura jurídica e a função do ensino jurídico não têm como se concretizar plenamente.

2. A PROLIFERAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO PAÍS

Nossa discussão terá início em um marco que merece destaque na história dos cursos jurídicos no Brasil: o ano de 1961, a partir da Lei n. 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que trouxe os princípios básicos da educação brasileira, posteriormente substituída pela Lei n.9.394/1996.

O currículo mínimo para o curso de direito, por sua vez, foi regulamentado pela Resolução n.3/1972²⁵⁶, pelo Conselho de Educação, que teve sua vigência até 1994 com a normatização da Portaria n.1.886, propiciando à ciência jurídica maior adequação ao contexto social e adaptando-o às necessidades locais.

Em função do aumento e da concentração da população nas capitais, as universidades em funcionamento não tinham mais capacidade para absorver a demanda. A procura dos alunos por

²⁵⁶BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Lumen Juris, 1998.

cursos de graduação levou o Estado a flexibilizar as exigências para que faculdades privadas pudessem expandir seus cursos e suprir a necessidade de vagas que estava sendo demandada.

No entanto, a postura do Estado de facilitar a criação de novos cursos e faculdades culminou na sua completa falta de adequação com a nova realidade. O Estado mostrou-se carente, incapaz de planejar algo que compreendesse não apenas a estrutura necessária, mas também que se revelasse comprometida com a qualificação dos profissionais aptos a conduzir o ensino nestas instituições.

O ensino superior como um todo cresceu desproporcionalmente em relação à estrutura das universidades, principalmente a partir de 2000. Dentre as principais causas deste tamanho crescimento estão, além da alta demanda em virtude das exigências profissionais, a concorrência mercantil e a redução dos requisitos para ingressar no nível superior. Estatisticamente é possível constatar a proporção do aumento do número de faculdades e de universidades que ofereciam cursos de direito: em 1962, havia 60 cursos em funcionamento; progressivamente, em 1972 a oferta dos cursos era 122; dez anos mais tarde foram contabilizados 130 cursos; na década de 1990 chegou-se a 260 cursos de direito; os dados ainda apontam que nos anos 2000 o crescimento do ensino superior ultrapassou 100%.

O crescimento descontrolado do número de cursos de direito no Brasil é um dos fatores responsáveis pelo contexto das dificuldades atuais. Embora o objetivo inicial da expansão tenha

sido ampliar o acesso da sociedade à graduação e formar profissionais capacitados para servir ao país, o que se verificou, entretanto, foi uma contribuição para desencadear uma crise no ensino superior que se perpetua há anos.

3. METODOLOGIA NO ENSINO JURÍDICO

A metodologia utilizada no Brasil para o ensino das disciplinas jurídicas se dá principalmente e, em alguns casos exclusivamente, pelas aulas expositivas em harmonia com a visão positivista do direito.

Este método de ensino, de acordo com Paulo Freire, é intitulado ‘educação bancária’, expressão cunhada pelo educador para indicar aquele modo de ensinar em que o professor deposita a matéria (despeja a disciplina) na mente do aluno (que apenas recebe o conteúdo imposto, sem qualquer reflexão ou debate a respeito)²⁵⁷.

Partindo-se da premissa de que para o aprendizado é necessário primeiro conceber a teoria para, depois, integrá-lo à prática, observa-se que o resultado da aplicação deste método gera uma grande perda de potencial dos alunos que ingressam na faculdade ao receberem a teoria das normas por meio da reprodução quase exclusiva do texto legal, sem direcionamentos, ampliação do raciocínio ou o exercício da prática jurídica. Esse

²⁵⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

método não leva ao desenvolvimento de competências importantes e necessárias à atuação profissional. Diante disso, formam-se profissionais cada vez menos capacitados, que não conseguem enxergar além dos limites oferecidos durante o curso de graduação.

O método clássico de ensino é ainda o principal vetor de transmissão de conhecimento, embora já tenha se revelado frágil, o que é comprovado pela evidente deficiência na formação dos juristas, muitas vezes incapazes de lidar com o mínimo exigido pela prática da profissão. A situação é verificável não só por meio dos altos índices de reprovação dos bacharéis em Direito no exame nacional da OAB, mas também naqueles exames exigidos para o ingresso nas carreiras públicas. Como exemplo, citemos o concurso para seleção de Promotor de Justiça Substituto no Ministério Público de São Paulo (90º Concurso, realizado em 2013), que falhou em aprovar o número mínimo de candidatos para preencher as vagas disponíveis no edital.

Atualmente, ao concluírem a graduação, os recém-formados buscam cursos de especialização e preparatórios para o ingresso nas carreiras públicas. Neste último caso, a ideia não é só revisar a matéria, mas também compreender melhor a disciplina ministrada durante o curso, que não foi assimilada pelo aluno no momento oportuno.

São todos pontos extremamente preocupantes. Embora o aluno tenha frequentado as aulas durante cinco anos e obtido o título de bacharel, não possui entendimento suficiente sobre disciplinas basilares nem consegue por si só realizar um programa

de estudos complementares. O cenário põe em xeque os critérios que levaram este aluno à aprovação durante os anos de estudo.

São três os elementos que têm o condão de formar uma metodologia de ensino. Dentre seus agentes diretos estão as instituições de ensino, os docentes e os alunos. Portanto, uma breve análise a respeito do perfil, posicionamento e contribuição de cada uma delas para o estudo da cultura educacional no âmbito jurídico se revela bastante pertinente.

3.1 As instituições de ensino

O número de instituições de ensino superior tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, o que exigiu a intervenção do Ministério da Educação, em 2011, para colocar freio neste crescimento desmedido. Há, neste ponto, um contrassenso em razão dos efeitos da falta de estrutura *versus* a tentativa de aumentar o número de alunos no nível superior.

A proposta do Ministério da Educação para auxiliar na ampliação do número de universitários no país foi flexibilizar não só a forma de ingresso no nível superior, mas também os critérios para a abertura de novas universidades. No entanto, o que inicialmente indicava ser uma boa intenção, revelou-se um encaminhamento contrário aos interesses almejados.

Neste cenário conturbado, muitas universidades iniciaram suas atividades e criaram cursos sem grande preocupação com as questões estruturais e a qualidade do conteúdo oferecido. Esse

perfil acabou sendo adotado até por faculdades já consolidadas, que começaram a trabalhar visando expandir sua marca, criando assim uma grande instabilidade na qualidade do ensino jurídico.

No que tange à responsabilidade da universidade, um dos pontos de maior impacto na atualidade é a criação de cursos sem a observância da estrutura necessária e da qualidade efetiva do serviço prestado.

O papel da instituição de ensino é relevantíssimo na formação do aluno. Sua responsabilidade não é garantir o sucesso do aluno na carreira escolhida, mas assegurar condições mínimas de suporte e planejamento pedagógicos orientados à formação de um profissional preparado para atuar socialmente de forma assertiva.

O relevante papel da instituição de ensino é inegável. Neste viés, impossível não adentrar na responsabilidade e encargo daquele que, independentemente da estrutura física, deverá transmitir conhecimento de alto nível e orientar os alunos: o professor. O docente é, sem dúvida, um dos principais pilares deste sistema.

3.2 Os docentes

A formação dos professores no âmbito jurídico não encontra sua maior dificuldade no domínio do conteúdo em si, mas na falta de especialização para o exercício da docência.

Há quem observe com ressalvas, por exemplo, o fato de a grade curricular dos cursos de direito não oferecer dentre suas

disciplinas matérias voltadas para administração e gestão, por exemplo. Assim como os cursos de direito não possuem, em regra, disciplinas voltadas à gestão, é possível apontar, na mesma linha de raciocínio, a inexistência de um planejamento voltado àqueles que desejam atuar no campo educacional.

O ponto de discussão que aqui é ressaltado não questiona a qualidade técnica dos professores no que diz respeito à sua atuação profissional como advogados, promotores e juízes, mas pretende destacar a falta da qualidade no que se refere ao ensino e aos incentivos à carreira dos educadores do direito. A promoção da pesquisa científica, sem dúvida, é um avanço para a busca de novas perspectivas, muito reforçado durante mestrado e doutorado, mas que de forma alguma supre as necessidades próprias do campo da metodologia de ensino e forma de transmissão de conteúdo.

A análise sobre a função dos professores remete naturalmente à forma de ensino que se deseja implementar. O conteúdo a ser ministrado em sala de aula envolvendo a metodologia de ensino atualmente proposta nos cursos de direito remete apenas à reprodução de teses jurídicas já consolidadas, sem incentivar o senso crítico do aluno nem orientar propostas que visem a evolução social das ciências jurídicas.

Quanto às questões envolvidas no conhecimento estrito do direito, percebe-se a restrição do conhecimento à mera técnica jurídica. No entanto, não só de conteúdo técnico são formados os acadêmicos. É pertinente também o auxílio do professor no que tange ao desenvolvimento de competências essenciais à formação

do bacharel em sentido amplo, possibilitando o conhecimento do direito em harmonia com a evolução pessoal do aluno, o que envolve habilidades de fala e escrita, por exemplo.

O incentivo e o direcionamento adequados em sala de aula têm a possibilidade de orientar as escolhas futuras de carreira dos alunos, no entanto, é algo raramente visto durante o curso de graduação. A postura do educador que não tem por escopo desenvolver o aluno está longe de se adequar aos verdadeiros mestres, aqueles que inspiram e conduzem o raciocínio dos discentes, além de contribuírem efetivamente para formar os pensadores do direito.

O Ministério da Educação atua na regulação dos cursos embora as universidades tenham suas próprias regras e diretrizes para conduzir o ensino em seu estabelecimento. O educador, nesta equação, a depender da instituição na qual atua, não tem plena liberdade em sala para lecionar. Sua atividade é limitada pela organização do cronograma imposto, que por vezes é muito extenso, superior ao tempo disponível para explorar adequadamente o tema.

A carreira de professor universitário passou a ter na última década um expressivo reconhecimento social decorrente da enorme expansão das universidades no Brasil nos últimos anos. O mesmo não foi percebido nos ensinos fundamental e médio, o que acaba gerando um interesse que nem sempre advém da aspiração de lecionar no ensino superior, mas apenas de adquirir o status de docente, agregando a atividade ao seu trabalho principal visando a

possibilidade de, em função dela, adquirir uma renda extra.

Na figura do professor está materializado aquele que influenciará diretamente os responsáveis pelo fomento do ciclo de ensino; é ele quem irá propiciar a continuação, a inovação ou o retrocesso da cultura jurídica, postura que, por sua vez, depende também do interesse e do desejo do aluno pelo conhecimento por ele oferecido.

3.3 Os alunos

Na contemporaneidade, muitas vezes busca-se o ensino superior tendo em vista a ideia de representar a formação acadêmica mínima necessária para a conquista de boas oportunidades profissionais. Esta escolha é, muitas vezes, realizada sem conhecimento sobre a área de atuação escolhida. Em geral, é baseada apenas naquilo que se tem notícia sobre sua base teórica e considerando critérios exclusivamente voltados a aspectos práticos, dentre eles, a relevância nacional ou não da universidade na qual o curso está inserido e o custo financeiro envolvido nos estudos.

O acesso do aluno ao nível superior deveria ser o primeiro passo para sua independência intelectual e o enfrentamento do modelo imposto advindo do ensino básico, o que muitas vezes é incentivado pelos professores. No entanto, ainda prevalece a postura de aprendizado passivo, aquele que visa apenas obter conteúdo e conhecimento para aprovação a cada disciplina.

Além das dificuldades próprias decorrentes da mentalidade trazida pelo aluno ao ingressar na universidade, há ainda obstáculos

práticos e estruturais a serem enfrentados para se desenvolver uma boa aula. Numa sala com 80 alunos, mesmo com muita boa vontade por parte do docente, não é possível orientar e acompanhar o desempenho de todos eles.

Neste contexto, é necessário que o aluno procure orientação profissional não só advinda dos docentes, mas por meio da participação em eventos externos ao ensino formal.

Enquanto os alunos permanecem assistindo às aulas oriundas do método clássico, sem possibilidade de participar nem refletir a respeito dos seus objetivos pessoais e profissionais, os anos passam e eles mantêm a postura de apenas ouvir e assimilar conteúdo que os permita avançar ano a ano. Ao concluírem o curso, obterão o título de bacharel, entretanto, com um déficit significativo no conhecimento jurídico e na formação humanista necessário para atuar positivamente em prol da sociedade contemporânea e de suas necessidades. Neste contexto, o mercado educacional investe em outro caminho, diferente das universidades, que vem ganhando força a cada ano.

Diante das dificuldades sofridas pelo ensino superior surgem os cursos preparatórios, cuja incumbência é oferecer o conhecimento necessário e suficiente para o aluno enfrentar os desafios das provas exigidas para o bacharel atuar na área jurídica, seja obtendo aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil ou nos concursos de ingresso nas carreiras públicas.

As recentes e severas críticas dirigidas à forma de ensino difundida pelos cursos preparatórios requer análise mais apurada

deste cenário, em busca de soluções metodológicas adequadas e possíveis aos cursos de direito.

Os cursos preparatórios têm por fim preparar o aluno para realizar determinada prova e obter êxito em curto espaço de tempo. Por consequência, oferece a matéria de maneira sucinta, com foco exclusivo na exposição daquilo que é relevante para aquele exame. Neste momento, não nos cabe tratar de forma pormenorizada a razão de não serem cobrados conhecimentos que avaliem e verifiquem a real capacidade dos candidatos, em razão do apego deste tipo de prova e concurso à letra das normas e a quase exclusiva arte de memorização. Este é tema para outra discussão.

A percepção de que ao terminarem a graduação os alunos não têm o preparo necessário para o ingresso nas carreiras públicas e o estilo de prova utilizado nos exames de seleção às carreiras jurídicas forneceram subsídios suficientes aos cursos preparatórios para sua estruturação: contratar professores que já exerçam cargos públicos e experientes nos padrões de prova. Essa a fórmula para explicar o êxito cada vez maior deste segmento.

O ponto forte da metodologia utilizada pelos cursos preparatórios é a possibilidade de aprendizado rápido e eficiente ao fim proposto, o que em uma sociedade de mudança, velocidade e acesso à informação se revela um grande atrativo.

O que, entretanto, não se pode confundir, é que a universidade, por consequência os cursos de graduação, têm objetivos distintos dos preparatórios às carreiras públicas. No entanto, nada impede que convivam em harmonia.

Um ensino que agregue as características positivas do ensino preparatório – como as técnicas de aprendizagem – aliadas a uma bagagem de conhecimento científico oriunda de professores da ciência do direito que respeite a profundidade exigida na graduação tende a ser uma sugestão plausível para a melhor apreensão dos conteúdos.

A aposta na mudança dos cursos jurídicos depende da real atitude de superar e desvincular o ensino jurídico das diretrizes metodológicas que já não têm mais o mesmo condão de desenvolver o aprendizado como em anos anteriores.

Não basta apenas exigir a garantia de uma estrutura sólida das universidades e impor critérios mais rígidos para a criação de novos cursos, mas também é necessário confrontar a forma de ensino atualmente empregada. Aquém da discussão quanto à qualidade do ensino e a capacitação adequada dos seus profissionais, é necessário questionar se a função social do ensino do direito está sendo conduzida minimamente para atender aos anseios sociais.

Não há dúvida de que cada um dos três agentes analisados – instituições, docentes e alunos – têm sua relevância, contribuem significativamente para formar o conhecimento e que de fato há dificuldades na construção da educação jurídica brasileira concernente a cada um deles.

No entanto, a existência dos obstáculos intrínsecos à realidade atual remetem à necessidade de refletirmos quanto à evolução do sistema educacional e à superação da metodologia

utilizada considerando que o direito, como uma ciência social, deve servir como amparo e crescer em conjunto às relações sociais.

Ao analisar o panorama do ensino jurídico no Brasil, Alysson Mascaro aponta severamente algumas das condições sob as quais se desenvolvem o atual conhecimento jurídico²⁵⁸:

O conhecimento técnico é a virtude do jurista moderno. Um velho sábio que soubesse captar a verdade por detrás das discussões de uma briga seria um homem justo no passo. Mas um jovem sem virtudes que decorou leis é o grande jurista da modernidade capitalista²⁵⁹.

As instituições de ensino têm o dever de garantir a estrutura física e a elaboração, junto aos órgãos de educação, das diretrizes mínimas para o desenvolvimento do curso de direito; aos docentes fica a missão de adequar o conteúdo programático, aliando sua experiência e habilidade na forma de transmitir o conteúdo e inspirar os alunos em sala de aula. Ao discente, por sua vez, sujeito a quem se destina o conhecimento, cabe a incumbência passiva de aprender o conteúdo ministrado pelos docentes, mas também a de exercer uma postura ativa e desenvolver seu próprio método de estudo, construindo uma base sólida de formação do raciocínio jurídico para promover o direito como um indiscutível e valoroso instrumento social.

²⁵⁸ MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p.28-29.

4. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Não há como falar em educação no âmbito jurídico sem apontar um dos pressupostos de formação do jurista, o de intérprete do ordenamento, além de frisar, sobretudo, sua função de pensador deste mesmo ordenamento. O múnus do exercício jurídico prevê a aplicação das diretrizes de funcionamento do sistema, mas sempre deixando aberto o fato de que esses operadores podem aplicar ao mundo jurídico tanto quanto lhes caiba dentro da estrutura normativa.

Função social, expressão utilizada pela sociologia, busca elucidar a função que determinado fenômeno terá num contexto mais abrangente, compreendendo qual a importância e de que forma atuará além da mera perspectiva interna.

No estudo das ciências sociais, o funcionalismo almeja demonstrar o efeito de determinado fenômeno no contato com a realidade social, e como isso modifica ou altera sua realidade²⁶⁰.

A função refere-se à qualidade que tem determinada coisa para que atenda ou desempenhe sua função precípua. Esta ideia, levada ao campo jurídico, é a qualidade dos objetos sobre a ótica e comando das normas jurídicas.

Diante desta sucinta explicação a respeito do que é possível depreender da função social – finalidade que determinado instituto possui em um contexto mais amplo, os comportamentos e efeitos

²⁶⁰ DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

gerados no campo do convívio social – é possível partir para a aceção de qual seria a finalidade do ensino jurídico neste cenário.

Ao excluirmos a aceção de um contexto generalista (que é o da educação como um todo), para adequá-lo à educação da ciência do direito em especial, é necessário, como um primeiro passo para compreender o sistema atual, perceber a influência do direito na sociedade.

4.1 A função social da educação jurídica

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o conceito de desenvolvimento humano contemporâneo atravessa uma mudança de perspectiva: o foco é transferido do crescimento econômico (renda) para o ser humano.

Um dos índices utilizados para declarar o desenvolvimento dos países é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida em longo prazo que se vale de três dimensões para sua avaliação: educação, saúde e renda. A educação, objeto deste estudo, é preliminarmente um dos fatores cujos desdobramentos incidem diretamente na qualidade de vida da população, revelando-se o reflexo das expectativas dos habitantes.

Nesta mesma seara há a concepção lógica de que a função do ensino jurídico é o efeito mediato de seus profissionais e da cultura jurídica do país, o que atualmente pode ser considerado caótico.

O ensino do direito pode, direta e indiretamente, melhorar a

eficiência do Poder Judiciário. Isto, porque, além da técnica, há a formação da mentalidade a ser empregada na resolução dos conflitos e a aplicação dos instrumentos jurídicos. Eis o ponto principal para qualquer mudança.

Atualmente a instauração do conflito tornou-se meio corriqueiro para dar andamento a qualquer desavença. Não se observa mais o interesse pela resolução de conflitos por liberalidade das partes, mas a busca pelo provimento jurisdicional de plano. A mentalidade da maioria dos advogados quando recebem a causa é a descrença nas possibilidades de acordo, o que alimenta a concepção do cliente em litigar até “vencer”. Não há ponderação sobre o tempo da demanda, o que distorce o fim natural almejado pelas partes.

Já há alguns anos, mas em especial, a partir do Código de Processo Civil de 2015 ganham força os institutos relacionados aos meios de soluções extrajudiciais de conflitos: a conciliação, a mediação e a arbitragem. Institutos que visam alterar a forma de resolver a lide, por meio de um mecanismo autocompositivo, que permite às partes controlarem a situação e chegarem a um consenso.

É a possibilidade não só de se resolver a lide por meio do diálogo, da exposição e defesa das próprias ideias, mas também uma oportunidade às partes para realmente expressarem seus anseios e serem ouvidas, o que ultrapassa a criação jurídica oriunda do advogado. Talvez por receio do que os meios extrajudiciais de soluções de conflitos acarretarão para a carreira dos juristas, os

institutos ainda sofrem resistência para serem aplicados.

Diante dos dados apresentados sobre como o Poder Judiciário está sobrecarregado com a quantidade de processos, alterar a mentalidade litigiosa para compositiva seja um paradigma, que já vem se revelando eficiente há algum tempo.

Partiremos de uma experiência comprovada pelo Poder Judiciário norte-americano que sofria de mal similar ao brasileiro para discuti-lo. Sem saída, recorreu-se à Universidade de Harvard que concluiu, a partir de estudos elaborados por seus especialistas, que a forma mais eficiente de diminuir o número de processos seria a resolução de demandas através de acordos, por serem mais rápidos e possibilitarem a resolução do embate sem acionar ou iniciar processos no Poder Judiciário²⁶¹.

A solução enxergada pelos pesquisadores de Harvard não só foi inserida e persistiu nos Estados Unidos como se expandiu para outros lugares do mundo, chegando inclusive ao Brasil. Aqui, mesmo sem muitos adeptos, a mudança de postura vem crescendo, inclusive com a instalação de mais de 100 Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc) apenas no Estado de São Paulo.

Além de instituir uma forte mentalidade voltada à condução de conflitos, o ensino jurídico deixa de cumprir sua função ao não analisar a qualidade da atuação dos profissionais em momento

²⁶¹ ALVES, José Carlos Ferreira; TOLEDO, Armando Sérgio Prado de; TOSTA, Jorge. **Estudos avançados de mediação e arbitragem**. São Paulo: Elsevier, 2014.

posterior à conclusão dos cursos jurídicos. O déficit não se revela apenas no resultado das provas, mas até mesmo dentre aqueles que, mesmo aprovados para o exercício da função não se mostram qualificados ao exercício do cargo.

A atuação prática de um juiz, por exemplo, exige mais que o mero saber de toda a legislação. É necessário conhecimento cultural e prático para a correta leitura do caso e posteriormente adequar a norma ao caso concreto. No entanto, não é o que tem acontecido. Em geral, muitos candidatos revelam todo mérito para a aprovação no concurso em si, mas nenhuma aptidão para atuar e exercer a atividade profissional.

Reforçamos a ideia de que a competência para um determinado trabalho não garante a competência para outro; ter conteúdo técnico não implica a obrigatoriedade de uma grande atuação profissional; o trabalho impecável no exercício da carreira também não remete à garantia de saber lecionar disciplinas a ela relacionadas. Estes são apenas alguns exemplos para demonstrar que o valor inerente ao que está sendo observado deve ser avaliado a partir de critérios que de fato avaliem sua finalidade precípua.

A falta de eficiência e de técnicas atuais para o exercício da docência – em especial, no âmbito jurídico – se reflete na graduação, na forma de pensar do docente, de aprender e transmitir conhecimento. A atuação profissional está intimamente ligada à sua formação. Diante disso, a negligência com a educação só garante os efeitos negativos causados no trabalho do profissional, o que na conjuntura atual se reflete também no cenário muitas vezes caótico

do Poder Judiciário brasileiro.

Uma nova perspectiva de ensino é propiciar que a educação jurídica possa cumprir sua função no âmbito social. O ideal é que através da educação possa ser orientada a formação não apenas para um ou outro saber, mas uma formação completa, que permita ao futuro graduando exercer um papel ativo, influenciar a sociedade, sem a necessidade de recorrer a formas subsidiárias para aprender a matéria, nem deixar de lado o seu conhecimento prático. Enfim, que o curso de graduação em direito tenha a finalidade de formar cidadãos conscientes de sua atuação social, e não apenas de certificar.

5. CONCLUSÃO

O atual cenário do ensino jurídico no Brasil revela a necessidade de se reestruturar o sistema, visando preparar o aluno não apenas no que diz respeito ao conteúdo teórico, mas incentivá-lo a apurar o senso crítico e a utilizar ferramentas tradicionais voltadas a uma nova ação social. A ideia é formar uma cultura jurídica não apenas diferente, mas uma cultura que revele evolução a partir de suas raízes, da tradição para um novo mundo.

Não é mais viável realizar um ensino que não cumpra seu papel mínimo, qual seja, formar operadores técnicos das normas. Os péssimos resultados dos exames de proficiência revelam a falha evidente neste quesito. Diante deste insucesso, não há como clamar pelo estímulo do senso crítico, exceto por raras exceções.

A acepção clássica do ensino jurídico tem seu valor e foi moldada às necessidades úteis e adequadas aos anseios de cada época histórica. No entanto, atualmente, as prioridades mudaram e a tecnologia transformou a tradição. O processo digital, por exemplo, dispensa pilhas infindáveis de papel, o que facilita o acesso e a organização da informação e revela respeito ao meio ambiente. Esta perspectiva de avanço deveria se impor também nas salas de aula dos cursos de direito.

Nossas premissas foram confirmadas na medida em que nos propusemos a apontar a importância da educação jurídica de qualidade desde a origem e a superação de métodos comprovadamente ultrapassados para que seja possível almejar a melhora do Poder Judiciário e, desta forma, vislumbrar por meio das ferramentas jurídicas, uma efetiva aplicação do Direito à realidade social.

As perspectivas de mudança podem encontrar respaldo no acordo de cooperação realizado entre o Ministério da Educação e a Ordem dos Advogados do Brasil, que visa modificar as diretrizes educacionais, e na proposta do novo Código de Processo Civil, de tratar de maneira mais incisiva as formas de solução de conflito autocompositivas como meios essenciais para a resolução dos litígios.

Um ensino que permite a evolução de todos com o propósito do crescimento social deve aceitar a importância da educação, do direito e principalmente da educação jurídica. Adequá-la às necessidades sociais, sem dúvida, promove a melhora

do ensino e, por consequência, a melhora na atuação dos profissionais, o que torna o próximo ciclo de conhecimento mais produtivo. É a chance de promover o desenvolvimento da cultura jurídica do Brasil e alcançar a melhora da estrutura do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Carlos Ferreira; TOLEDO, Armando Sérgio Prado de; TOSTA, Jorge. **Estudos avançados de mediação e arbitragem**. São Paulo: Elsevier, 2014.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza; MACHADO, Ilze Maria Coelho. A formação pedagógica do professor universitário. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere>>. Acesso em: 5 jun.2017.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Lumen Juris, 1998.

BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. Portal Metodista de periódicos científicos e acadêmicos. **Revista do curso de Direito**. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/508/506>>. Acesso em: 25 jun.2017.

BRASIL. Lei n.8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, 4 de julho de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação superior a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRITO, Renato de Oliveira. O ensino jurídico no Brasil: análise sobre a massificação e o acesso aos cursos de direito. **Revista**. v.28. n.2, p.73-87, jul-dez.2008. Santa Maria, 2009.

BURCKHART, Thiago. Porque o ensino jurídico deve ser repensado. **Revista Carta Capital**. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br>>. Acesso em: 03 jun.2017.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução n.09, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Publicação no DOU, 01-10-2004, p.17-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em: 25 maio 2017.

CARVALHO, Francisco José. **Função social do direito**. Disponível em: <<http://funcaosocialdodireito.com.br/novosite/teoria-da-funcao-social-do-direito/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CINTRA, Rodrigo Suzuki; PINTO, Daniella Basso Batista. **Direito e educação** – reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2013.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FERNANDEZ, Atahualpa; FERNANDEZ, Marly Fernandez. **O ensino do direito, a formação do jurista e as escolas superiores**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7220>>. Acesso em: 25 jun.2017.

FGV. Observatório do ensino do direito. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>> Acesso em: 23 jun.2017.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P.(Org.) Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. A crise no ensino jurídico a partir do pacto da mediocridade: uma tentativa de superação através da formação docente. São Paulo: CVR, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Daniela. Correio Braziliense. **Mais rigor para abrir faculdades de direito**. Disponível em: <<http://www.correiobraziliense.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina. Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. São Paulo: Direito GV, 2013, p.233-240. Disponível em: <<http://bibiotecadigital.fgv.br>> Acesso em: 25 maio 2017.

GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. (Orgs.) Ensino jurídico participativo – construção de programas e experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, 2009 (Série metodologia e ensino. Direito, desenvolvimento e justiça).

HERKENHOFF, João Baptista. **Para onde vai o direito?** Reflexões sobre o papel do direito e do jurista. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SELES, Ada Santos; PINTO, Roseli Carlos; PINTO, Rosemeire Carlos. **O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações**. HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. (Coord.) São Paulo: Edgar Blucher, 2008.

RIBEIRO Jr., João. **A formação pedagógica do professor de direito**. Rio de Janeiro: Papyrus, 2002.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

MIGALHAS. **MEC suspende 38 cursos de direito**. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI191873,31047-MEC+suspende+38+cursos+de+Direito>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

OAB CONSELHO FEDERAL. **O início da caminhada**. A revolução de 1930. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#iniciofunc>>. Acesso em: 20 jun.2017.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. **Acordo pioneiro entre OAB e MEC fecha balcão dos cursos de direito**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/25343/acordo-pioneiro-entre-oab-e-mec-fecha-balcao-dos-cursos-de-direito>>. Acesso em: 20 fev.2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino do direito no Brasil: perspectivas históricas Gerais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.4, n.01, 2000.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **História**. Disponível em: <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **A mais antiga do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 20 jan.2017.

190 ANOS DE ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E A CONTINUIDADE DA IMPORTAÇÃO DE MODELOS, SOLUÇÕES... E PROBLEMAS

Felipe Rodrigues Xavier²⁶²
Lucas Jonas Fernandes²⁶³

Resumo: O artigo analisa e critica dois fenômenos contemporâneos e hegemônicos no ensino jurídico brasileiro dentro da tradição cultural brasileira de importação de modelos, soluções e mesmo problemas. Assim, se de um lado aposta-se na uniformização vinculante da jurisprudência através de uma combinação entre maior poder discricionário concedido às Cortes Superiores e institutos de inspiração na *common law* (Súmulas Vinculantes e o IRDR), por outro, o neoconstitucionalismo brasileiro, modificação tardia do constitucionalismo europeu, ameaça a força normativa da Constituição e oferece pouco para a efetivação constitucional.

Palavras-Chave: ensino jurídico; teorias estrangeiras; *commonlização*; neoconstitucionalismo.

INTRODUÇÃO

O artigo está focado em dois fenômenos atualíssimos do direito brasileiro e que conseqüentemente tornam-se desafios para o

²⁶² Bacharel em Direito pela UNESP – Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Franca. Mestrando em Direito pela UNESP. email: felipe.rodrigues.xavier14@gmail.com

²⁶³ Bacharel em Direito pela UNESP – Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Franca. Mestrando em Direito pela UNESP. Emil: luks_jonas@hotmail.com

ensino jurídico: a *commonlização* do direito constitucional e processual e o neoconstitucionalismo. As últimas reformas processuais brasileiras apostam, principalmente a partir da Emenda Constitucional nº 45/04 instituinte das Súmulas Vinculantes, na vinculação jurisprudencial das decisões judiciais e seus motivos determinantes. Trata-se do fenômeno conhecido como *commonlização* do direito processual brasileiro, qual seja a inspiração em institutos típicos dos sistemas jurídicos de *common law* como melhor forma para a construção de uma jurisprudência forte e vertical, impedindo, ou ao menos minorando, os graves problemas judiciais do Brasil, tais como a insegurança, a multiplicação exponencial de processos judiciais, a duração temporal destes processos que acaba, muitas vezes, por obstar a fruição do direito material, bem como os altos custos humanos, técnicos e financeiros do processo.

Assim, o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas (IRDR) do Código de Processo Civil é exemplo deste afã de *commonlização*. Com pretensões de abstração e generalidade, pois são desprezados os fatos ensejadores da lide, e cujas teses jurídicas terão validade não somente para os casos presentes em tramitação na área de competência do respectivo tribunal de segunda instância (Tribunal de Justiça ou Tribunal Regional Federal) mas também para os casos futuros, o IRDR aprofunda e alarga as mudanças instauradas pelas súmulas vinculantes.

Além disto, o neoconstitucionalismo brasileiro, ou melhor, a recepção tardia das conquistas constitucionalistas da Europa

ocidental no pós-guerra, entrará em cena por ser hegemônico a partir de meados da década de 1990, sendo analisado nas possíveis contribuições e deficiências para a sempre longínqua concretização constitucional.

Tendo como tema estas duas problemáticas contemporâneas inseridas no contexto jurídico nacional, metodologicamente o artigo utiliza-se dos métodos dedutivo, monográfico e dialético. Sendo assim, o artigo é dividido em duas grandes partes, sobre *commonlização* e neoconstitucionalismo, onde na primeira parte há a análise crítica da vinculação jurisprudencial e do IRDR enquanto que na segunda parte focamos na questão suscitada (e distorcida) pelo neoconstitucionalismo entre princípios jurídicos e valores morais.

1. A COMMONLIZAÇÃO DO DIREITO BRASILEIRO

O senso comum teórico dos juristas (Warat), jogado às mais diversas doutrinas estrangeiras pela incapacidade de absorção e efetivação dos *novos paradigmáticos* que a Constituição Federal de 1988 representa, adota hoje a chamada *commonlização* de nosso direito como solução dos principais problemas de nosso sistema judicial, mormente a insegurança jurídica (que também pode receber o prosaico nome de *justiça lotérica*) e a multiplicação de processos. Assim, muitas reformas legislativas importadoras de institutos da *common law* são justificadas como se a origem por si só de tais institutos fosse uma espécie de lastro seguro quanto à

aptidão para solução de nossos problemas judiciais. Mais que tudo, de respeitabilidade.

A doutrina tem papel preponderante nessa difusão do *common law* pelo imaginário jurídico nacional.

Ocorre que, no Brasil, grande parcela da doutrina entende que é possível resolver o problema de insegurança jurídica – que é, frise-se, um problema essencialmente qualitativo na prestação jurisdicional – mediante a criação de instrumentos de vinculação decisória, o que faz parecer que essa doutrina ignora que, em um Estado Constitucional, a própria Constituição e a legislação que lhe é conforme vinculam efetivamente a atuação do Judiciário antes de tudo. (ABBOUD, 2014, p. 362).

No entanto, a insegurança jurídica *não é um problema de civil law, não é algo intrínseco ao nosso sistema*, e sim de todo o direito. Isto a doutrina fatora da *commonlização* esquece. A qualidade de um sistema jurídico dependerá do grau de vinculação que os legisladores e o judiciário mantenham para com a Constituição, inclusive sua função transformadora no Estado Democrático de Direito, e a conformação e aplicação das leis segundo este Texto Maior. É uma questão constitucional, portanto, e quanto mais ela se mantiver intrínseca à Constituição, menos espaço para a discricionariedade dos juízes e mais forte (íntegra e coerente) será a jurisprudência deste ordenamento jurídico.

Desta crença na *commonlização* do direito brasileiro como melhor meio, mais fácil e eficaz, para a diminuição do número de

processos em andamento, bem como para minorar o risco de decisões diferentes para casos semelhantes, nascem a maioria de nossas reformas processuais mais importantes das últimas duas décadas. Elas apostam, assim, no que poderia ser chamado de direito jurisprudencial: as Cortes Superiores, dotadas de enorme poder discricionário, ditam *normas com força de lei* a serem seguidas pela Administração Pública e por todo o demais Judiciário. É o que se chama de efeito vinculante da jurisprudência, sendo este o aspecto mais sentido deste imaginário jurídico nacional adepto das transformação processuais com bases na *common law*. *A jurisprudência adquire foros e força de lei*, o que vai lentamente deixando de ser estranho em países como o nosso, de *civil law*.

Não seria demasiado dizer, portanto, que o Judiciário passa a assumir um poder importante: passa a legislar abstratamente a partir de uma decisão concreta de lide.

Neste diapasão de poucas possibilidades de revisionamento da mesma questão jurídica por parte do STF ou STJ, pois não haverá recurso, *locus* lógico para tanto, a modificação de entendimento jurisprudencial viria somente por meio de *lei*. Isto demonstra a especialidade de nosso sistema decisório, não havendo notícia de sistema parecido em qualquer outro país ao menos formalmente democrático e constitucional.

No Brasil inverte-se então a lógica: não mais a jurisprudência que atualizará a lei, mas a lei que atualizará a jurisprudência. Mais uma jabuticaba.

Esse é o ponto nodal que criticamos da atribuição desmedida de efeito vinculante para os Tribunais Superiores. Na prática, trata-se de decisão que tem por mote principal facilitar a administração Judiciária mediante a redução quantitativa do número de processos, ou seja, quer resolver problema de gestão. Trata-se de visão em que a questão da segurança jurídica é pensada sob o ponto de vista do Judiciário e a crença de que os mecanismos vinculantes forjados para funcionar verticalmente assegurariam a concretização da segurança jurídica [...] Na realidade, a falta de segurança jurídica em nossa jurisprudência está relacionada à discricionariedade que levamos às últimas consequências, fazendo o julgador acreditar que poderia inclusive se afastar da legalidade vigente, uma vez que em seu imaginário a lei estaria à disposição do intérprete que poderia deixar de aplicá-la por razões de conveniência e oportunidade. (ABBOUD, 2014, p. 390).

O Código de Processo Civil de 2015 é o último elo desta cadeia.

O perigo maior que se afigura é o completo engessamento do sistema decisório nacional, até porque, além da deformidade de se objetivar teses *a partir de um único caso*, e não de reiteradas decisões (lição clássica do termo “jurisprudência”), minguem-se as possibilidades de recursos visto que o próprio sistema judicial-decisório, justamente para dar força à sua decisão-paradigma, impede a subida deles para os tribunais superiores com institutos como a súmula impeditiva de recursos, o regime de julgamentos

repetitivos ou o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas do Código de Processo Civil de 2015.

Declaradamente, o objetivo primordial deste incidente é conferir um *juízo único, padronizado e coletivo* a tantos outros processos que possuam origem fática comum. O IRDR objetiva, portanto, a manutenção da segurança jurídica e a diminuição de processos a cargo do Judiciário com o mínimo de dispêndio de recursos possíveis, pois a mesma decisão (decisão esta resultado de apenas um julgamento) é estendida a todos os processos semelhantes a partir da segunda instância. Diante disto, torna-se impostergável verificar a partir de agora se, para além das possibilidade de atingimento (parcial ou total) de seus desideratos, o IRDR não atropela, para tanto, a própria Constituição Federal, alguns de seus direitos e garantias, e a tradição do sistema judicial brasileiro.

Assim como a técnica de julgamento por amostragem voltada aos tribunais superiores, o que impulsionou o Projeto a tentar instituir no ordenamento jurídico a figura do incidente é a tentativa de dar estabilidade e uniformizar a jurisprudência também em segundo grau de jurisdição, além de dar maior celeridade à atividade judicante como um todo, uma vez que a adoção da técnica que cria um procedimento para a formação de uma decisão paradigma que decida questões de direito que se repetem em inúmeros processos individuais repetitivas sem dúvida alguma tem potencial para desafogar o Poder Judiciário. (COELHO, 2015, p. 178).

Em primeiro lugar, mais quanto ao aspecto formal de sua instauração, o IRDR é inconstitucional. Seu efeito vinculante é matéria constitucional e não seria passível de instituição por meio da legislação ordinária.

A vinculação a uma decisão aos juízes de hierarquia inferior ao órgão prolator da decisão deve estar sempre prevista expressamente na Constituição da República, sob pena de violação à garantia constitucional da *independência funcional* dos magistrados e à *separação funcional de poderes*. [...] Questão semelhante foi tratada pelo TSE no julgamento do Resp 9.936/RJ sobre o instituto do *prejulgado* previsto no art. 263 do Código Eleitoral. Nesse caso, o TSE, incidentalmente, declarou a inconstitucionalidade do instituto. Para o relator do recurso, Min. Sepúlveda Pertence, o *prejulgado eleitoral* conflita com a Constituição porque “dá ao precedente judicial força de lei, o que viola o princípio da separação funcional de poderes. (...) É tão violenta a força vinculante que o *prejulgado* pretende, que ele é maior do que a força obrigatória da lei”. Em sentido semelhante, o STF, no exame da Representação 946/DF, entendeu que o art. 902, § 1º, da CLT, o qual dava força normativa geral às decisões do TST, não havia sido recepcionado pela Constituição de 1946. (ABBOUD, 2014, p. 392).

Os dois casos colacionados pelo autor são bastante semelhantes ao IRDR: a força de lei dada ao precedente judicial e a consequente violação do princípio da separação funcional de

poderes. Cabe ver como será a reação da comunidade jurídica e do próprio STF quando da vigência do IRDR.

O IRDR ainda afronta os princípios do devido processo legal, do contraditório e da ampla defesa em três momentos: no NCPC não há mecanismos para que as partes aleguem a desnecessidade de suspensão de seu processo específico, já que juridicamente diverso daquele pinçado para paradigma; tampouco há qualquer possibilidade para que as partes comprovem o descabimento das teses jurídicas consagradas no julgamento do processo paradigma ao seu processo em concreto. Ou seja, não há espaço para a alegação de diferenciação dos processos, seja tratando-se das questões fáticas ou jurídicas. Todos são julgados como se fossem iguais. *Julgamento abstrato, único e coletivo*. No mais, como as teses jurídicas são também estendidas aos casos *futuros*, as partes destes também tem suas garantias ao devido processo legal, contraditório²⁶⁴ e ampla defesa violados, pois não tiveram como participar do julgamento da própria lide.

²⁶⁴ “Todos aqueles que tiveram alguma pretensão de direito material a ser deduzida no processo têm direito de invocar o princípio do contraditório em seu favor. [...] Por contraditório deve entender-se, de um lado, a necessidade de dar conhecimento da existência da ação e de todos os atos do processo às partes, e, de outro, a possibilidade de as partes reagirem aos atos que lhes sejam desfavoráveis. [...] Em razão da incidência da garantia constitucional do contraditório, é defeso ao julgador *encurtar, diminuir* (verkürzt) o direito de o litigante exteriorizar a sua manifestação nos autos do processo. Em outras palavras, não se pode economizar, minimizar a participação do litigante no processo.” (NERY JUNIOR, 2010, p. 210-211)

No entanto, esta *paradigmatização* de determinado feito não é realizada criteriosamente, isto pois qualquer causa repetitiva poderá dar ensejo à instauração do IRDR.

Assim, pois, o “precedente” que tornar-se-á vinculativo poderá advir de qualquer causa que traga a mesma controvérsia quanto a questão de direito (e não fática), e não necessariamente *a melhor causa* que a represente, o que demandaria amadurecimento (tempo e estudos) desta controvérsia no âmbito do judiciário. O juízo de representatividade não é realizado, nem tampouco o juízo de conveniência.

Desta forma, o IRDR aprofunda e amplia as transformações instituídas pelas Súmulas Vinculantes no processo brasileiro. Ora, o IRDR pretende a vinculação das decisões e seus motivos para todos os processos individuais ou coletivos que versem sobre a mesma controvérsia de direito e que tramitem sob a jurisdição dos tribunais de segunda instância (Tribunais de Justiça e Tribunais Regionais Federais, somente aí podendo ser suscitados, e não diretamente no STJ). Aplica-se as teses jurídicas do julgamento do processo paradigma (processo único e que poderá não ser o melhor representativo da controvérsia) a todos os demais processos, tanto os presentes (que ficam suspensos), como os futuros.

2. NEOCONSTITUCIONALISMO

Por *constitucionalismo* compreende-se o amplo processo jurídico-político da Europa ocidental do pós-guerra de reconstrução do

Estado de Direito em sua forma evoluída, o Estado Democrático de Direito, resultando em transformações substanciais tendo todas como centro de irradiação a Constituição. O constitucionalismo, assim, estende-se para além do direito, não estando somente o direito constitucionalizado, mas também as interações totais entre Estado, sociedade e mercado, sendo assim a Constituição o dirigente supremo e autônomo do país. Supremo pois, muito além de se encontrar no ápice de qualquer escala normativa, define objetivos a serem alcançados por toda aquela sociedade nacional, tanto o Estado como também o mercado, objetivos que certamente incluem direitos fundamentais de três ou quatro gerações a estarem assegurados ou proporcionados. A Constituição transforma-se de mera carta oportuna de promessas para tornar-se Carta Fundamental em toda a acepção do termo, não somente no direito, mas também na política, abarcando o modo de ser e o modo de *vir a ser* daquele Estado e daquela sociedade. Isto é, em traços gerais, a nossa compreensão de constitucionalismo e assim utilizaremos a expressão no seguir do texto. Agora por *neoconstitucionalismo* concebemos a recepção do constitucionalismo no Brasil após a Constituição Federal de 1988. Etimologicamente o termo nacional não está incorreto, entretanto se torna útil diferenciá-los desde já. Tratam-se de dois processos em tempo e espaço diferentes, apresentando tantas semelhanças quanto diferenças.

O constitucionalismo desenrola-se nos anos imediatamente posteriores ao fim da Segunda Guerra Mundial principalmente em dois países, Itália e Alemanha.

Alicerçado na Constituição Italiana de 1947 e na Lei Fundamental de Bonn de 1949²⁶⁵, mas principalmente no extenso trabalho hermenêutico de constitucionalização do direito realizado, respectivamente, pela Corte Constitucional italiana e pelo Tribunal Constitucional Federal alemão a partir da década de 1950 (Robert Alexy organiza e desenvolve a teoria dos princípios e a teoria da argumentação a partir da jurisprudência deste Tribunal), o constitucionalismo espalha-se rapidamente e definitivamente para a jurisprudência e doutrina. Assume o direito constitucional, enfim, outra dimensão de relevância e interesse, ocasionando crescimento vertiginoso na produção doutrinária e jurisprudencial, quantitativa e qualitativamente. A constitucionalização do direito no pós-guerra é mais obra das Cortes Constitucionais do que das Constituições em si. Trata-se dum processo manifestamente hermenêutico, e não meramente declaratório. Eis a grande transformação do

²⁶⁵ A Constituição de Weimar, apesar de todos os avanços sociais introduzidos com os direitos de segunda geração, passo importantíssimo na transformação do Estado Liberal clássico para o Estado de Bem Estar Social (no que é precedida somente pela Constituição Mexicana de 1917), permaneceu formalmente vigente mesmo durante o regime nazista que se estendeu de 1933 a 1945. “A Constituição de Weimar nunca foi ab-rogada durante o regime nazista, mas a lei de plenos poderes de 24 de março de 1933 teve não só o efeito de legalizar a posse de Hitler no poder como o de *legalizar* geral e globalmente as suas ações futuras. Dessa maneira, como apontou Carl Schmitt — escrevendo depois da Segunda Guerra Mundial —, Hitler foi confirmado no poder, tornando-se a fonte de toda legalidade positiva, em virtude de uma lei do Parlamento que modificou a Constituição. Também a Constituição stalinista de 1936, completamente ignorada na prática, nunca foi abolida.” (LAFER, 1991, p. 95). Por sua vez, a Lei Fundamental de Bonn, originalmente pensada como provisória no contexto da Alemanha dividida, é aprovada em 1949 pelos aliados e torna-se definitiva para todo o território alemão apenas após a queda do muro de Berlim e a reunificação dos territórios ocidental (República Federal da Alemanha) e oriental (República Democrática da Alemanha) em 1990.

constitucionalismo moderno. Fundamentando-se nas Constituições dirigentes e normativas, as quais incluem vasto leque de direitos fundamentais de todas as dimensões, as Cortes Constitucionais desenvolveram a contínua e profícua atividade de revisão constitucional de todo o ordenamento jurídico. O primeiro alvo, como tradicional centro do direito, deu-se no Código Civil.

E neste contexto aparece o neoconstitucionalismo brasileiro.

Luís Roberto Barroso, Ministro do Supremo Tribunal Federal, um dos iniciadores e grandes nomes desta corrente doutrinária hegemônica, caracteriza os princípios jurídicos como *valores* consolidados (2008, p. 30) na consciência popular e na Constituição nacional. “*Os princípios constitucionais, portanto, explícitos ou não, passam a ser a síntese dos valores abrigados no ordenamento jurídico. Eles espelham a ideologia da sociedade.*” (BARROSO, 2008, p. 29, grifo do autor).

O reconhecimento de normatividade aos *princípios* e sua distinção qualitativa em relação às regras é um dos símbolos do pós-positivismo [...] *Princípios* não são, como as regras, comandos imediatamente descritivos de condutas específicas, mas sim *normas que consagram determinados valores ou indicam fins públicos* a serem realizados por diferentes meios. (BARROSO, 2009, p. 13).

Da constatação da normatividade dos princípios (algo elementar nesta quadra da história) corta-se para a definição dos princípios como condensação de valores, o que significa retrocesso democrático. Eis o porquê.

Concepções como esta surgem da incapacidade de compreender o novo constitucional. Quanto à questão princípios vs. valores, ela surge de não se saber renovar os vínculos entre direito e moral desatados pelo positivismo. No entanto, não significa a confusão entre direito e moral. Ao inverso, a trajetória do constitucionalismo contemporâneo demonstra a tentativa crescente de criar âmbitos de autonomia onde o direito, sendo o pacto civilizatório por excelência, ao mesmo tempo que sofre inevitavelmente as influências das outras áreas (moral, política, economia) procura manter graus de diferenciação para com elas. Ou seja, para não ser substituído pela moralidade de momento, pelas injunções políticas partidárias e pelas flutuações econômicas, o direito faz-se, em sua máxima expressão, a Constituição, dirigentemente normativo.

A questão é, pois, paradigmática.

As críticas de Habermas as quais compartilhamos neste trabalho são completamente fundadas pela aproximação das decisões do Supremo Tribunal Federal brasileiro com a jurisprudência do Tribunal Constitucional alemão. Não se trata de dum oportuno empréstimo da doutrina alemã, o que tanto criticamos. Pelo contrário, ambas Cortes Superiores (tendo a alemã mais tempo de consolidação, enquanto que a brasileira, passadas três décadas constitucionais, ainda está se formulando) partem de pressupostos centrais: a ordem constitucional como ordem de valores, os princípios jurídicos como condensação de valores morais e opções políticas. Vale a longa citação:

Princípios ou normas de nível superior, à luz das quais outras normas podem ser justificadas, têm um sentido deontológico, enquanto que os valores são teleológicos. Normas de ação válidas obrigam seus destinatários igualmente e sem exceção a satisfazer expectativas comportamentais generalizadas, onde os valores devem ser considerados como preferências intersubjetivamente compartilhadas. Valores compartilhados expressam a preferência de bens que, em coletividades específicas, são considerados dignos de lutar e podem ser adquiridos através de uma ação direcionada. [...] O "dever" das normas vinculativas tem o sentido absoluto de uma obrigação incondicionada e universal; o que um "deve fazer" afirma ser igualmente bom para todos. A atratividade de valores intersubjetivamente compartilhados tem o senso relativo de uma estimativa de bens que se estabeleceu em culturas e formas de vida: sérias escolhas de valores ou preferências de ordem superior nos dizem o que é bom para nós (ou para mim) no longo prazo. (HABERMAS, 1996, p. 255, tradução nossa, grifo nosso).

As diferentes propriedades de normas e princípios determinam diferentes aplicações. “Porque normas e princípios, em virtude de seu caráter deontológico, reivindicam ser universalmente vinculantes e não apenas especialmente preferíveis, eles *possuem uma maior força justificatória que os valores.*” (HABERMAS, 1996, p. 259). A jurisprudência baseada numa “ordem aberta de valores” propicia muito mais irracionalidades em suas decisões. A situação, é claro, se agrava quando se trata da jurisprudência vinculante do guardião da Constituição. A confusão ou substituição dos princípios pelos valores significa a diminuição ou supressão da

autonomia do direito frente à moral, à política, e à economia, grande conquista do constitucionalismo. Novamente, não se diz absolutamente a desconexão entre estas dimensões. Muito pelo contrário, no constitucionalismo contemporâneo o direito empenha-se em sobreviver em meio às incontáveis flutuações morais, políticas e econômicas, e isto muito se dá pela força normativa da Constituição, pela força normativa de seus princípios. Se da normatividade dos princípios passa-se para a preferenciabilidade dos valores, inevitavelmente diminui-se o grau de certeza dos direitos mais fundamentais, os quais ficam abertos a argumentos funcionalistas, convencionais, de custo-benefício, etc. ²⁶⁶A distinção de Dworkin entre *policies* e *principles* mostra-se iluminadora aqui. Há também a questão da legitimidade democrática destas decisões já que elas, fundamentais, serão tomadas por autoridades não eleitas, menos pressionáveis.

Dever-se-á concluir, portanto, que a determinação dos valores não-instrumentais e a das normas que nos fixariam os direitos e nos prescreveriam as obrigações escapam a qualquer lógica e a qualquer racionalidade?

²⁶⁶ “A prestação jurisdicional orientada por princípios (=normas) – anota Habermas – deve decidir qual pretensão e qual conduta são corretas em um dado conflito, e não como equilibrar bens ou relacionar valores. A validade jurídica do juízo tem o *sentido deontológico* de um comando e não o *sentido teleológico* do que podemos alcançar sob dadas circunstâncias no horizonte de nossos desejos; o que é melhor para nós em um determinado ponto não coincide *eo ipso* com o que é igualmente bom para todos. Isso não significa, evidentemente, adesão à tese da irrelevância dos fins, à exclusão da teleologia no direito. [...] Dizendo de outro modo, sustento que o conteúdo teleológico já se encontra no interior do direito, incorporado aos princípios.” (GRAU, 2008, p. 112-113).

Dever-se-á renunciar a todo uso filosófico da razão prática e limitar-se, na área da ação, a um uso técnico da razão, a um ajuste dos meios aos fins que, por sua vez, seriam inteiramente irracionais? *É essa, de fato, a tese de todos os filósofos positivistas, desde Hume até Ayer. Mas, devemos resignar-nos a isso?* (PERELMAN, 1996, p. 184, grifo nosso).

Princípios são deontológicos.

Valores são axiológicos, ou teleológicos.

A confusão ou excessiva aproximação entre princípios e valores levada a cabo pelo neoconstitucionalismo ajuda na desconstrução das conquistas constitucionalistas, a própria força deontológica e vinculatória dos princípios, tornando-os preferências e oportunidades subjetivas, o que enfraquece sobremaneira o Estado Democrático de Direito e sua Constituição; a própria democracia, enfim.

CONCLUSÃO

A jurisprudência nacional segue rumos únicos no mundo. As recentes reformas processuais, o Código de Processo Civil de 2015 e todo o exposto neste artigo sustentam a afirmativa no sentido de que a chamada *commonlização* do direito brasileiro como solução para nossos principais problemas judiciais nada mais é do que o conferir imenso poder discricionário às Cortes Superiores e vincular suas decisões, de modo que a jurisprudência passa a ter foros e força de lei. A inspiração na *common law* é

falaciosa, mas permanece invocada para angariar adeptos. A denominada *commonlização* do direito processual brasileiro como melhor estratégia para a solução ou minoração de nossos principais problemas judiciais guarda pouquíssima filiação legítima para com o *common law* original, tornando-se na maioria das vezes mais uma panaceia. A começar pelo ponto mais claro: não é possível impor *legislativamente* o sistema de precedentes judiciais. Aliás, no Brasil não existem precedentes judiciais, mas sim vinculação jurisprudencial, fenômeno completamente diverso. Portanto, sob o álibi da *commonlização* a jurisprudência não está sendo construída, mas forçada verticalmente em dois sentidos: da legislação para a jurisprudência e dos tribunais (agora a partir da segunda instância com o IRDR) para quaisquer que estejam em graus inferiores de jurisdição, o que, obviamente, maquiniza sobremaneira os juízos de primeiro grau²⁶⁷, justamente aqueles únicos que conhecem dos fatos ensejadores da lide.

²⁶⁷ “A ausência de uma tradição (no sentido de que fala Gadamer) que obrigue os juízes a obedecerem a integridade do direito transforma os juízos de primeiro grau em rito de passagem para o segundo grau e aos tribunais superiores. No seguimento, em face da multiplicação de processos (recursos dos mais variados) e para controlar esse caos, *busca-se construir conceitos abstratos com pretensões de universalização, como se fosse possível uma norma jurídica abarcar todas as hipóteses (futuras) de aplicação*. E cresce, conseqüentemente, a importância das súmulas, que passam a ter a função de corrigir aquilo que o próprio positivismo ocasionou.” (STRECK, 2014, p. 424, grifo no original). Embora, é claro, a passagem refira-se especificamente às súmulas vinculantes, a tentativa de abstratização de conceitos com pretensão de universalização (tal como a lei), ou seja, a repriminção da razão e dos fatos em conceitos abstratos, é igualmente característica do IRDR.

No mais, o sistema judicial brasileiro passará a ser o único conhecido com a real possibilidade de que a lei atualize a jurisprudência, e não o contrário!

*O que o Judiciário (os juízes) não podem fazer é legislar abstratamente a partir de uma decisão concreta de lide e é exatamente isto o que ocorre com o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas, instituto este que concentra de maneira explícita muitas das características de nossas últimas reformas processuais: vinculação jurisprudencial forçada (ou seja, por meio de lei), aposta na discricionariedade das Cortes Superiores (sem esquecer que o poder discricionário dos juízes é o cavalo de Troia dentro do Estado Democrático de Direito), o conferimento de força de lei à jurisprudência assim formada, apelo à *commonlização* como panaceia para nossos problemas judiciais, vagas inspirações em institutos de *common law* ou do direito continental europeu (no caso específico, o *Musterverfahren* do direito alemão e o *Group Litigation Order* britânico, este último em muito menor grau), desprezo total ao substrato fático das lides, *cronofobia* ao julgar-se legislando para o futuro, e ainda acrescente-se as afrontas ao devido processo legal, ao contraditório e à ampla defesa.*

A jurisprudência no Brasil não será construída, mas forçada.

É bem possível o sucesso destas reformas processuais (o IRDR e demais que apostem na jurisprudência vinculante) no diminuir a quantidade de processos no Judiciário e,

consequentemente, o risco da insegurança jurídica. Mas a custos muito elevados. Mas a *custos constitucionais*.

Por outro lado, o neoconstitucionalismo brasileiro teve importância, num primeiro momento, ao afirmar a força normativa da Constituição logo após 1988. No entanto, se o constitucionalismo europeu já datava de quatro décadas, o brasileiro engatinhava e assim, combinado à incapacidade do senso comum teórico de absorver os novos paradigmáticos do Estado Democrático de Direito, descambou para rótulo justificador-de-tudo, em que quase-tudo-cabe. Nos referimos agora às doutrinas prestigiadas como a ponderação de princípios de Alexy e o realismo jurídico, bem como a situações tipicamente brasileiras como o a *commonlização*. “Neoconstitucionalismo implicava ir além de um constitucionalismo de feições liberais – que, no Brasil, sempre foi um simulacro em anos intercalados por regimes autoritários – em direção a um constitucionalismo compromissório, de feições dirigentes.” (STRECK, 2011, p. 35). No entanto, sob a grandiosa designação “neoconstitucionalismo”, o qual assume ares de novidade sendo que já Aristóteles dissertava sobre a Constituição como pacto civilizatório mínimo e centro das decisões políticas da pólis, justifica-se cada vez mais a desconstrução constitucional a partir de argumentos teleológicos e morais, os quais sempre findam por pertencer à maioria de momento, às conjunções partidárias, etc. corrompendo a normatividade da Constituição, o grau de autonomia mínimo do direito conquistado pelo constitucionalismo. O neoconstitucionalismo apenas condensa

as críticas antiformalistas de fins do século XIX e início do século XX (STRECK, 2014, p. 133). Por esta razão, trata-se o neoconstitucionalismo brasileiro apenas de superação parcial e superficial da primeira fase do positivismo, o positivismo exegético, e atrasado em décadas.

A primeira constatação indispensável sobre a Constituição de 1988 é de ter ela não se originado de ruptura com as instituições anterior (BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 451). Apresentou amplas reformas em alguns setores, como os direitos e garantias fundamentais. Noutras esferas, apenas constitucionalizou interesses corporativistas e econômicos, como as concessões de rádio e televisão, de resto já consolidados no regime anterior. Apesar disto, foi a constituinte com maior participação popular da história brasileira²⁶⁸, o que, se não é pouco, também revela a fragilidade de nossa tradições democrática e constitucional.

Se a Constituição mostrou-se incapaz de deter dois *impeachments* de Presidentes da República, sucessivos grandes casos de corrupção envolvendo o Legislativo, principalmente, e o Executivo, eleições de presidentes de partidos opostos, crises econômicas e o acirramento do ódio social, o problema não é

²⁶⁸ “Apesar das condições muito especiais da Constituinte de 1934 com a representação classista e da Constituinte de 1946 com a presença das esquerdas, inclusive do Partido Comunista Brasileiro, foi a de 1987 a que obteve maior participação popular. [...] Esta participação, todavia, enfraqueceu-se no curso do processo legislativo, de tal forma que as reivindicações constantes das emendas populares passaram a ser defendidas por alguns constituintes, sem que a sociedade se mantivesse mobilizada para o acompanhamento dos debates e das votações.” (BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 475).

constitucional, o problema não é jurídico. A Constituição de 1988 é a menos culpada. Aliás, o constante processo de fragilização de seu texto dirigente e normativo explicita sua situação muito mais de vítima, e não causadora, dos males do país. “Tudo isto são fatos naturais, perfeitamente lógicos, num povo que não tem – porque não podia ter – nem espírito democrático, nem sentimento democrático, nem, portanto, hábitos e tradições democráticas.” (VIANNA, 1927, p. 52), já alertava Oliveira Vianna. Veja-se: três décadas são um dos maiores períodos de estabilidade constitucional (formal ao menos), da história do país. E mesmo sob a égide de Constituições mais longevas, como a de 1824, se sucederam graves crises políticas, econômicas e sociais que refletiram em transformação substancial, material, da Carta Constitucional.

“Disse Eça de Queiroz que, dos males que afligiam Portugal, uns eram devidos ao próprio temperamento do povo, mas que outros eram ‘traduzidos do francês’. Com os nossos podemos dizer a mesma coisa.” (VIANNA, 1927, p. 26). E, infelizmente, ainda continuamos a poder dizer o mesmo, com a diferença de que hoje, início do século XXI, alguns males brasileiros são traduzidos do inglês ou alemão.

O mesmo Oliveira Vianna, sociólogo brasileiro anterior à geração de 1930, criticava os males da Constituição Republicana de 1891: a total disparidade entre Constituição e realidade; o amor pelas fórmulas escritas, e a incompreensão dos constituintes (e constituídos) acerca dos problemas nativos, resultando num sincretismo ideológico de ideias fora do lugar fadado ao fracasso.

Os republicanos, segundo ele, eram “excelentes tradutores de males estranhos, péssimos intérpretes dos nossos próprios males.” (1927, p. 26-27), sendo natural que a grande obra republicana, a Constituição de 1891, fosse teoricamente bela, sem dúvidas, mas impraticável. Formulada com excelentes intenções a partir da democracia francesa, do liberalismo inglês e do federalismo americano (1927, p. 27), acreditou-se na letra da Constituição liberal como suficiente por si só para reorganizar o país e fazê-lo avançar, mas tendo pouco de natureza brasileira sucumbiu, de fato, à política do café-com-leite.

Todas estas considerações nos deixam ver que o problema da nossa organização política é muito mais complexo do que parece àqueles que pensam poder resolvê-lo com simples reformas constitucionais. De certo, os que assim pensam são espíritos que ainda cultivam a velha crença supersticiosa no poder das fórmulas escritas. (OLIVEIRA VIANNA, 1927, p. 63).

Quais destas críticas de Oliveira Vianna são improcedentes, hoje, em relação à Constituição Federal de 1988?

REFERÊNCIAS

ABBOUD, Georges. **Discricionariedade administrativa e judicial**: o ato administrativo e a decisão judicial. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

BARROSO, Luís Roberto. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro (pós-modernidade, teoria crítica e pós-positivismo). In: _____. (Org.). **A nova interpretação constitucional**: ponderação, direitos fundamentais e relações privadas. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito (compiladas por Nello Morra). Trad. e notas: Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

COELHO, Guilherme Gaspari. **A adaptação da tutela jurisdicional ao fenômeno da repetição e a técnica de julgamento por amostragem**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/9/TDE-2012-05-30T09:06:47Z-12310/Publico/Guilherme%20Gaspari%20Coelho.pdf>. Acesso em: 12.07.17.

COMISSÃO DE JURISTAS instituída pelo Ato do Presidente do Senado Federal n. 379/2009. **Anteprojeto do novo Código de Processo Civil**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/senado/novocpc/pdf/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 12.07.17.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy.** Transl. William Rehg. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1996. (Studies in Contemporary German Social Thought).

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MACHADO, Antônio Alberto. **Estudo jurídico e mudança social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NERY JUNIOR, Nelson. **Princípios do processo na Constituição Federal: processo civil, penal e administrativo.** 10 ed. rev., ampl. e atual. com as novas súmulas do STF (simples e vinculantes) e com análise sobre a relativização da coisa julgada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

PERELMAN, Chaim. **Ética e direito.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito.** 11. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

_____; ABOUD, Georges. **O que é isto – o precedente judicial e as súmulas vinculantes?** 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. (Coleção O Que é Isto?, v. 3)

VIANNA, Francisco José Oliveira. **O idealismo da Constituição.** Rio de Janeiro: Terra de Sol, 1927.

A IMPORTÂNCIA DO EMPREGO DA ANDRAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA CIÊNCIA JURÍDICA

Fernanda Paula Tondin²⁶⁹

RESUMO: A importância do emprego da Andragogia no ensino superior na área da ciência jurídica é a abordagem central de que trata o presente estudo. A Andragogia corresponde a ciência desenvolvida para promover a aprendizagem de adultos. O objetivo principal é demonstrar que a o ensino-aprendizagem na área da ciência jurídica não pode estar revestido de tradicionalismo e autoritarismo. Assim, o presente estudo está dividido em três seções, sendo elas: a motivação do aluno durante o ensino-aprendizagem; a relação de horizontalidade entre aluno e docente e a utilização de ensino interdisciplinar na área da ciência jurídica. Tais situações e seus desmembramentos ao longo do estudo, demonstram que a Andragogia se apresenta como aliada ao ensino-aprendizagem a área da ciência jurídica, visto que permite ao aluno que sua participação seja ativa em sala de aula, bem como ao fato de estimular seu pensamento crítico e reflexivo sobre as mais diversas disciplinas curriculares. Por fim, o docente tem papel fundamental no ensino-aprendizagem na área da ciência jurídica, pois é através dele que é permitido ao aluno apresentar suas necessidades e expectativas em relação aos anseios pessoais e profissionais.

Palavras-Chave: Docente; Aluno; Andragogia.

²⁶⁹ Bacharel em Direito pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha - FSG. Pós graduada em Direito Empresarial e Societário pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha – FSG. Mestre em Direito das Empresas pelo Instituto Universitário de Lisboa/Portugal – ISCTE-IUL.

INTRODUÇÃO

A presente investigação trata da importância do emprego da Andragogia no ensino superior, principalmente no que diz respeito ao âmbito da ciência jurídica. Em tal circunstância se vê o emprego de meios de ensino altamente tradicionais e, por vezes, autoritário, o que é totalmente justificável pela ampla formalidade e seriedade atribuída a essa área.

A palavra Andragogia advém das palavras gregas *Andros* e *godos*, as quais significam adultos e educar em português, respectivamente.

Portanto, consoante definição de Knoles, conhecido como o pai da Andragogia, considera-se arte e a ciência desenvolvida para promover a aprendizagem de adultos (1990, P. 54).

Partindo dessa significado, a Andragogia vem para auxiliar os docentes, tanto dentro quanto fora de sala de aula, bem como alavancar a aprendizagem dos alunos no ensino superior na área da ciência jurídica.

Assim, objetiva-se demonstrar que a Andragogia, assim como manter a motivação do aluno durante o aprendizado, a utilização de ensinamentos interdisciplinares, devidamente agregada a relação de horizontalidade entre aluno e docente devem estar presente no ensino superior na área da ciência jurídica.

Destaca-se que da Andragogia em qualquer área do ensino superior, especialmente no âmbito da ciência jurídica, está

atrelada ao fim específico da formação acadêmica sólida e eficiente e em dar ênfase a própria formação profissional em si.

Sendo assim, o papel do docente é de ofertar a preparação adequada ao aluno, permitindo que obtenha conhecimentos teóricos e práticos de forma reflexiva e crítica na área da ciência jurídica, objetivando-se devidos reflexos e notável desempenho profissional.

A metodologia da presente investigação tem como suporte pesquisas bibliográficas, artigos acadêmicos e a análise de situações presenciais.

DESENVOLVIMENTO

A presente investigação expõe seções específicas em relação à ciência da Andragogia a ser aplicada no ensino superior, especialmente no âmbito da ciência jurídica, sendo elas, portanto: 1 – A motivação do aluno durante o ensino-aprendizagem; 2 – Relação de Horizontalidade entre aluno e docente e 3 – A utilização de ensinamentos interdisciplinares na área da ciência jurídica.

A motivação do aluno durante o ensino-aprendizagem

O fator mais importante e que afeta diretamente o aprendizado dos alunos na área da ciência jurídica, sem sombra de dúvida, é a manutenção da motivação durante o período estabelecido para o ensino-aprendizagem.

Diante dessa situação, o docente tem papel fundamental para desenvolver e conservar a interação motivacional dos alunos, seja dentro da sala de aula ou fora dela.

As próprias Instituições de Ensino Superior podem auxiliar o docente, permitindo aos alunos ambientes acadêmicos que estimulem o seu envolvimento com atividades junto a ela, além de oferecer todo o aparato de infra estrutura necessário.

Um exemplo a ser seguido, no tocante a essa conexão triangular, entre Instituição de Ensino, docente e aluno, é a realização de palestras e cursos com carga horária de curta duração que atraiam os olhares de forma reflexiva e crítica para o aprendizado.

Portanto, tais exemplos, além de terem vinculação com a área jurídica, permitem que a Instituição de Ensino Superior cumpra com a carga horária e disciplinas curriculares, proporcionando ao aluno conhecimentos práticos e atuais com profissionais renomados e experientes nas mais diversas áreas.

Deve-se ter atenção no momento em que forem elaborados os projetos de atividades acima referidas, para que tenham a intenção de manter a motivação do aluno e atendam às necessidades deles, sejam no âmbito pessoal ou profissional. Caso contrário, todo o tempo despendido com a elaboração de cursos e do próprio aluno não apresentará resultados.

Em razão da atual era informativa e o dinamismo dos conhecimentos, deve-se evitar atividades que sequer atraiam os

olhares dos alunos e que proporcionam mera utilização do tempo de forma inadequada.

Nesse sentido que, o que também pode ser levado em consideração para a manutenção da motivação do aluno no âmbito da área jurídica é o fato de utilizar toda sua experiência adquirida ao longo da vida durante o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Assim, o docente antes de iniciar o estudo de novos conteúdos teóricos pode estabelecer os objetivos do ensino-aprendizagem e alinhá-los as experiências e exigências de vida dos alunos. Ou seja, deve-se capacitar as expectativas de conhecimentos que os alunos possuem em relação a disciplina a ser ministrada, para, posteriormente, elaborar plano de aula e estratégias de ensino de acordo com elas.

Ou seja, primeiramente os alunos apresentam seus conhecimentos sobre o ensino teórico, bem como as situações vivenciadas por eles no seu cotidiano. Após tais informações, o docente realizada uma seleção das experiências e expectativas dos alunos em relação a disciplina a ser ministra, para, posteriormente, elaborar plano de aula e estratégias de ensino de acordo com elas.

Libânio se utiliza desse entendimento, quando refere que a educação:

trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura

experimentada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento. (2003, p. 27)

Com louvor Lourenço afirma que

[...] inquirindo os alunos sobre suas expectativas quanto ao que desejariam aprender, deparámos com alguns problemas que se prendiam com as divergências entre aquilo que nós considerávamos pertinente para a sua formação e aquilo que eles esperam receber. (1991, p. 334).

Não há nada mais motivador no âmbito da ciência jurídica do que deter conhecimentos prévios sobre assunto específico e ter a possibilidade de utilizar os fatos reais para a realização de estudos e análises conjuntamente com o docente e demais alunos.

Mais importante do que aprender conceitos e linhas de estudo na área jurídica, também é relevante conhecer como identificá-los de maneira adequada e eficaz para, posteriormente, aplicar da melhor forma todo o conhecimento adquirido durante o período acadêmico e permitir que atendam às necessidades e expectativas pessoais e profissionais de cada aluno.

A propósito, no aspecto envolvendo a motivação em relação ao aluno, o docente deve estar atento aos acontecimentos gerais e da atualidade, tendo em vista que costumeiramente estão vinculados a situações jurídicas de grande importância e que merecem ser debatidos e explorados em sala de aula.

Demonstra-se, portanto, que tanto a proximidade das experiências de vida dos alunos quanto os acontecimentos gerais e atuais apresentados pelos meios de comunicação podem se tornar grandes aliados ao ensino-aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, entende-se que todo o conhecimento teórico-jurídico estudado em sala de aula pelo aluno pode ser vinculado as situações reais e atuais, o que auxilia a percepção do conteúdo, além de promover entendimento reflexivo e crítico em relação a ele.

A interação do aluno também é um ponto variável e que deve ser observado nos meios acadêmicos, tendo em vista que

os aspectos mais importantes da motivação derivam de três impulsos ou motivos básicos: a fome, a equilibração e a independência em relação ao ambiente. O conceito motivacional mais importante é a busca da equilibração. A independência em relação ao ambiente pode também ser chamada de curiosidade, desejo de dominar o mundo em que se vive ou o desejo de independência. Equilibração e independência explicam o nível geral de motivação do indivíduo. (CHADWICK, 1984, p. 72).

Assim, compreende-se que a motivação do aluno está vinculada aos interesses em satisfazer suas expectativas e desejos em relação a disciplina, sejam de caráter exclusivamente acadêmico ou, posteriormente, no âmbito profissional, mas que, em ambos, pretenda estabelecer seu aprendizado de forma autônoma.

Esta autonomia é muito bem referida na citação acima, quando dispõe que a própria independência do aluno justifica seu

envolvimento motivacional em relação ao ensino-aprendizagem da área jurídica.

A motivação do aluno gera, automaticamente, sua interação com o meio acadêmico e profissional, os quais sempre estão entrelaçados na área jurídica e que pode ser estimulada pelas relação triangular formada entre a Instituição de Ensino, docente e aluno.

Relação de Horizontalidade entre aluno e docente

A Andragogia deve ser utilizada pelos docentes no ensino-aprendizagem de adultos nas instituições de ensino superior, sendo que através dela é possível obter maior rentabilidade acadêmica e permitir o desenvolvimento de futuros profissionais com a devida habilitação para atuarem na área da ciência jurídica.

Todavia, tem-se revelado que a boa relação entre aluno e docente também é fator determinante para que todo e qualquer método de ensino-aprendizagem seja eficaz.

O que se tem aplicado com o auxílio da Andragogia no ensino no ensino superior é a relação de horizontalidade entre aluno e docente.

Seguindo este ponto de vista, o docente deixa de ser o detentor de todo o conhecimento teórico e prático, com a pretensão de apresentar suas verdades absolutas. Afastando, contudo, o que corresponde ao tradicionalismo e formalismo enraizado nos cursos envolvendo a área jurídica.

Atualmente o aluno tem autonomia em sala de aula, com perfil participativo e que apresenta suas ideias e definições sobre as temáticas abordadas, assim como apresenta ao demais alunos e professor relatos sobre situações jurídicas vivenciadas por ele.

Ou seja, vislumbra-se atualmente a necessidade de ser utilizada a metodologia de sala de aula invertida no âmbito da área jurídica, possibilitando uma renovação em relação a forma de ensino-aprendizagem utilizada nas Instituições de Ensino Superior.

Contudo, verifica-se que na metodologia de sala de aula invertida o aluno é o detentor da voz ativa, enquanto o docente se torna mediador da situação.

O papel do docente em sala de aula através da metodologia de sala de aula invertida, entretanto, é

de coordenador e guia [...] corresponde a ele estimular a busca e o descobrimento de todas as necessidades e assuntos que queiram estabelecer os participantes e a escolha de umas das problemáticas para tratar de encontrar alguma solução possível. (FERREYRA, 2007, p. 112)

A perspectiva apresentada por Alarcão, nos seus estudos realizados através dos ensinamentos de Thomaz, defende a necessidade do docente atuar como mediador, visto que enfatiza que o seu papel é de orientador do pensamento reflexivo do aluno, oportunizando de forma simultânea o estímulo da sua autoconfiança, autoconhecimento e autossatisfação durante o ensino-aprendizagem (2011, p. 202)

Nas últimas décadas, o ensino-aprendizagem na área jurídica estava voltado para métodos tradicionais, ou seja, o docente apresentava a disciplina, conteúdos, conceitos e objetivos que eram de seu interesse, as quais atendiam suas próprias necessidades e aquelas previstas pela instituição de ensino superior.

Todavia, recentemente se permite que o docente faça a catalogação dos objetivos e necessidades dos próprios alunos, com a finalidade de atender aos interesses exclusivos deles e aprimorar seus conhecimentos jurídicos frente as suas experiências.

Corroborando com esse sentido, Libâneo destaca que

professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. (2003, p. 29).

Assim, o docente deve estar atento às peculiaridades necessárias de cada aluno e atendê-las da forma mais adequada, utilizando-se do seu conhecimento acadêmico e jurídico para desenvolver atividades de ensino-aprendizagem para perfis de alunos diferenciados.

Por outro lado, Freire argumenta que

a natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito,

contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. (1997, p. 39).

O professor permanece com sua figura de autoridade em sala de aula, a qual está atrelada as exigências e obrigações assumidas em decorrência da instituição de ensino, mas toda sua atuação está diretamente relacionada ao seu respeito em relação as necessidades e interesses dos alunos.

É importante, inclusive, referir que permitindo o envolvimento do aluno na formação dos objetivos e que o mesmo faça apresentações sobre as suas reais necessidades relacionadas aos assuntos jurídicos, oportunizam a solidificação e o enriquecimento do seu aprendizado.

Tal circunstância também permite que o docente estabeleça relação de aprendizado com o aluno, uma vez que este pode referir situação que em momento algum esteve presente em sua carreira acadêmica e profissional. Além de aprimorar os conhecimentos e debates entre alunos, uma vez que os mesmos podem aperfeiçoar conhecimentos e refinar entendimentos através da participação ativa e debates realizados em sala de aula.

Sabe-se, pois, que todas as áreas que envolvem a ciência jurídica são totalmente dinâmicas, esse fator demonstra a existência de situações e resoluções de problemáticas das mais diversas formas.

E essa variável que é encontrada no âmbito jurídico deve ser explorada de forma integrada entre aluno e docente, bem como entre aluno e aluno, a todo o momento.

A horizontalidade entre aluno e docente finda com o tradicionalismo e o sentimento de autoritarismo no ensino-aprendizagem que reveste as áreas jurídicas, tendo em vista que o a ideia é afastar o docente como o protagonista em sala de aula, mas para estimular o pensamento reflexivo e crítico do aluno sua participação ativa.

A utilização de ensinios interdisciplinares na área da ciência jurídica

A forma como estão elaborados os cursos e as disciplinas curriculares no sistema de ensino superior brasileiro demonstra que, em todos os aspectos, há um grau intenso de fragmentação.

Decorridos anos com o ensino apresentado desta forma, constata-se que a fragmentação do ensino, sem qualquer flexibilização por parte das instituições de ensino superior seja por meio da divisibilidade de disciplinas e respectivos conteúdos, ocasiona dificuldades de aprendizado quando o aluno se insere no meio profissional.

Portanto, nota-se que afeta diretamente os alunos advindos dos meios acadêmicos da área jurídica, pois, no ambiente do ensino superior os assuntos e estudos são fragmentados, ou seja, estão divididos e subdivididos a tal ponto que não apresentam pouca conexão com outras áreas jurídicas.

E a partir do momento que os alunos se encontram inseridos no meio profissional, toda essa fragmentação de conhecimentos vistos durante sua permanência no meio acadêmico ficam muito aquém da realidade e dificultam a solução da situação na prática.

O que se vê, na condição de acadêmico na área jurídica, é que sua imersão no meio profissional se encontra prejudicada pela utilização de ensinamentos fragmentados, deixando de oferecer conhecimentos interdisciplinares durante o período que se se cursa a graduação.

A própria utilização de ensinamentos interdisciplinares traz motivação ao aluno da área da ciência jurídica, tendo em vista que proporciona ao mesmo obter maiores conhecimentos teóricos e exploratórios, conjuntamente com a sua aplicação na prática.

Ou seja, a própria contextualização das disciplinas entre si permite a troca de conhecimentos nas mais distintas áreas, superando de maneira considerável o aspecto atinente ao estudo de um assunto de forma especializada e fragmentada.

O objetivo com essa forma de ensino-aprendizagem corresponde ao fato ‘de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la’ (Libâneo, 2003, p. 32).

Destaca-se que, em inúmeras Instituições de Ensino Superior é possível verificar a existência de formas de ensinamentos interdisciplinares, isto é, são elaborados estudos teóricos pelos

alunos, como por exemplo a elaboração de artigos científicos, os quais contém informações relativas a fundamentação legal, o referencial teórico, bem como a sugestão para resolução da problemática na sua prática com o auxílio das mais diversas áreas da ciência jurídica.

O que se verifica em todo aluno da área da ciência jurídica é seu interesse em obter conhecimento teórico, devidamente atrelado as situações na prática, com o intuito de solidificar as informações obtidas nos meios acadêmicos para utilizá-las da forma mais adequada quando for atuar profissionalmente.

É nesse sentido que Pimenta explica que

a teoria tem um papel importante no aperfeiçoamento da compreensão situacional. A relevância e o uso das ideias teóricas são, sob a perspectiva hermenêutica, condicionados pela experiência de um problema, na acomodação de certos aspectos da situação. A prática é, assim, entendida como relação entre compreensão e ação. (2011, p. 61).

Assim, desde o momento inicial em que o aluno ingressa para cursar as disciplinas na área jurídica, entende-se imprescindível que o mesmo tenha contato imediato com conhecimento interdisciplinar entre a teoria e a prática relacionadas as disciplinas cursadas.

Para refletir sobre essa circunstância de interdisciplinaridade, apresenta-se o seguinte exemplo: a disciplina de Direito Civil, versa sobre assuntos relativos aos Contratos, entre

outras. Portanto, diante de tal situação, o docente e os alunos podem tecer linhas gerais e específicas sobre a teoria dos contratos e sua estrutura. Noutra momento, elabora-se com o aluno alguns contratos de diversas situações, as quais irão atender a necessidades e expectativas elencadas por eles, visto que se objetiva aprimorar todo o conhecimento teórico obtido anteriormente em sala de aula. Após, partindo-se do pressuposto que em decorrência do contrato houve conflito de interesses entre as partes contratantes, aos alunos cabe realizar análise crítica e reflexiva quanto a rescisão judicial ou, se for o caso, extrajudicial, utilizando-se dos conhecimentos auferidos pelas disciplinas do Direito Processual Civil, com fundamentos no Código de Defesa do Consumidor e com embasamento nos Princípios Do Direito Constitucional.

O que se verifica no exemplo exposto é que as disciplinas curriculares devem estar integradas, atribuindo ensino interdisciplinar e complementar entre si. Possibilitando ao aluno desenvolver uma perspectiva em relação a todo o conjunto de conhecimento teórico, ou seja, oportunizando ao aluno conhecimento com caráter global que favorece a efetivação da aprendizagem de maneira ampliada para auxiliar na resolução de situações na prática.

Para Burke ‘em qualquer aprendizagem, em qualquer aquisição de conhecimento, portanto, nunca ocorre um simples somatório de conhecimentos, mas sim reorganização de conjuntos de conhecimentos estruturados’ (2003, p. 32).

Nesse sentido, portanto, o docente, através do ensino-aprendizagem interdisciplinar, permite ao aluno que obtenha conhecimento estruturado e de forma globalizada em relação a área da ciência jurídica. O que, por vezes, auxilia consideravelmente a resolução de problemáticas e conflitos quando do exercício do aluno no seu meio profissional.

Além da interdisciplinaridade, Pimenta também refere que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...] (2011, p. 68).

Afinal, ao aluno o ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar na área jurídica é totalmente benéfica ao aluno, uma vez que se utiliza de conhecimentos teóricos e práticos entre as mais diversas disciplinas curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino superior, especialmente na área jurídica, encontram-se entraves para manter a motivação do aluno dentro e fora da sala de aula, tendo como principal fator a predominância do ensino-aprendizagem com caráter altamente tradicionalista e autoritário.

O que se constata é que o docente deve ter papel diferenciado, estabelecendo um posição de mediador e

coordenador, estabelecendo, assim, uma relação de horizontalidade com o aluno.

Além disso, o docente pode oportunizar ao aluno que sua participação em sala de aula seja ativa, na qual ele próprio estabelece seus objetivos e reconhece suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais em relação a disciplina a ser estudada.

Portanto, o docente está encarregado de instigar o aluno a obter maiores informações e conhecimentos, para além daquilo que for apresentado em sala de aula, tornando-o participativo e causador de dúvidas, para assim ter plena habilidade para solucionar as controvérsias jurídicas quando estiver no exercício da sua carreira profissional.

A relação triangular entre aluno, docente e instituição de ensino permitem que seja mantida, até mesmo restabelecida, a interação e a motivação do aluno dentro e fora da sala de aula.

Todavia, diante de tal argumento se vê a importância do docente estabelecer posição de horizontalidade em relação ao aluno, tendo em vista que a construção de relações afetivas entre ambos acarretam reflexos no ensino-aprendizagem.

No tocante a utilização de ensinamentos interdisciplinares, nota-se que estabelece notório benefício ao aluno, tendo em vista que serão proporcionados conhecimentos globais e relacionados as mais diversas áreas da ciência jurídica.

A importância do emprego da Andragogia no ensino superior da área da ciência jurídica é demonstrada mediante as reflexões e situações até o momento elencadas neste estudo.

Porém, compreende-se que a construção e reconstrução do conhecimento do docente, até mesmo a reestruturação do quadro docente, através da realização de capacitação inicial e continuada, permite que seja periodicamente atualizado o seu entendimento de ensino-aprendizagem e a sua adequação para cada momento específico.

Ademais, a área da ciência jurídica é dinâmica e não se pode estabelecer ensino-aprendizagem de maneira generalista quando existem realidades totalmente diferentes como a do território brasileiro.

As metodologias de ensino-aprendizagem podem ser ofertadas pelas próprias instituições de ensino superior, com o auxílio e organização do planejamento de ensino, plano de aula e formas de avaliação.

Outra possibilidade está na realização periódica de reuniões com o corpo docente, uma vez que permite a troca de experiências e debates sobre as situações enfrentadas em sala de aula.

Tal iniciativa permite atualizar o corpo docente e modificar, ou simplesmente readequar, as metodologias de ensino utilizadas, com o intuito de tornar os alunos do ensino superior da área da ciência jurídica os protagonistas das suas vidas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Contribuição da Didática para a Formação de Professores – reflexões sobre o seu ensino.** Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo, ed. 6^a, p. 179-214, 2011.

ALVES, Marcos Alexandre; BORTOLUZZI, Valéria Iensen, orgs. **Formação Inicial e Continuada de Professores: reflexões e experiências do PIBID – Centro Universitário Franciscano.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

ARAÚJO, João Batista Araújo. CHADWIK, Oliveira Clifton B. **Tecnologia Educacional: Teorias da Instrução.** Petrópolis: Vozes, 1984.

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário da Pré-escola à Universidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24^a ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FERREYRA, Erasmo Noberto. **A linguagem oral na educação de adultos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária: 1982.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e didática no Brasil: o esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.** Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo, ed. 6ª, p. 89-147, 2011.

LOURENÇO, C. **Didáctica, didácticas, ciências da educação.** In: Martins, I. et al. 1991.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar.** 9ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido, org. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KNOWLES, M. S. **Adult Learner. A neglected specis.** 4ª ed. Houston: Gulf, 1990.

MENTA, Selma Garrido. **Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória).** Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo, ed. 6ª, p. 89-147, 2011.

O “TRABALHO DE CURSO” NAS FACULDADES DE DIREITO

Fernando Frederico de Almeida Junior²⁷⁰

RESUMO: A Resolução CNE/CES n° 09/2004 relegou às instituições de educação superior a regulamentação do denominado “Trabalho de Curso”, mais conhecido por TCC. A forma de cumprimento por parte do aluno do mencionado componente curricular obrigatório é um dos pontos objeto de desarmonia entre professores e instituições de ensino, tema sobre o qual se pretende estudar e opinar através deste trabalho. De acordo com a Resolução, o “Trabalho de Curso” não precisa consistir numa monografia, deve ser desenvolvido individualmente e não há imposição normativa para que seja apresentado e defendido perante banca examinadora. Toda a regulamentação do TCC deve ser emitida pela instituição de ensino, devendo conter critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. Diante do que consta nas atuais diretrizes curriculares, propõe-se neste estudo um rol de opções para a realização do “Trabalho de Curso”, além da tradicional monografia: artigo científico, resumo de um livro, resenha crítica, proposta de política pública e sua exposição de motivos, projeto de lei e suas justificativas, pesquisa documental,

²⁷⁰ Professor em cursos de graduação e pós-graduação em Direito, avaliador de cursos de Direito pelo INEP - Ministério da Educação, integrante do Grupo de Pesquisa “Educação e Direito na Sociedade Brasileira Contemporânea” da UFSCar. Pós-doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina (Itália), Pós-doutor em Direito pela Universidade de Coimbra (Portugal), Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) e Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Bauru (ITE).

estudo de campo, estudo de caso, peça prático-profissional de alta complexidade, pesquisa-ação e entrevista formal comentada.

Palavras-chave: TCC; trabalho de conclusão de curso; monografia; alternativas.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre o trabalho de conclusão nos cursos de Direito não é tarefa das mais fáceis, notadamente em razão das inúmeras divergências que envolvem o tema, dentre elas as que dizem respeito à sua obrigatoriedade, à sua regulamentação, à natureza do trabalho, aos seus objetivos, ao seu conteúdo e à forma de elaboração.

O presente trabalho almeja estudar e opinar sobre um dos pontos objeto de desarmonia entre professores e instituições de ensino, qual seja, a forma de cumprimento por parte do aluno do componente curricular obrigatório denominado “Trabalho de Curso”, mais conhecido junto ao corpo discente como “TCC”.

Trata-se de discussão que se impõe face ao disposto na Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, que relegou às instituições de educação superior a regulamentação do “Trabalho de Curso”.

As considerações que seguem não têm o intuito de apresentar uma maneira pronta e acabada de regulamentação do “Trabalho de Curso”, nem mesmo das formas de cumprimento

deste componente curricular obrigatório. O que se aspira é expor algumas ideias, em apertada síntese, passíveis de críticas e debates, para seu posterior aprimoramento.

2 A LEGISLAÇÃO

A Portaria n° 1.886/94 do MEC dispunha, em seu artigo 9°, que para conclusão do curso de Direito eram obrigatórias a apresentação e a defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Decorria daí a obrigatoriedade de confecção de um trabalho de conclusão para os alunos matriculados em cursos de Direito. Além disso, referido trabalho necessariamente deveria consistir numa monografia, que tinha que ser apresentada e defendida pelo discente perante banca examinadora.

Novas disposições surgiram com a edição da Resolução CNE/CES n° 09/2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e revogou a Portaria ministerial n° 1.886/94.

Estabeleceu a mencionada Resolução que no projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, deverá a instituição de ensino incluir também o “Trabalho de Curso” (art. 2°, § 1°, XI).

Dentre os eixos interligados de formação que o projeto pedagógico e a organização curricular de um curso de graduação

em Direito devem contemplar encontra-se, de acordo com a referida Resolução, o eixo de formação prática, que tem por objetivo a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos (de formação fundamental e de formação profissional), especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular supervisionado, atividades complementares e o “Trabalho de Curso” (art. 5º, III).

Estatuiu ainda a Resolução nº 09/2004 que o trabalho de curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas instituições de educação superior em função de seus projetos pedagógicos (art. 10), prescrevendo que as IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo necessariamente critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração (art. 10, p. único).

Não se pode olvidar, por fim, que a mesma Resolução dispôs que a realização de atividades complementares não se confunde com a do “Trabalho de Curso” (art. 8º, p. único).

Destarte, nos moldes das diretrizes curriculares nacionais vigentes, constata-se que o “Trabalho de Curso” continuou sendo componente curricular obrigatório. Todavia, percebe-se claramente que o mesmo não precisa mais consistir numa monografia, embora deva ser desenvolvido individualmente. Além disso, também se evidencia a ausência de imposição normativa de apresentação e defesa perante banca examinadora.

Toda a regulamentação do “Trabalho de Curso” deve ser emitida pela instituição de ensino, devendo conter critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Ressalta-se novamente, então, a razão do presente estudo: se não há a obrigatoriedade de o “Trabalho de Curso” consistir num trabalho monográfico, quais alternativas existem e como regulamentá-las de modo a cumprir com o disposto na legislação?

3 OS OBJETIVOS DO TRABALHO DE CURSO

Os currículos dos cursos de Direito são diferentes, assim como o perfil desejado do formando também varia de curso para curso, razões pelas quais impõe ressaltar a necessidade de o “Trabalho de Curso” e sua regulamentação estarem umbilicalmente ligados ao projeto pedagógico do curso.

Por outro lado, é certo que a graduação é apenas um estágio de um processo contínuo de educação, fato que se explica também pela natural exigência de uma permanente capacitação profissional. Com o curso de Direito não ocorre diferente, pois mesmo após sua conclusão o freqüente aprimoramento se faz necessário.

O Grupo de Trabalho MEC-OAB, instituído por meio das Portarias nº 3.381/2004 e nº 484/2005 do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de realizar estudos para consolidar os parâmetros já estabelecidos para a análise dos pedidos de

autorização de novos cursos, abordou em seu relatório final o “Trabalho de Curso”, assim discorrendo:

Embora os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração devam ser fixadas pelas IES autonomamente, impõe-se reconhecer que o trabalho de curso, qualquer que seja sua modalidade, deve consistir na realização, preferencialmente em algum momento mais próximo do final do curso, de um exercício pedagógico concentrado por meio do qual o discente é instado a exibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação. Em outras palavras, um adequado trabalho de curso deve evidenciar uma capacidade de reflexão autônoma e crítica e, na perspectiva de uma educação continuada, deve abrir pistas possíveis e futuras de investigação. (BRASIL, MEC, Grupo de Trabalho MEC-OAB, 2005, p. 40)

Cobrar do aluno a elaboração de um “Trabalho de Curso” é muito mais que uma imposição legal. Para Cleverson Bastos e Vicente Keller,

cada indivíduo que vem ao mundo já o encontra pensado, pronto: regras morais estabelecidas, leis codificadas, classificações preparadas. No entanto, tal estruturação do mundo não justifica a alguém se sentir dispensado de repensar este mundo, porque, caso contrário, tem-se o lugar comum, a mediocridade e, o que é pior, a alienação. (BASTOS, KELLER, 1998, p. 54)

Um dos modos de se repensar o que já existe, aquilo que já se encontrou pronto e acabado, é através da elaboração de um “Trabalho de Curso”.

O “Trabalho de Curso” não precisa se configurar como uma *pesquisa científica* propriamente dita, podendo consistir numa *pesquisa de iniciação científica*, ou seja, em exercícios para trabalhos científicos mais elaborados, o que ocorre, na realidade, com a grande maioria dos trabalhos escolares. É certo, todavia, que os conceitos se confundem, até mesmo porque possuem as mesmas finalidades, as quais, segundo Maria Margarida de Andrade, podem ser classificadas em dois grupos: “o primeiro tem por objetivo a satisfação do desejo de adquirir conhecimentos, a ‘ciência pura’; o segundo tem por finalidade as aplicações práticas, que se concretizam por meio das chamadas ‘ciências aplicadas’”. Ambas se inter-relacionam e se inteiram, pois “a ‘pesquisa pura’ pode, eventualmente, proporcionar conhecimentos passíveis de aplicações práticas, enquanto a ‘aplicada’ pode resultar na descoberta de princípios científicos que promovam o progresso da ciência em determinada área” (ANDRADE, 2004, p. 17).

Cleverson Bastos e Vicente Keller ensinam que

a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um assunto determinado com o objetivo de esclarecer aspectos do objeto em estudo. O que poderia diferenciar a pesquisa de um estudante e de um cientista é basicamente o seu alcance ou grau. A finalidade das pesquisas em nível de graduação é levar o

estudante a refazer os caminhos já percorridos, repensando o mundo. (BASTOS, KELLER, 1998, p. 54)

Ainda quanto às finalidades da pesquisa, vale lembrar a lição de Antonio Henriques e João Bosco Medeiros, para os quais

a atividade da pesquisa é um processo inesgotável, interminável. Não conhece o definitivo, mas apenas as aproximações sucessivas. Também diz-se que a ciência não é passível de ser ensinada de todo, visto que não é apenas técnica. A técnica é necessária, mas não suficiente; é indispensável também criatividade. O excesso de preocupação técnica produz a mediocridade, enquanto aquele que supera condicionamentos da técnica pode realizar vôos inesperados e alcançar resultados excepcionais. (HENRIQUES, MEDEIROS, 2001, p. 56-57)

Antonio Carlos Gil (1999, p. 42) resume o assunto ao postular que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Já Silvio Luiz de Oliveira (2002, p. 62) sustenta que “pesquisar significa planejar cuidadosamente uma investigação” e que “a pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento”.

Além disso, conforme salienta Ana Beatriz Oliveira Reis (2015, p. 154), são possíveis e desejadas as pesquisas científicas com o objetivo de contribuir para a resolução de problemas

estruturais da sociedade, “seja fornecendo novos instrumentos analíticos para o estudo de determinadas situações, visibilizando sujeitos que não representados de fato no nosso sistema político ou ainda propondo soluções com base empírica para melhorar a vida das pessoas”. Ressalta a autora a relevância da pesquisa participante, notadamente como uma alternativa para superar a distância entre sujeito e objeto. Explica que

esse gênero de pesquisa possui características que, na prática, além de privilegiar a aproximação entre o pesquisador e a realidade social na sua essência, permite a inserção de novos sujeitos e saberes na construção e na condução das pesquisas, especialmente em relação àqueles trabalhos que almejam contribuir para a transformação social e para a emancipação humana. (REIS, 2015, p. 155)

Merece destacar, outrossim, que a pesquisa jurídica também é um instrumento apto a contribuir para a construção e para o aperfeiçoamento dos programas de governo designados como políticas públicas, podendo ser muito mais do que um mero recurso consultivo sobre a viabilidade legal das ações governamentais, pois tem força para transformar-se em um meio propositivo capaz de conferir visibilidade às demandas sociais por justiça (SANTOS, 2015, p. 207).

Ressalta-se, por fim, que os estudantes universitários treinam passos no caminho da ciência. Mas, para assim agirem, devem não só imbuir-se do espírito científico e de mentalidade científica, mas também instrumentar-se e habilitar-se a trabalhar

com critérios de ciência. Se o trabalho científico do estudante universitário não tem caráter de descoberta e avanço para ciência e para a humanidade, tem, com toda a certeza, caráter de redescoberta e conquista para si mesmo. Não deve parecer de pouca importância reconstituir para si uma parcela de tudo o que já foi construído pela ciência. Em suma, os primeiros trabalhos de pesquisa exigidos dos estudantes universitários têm caráter didático-pedagógico, isto é, constituem meio de aprendizagem, ensinam, exercitam, treinam, habilitam a refazer cientificamente caminhos já percorridos (RUIZ, 2002, p. 49).

4 AS ALTERNATIVAS

Por ser a graduação somente o início de uma grande jornada e diante do inequívoco fato de que o corpo discente de um curso de Direito é formado por pessoas com personalidades e objetivos dos mais variados, mister se faz oportunizar aos alunos a elaboração de outras espécies de “Trabalhos de Curso” que não necessariamente uma monografia.

Aliás, tal sugestão se fez presente no relatório final da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, constituída por meio da Resolução nº 05/2013, do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-PARES), com a finalidade expressa de propor sugestões para a formulação de uma nova política regulatória, a revisão das

diretrizes curriculares nacionais e a avaliação do curso de Direito.
Referida Câmara Temática concluiu

(...) que o formato monográfico não poderá ser a única modalidade de sua execução, sendo admissível a apresentação de trabalhos sob a forma de filmes, pôsteres, projetos de natureza social e outros. Dessa forma, evidenciou-se o reconhecimento de que a introdução do trabalho de conclusão de curso no Direito causou o positivo efeito de levar o aluno a manter contato com o desenvolvimento de um trabalho científico, como uma pequena monografia ou um artigo jurídico.

O aprimoramento do modelo atual pode compreender:

(A) A admissão de trabalhos de conclusão de curso por meio de apresentações dramáticas, filmes, pôsteres ou murais.

(B) A possibilidade de realização de um trabalho de caráter social como sucedâneo de um texto escrito, o que pode compreender: (i) um estudo de caso; (ii) uma atividade jurídica de cunho social em comunidades carentes ou a (iii) elaboração de textos jurídicos para leigos (cartilhas, manuais de Direitos para consumidores, idosos, crianças, jovens e adolescentes). (BRASIL, MEC, Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, 2014, p. 30)

Ao realizar uma leitura crítica das propostas de alteração das atuais diretrizes curriculares dos cursos de Direito, Horácio Wanderlei Rodrigues enfatiza:

Nesse sentido, parece aconselhável que um novo texto das diretrizes contenha dispositivo específico garantindo a flexibilidade e a

autonomia das Instituições de Educação Superior (IES) na definição dos formatos, espécies e modelos que tenham maior aderência ao seu projeto pedagógico, podendo inclusive oferecer expressamente mais de uma alternativa para os seus alunos. Quanto à avaliação, o importante é que ela seja capaz de diagnosticar se o autor efetivamente é o autor, bem como em que grau a realização da pesquisa contribuiu para que ele sistematizasse o conjunto do seu processo de aprendizado.

Em matéria de pesquisa o que é necessário é que a IES, cursos, professores e alunos assumam o TCC como um espaço privilegiado para que o formando demonstre, além do domínio de conteúdos, também a aquisição das competências e habilidades próprias das atividades jurídicas, o que independe de novas diretrizes curriculares. Se for para ser mantida apenas uma exigência formal, suprida por um relatório baseado no *copia e cola*, como ocorre atualmente, melhor seria extinguir essa exigência, retirando-a definitivamente das diretrizes curriculares. (RODRIGUES, 2017)

Desse modo, diante do disposto nas diretrizes curriculares nacionais vigentes para os cursos de graduação em Direito, que indubitavelmente concederam às instituições de ensino muito mais autonomia no que se refere ao “Trabalho de Curso”, propõe-se, então, um rol de opções para a sua realização.

Como cediço, a *monografia* é a espécie mais comum, certamente a exigida na quase totalidade dos cursos de Direito. Consiste numa dissertação que aborda um assunto peculiar, de maneira cabal. Para Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (1999, p. 229), trata-se “de um estudo sobre um tema

específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia”, tendo como características:

trabalho escrito, sistemático e completo; tema específico ou particular de uma ciência ou parte dela; estudo pormenorizado e exaustivo, abordando vários aspectos e ângulos do caso; tratamento extenso em profundidade, mas não em alcance (nesse caso é limitado); metodologia específica; contribuição importante, original e pessoal para a ciência. (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 229)

O *artigo científico* pode ser outro modo de se cumprir o requisito normativo, traduzindo-se num escrito de extensão variável, que trata de determinado assunto, apresentando e discutindo ideias nas diversas áreas do conhecimento, geralmente destinado a uma publicação periódica. Ângelo Domingos Salvador (1986, p. 24) explica que “os artigos científicos, que constituem a parte principal de revistas, são trabalhos científicos completos em si mesmos, mas de dimensão reduzida, já que não possuem matéria suficiente para um livro”.

Outra espécie de “Trabalho de Curso” pode ser o *resumo de um livro*, ou seja, a apresentação concisa de uma obra, pondo em relevo seus elementos de maior interesse e importância. Tem como características, dentre outras, tratar-se de uma mera apresentação condensada de um texto, devendo ser livre de todo comentário pessoal, sem formulação de críticas ou julgamento de valor. Além disso, é independente do trabalho resumido e como tal pode ser publicado, impondo-se, por óbvio, que seja redigido por outra

pessoa que não o autor (SALVADOR, 1986, p. 17). Sugere-se, nesse caso, que a escolha do aluno recaia sobre uma das obras previamente relacionadas pelo corpo docente do curso de Direito, ou, se indicada pelo discente, que seja antecipadamente aprovada pelo orientador.

Já a *resenha crítica*, que também pode ser utilizada como “Trabalho de Curso”, é o exame crítico de determinada obra. É a apresentação do conteúdo de uma obra, acompanhada de uma avaliação crítica (SALVADOR, 1986, p. 19). Maria Margarida de Andrade (2004, p. 80) postula que a resenha é mais abrangente que um resumo, pois “permite comentários e opiniões, inclui julgamentos de valor, comparações com outras obras da mesma área e avaliação da relevância da obra com relação às outras do mesmo gênero”. Assim como no resumo, na resenha crítica também seria prudente que a escolha do aluno recaísse sobre uma das obras pré-selecionadas pelos professores do curso de Direito.

Também importante espécie de “Trabalho de Curso”, e sempre conveniente, seria uma *proposta de política pública e sua exposição de motivos*. Com efeito, excelentes ideias poderiam surgir ao possibilitar e estimular o discente a desenvolver um conjunto de ações e programas viáveis a serem adotadas por qualquer esfera do governo. Pelos mesmos motivos, a confecção de um *projeto de lei e de suas justificativas* também seria uma boa opção para se cumprir o requisito normativo-curricular. Explica Tayssa Botelho dos Santos (2015, p. 208) que, mais do que um limite à atuação estatal, “o direito repercute no modo como as

políticas públicas são desenvolvidas e deve adotar papel fundamental na criação de novos programas de ação”. Afirma, ainda, que

a pesquisa jurídica é instrumento capaz de estabelecer os objetivos e as metas visados pelas políticas públicas; definir os meios mais adequados de sua concretização, avaliação e aperfeiçoamento, bem como de organizar as instâncias de controle da *accountability*. É um meio democrático de integrar agentes na ordenação dos arranjos institucionais, que perpassam todo o ciclo de identificação dos problemas, formulação, implementação, avaliação e controle das políticas públicas. A pesquisa jurídica representa, portanto, um locus de experimentação que, sem perder a sua independência, deve ser amplamente considerado pelos entes estatais, no exercício de suas funções. (SANTOS, 2015, p. 208)

Uma alternativa interessante para o “Trabalho de Curso” pode ser a *pesquisa documental*, ou seja, a análise de documentos não consistentes nos materiais impressos típicos de bibliotecas. Diferencia-se da pesquisa bibliográfica, na lição de Antonio Carlos Gil (2002, p. 45-46), pois esta se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, dispostos em material impresso localizado nas bibliotecas, enquanto “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. Cita, como exemplo, pesquisas em documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como documentos

cartoriais, registros de batismo, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc..

O *estudo de campo* é mais uma opção para o cumprimento do requisito “Trabalho de Curso”. Consiste na observação das atividades de determinado grupo e entrevistas com pessoas que o integram ou o cercam, como, por exemplo, o grupo de pessoas formado pelos presos de determinado centro de ressocialização. Nos dizeres de Antonio Carlos Gil,

o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002, p. 53)

O mesmo acontece com o *estudo de caso*, que é a análise minuciosa, crítica e exaustiva de um fato real, como um crime, um processo judicial, uma licitação, uma decisão judicial ou administrativa, uma CPI, o trâmite legislativo de alguma norma etc..

A *pesquisa-ação* também é uma alternativa muito interessante para o “Trabalho de Curso”. Geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico etc., consistindo em

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

A apresentação de palestras de cidadania para alunos de escolas de ensino médio ou para os presos de penitenciárias e a supervisão ou o oferecimento de cursos para a população carente são exemplos de pesquisa-ação, embora se confundam com atividades de extensão. Nessa espécie de “Trabalho de Curso”, necessária a apresentação de relatório circunstanciado da atividade de extensão, instruído, quando for o caso, do material produzido pelo discente com o objetivo de difundir o conhecimento jurídico, como documentário, encenação teatral, cartilha etc..

Outra opção que pode ser disponibilizada ao aluno como espécie de “Trabalho de Curso” é a elaboração de uma *peça prático-profissional de alta complexidade*, exigindo-se, dentre outras coisas, uma linguagem clara, organização das ideias, objetividade, boa técnica processual, foco e adequação do conteúdo e respeito aos temas/problemas divulgados com antecedência pela instituição de ensino.

Por fim, apresenta-se também como sugestão para o “Trabalho de Curso” a realização de *entrevista formal comentada*, que “é uma técnica alternativa para se coletar dados não-documentados sobre um determinado tema” (PÁDUA, 1998, p.

154), impondo-se ao aluno a realização de um comentário crítico sobre as respostas proferidas pela pessoa entrevistada. Poder-se-ia cobrar também do discente que optasse pela entrevista formal documentada a gravação e a transcrição das questões e das respectivas respostas.

Em obediência às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, todas as espécies de “Trabalho de Curso” acima sugeridas devem ser elaboradas pelos alunos individualmente, sempre com a orientação de um professor da instituição de ensino.

Aconselha-se que todos os trabalhos devam ser apresentados e defendidos perante banca examinadora, meio que parece ser o mais eficiente para avaliação do trabalho realizado pelo discente. Propõe-se, todavia, a dispensa da banca se o aluno apresentar oralmente o trabalho em encontro oficial de iniciação científica da instituição de ensino ou publicar o trabalho completo num periódico com registro (ISSN/ISBN), casos em que seria prudente a avaliação paralela ao menos do professor orientador.

Por outro lado, não é tão incomum identificar alunos que produzem os mais diversos tipos de trabalhos científicos durante todo o curso de Direito. É desejável e justo que o discente que assim agir seja valorizado pela instituição de ensino, fato que até pode implicar em estímulo aos demais. Uma das maneiras de se valorizar o discente seria aproveitando como “Trabalho de Curso” os trabalhos científicos por ele produzidos, desde que publicados antes do período regimental próprio destinado para sua elaboração. Nesses casos, algumas outras regras poderiam ser estipuladas,

dentre elas: a necessidade de o aluno apresentar requerimento ao coordenador do curso, ou a quem o regimento indicar, solicitando o aproveitamento dos seus trabalhos já publicados; a avaliação dos trabalhos por um professor; a possibilidade de os trabalhos consistirem em artigos científicos ou capítulos de livros; a possibilidade de tais trabalhos serem subscritos em coautoria com docentes do curso e por estes supervisionados, garantindo a individualização das tarefas; estipulação quanto à quantidade de trabalhos (por exemplo: no mínimo três artigos se publicados em periódicos com qualis C, no mínimo dois artigos se a publicação ocorrer em periódicos com qualis B3, B4 ou B5, ou apenas um artigo quando a publicação se efetivar em periódicos com qualis A1, A2, B1 ou B2); uma vez deferido o pedido do aluno, a nota atribuída aos seus trabalhos seria sua nota nas disciplinas correspondentes ao “Trabalho de Curso”, nas quais o discente deveria se matricular normalmente para a formalização do lançamento da nota e cumprimento do requisito curricular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que as alternativas que podem ser apresentadas ao discente para a elaboração do “Trabalho de Curso” e sua regulamentação é tarefa que se encontra dentro do poder discricionário das instituições de ensino superior.

Todavia, acredita-se que possibilitar ao discente de um curso de Direito a elaboração de um “Trabalho de Curso” que não

consista necessariamente numa monografia é medida que se impõe, notadamente diante dos reais objetivos de um curso de graduação e do próprio trabalho.

Estas são as colocações que se tinha a fazer, almejando unicamente aprofundar a contenda acerca da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, especificamente no que se refere ao componente curricular obrigatório denominado “Trabalho de Curso”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. **Relatório Final**. Brasília: MEC/SERES, abr. 2014. Disponível em <<http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio-Final-Com-Anexos-CCT-Ensino-Juridico-2014.pdf>>, acesso em 07/06/2017.

_____. Grupo de Trabalho MEC-OAB. **Relatório Final**. Brasília: 2005. Disponível em <<http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio-GrupoTrabalho-MEC-OAB-2005.pdf>>, acesso em 07/06/2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. **Monografia no curso de Direito**: trabalho de conclusão de curso. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao Direito**. São Paulo: Thomson, 2002.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. “O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica”. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 147-175.

REIS, Ana Beatriz Oliveira. “O objeto da pesquisa em ciências sociais: para além da contemplação”. In: BELLO, Enzo; ENGELMANN, Wilson (coords.). **Metodologia da pesquisa em Direito**. Caxias do Sul/RS: Educs, 2015, p. 154-164.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta de novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito**: uma leitura crítica. Santa Catarina, 2017. Enviado pelo autor em grupo virtual de discussão criado pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI).

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Tayssa Botelho dos. “Um espaço de construção democrática: a pesquisa jurídica como instrumento de diálogo entre

direito e políticas públicas”. In: BELLO, Enzo; ENGELMANN, Wilson (coords.). **Metodologia da pesquisa em Direito**. Caxias do Sul/RS: Educs, 2015, p. 207-210.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ENSINO PARTICIPATIVO: Um estudo de caso na disciplina de Hermenêutica Jurídica na UFPE

Gustavo Just da Costa e Silva²⁷¹
Ítalo José da Silva Oliveira²⁷²

RESUMO: Relatamos e analisamos as experiências pedagógicas conduzidas por nós na disciplina de Hermenêutica Jurídica, na Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para mostrar os contrastes entre o ensino jurídico tradicional, baseado em aulas expositivas, e o ensino jurídico participativo, baseado em oficinas e projetos. Observamos uma melhora significativa na frequência, interesse, motivação e aprendizado dos alunos pelo uso de métodos participativos de ensino.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Hermenêutica Jurídica. Ensino Participativo.

1. INTRODUÇÃO

Relatamos e analisamos algumas experiências pedagógicas conduzidas por nós na disciplina de Hermenêutica Jurídica, na Faculdade de Direito do Recife, da Universidade Federal de

²⁷¹ Bacharel e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Direito pela Université de Paris X, Nanterre, Paris X, França. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e Procurador da Fazenda Nacional - Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional. Pesquisa sobre Hermenêutica Jurídica e Teorias da Intepretação

²⁷² Bacharel, Mestre e doutorando em Direito na Universidade Federal de Pernambuco. Advogado. Experiência com ensino, pesquisa e extensão. Em parceria com o Centro de Informática (UFPE) e o CRIL/CNRS Univ. Artois (França), pesquisa sobre inteligência artificial aplicada à área jurídica, pela abordagem da representação do conhecimento.

Pernambuco (UFPE). O objetivo é mostrar as diferenças práticas e teóricas entre o ensino jurídico tradicional, baseado em aulas expositivas, e o ensino jurídico participativo, baseado em oficinas e projetos. Em relação aos alunos e às alunas, observamos sensíveis mudanças no que diz respeito à frequência, ao interesse e à motivação – o que, acreditamos, deve se refletir também no aprendizado dos conceitos e em sua aplicação. Através dessas considerações, propomos que um ensino jurídico baseado, ao menos em parte, em métodos participativos de ensino está mais alinhado à atual realidade social e tecnológica, bem como permite uma melhor interação entre a teoria e a prática. Esperamos que nossas experiências possam ser adaptadas para o ensino jurídico do mesmo conteúdo e de outras matérias, nos cursos de direito no Brasil.

Para contextualizar, narramos como a disciplina de Hermenêutica Jurídica era até então lecionada e como se deu o processo de mudança nas práticas pedagógicas. Em seguida, descrevemos: como a disciplina passou a ser conduzida, inspirada nos estudos e nas práticas de ensino jurídico das escolas de direito da Fundação Getúlio Vargas; algumas das atividades específicas realizadas; as dificuldades encontradas, e as diferenças que observamos. Concluimos defendendo o avanço da aplicação de métodos participativos no ensino jurídico brasileiro.

2. O CONTEXTO DO ENSINO DE “HERMENÊUTICA JURÍDICA”

Na Faculdade de Direito do Recife, da UFPE, a disciplina de Hermenêutica Jurídica é ofertada no terceiro período do curso. A carga horária era de 30 horas-aula semestrais, havendo um encontro por semana, até o ano de 2013, quando um novo projeto pedagógico (atualmente em vigor) alterou a carga horário para 60 horas, havendo agora dois encontros por semana. Foi nessa mudança que o primeiro autor, professor adjunto da instituição e que leciona a matéria para praticamente todas as turmas de Hermenêutica Jurídica desde 2008, começou a experimentar práticas pedagógicas, visando superar certos problemas, até que iniciou um processo de mudança pedagógica em direção a um ensino mais participativo, com a idealização e colaboração do segundo autor – à época, estagiário de docência da disciplina.

Antes das iniciativas pedagógicas que serão descritas aqui, a disciplina era essencialmente conduzida da seguinte forma: para turmas de cerca de 50 estudantes, aulas expositivas ao longo do semestre, cada encontro com cerca de duas horas, e duas avaliações semestrais. A avaliação ocorria por meio de exames escritos que exigiam a análise de um conflito interpretativo à luz das categorias conceituais correspondentes ao conteúdo das aulas, ou (com menor frequência) exigiam a explanação sintética de uma dessas categorias.

Aparentemente, os estudantes se dividiam, de forma típica, em dois grupos: o primeiro demonstrava pouco ou nenhum interesse nas aulas, mesmo após o momento em que, segundo a autoavaliação do primeiro autor, as exposições em questão haviam atingido uma grau aceitável de ordenação, adequação da linguagem e ilustração por meio de exemplos. O segundo demonstrava interesse (às vezes muito grande) pelas aulas, mas limitado interesse por leituras, inclusive a da bibliografia mínima indicada como tal no programa da disciplina e em sala de aula.

Por que isso acontecia? Uma hipótese é que o fenômeno recente de alta demanda por cargos no serviço público na área jurídica leva boa parte dos estudantes a encarar as aulas como uma preparação para concursos de múltipla escolha, etapa necessária da maioria dos concursos, e a desprezar as aulas que não têm esse perfil. Outra hipótese (não excludente), que está mais ao alcance do poder dos professores, tem a ver com a expectativa geral a respeito do ensino universitário: a ideia de que o docente é o protagonista do processo educacional, cabendo a ele, por força de sua palavra e de seus exemplos, despertar nos alunos e nas alunas a compreensão dos problemas e dos conceitos da disciplina. A aula é identificada basicamente à exposição do conteúdo, vista como transmissão de conhecimento, e o bom professor é considerado aquele capaz de realizar uma boa exposição do conteúdo. O bom aluno é então considerado aquele que acompanha atentamente a exposição, e o aluno excelente a complementa com as leituras indicadas e mesmo

com outras que descobre por conta própria. Essa visão da experiência pedagógica veicula implicitamente (e, por isso mesmo, de forma muito eficaz) a ideia de que o aluno é o destinatário de uma transmissão, segundo uma dinâmica cujo princípio reside na iniciativa, na criatividade e na generosidade do docente. O aprendizado, aqui, é função de uma forma de transmissão, e o transmissor, por isso mesmo, é senhor do aprendizado.

Duas consequências práticas dessa visão foram imediatamente percebidas. Por um lado, a qualidade das exposições, resultado do esforço individual do docente, era inversamente proporcional ao esforço que os alunos, mesmo os bons, julgavam necessário: quanto melhor o professor nessa concepção, menor o esforço de estudo que os estudantes julgavam ser necessário. O sentido desse paradoxo pode ser sintetizado num episódio em que um grupo de ex-alunos se dirigiu a um docente, rogando-lhe que assumisse uma outra disciplina, até então sem professor designado. Ante a negativa, o grupo argumentou: “mas sua aula é tão boa que a gente não precisa nem estudar”. Esse fato ilustra bem a contradição inerente ao protagonismo docente. Em outras palavras, o professor bom é aquele que faz os alunos estudarem menos. Por outro lado – e este é um dado menos palpável, mas que a continuidade da docência permite identificar –, o caráter “transmitido” do aprendizado se traduz por uma forma de alienação entre aluno e o objeto do seu estudo. Os problemas de que trata uma determinada disciplina não são problemas do aluno,

ou o são apenas por forma intermediada, na medida em que lhe seja dado compartilhar a vivência (esta sim, autêntica) que o docente tem de tais problemas. Isso quer dizer que os estudantes não tinham uma apreensão clara da interação entre teoria e prática, uma apreensão de como as problemáticas vistas em aulas surgem como questões que eles eventualmente teriam de lidar como profissionais do direito.

Assim, o desafio pedagógico que se colocava era o de reverter tais expectativas, deslocando o protagonismo do processo educacional em direção ao estudante. A primeira tentativa teve um sentido, por assim dizer, “negativo”. Não sabendo ao certo de que maneira definir, afirmativamente, o papel ativo do aluno, o primeiro autor procurou provocar algum efeito desfazendo, negativamente, o protagonismo docente. Recorreu, para tanto, a algo bastante ortodoxo em termos de práticas universitárias: eleger a verificação de leituras no centro do sistema de avaliação. Para tentar realçar a mensagem de que a aula (e portanto o professor) não são o centro do processo de aprendizado, deixou claro desde o início que os textos a serem cobrados na avaliação não teriam relação direta, mas apenas correlatas, com o conteúdo das aulas, de forma que eventual estratégia de assistir às aulas para não ter que ler os textos estaria de plano neutralizada. O resultado só não foi pior porque o pior ainda estaria por vir. Após assistirem às duas ou três primeiras aulas, e serem informados do processo de avaliação, os alunos simplesmente desapareceram, com exceção de um pequeno grupo não superior a dez. É importante registrar que em

momento algum se cogitou de controlar a frequência dos alunos, o que teria o efeito de falsear a avaliação do interesse espontâneo do estudante. No semestre seguinte buscou-se contornar o problema: a avaliação não seria mais realizada apenas em dois momentos ao longo do semestre (dividido em duas unidades), mas em todas as aulas, mediante um teste com duração de 15 minutos a ser aplicado num momento aleatório da aula. Apenas então se teve ideia da dimensão do fracasso: por aquelas alturas já se popularizava o aplicativo de mensagens instantâneas e gratuitas: avisados por um cúmplice de que o teste começaria em instantes, os alunos preenchiam a sala com a mesma rapidez com que a abandonavam, uma vez cumprido o dever. Embora se pudesse ter a ilusão de que dessa forma os alunos estariam lendo mais, esse experimento poderia ter o efeito generalizado de afastar o estudante da sala de aula, e mesmo do ambiente universitário.

Foi mais ou menos nessa época que a disciplina, agora com 60 horas aula semestrais, passou a dispor de dois encontros semanais, de duas horas de duração cada (um pouco menos no turno noturno). O primeiro autor pode então experimentar uma dinâmica radicalmente diferente daquela então imposta à disciplina, e que pretendia adotar o princípio central da pedagogia participativa.

3. O ENSINO PARTICIPATIVO DE “HERMENÊUTICA JURÍDICA”

Com a idealização e colaboração do segundo autor (e com a ajuda de outros estagiários de docência que se sucederam e contribuíram com o desenvolvimento das práticas pedagógicas da disciplina de Hermenêutica Jurídica), e tirando vantagem do aumento de carga horária, definimos que metade das aulas seria constituída de atividades participativas – depois denominadas de “oficinas”.

Uma vez que fora constatado o fracasso do modelo de ensino tradicional, baseado em aulas expositivas e numa concepção de ensino em que o docente assumia o protagonismo, o desafio passou a ser o de criar formas realmente eficazes de dar ao discente um papel de protagonista no processo educacional. Como fazer isso? A solução que encontramos foi nos inspirarmos na experiência e nos estudos daqueles que trabalham com métodos participativos de ensino há algum tempo: as escolas de direito da Fundação Getúlio Vargas, que disponibilizam abertamente amplo acervo de material sobre o tema, inclusive exemplos concretos de atividades. O Núcleo de Metodologia de Ensino da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP) dispõe de um site que reúne os trabalhos acadêmicos e científicos do Núcleo em um único lugar, e de modo gratuito. A página hospeda o Banco de Materiais de Ensino Jurídico Participativo, um acervo online de notas de ensino e materiais didáticos de professores que preparam aulas

baseadas no protagonismo do aluno, e os resultados do Observatório do Ensino do Direito.²⁷³

Nessa concepção de ensino, baseado na participação ativa do discente no processo de aprendizado, o aluno é agente na construção de seu próprio conhecimento, desenvolve e pratica relevantes habilidades, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido.²⁷⁴

A diferença entre as escolas de direito da FGV e a maioria das faculdades de direito do Brasil é que, na FGV, o emprego de métodos participativos de ensino faz parte da própria concepção do curso, é uma exigência do projeto pedagógico da instituição, e não uma iniciativa isolada de algum professor – como foi o nosso caso.

Existem muitos métodos de ensino participativo: clínica, debate, diálogo socrático, jogo, método de caso, *problem-based learning* (ensino baseado em problemas), produção de filmes e documentários, *project-based learning* (ensino baseado em projetos), *role-playing* (RPG), simulação, entre outros. Esses exemplos dão uma dimensão de que ensinar pode ser muito mais do que discorrer sobre o assunto em sala e aplicar provas escritas. Na disciplina de Hermenêutica Jurídica, utilizamos livremente vários métodos dessa natureza para criar atividades (as “oficinas”) em sala, a fim de dar aos estudantes um papel ativo, enquanto nós, professores, atuaríamos como coordenadores da atividade. Essas

²⁷³ O site pode ser acessado aqui: <<http://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/>>. Acesso em 5 de julho de 2017.

²⁷⁴ GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do Direito para um Mundo em Transformação**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012, p. 11.

oficinas eram realizadas mais ou menos uma vez por semana, de modo que um dos encontros semanais consistia numa aula tradicional, expondo o conteúdo, e o outro encontro consistia na realização de uma oficina em sala. Em geral, a oficina relativa a determinado conteúdo vinha antes da aula expositiva sobre esse conteúdo, pois nosso propósito era fazer os estudantes terem uma apreensão intuitiva dos conceitos e dos problemas de hermenêutica jurídica, mesmo sem terem tido instrução formal. Frequentemente, alunos relatavam que essa abordagem os fazia perceber muito melhor a relação entre teoria e prática.

Uma das primeiras oficinas consistia em dividir a turma em quatro grupos (cada grupo tinha entre 8 a 12 alunos); cada par de grupo recebia um enunciado apresentando uma demanda diferente por legislação em virtude de um problema, e tinha 40 minutos para elaborar uma minuta de um texto legislativo, atuando como se fosse uma assessoria jurídica. Em seguida, os grupos trocavam as minutas entre si (a troca se dava dentro de cada par, já que cada grupo do par tinha a mesma demanda), e tinham 15 minutos para fazer a análise crítica da minuta recebida, havendo a seguir uma discussão em sala do que eles haviam considerado. Um dos enunciados foi o seguinte:

GRUPO A-1 PRIMEIRO MOMENTO. Considerem a seguinte situação hipotética. O Ministério da Educação e Juventude de determinado País elabora relatório dando conta de uma excessiva concentração, no mercado de produtos infantis, de bonecos e bonecas, em detrimento de outras práticas lúdicas consideradas pedagogicamente importantes. O Governo decide combater o problema por meio de um mecanismo fiscal, solicitando ao Ministro da Fazenda

que elabore um anteprojeto de lei dispondo que a alíquota do imposto sobre a industrialização de produtos será de 6% no caso de brinquedos e de 12% no caso de bonecos. Vocês fazem parte da assessoria jurídica do Ministro e foram encarregados de elaborar a minuta do texto normativo. Elaborem a minuta solicitada, procurando dar ao texto a redação que lhes pareça mais clara, de modo a evitar futuras disputas judiciais entre o Governo e os contribuintes. A minuta deve ter no máximo dois artigos, e vocês podem se valer, se acharem conveniente, das técnicas legislativas usuais no direito brasileiro, tais como a subdivisão do artigo em incisos ou parágrafos para especificar o sentido dos conceitos empregados na norma. Tempo: 40 minutos.

GRUPO A-1 SEGUNDO MOMENTO Leiam com atenção a norma elaborada pelo Grupo B-1 e tentem imaginar pelo menos duas situações em que a sua aplicação poderia ser duvidosa e motivar uma controvérsia. Tempo: 15 minutos.

O que observamos foi bastante entusiasmo dos estudantes na execução da oficina, especialmente quando tiveram a oportunidade de criticar o trabalho dos colegas de outro grupo. De modo imprevisto, os próprios alunos tomaram a iniciativa de usar smartphones, internet e códigos para auxiliá-los na atividade, buscando informações, exemplo de leis e modelos de legislação. Isso foi surpreendente, porque, quando as aulas se resumiam à exposição do conteúdo, os smartphones geralmente eram motivo de distração, sem qualquer finalidade pedagógica. Além disso, a intuição da problemática e de conceitos como o de “textura aberta”, de Herbert Hart²⁷⁵, pareceu ter sido bastante vívida na experiência dos estudantes, e veio de forma natural.

²⁷⁵ HART, H. L. A. **O Conceito de Direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, pp. 137-168.

Outra oficina tinha o objetivo de fazer com que a turma, dividida em cinco grupos, discutisse e defendesse certas posições exigidas pela atividade perante um dos grupos que funcionou como corpo de jurados. O propósito da oficina foi trazer à tona conflitos interpretativos decorrentes do caráter prescritivo da linguagem jurídica – ou, em outras palavras, decorrentes de questões como “Qual o propósito da lei ou do legislador?”. O enunciado exato que um dos grupos recebeu foi este:

GRUPO 1 Como vocês estudarão melhor na disciplina Direito Constitucional, a Advocacia-Geral da União (AGU) é a instituição que representa judicialmente a União e que presta consultoria jurídica ao Poder Executivo federal (art. 131 da Constituição). A instituição é regida pela Lei Complementar nº 73/93 (Lei Orgânica da AGU). De acordo com o art. 28, I, da LC 73, é vedado aos membros da Advocacia-Geral da União (advogados da União e procuradores da Fazenda Nacional) “exercer a advocacia fora das atribuições institucionais”. Considerem a hipótese de um advogado da União ao qual foi concedida licença sem vencimentos, pelo período de três anos, conforme permite o art. 91 da Lei 8.112/90 (“licença para tratar de interesses particulares”), e que durante esse período ganhou a vida exercendo a advocacia como profissional liberal. Imagine que esse advogado da União está respondendo a processo disciplinar, acusado de haver infringido a regra do art. 28, I da LC 73.

Que argumento(s) vocês utilizariam para defender o advogado da União?

Primeira etapa: discussão e elaboração do(s) argumento(s): 30 minutos.

Segunda etapa: apresentação oral do (s) argumento(s): de 1 a 5 minutos. Se preferirem, vocês podem simplesmente ler a argumentação que tenham elaborado na etapa anterior.

Novamente, a tarefa foi executada com entusiasmo visível e houve uso de smartphones, tablets e afins com o objetivo de auxiliar os estudantes na oficina.

Essas oficinas não tinham nenhum propósito avaliativo; algumas oficinas finais, sim: substituíram, ao menos em parte, as tradicionais avaliações escritas. Porém, mesmo em dia de oficinas não-avaliativas, os estudantes compareciam em massa às salas de aula – situação muito diferente do que ocorria antes da implementação das oficinas. E eles compareciam às aulas de modo inteiramente voluntário, já que nunca fizemos o controle de frequência (a “chamada”). A ponderação é simples: se um estudante percebe que pode fazer por conta própria, às vezes mais e melhor, o que faz em sala de aula – adquirir novos conhecimentos e habilidades –, então, se não houver ameaça de sanção, ele terá poucos motivos para frequentar às aulas; se, por outro lado, um estudante percebe que a sala de aula oferece um ambiente para fazer coisas que ele *não* consegue fazer sozinho, lendo textos sobre o assunto ou vendo vídeos educativos, se a sala de aula oferece uma experiência educativa estimulante, então esse estudante estará muito mais propenso a frequentar às aulas. Foi essa diferença que observamos na disciplina de Hermenêutica Jurídica.

Em outra oficina, exibimos em sala cenas do filme o “O Mercador de Veneza” (2004), dirigido por Michael Radford, e também a esquete “Pão Nosso” da produtora de vídeos humorísticos Porta dos Fundos. Ambos contêm diversos elementos

que podem ser explorados no contexto da disciplina de Hermenêutica Jurídica. Dividimos a sala em grupos, cada grupo recebia uma questão, e tinha tempo para debate-la entre si, até que a discussão era aberta para a sala inteira. Entre as perguntas estavam:

Quais os três importantes instrumentos jurídicos presentes na peça e como Pórcia consegue manipulá-los para defender seus próprios interesses? Embora a peça apresente um final feliz para os venezianos, a peça também encerra uma mensagem preocupante sobre o “império da lei” e o papel dos advogados. Que crítica seu grupo faria sobre essa mensagem presente na trama? Qual(is) fator(es) de formação dos conflitos interpretativos pode(m) ser utilizados para explicar a controvérsia entre a autoridade fiscal e o “pastor-padeiro”? Quais são os complexos argumentativos utilizados pela autoridade fiscal para fazer prevalecer a interpretação pró-Fisco? Que outros argumentos poderiam ter sido utilizados?

Em outra oficina, criamos uma competição entre grupos para a resolução de *puzzles* lógicos, com o objetivo de estimular o raciocínio lógico e compreender noções como a de antinomia entre normas. O caráter competitivo dessa atividade, que tinha um tempo limitado, gerou certa pressão sobre os estudantes, que demonstraram bastante foco nos problemas.

Construímos ainda um modelo de atividade que chamamos de “oficinas argumentativas”, que eram as últimas no semestre e serviam de avaliação. Elas envolviam encontrar certos modelos interpretativos em julgamentos reais ou argumentar segundo esses modelos para um júri formado por outros estudantes, além de nós, professores. Esses modelos fazem parte do conteúdo da disciplina e compõem grande parte dos padrões argumentativos e

interpretativos vistos na área jurídica: trata-se do recurso a brocardos latinos, a metodologia clássica (que inclui interpretação gramatical, histórica, sistemática *etc.*), e a metodologia pós-positivista (que, entre outras coisas, apela a valores). Em alguns casos, quando havia um acórdão grande demais, os estudantes recebiam-no com antecedência para ser lido extraclasse. A avaliação feita pelo júri determinava a nota de cada um do grupo: em geral, os membros dos três melhores grupos, na votação do júri, eram pontuados respectivamente com notas dez, nove e oito. Para receber a nota, os vencedores se comprometiam a atuar como jurados na oficina seguinte, e quem estivesse insatisfeito com sua nota poderia participar de outras oficinas do gênero ou até mesmo fazer prova escrita, prevalecendo a maior nota. Essa atitude teve a ver com uma ideia que tentamos implementar: oferecer opções aos estudantes, em vez de sempre força-los a fazer todas as mesmas coisas.

O enunciado de uma dessas oficinas está descrito a seguir:

A oficina 9 será aplicada após as aulas expositivas sobre a metodologia pós-positivista. OFICINA ARGUMENTATIVA Nº 9 Atividade em grupos. Em atividade extraclasse, cada grupo deverá analisar o acórdão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 54 (aborto de fetos anencéfalos) e tentar: a. Identificar passagens que ilustram argumentos extraídos dos três modelos interpretativos estudados; b. Avaliar se algum desses modelos pode ser considerado mais relevante ou mais decisivo. Essa análise pode explorar cada voto separadamente ou o conjunto dos votos. O resultado dessa análise deverá ser exposto em sala de aula, em até 15 minutos por grupo. Não há necessidade de elaboração de trabalho

escrito. A performance dos grupos será avaliada pelos julgadores (docentes, monitores e estudantes contemplados na oficina anterior).

Essas e outras práticas pedagógicas foram experimentadas na disciplina de Hermenêutica Jurídica. Descrevemos algumas das que mais fazem contraste com a metodologia tradicional de ensino do direito, que consiste em expor o assunto e realizar provas escritas. Desde o início encontramos dificuldades: em primeiro lugar, foi preciso sair de nossa zona de conforto e ter muito mais trabalho do que teríamos ensinando pelo método tradicional; tivemos que *pensar, criar e coordenar* as atividades, cuja realização era sempre única, e não apenas repetir exposições que já realizamos inúmeras vezes. Tomamos o cuidado de registrar o que fazíamos, a fim de que pudéssemos avaliar e aprimorar as atividades, bem como difundi-las – seja entre outros professores e estagiários de docência, seja para a comunidade jurídica, como se faz aqui neste artigo. Mantivemos contato com a turma, buscando *feedbacks* sobre os experimentos pedagógicos – e os estudantes foram unânimes em aprovar os métodos de ensino participativo implementados, com críticas pontuais. Ao longo dos semestres, as atividades foram reformuladas e adaptadas. Ao contrário do que possa parecer, os métodos participativos de ensino, como os que utilizamos, não se restringem a turmas pequenas; existem métodos para turmas menores, para turmas medianas e para turmas maiores. A maioria das nossas atividades têm funcionado bem para as turmas de Hermenêutica Jurídica, que têm em regra cerca de 50 alunos.

4. CONCLUSÃO

Com nossa experiência pedagógica em métodos participativos de ensino nesta disciplina, que continuam a ser utilizados e aprimorados, uma conclusão nos pareceu óbvia: embora não sejam panaceia para os problemas do ensino jurídico no Brasil, esses métodos, e a visão educacional baseada no protagonismo dos alunos e das alunas, são uma abordagem muito melhor do que o ensino jurídico tradicional. A diferença de frequência espontânea e de visível motivação dos discentes corroboram essa conclusão. A difusão dessas práticas pelo ensino jurídico do país certamente seria um avanço na formação dos profissionais jurídicos brasileiros. A disponibilização de materiais e cursos, de modo gratuito, pela FGV é uma ação benéfica nessa direção, e gostaríamos que mais escolas de direito brasileiras criassem e mantivessem bancos de materiais semelhantes.

REFERÊNCIAS

GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do Direito para um Mundo em Transformação**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

HART, H. L. A. **O Conceito de Direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Núcleo de Metodologia de Ensino da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP): <<http://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/>>. Acesso em 5 de julho de 2017

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E SUA ADEQUAÇÃO AO DIREITO DEMOCRÁTICO CONTEMPORÂNEO: Três desafios remanescentes

Henrique Abel²⁷⁶

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma o ensino jurídico brasileiro e o “senso comum teórico” dos juristas, em nosso país, têm se mostrado inadequado em relação às demandas do Constitucionalismo Contemporâneo – paradigma no qual o Brasil adentra por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. A questão será analisada a partir de três problemas que são identificados como centrais para a existência deste “abismo” entre a teoria constitucional contemporânea e a cultura jurídica brasileira, decorrente do ensino do Direito em geral: o problema da “standartização” do ensino jurídico; o problema da má-compreensão a respeito do Estado Democrático de Direito e, por fim, o problema da inadequação do senso comum teórico dos juristas em relação à filosofia contemporânea.

Palavras-chave: ensino jurídico; Constitucionalismo Contemporâneo; Estado Democrático de Direito; filosofia jurídica.

INTRODUÇÃO

Falar sobre ensino e educação é algo que, por si só, já demanda um certo grau de presunção. Quando parto do princípio de que estou em condições de ensinar alguém e de educar esta pessoa, já estou de certa me valendo de um *leap of faith* (salto de fé) – bastante

²⁷⁶ Doutor em Direito. Advogado militante. Professor do curso de Direito da ULBRA - RS. Autor do livro "Positivismo Jurídico e Discricionariedade Judicial" (Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2015).

discutível, aliás. Warat irá nos lembrar que “Freud já dizia que era impossível ensinar, que era impossível educar. Ninguém pode ensinar nada a ninguém. Quando muito, um mestre pode ajudar as pessoas a aprender. O que já é demasiado difícil”²⁷⁷. Freire, por sua vez, dirá que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que *ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da *Teoria*. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.²⁷⁸

De qualquer forma, persiste o problema prático de que os professores e educadores têm um trabalho a realizar, trabalho este que se mostra da maior importância e que precisa ser levado a cabo independente de considerações a respeito daquilo que, em última

²⁷⁷ WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. p. 425.

²⁷⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

instância, poderia ser entendido como uma impossibilidade de realização plena do papel que o professor/educador imagina ter (ou daquilo que ele considera ser capaz, em termos de formação de seus alunos).

Por isso, o presente artigo não tem a pretensão de analisar o ensino do Direito sob uma ótica de revolução pedagógica ou sob a perspectiva de uma crítica radical do nosso modelo de ensino vigente, mas sim tão somente por uma perspectiva de *adequação do ensino jurídico ao Direito democrático contemporâneo*. É partindo deste ponto de observação, e com essa preocupação em mente, que passamos a identificar aquilo que pode ser apontado como três problemas centrais – ou desafios – ainda remanescentes²⁷⁹, quais sejam: o problema da *standartização*, o problema da má-compreensão do Estado Democrático de Direito enquanto paradigma político-jurídico e o problema da ausência de diálogo com a filosofia contemporânea.

²⁷⁹ Utilizo o termo “remanescentes”, aqui, como uma demonstração de otimismo. O uso do termo traz implícita a ideia de que *alguma coisa já foi feita*, ou seja, que problemas anteriores já foram devidamente resolvidos, contornados ou, por assim dizer, “melhorados”. Da facilitação do acesso dos jovens às universidades nos últimos quinze anos à consagração do Exame da OAB como instrumento de avaliação e qualificação dos cursos de Direito e dos bacharéis, passando pela inclusão e valorização de disciplinas como Hermenêutica Jurídica, Filosofia do Direito e Ética Profissional no currículo dos cursos jurídicos, há que se reconhecer que houve avanços. Não é o caso de se adotar, em relação ao ensino jurídico pátrio, um modelo de crítica do tipo “terra arrasada”, que universaliza a crítica e a reprovação generalizada a “tudo isso que está aí”, sem dialogar com os avanços obtidos e com uma crítica construtiva, apta a contribuir para um efetivo aperfeiçoamento do atual estado de coisas.

O PROBLEMA DA *STANDARTIZAÇÃO*

Embora originalmente criado pela Lei 4.215/63, foi apenas trinta e um anos depois, por força da Lei 8.906/94, que o Exame de Ordem da OAB veio a ser efetivamente instituído. Nos últimos vinte anos, o Exame foi alvo de muitas críticas e polêmicas - até mesmo no que diz respeito à própria constitucionalidade desta exigência legal para o exercício da advocacia (controvérsia definitivamente sepultada em 2011, pela ocasião do julgamento do RE 603583 pelo Supremo Tribunal Federal).

Sem prejuízo de eventuais críticas pontuais, sempre possíveis, é forçoso reconhecer que o Exame de Ordem se firmou como um instrumento valioso na qualificação dos profissionais da advocacia. O Exame hoje é considerado como o “primeiro passo natural” para virtualmente todo e qualquer bacharel em Direito, inclusive para aqueles que não tenham necessariamente intenção de seguir carreira na advocacia mas que precisam cumprir o requisito legal dos três anos de atividade jurídica profissional, na forma do Art. 93, I da Constituição Federal.

O problema, no entanto, é que a aprovação em concursos públicos e no Exame de Ordem se transformaram, em síntese, nos desejos últimos dos estudantes – os “clientes” do mercado de ensino jurídico. Este mercado, seguindo essa lógica própria de uma relação consumerista, tratou de se adaptar darwinianamente a este estado de coisas. O resultado disso é que “coloca-se a carroça na frente dos bois”. Não se trata mais de cursar uma boa faculdade que

trará para o estudante, como corolário de sua sólida formação jurídica, a aprovação nos exames futuros: agora, a lógica é invertida e os próprios cursos de Direito se transformam cada vez menos em fornecedores de *educação superior* e mais em “cursinhos preparatórios” de longa duração. Em outras palavras, esta nova lógica do ensino mercantilizado faz com que o Exame de Ordem deixe de ser mero instrumento de aferição da qualidade da formação jurídica do bacharel para se converter no *objetivo último da formação dada a este bacharel*.

Como seria de se esperar, essa adaptação mercadológica pela qual passam as faculdades é absorvida também pelo mercado editorial de publicações jurídicas. Com o estabelecimento de um novo paradigma de *ensino de resultados*, focado na “objetividade”, linguagem e enfoques próprios do Exame de Ordem e dos concursos públicos, surge uma demanda por uma nova bibliografia jurídica – resumida, esquematizada, simplificada, “mastigada”. Se estabelece a ideia de que o aluno não tem mais “tempo” para livros de doutrina longos e exaustivos, nem para o estudo prolongado de autores tradicionais de cada área específica do Direito ou tratados que se alongam por vários volumes.

O resultado disso é que este novo ensino jurídico *de resultados* vem acompanhado de uma nova bibliografia jurídica *fast-food*, na qual a preocupação com o aprendizado, com a formação, com a erudição e o diálogo com a tradição científica do Direito são substituídos pela narrativa do “caminho mais fácil para a aprovação que você tanto almeja”. Diante disso, não é

particularmente espantoso constatar que as obras jurídicas que se convertem em grandes sucessos comerciais sejam, sobretudo, “resumões”, compêndios de matérias “organizadas” ou “esquemáticas”, manuais de “dicas e macetes” para aprovação em concursos (o que já constitui quase que um novo ramo doutrinário: a “auto-ajuda jurídica”) e compilações de legislação comentada e de decisões judiciais. Nas palavras de Streck:

O problema é que o ensino virou mercadologia. Há um círculo vicioso entre o modelo de ensino, o de elaboração de provas para concursos e o exame da OAB. O resultado disso é um modelo de direito não reflexivo. Os alunos são “treinados” a não pensar/refletir, porque seu esforço deve estar direcionado à memorização de textos legais (e ilegais, porque sequer fazem raciocínios de filtragem constitucional). Por outro lado, a judicialização da política e o crescimento do papel do Judiciário acomodou a doutrina, que passou apenas a “acatar” posicionamentos judiciais. Os livros que mais vendem são compilações de decisões. Junte-se a tudo isso o fator tempo: vivemos em tempos de urgências – processos devem ser julgados rápidos, dissertações defendidas em prazos recordes, artigos publicados em grande quantidade em um curto tempo, livros publicados sem nenhum critério editorial. Enfim, o problema é mais abrangente do que parece. Em suma, criamos um caldo de cultura propício para a recepção de textos pequeno-gnosiológicos, recheados de raciocínios raso-epistêmicos, resumos de resumos, direitos mastigados, simplificados, etc.²⁸⁰

²⁸⁰ STRECK, Lenio. *Hermenêutica e jurisdição: diálogos com Lenio Streck*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017. p. 20.

“Círculo vicioso”, de fato, pois os efeitos disso tudo acabam por se manifestar de forma circular, permanente e interdependente: a demanda dos alunos pela “aprovação” em exames e concursos constringe as faculdades a se converterem em cursos preparatórios de longa duração – uma resposta mercadológica à demanda do “cliente”. Os cursos de Direito convertidos em “escolas técnicas preparatórias” demandam uma literatura jurídica *fast-food*, livros nos quais a relação “horas de leitura/resultado nas questões de marcar” seja tão otimizada quanto possível. O conhecimento jurídico deixa de ter qualquer valor por si: ele é útil na medida em que serve como *instrumento de realização do sonho* do estudante.

Tudo isso gera, por sua vez, uma indústria de cursinhos preparatórios propriamente ditos – nos quais os últimos vestígios de estudo sério do Direito são abandonados em prol de um discurso que se caracteriza como verdadeira “pedagogia da prosperidade”²⁸¹. O vislumbre de ascensão social e “conquista” de um bom cargo e de um alto salário se convertem nos sucedâneos da vocação para o estudo das ciências jurídicas e sociais²⁸².

²⁸¹ O neologismo é de Streck. Ver: <http://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade> (último acesso realizado em 16/07/2017).

²⁸² Esta busca pela distinção e ascensão social por meio do diploma, é preciso dizer, não é nova na cultura brasileira e nem exclusiva da área jurídica. Nos anos 1930, Sérgio Buarque de Holanda já escrevia que “O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa, forçosamente, neste caso, amor ao pensamento especulativo – a verdade é que, embora presumindo o contrário, dedicamos, de modo geral, pouca

O problema, aqui, é bastante óbvio. Qual seja: existe vida depois do Exame de Ordem e existe vida depois da aprovação em concurso público. Significa dizer: um sistema de ensino e uma cultura jurídica que promovem a aprovação em exames como o fim último da vida estudantil são, por definição, incapazes de formar os bacharéis para operar efetivamente com o Direito – mormente do complexo Direito democrático contemporâneo. Uma formação jurídica teleologicamente deturpada, que transforma o *cargo* e a *posição ocupada* em propósito e objetivos máximos do ensino, não faz outra coisa senão reduzir o Direito a mero jogo de poder. Isso nos leva diretamente ao ponto seguinte desta análise.

O PROBLEMA DA MÁ-COMPREENSÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO ENQUANTO PARADIGMA POLÍTICO-JURÍDICO

A naturalização da ideia de que o Direito seria uma mera “prática de poder”, ou de que “no fundo, o Direito é aquilo que os

estima às especulações intelectuais – mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e ação. Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza. Aliás, o exercício dessas qualidades que ocupam a inteligência sem ocupar os braços tinha sido expressamente considerado, já em outras épocas, como pertinente aos homens nobres e livres, de onde, segundo parece, o nome de liberais dado a determinadas artes, em oposição às mecânicas, que pertencem às classes servis”. HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 83.

juízes e tribunais dizem que é”, implica não apenas na adoção de uma postura ideológica criticável do ponto de vista da Teoria do Direito, mas sobretudo o estabelecimento de uma (in)cultura jurídica absolutamente incapaz de dialogar com o Estado Democrático de Direito (e muito menos de realizá-lo, por óbvio).

O fundamental, aqui, reside no fato de que o Estado Democrático de Direito não pode ser compreendido tão somente pela via do fracionamento dos elementos sintático-semânticos que compõem o termo.

No senso comum teórico dos juristas brasileiros, a figura do Estado Democrático de Direito ainda é frequentemente invocada como simples sinônimo de “Estado Democrático” ou de “Estado de Direito”. Tal reducionismo, por óbvio, não faz sentido. O *Estado Democrático de Direito* é uma instituição própria da segunda metade do século XX e se estabelece na esteira do constitucionalismo europeu pós-Segunda Guerra, enquanto que a figura do *Estado de Direito (Rechtsstaat)* remonta a fins do século XVIII, tendo sido popularizada ainda na primeira metade do século XIX. Os demais elementos da terminologia aqui utilizada evocam concepções ainda mais antigas: enquanto que o Estado moderno remonta ao século XV, a democracia em si é um conceito que remonta a Antiguidade Clássica (ainda que sejam profundas, na forma e na substância, as diferenças entre a “democracia dos antigos” e aquilo que entendemos atualmente como “democracia”).

Em outras palavras, utilizar o termo *Estado Democrático de Direito* como mero enfeite retórico para evocar a ideia de

democracia ou de *Estado de Direito* não é outra coisa senão ignorar ou varrer para debaixo do tapete as profundas implicações normativas, sociais e filosóficas que o advento deste novo paradigma político-jurídico inevitavelmente traz consigo.

De maneira resumida, podemos definir o Estado Democrático de três formas complementares. Primeiro: ele representa a terceira “encarnação” do Estado democrático pós-absolutista nascido das revoluções liberais burguesas do século XVIII. Dessa forma, o Estado Democrático de Direito não renega nem anula os postulados filosóficos, políticos e econômicos básicos do *Estado Liberal Clássico* (o capitalismo, a proteção da propriedade privada, a livre iniciativa, a segurança pública estatal) e tampouco do *Estado Social* (saúde e educação públicas, direitos trabalhistas, seguridade social, proteção ao trabalho, etc) que se estabelece paulatinamente entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX

Segundo: ao mesmo tempo em que o Estado Democrático de Direito opera na forma de uma *continuidade político-jurídico-social* em relação às encarnações anteriores do Estado democrático moderno, ele também representa uma novidade de certa forma revolucionária. Ao contrário dos modelos anteriores - focados primeiro na simples manutenção da ordem e do *status quo* vigente, depois no compromisso do Estado com uma pauta básica de direitos sociais – o Estado Democrático de Direito inova ao partir do princípio que *a própria ordem social, vigente no momento da instituição do novo ordenamento jurídico-constitucional, é injusta.*

Há não apenas o reconhecimento e a reprovação principiológica a este estado de coisas mas também, simultaneamente, a assunção de um compromisso imperativo, não opcional, com a transformação deste estado de coisas²⁸³.

Terceiro: como resposta aos horrores testemunhados na primeira metade do século XX, o Estado Democrático de Direito que se ergue do constitucionalismo europeu pós-Segunda Guerra eleva o Direito a um novo patamar de autonomia. A ideia, aqui, é uma transformação qualitativa da democracia, que se torna muito mais rica em substância. O que se busca assegurar, neste novo modelo político-jurídico, é que o Direito jamais seja novamente subjugado pela concentração de forças da política: é a política que passa a prestar contas ao Direito.

Por óbvio, este elevado grau de autonomia do Direito oriundo do Constitucionalismo Contemporâneo, conjugado com um elevado grau de complexidade da noção de democracia que este

²⁸³ “A novidade do Estado Democrático de Direito não está em uma revolução das estruturas sociais, mas deve-se perceber que esta nova conjugação incorpora características novas ao modelo tradicional. Ao lado do núcleo liberal agregado à questão social, tem-se com este novo modelo a incorporação efetiva da questão da igualdade como um conteúdo próprio a ser buscado garantir através do asseguramento jurídico de condições mínimas de vida ao cidadão e à comunidade. [...] À diferença dos modelos anteriores, o Estado Democrático de Direito, mais do que uma continuidade, representa uma ruptura, porque traz à tona, formal e materialmente, a partir dos textos constitucionais diretos e compromissórios, as condições de possibilidade para a transformação da realidade. Aponta, assim, para o resgate das promessas incumpridas da modernidade, circunstância que assume especial relevância em países periféricos e de modernidade tardia como o Brasil. Há, desse modo, uma identificação entre o constitucionalismo do segundo pós-guerra e o paradigma do Estado Democrático de Direito”. STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. *Ciência Política e Teoria do Estado*. 7ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010. p. 103.

novo paradigma político-jurídico instituí, demanda um grau igualmente elevado de interdição e limitação dos poderes, de *accountability* e de compromisso com a Constituição, com a democracia, com a Ciência do Direito e com a filosofia jurídica²⁸⁴. E é justamente isso que é aniquilado pela noção, já referida anteriormente, do Direito como sendo mero instrumento, jogo ou prática de poder.

À toda evidência, este tipo de realismo jurídico fatalista, de contornos cético-pragmáticos, nada mais faz do que trair os objetivos mais fundamentais do Constitucionalismo Contemporâneo, colocando o Direito novamente à reboque da política. É por isso que as noções de discricionariedade judicial, de ativismo judicial e do Direito como sendo “aquilo que os tribunais dizem que é” se mostra absolutamente incompatível com o Estado Democrático de Direito²⁸⁵.

²⁸⁴ “[...] a democracia não se desenvolve apenas no contexto de delegação de responsabilidade formal do Povo para os órgãos estatais (legitimação mediante eleições), até o último intérprete formalmente ‘competente’, a Corte Constitucional. Numa sociedade aberta, ela se desenvolve também por meio de formas refinadas de mediação do processo público e pluralista da política e da práxis cotidiana, especialmente mediante a realização dos Direitos Fundamentais, tema muitas vezes referido sob a epígrafe do ‘aspecto democrático’ dos Direitos Fundamentais. Democracia desenvolve-se mediante a controvérsia sobre alternativas, sobre possibilidades e sobre necessidades da realidade e também o ‘concerto’ científico sobre questões constitucionais, nas quais não pode haver interrupção e nas quais não existe e nem deve existir dirigente”. HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional – a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*. Sergio Antonio Fabris Editor: Porto Alegre, 1997. p. 36.

²⁸⁵ “Aparentemente, entre boa parte dos juristas, há uma notável tendência no sentido de simpatizar com a ideia de que o Poder Judiciário deve atuar como uma verdadeira ‘ferramenta de otimização’ da democracia, fazendo-se vista

O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DE DIÁLOGO COM A FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

A busca pela “verdade real”. A identificação da “vontade do legislador”. O ânimo de transcender “a letra fria da lei”. A “consciência” que define os padrões decisórios do julgador. O que essas coisas têm em comum? Primeiro, o fato de que são argumentos retóricos, figuras de linguagem e palavras de ordem frequentes no senso comum teórico dos juristas brasileiros – dos bancos da graduação à fundamentação das sentenças e acórdãos. Segundo, o fato de que representam ideias e concepções já absolutamente superados pela filosofia do século XX e, mais especificamente, pela filosofia jurídica contemporânea.

A cultura jurídica brasileira, inclusive e sobretudo aquela formatada sobre o paradigma democrático da Constituição Federal de 1988, parece se caracterizar por uma insistente recusa em dialogar com a filosofia contemporânea – como se o Direito

grossa para protagonismos judiciais, decisionismos questionáveis, jurisprudências que mudam ‘da água para o vinho’ e/ou ‘do dia para a noite’ e políticas judiciárias pautadas pelo mais puro pragmatismo, em detrimento da legitimidade do Legislativo devidamente eleito pelo povo (de quem o poder emana, vale lembrar). A consequência disso é um verdadeiro *déficit democrático*, por meio do qual vai se abrindo um abismo cada vez mais profundo entre o povo, a integridade do ordenamento constitucional e o processo de tomada de decisões. A democracia é um valor e uma prática que não pode ser capturada por um ‘super-homem’ solipsista – ou ela é plural, controversa e pública, ou simplesmente não é democracia de forma alguma”. ABEL, Henrique. *Positivismo Jurídico e Discricionariedade Judicial*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015. p. 144.

operasse como um campo do conhecimento absolutamente autônomo e independente, “a salvo” das interferências oriundas das revoluções e transformações nos demais campos do conhecimento humano (sobretudo nas demais ciências sociais aplicadas e na filosofia). É como se a filosofia jurídica brasileira operasse como uma filosofia “à parte”, que não se deixa “constranger” pelos avanços ocorridos sobretudo na filosofia da linguagem ao longo do século XX²⁸⁶. Sobre isso, Ávila observará que:

[...] a constatação de que os sentidos são construídos pelo intérprete no processo de interpretação não deve levar à conclusão de que não há significado algum antes do término desse processo de interpretação. Afirmar que o significado depende do uso não é o mesmo que sustentar que ele só surja com o uso específico e individual. Isso porque já traços de

²⁸⁶ A título de exemplo, basta ver a forma como a revolução na filosofia da linguagem ocorrida no século XX, levada a cabo sobretudo por Heidegger e Gadamer, permanece largamente ignorada pelo senso comum teórico dos juristas no Brasil. Máximas do tipo “decido conforme minha consciência” ainda são construídas tendo como pano de fundo um paradigma já absolutamente superado dentro da filosofia, qual seja, a chamada filosofia da consciência. Os debates epistemológicos na doutrina jurídica, frequentemente superficiais, ainda insistem em dicotomias artificiais e ultrapassadas do tipo “verdades absolutas” *versus* “relativismo”. Dito de outro modo: a crença metafísica de que a essência das coisas estaria “escondida” dentro das próprias coisas ou de que, não sendo assim, que a verdade seria tão somente uma construção pessoal subjetiva de cada indivíduo, não passível de qualquer tipo de escrutínio – como se a filosofia do século XX nada tivesse a dizer sobre o assunto. Pergunta-se: sendo o Direito uma prática social interpretativa essencialmente construída sobre a linguagem compartilhada, como se pode imaginar que o Direito poderia estar “a salvo” de profundas transformações na filosofia da linguagem? Outro exemplo: a persistência, no senso comum teórico dos juristas brasileiros, do mito da “vontade do legislador” – irrecuperavelmente destruído por autores como Dworkin há décadas dentro da filosofia jurídica. Sobre isso, ver: DWORKIN, Ronald. *O Império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

significado mínimos incorporados ao uso ordinário ou técnico da linguagem. Wittgenstein refere-se aos *jogos de linguagem* [...]. Heidegger menciona o *enquanto hermenêutico*: há estruturas de compreensão mínima de cada sentença sob certo ponto de vista já incorporado ao uso comum da linguagem. Miguel Reale faz uso da *condição a priori intersubjetiva* [...]. Seria impossível e aqui nem seria o lugar para discutir profundamente o antagonismo entre o objetivismo e o construtivismo ou entre o realismo e o nominalismo. Mesmo assim, é importante dizer que as condições de uso da linguagem funcionam como condições dadas da comunicação.²⁸⁷

Igualmente problemático é o hábito, por parte da jurisprudência de nossos tribunais, no sentido de evocar grandes nomes da teoria do Direito e da filosofia jurídica das últimas décadas tão somente para justificar decisões marcadas por uma postura ativista e solipsista – ou como pura e simples afetação de erudição ou enfeite retórico. É neste contexto que a ponderação alexyana, na nossa prática judiciária, foi reduzida a argumento retórico apto a justificar qualquer conclusão²⁸⁸.

²⁸⁷ ÁVILA, Humberto. *Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos*. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2016. p. 53.

²⁸⁸ E não apenas isto: para piorar, na doutrina e na jurisprudência brasileiras, a teoria dworkiniana dos princípios jurídicos, da coerência e integridade do ordenamento, têm sido livremente misturadas com a ponderação alexyana, resultando em um “mix teórico” que apenas serve de adorno retórico para posturas decisionistas e voluntaristas, gerando construções argumentativas que não teriam o condão de satisfazer os critérios nem de Dworkin, nem de Alexy – além de ignorar as grandes diferenças teóricas que separam os dois autores. Sobre isso, ver: DALLA BARBA, Rafael Giorgio. *Nas fronteiras da*

Também é este mesmo estado de coisas que faz com que a robusta obra de Dworkin seja evocada para justificar aquilo que Streck denomina de *pamprincipilogismo*²⁸⁹, ou seja, a banalização do conceito de princípio jurídico por meio da criação casuística e arbitrária de “princípios” dos mais diversos, cuja única finalidade é servir, de forma artificial, como fundamentos de legitimidade para qualquer decisão que se tenha em mente.

argumentação: a discricionariedade judicial na teoria discursiva de Robert Alexy. Salvador: Juspodivm, 2016.

²⁸⁹ “No Brasil, a concepção de princípios como abertura interpretativa passou a representar um modo de justificar o voluntarismo judicial a partir de um critério ‘jurídico’ que permitiria certa liberdade aplicativa. Ocorre que, no fundo, a mera atribuição do nome ‘princípio’ a algo apenas serviu para garantir aparência de juridicidade, constituindo um verdadeiro álibi retórico. O grande problema é que a comunidade jurídica passou cada vez mais a lançar mão do nome ‘princípio’ para justificar decisões discricionárias. Isso provocou uma fragmentação na aplicação judiciária, o que me levou a cunhar a expressão *pamprincipilogismo* para designar esse fenômeno, que se transformou em uma verdadeira fábrica de princípios. Centenas de princípios invadiram o universo da interpretação e aplicação do Direito, fragilizando sobremodo o grau de autonomia do Direito e a própria força normativa da Constituição, como se o paradigma do Estado Democrático de Direito fosse a ‘pedra filosofal da legitimidade principiológica’, da qual pudessem ser extraídos tantos princípios quanto necessários para solvermos os casos difíceis ou ‘corrigir’ as incertezas linguagem. Alguns deles podem ser elencados, tais como: princípio da cooperação processual, da colegialidade, da simetria, da simplicidade, da conexão, da confiança, da afetividade, do fato consumado, da instrumentalidade processual, da confiança no juiz da causa, do deduzido e do deduzível e mais uma centena de standars que não possuem qualquer normatividade”. STRECK, Lenio Luiz. *Dicionário de hermenêutica: quarenta temas fundamentais da teoria do direito à luz da crítica hermenêutica do Direito*. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2017. p. 150.

CONCLUSÃO

Parece razoável afirmar que há uma relação de *círculo vicioso* entre as necessidades mercadológicas do ensino jurídico brasileiro, o modelo de ensino jurídico em nível de graduação, os objetivos e valores que este modelo consagra e as práticas discricionárias, solipsistas e individualistas em voga no Poder Judiciário. Não faz sentido pensar que a forma como juízes e Tribunais exercem seus poderes não influencia a formação do imaginário jurídico, o senso comum teórico dos juristas e a produção do ensino do Direito. Naturalizadas, a discricionariedade e o ativismo judicial transcendem a violência simbólica direta decorrente do exercício arbitrário do poder e se convertem em fatores sistêmicos de desconstrução do paradigma político-jurídico vigente em nosso ordenamento.

Ora, se parte significativa da própria doutrina e jurisprudência pátrias não demonstram uma compreensão adequada do Estado Democrático de Direito e de suas implicações sociais, normativas e principiológicas mais óbvias, então como esperar que os estudantes saídos dos bancos acadêmicos se mostrem aptos a atuar adequadamente como “operadores” do Direito democrático contemporâneo?²⁹⁰ Como os estudantes recém iniciados nas práticas

²⁹⁰ “Não há como negar que a ausência de um ensino jurídico adequado ao novo paradigma do Estado Democrático de Direito torna-se fator decisivo para a inefetividade dos direitos constitucionais. Acostumados com a resolução de problemas de índole liberal-individualista, e com posturas privatísticas que ainda comandam os currículos dos cursos jurídicos (e os manuais jurídicos), os

jurídicas podem compreender um modelo de normatividade constitucional que é cotidianamente negado e violentado pelas práticas daqueles que, pelo menos em tese, deveriam ser os mais destacados *experts* jurídicos da nação? Sem nenhuma intenção de apostar em soluções prontas, sobretudo nos limites deste breve artigo, podemos no entanto insistir no seguinte ponto: a crítica às deficiências e insuficiências do ensino jurídico brasileiro dos dias atuais não deve ser imputada aos jovens e aos estudantes. Estes são, mais do que tudo, as vítimas desorientadas deste estado de coisas.

Também, como já se observou, a difícil realidade do ensino jurídico nacional não deve dar azo à desesperança. Há movimentações positivas e progressos pontuais dignos de nota. A presença da hermenêutica jurídica na grade curricular dos cursos de graduação em Direito, virtualmente inexistente há duas décadas atrás, é hoje cada vez mais ostensiva e indispensável – assim como o seu estudo direto ou indireto dentro das mais variadas disciplinas do currículo jurídico. O mesmo pode ser dito sobre o ensino de Ética Profissional. Parece haver, também, uma valorização mais acentuada de matérias como Sociologia Jurídica e Filosofia do

‘operadores do Direito’ não conseguiram, ainda, despertar para o novo. O novo continua obscurecido pelo velho paradigma, sustentado por uma dogmática jurídica entificadora. Dizendo de outro modo: ocorreu uma verdadeira revolução copernicana no direito constitucional e na ciência política, que ainda não foi suficientemente compreendida pelos juristas brasileiros. Do mesmo modo que, para Kâgi, a posição que temos acerca da jurisdição constitucional implicará o tipo de Constituição que queremos, é possível dizer que o modelo de ensino jurídico que praticamos está umbilicalmente ligado com o futuro da Constituição que teremos”. STRECK, Lenio Luiz. *Jurisdição Constitucional e Decisão Jurídica*. 4ª edição: Editora Revista dos Tribunais, 2014. p. 68.

Direito do que aquilo que se via em um passado recente. A importância da iniciação científica como “ponte” entre graduação e pós-graduação também tem crescido em valorização nos cursos jurídicos.

Se é verdade que a prudência não recomenda apostar em “soluções” prontas e fórmulas mirabolantes e simplistas, por outro lado algumas medidas parecem claras e importantes em prol de um incremento qualitativo do ensino jurídico brasileiro. Entre elas, uma postura mais atuante e firme do Ministério da Educação no sentido de fiscalizar, advertir e impor sanções aos cursos jurídicos de baixa/baixíssima qualidade (e, *in extremis*, fechar as portas destes estabelecimentos), combatendo a proliferação exacerbada e insustentável de cursos de Direito em nosso país, cuja proporção por número de habitantes se mostra absurda, excessiva e injustificável. Também, uma reflexão permanente e mais aprofundada por parte das bancas elaboradoras de provas de concursos, a fim de evitar a contínua transformação destes certames em “eliminatórias de decoreba” que apostam em uma lógica de *quiz show*.

Se mostra igualmente importante uma cultura de estudo permanente e renovação contínua, por parte dos professores das disciplinas jurídicas, para tirá-los de sua “zona de conforto” e colocá-los em confronto com questões de teoria do Direito (e teoria da decisão, filosofia jurídica, sociologia, hermenêutica, etc) que eventualmente “fujam” da órbita de sua área específica de *expertise*. O fato de que o professor forma estudantes nunca pode

servir como razão para esquecer do fato de que ele próprio também deve ser um estudante, de forma continuada, não obstante suas titulações e currículo acadêmico.

Por fim, não é possível falar em incremento qualitativo do ensino jurídico brasileiro dissociando este da cultura jurídica em geral e do senso comum teórico dos juristas. Não se pode continuar insistindo, aqui, no mito do “abismo” entre teoria e prática. A teoria orienta e direciona a prática, e a prática coloca em prova a teoria.

Reformular o ensino jurídico não pode ser uma tarefa colocada única e exclusivamente sobre os ombros dos centros de ensino e dos jovens estudantes universitários. As instituições, os representantes eleitos, a doutrina jurídica e os poderes constituídos precisam se adequar ao paradigma político-jurídico do Estado Democrático de Direito e contribuir para a efetivação do modelo de sociedade que a Constituição Federal nos comanda a construir – sem ativismos, decisionismos, discricionariedade, voluntarismos ou messianismos de nenhum tipo. *Precisam auxiliar, indiretamente, na formação jurídica de futuros bacharéis, ensinando pelo exemplo.* Isso significa, em outras palavras, resguardar o elevado grau de autonomia conquistado pelo Direito no contexto do Constitucionalismo Contemporâneo, atuando firmemente contra a sua indevida colonização ou subjugação pela ação de forças políticas, econômicas ou por maiorias de ocasião.

REFERÊNCIAS

ABEL, Henrique. *Positivismo Jurídico e Discricionariedade Judicial*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

ÁVILA, Humberto. *Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos*. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

DALLA BARBA, Rafael Giorgio. *Nas fronteiras da argumentação: a discricionariedade judicial na teoria discursiva de Robert Alexy*. Salvador: Juspodivm, 2016.

DWORKIN, Ronald. *O Império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional – a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*. Sergio Antonio Fabris Editor: Porto Alegre, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Leonel Severo Rocha. *Epistemologia jurídica e democracia*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2014.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. *Ciência Política e Teoria do Estado*. 7ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. *Compreender direito: desvelando as*

obviedades do discurso jurídico. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

_____ *Dicionário de hermenêutica: quarenta temas fundamentais da teoria do direito à luz da crítica hermenêutica do Direito*. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2017.

_____ *Hermenêutica e jurisdição: diálogos com Lenio Streck*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

_____ *Jurisdição Constitucional e Decisão Jurídica*. 4ª edição: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

_____ *Resumocracia, concursocracia e a "pedagogia da prosperidade"*. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade> (último acesso realizado em 16/07/2017).

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS: Os deveres educacionais dos estudantes de direito de universidades públicas

*Homero Chiaraba Gouveia**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar quais são os deveres fundamentais do estudante de direito de universidades públicas, enquanto beneficiários de um serviço público e gratuito. Para tanto, a pesquisa será dividida em duas etapas. Em um primeiro momento levantar historicamente o desenvolvimento do pensamento jurídico-filosófico ao longo dos séculos que resultou na contemporânea concepção de Direitos e principalmente de Deveres Fundamentais. Em um segundo momento, desenvolver os deveres relativos aos estudantes de direito tendo como base a constituição federal, a lei de diretrizes e bases, normatizações da Ordem dos Advogados do Brasil e o estatuto da Federação Nacional dos Estudantes de Direito.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Deveres Fundamentais, Estudante, Direito

DIREITOS E DEVERES HUMANOS: O PROBLEMA DA CONDUTA HUMANA ATRAVÉS DOS TEMPOS

A existência de direitos e deveres de um ser humano para com o outro são um dos mais recorrentes questionamentos da humanidade. Desde períodos históricos remotos, às mais diversas

* Doutorando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia. Professor Substituto de Trabalho de Conclusão de Curso e Sociologia Jurídica pela mesma Universidade.

culturas, seja através do senso comum, do saber mitológico ou da filosofia, o ser humano sempre se preocupou, seja em maior ou menor grau, em determinar alguns direitos tidos, ora como sagrados e exclusivos, ora como essenciais à dignidade humana e de caráter universal.

Uma das mais antigas obras que trata sobre conduta humana é a Epopéia de Gilgamesh. Esta obra, datada de 2500 anos antes de cristo, conta a história de um rei da Cidade de Uruk, na Mesopotâmia, onde hoje se localiza o atual Iraque.

Gilgamesh representa na estória o poder do governante absoluto. É retratado como um homem de conduta lamentada pelos seus súditos. Certo dia tem um sonho onde é advertido de que seu poder lhe foi dado pelo deus Enlil, e que em respeito ao deus deve governar de forma justa com seus súditos e não deve abusar de seu poder com os serventes de seu castelo²⁹¹.

É possível identificar na estória de Gilgamesh que existe já no pensamento antigo uma preocupação em reconhecer um princípio maior e fundamental ao próprio poder do soberano. Este princípio – no caso tomado como o deus Enlil – deve ser respeitado pelo soberano no exercício de seu poder terreno. Outra passagem da obra, que relata a aventura de Gilgamesh junto com seu amigo Enkidu, versa sobre uma luta travada contra o monstro Humbaba. Já derrotado, o monstro implora por sua vida. Sua súplica é aceita por Gilgamesh, em respeito aos deuses que lhe deram o poder de

²⁹¹RABINOVICH-BERKMAN (2006;p2),

jamais ser derrotado em batalha²⁹². Porém, seu amigo Enkidu arranca a cabeça do perdedor sem demonstrar piedade.

O Épico é, portanto, uma obra que trata sobre a conduta – direitos e deveres - não só do soberano, mas do ser humano.

No pensamento religioso hebraico também é possível reconhecer desde muito tempo a preocupação com as questões da conduta humana. Nos cinco livros conhecidos como antigo testamento na cultura cristã, o comportamento moral e a conduta do indivíduo perante Deus é recorrente. Assim como na Epopéia de Gilgamesh, o governante (ora representado pelos reis Davi e Salomão, ora por juízes, como Sansão, ou na figura do profeta, como Moisés) ganha sua destreza dos desígnios divinos, e por vezes é pela interferência do sobrenatural amparado. Em respeito ao Deus deve então usar suas qualidades no sentido de promover o bem viver do povo.

Uma passagem em especial do Livro do Êxodo tem muita correlação com o tema de Direitos e Deveres Fundamentais²⁹³. Na fuga para a Palestina, perdidos no deserto, o povo hebraico passa por um momento de instabilidade social. Moisés, seu líder, então sobe o monte Sinai e, segundo o épico, recebe de deus as Tábuas que representariam a vontade de Deus. Conhecidos como os Dez mandamentos, é interessante perceber como esta codificação antiga, quando diz “não matarás”, ou “não cobiçarás a mulher do próximo” impõem uma prestação negativa ao indivíduo, muito

²⁹²RABINOVICH-BERKMAN (2006;p3),

²⁹³ ALCÂNTARA (2006; p. 3)

mais determinando um dever (de não matar) do que um direito (de viver, ou de não ser morto).

O maior legado à cultura ocidental sobre idéias que resultam na concepção dos direitos e deveres do ser humano, contudo, inegavelmente é proveniente da cultura grega. Seja pela via do pensamento mitológico, seja através da filosofia, o pensamento grego deveras se ocupou em refletir sobre a temática de direitos e deveres – no sentido de conduta a ser seguida - do homem, do governante e do cidadão.

O ponto de partida da influência grega na noção de direitos e deveres fundamentais é a concepção do antropocentrismo – ou seja – o homem como centro de todo o pensamento. Isso não invalida, evidentemente, a existência de deuses na cultura grega, porém relativiza a importância do divino na cosmovisão daquele povo. Essa idéia pode ser percebida na própria estrutura do pensamento religioso grego. Os deuses gregos são os responsáveis pela criação do mundo e do homem, mas ao contrário do que ocorre no judaísmo, por exemplo, compartilham das mesmas qualidades e defeitos destes. Criam intrigas, simpatizam-se pelo esforço humano, amam e odeiam. Pensamento que é evidenciado por dois mitos: Prometeu e Hércules. Prometeu – aquele que pensa antes - um titã (antiga classe de deuses destronada do Olimpo por Zeus) veio à Terra e do barro fez o homem. Não satisfeito, ensinou a nova espécie a caçar, a pescar e a viver na natureza. Por fim roubou o fogo dos céus e deu-o ao ser humano. Esse primeiro mito

retrata o nascimento da espécie humana e seu domínio sobre a natureza.

O segundo mito retrata a história de Hércules, filho de Zeus com uma mortal, dotado de uma força sobre humana. Odiado por Hera, a ele é passado cumprir doze tarefas impossíveis. No cumprimento destas tarefas Hera usa dos mais ardilosos recursos para derrotar Hércules, em vão. Ao longo da narrativa, o herói é testado em várias habilidades como destreza, força e inteligência. Esse mito pode ser interpretado como a superação dos desígnios dos deuses pela capacidade humana – marcando de uma vez por todas a supremacia do ser humano sobre a natureza e sobre a divindade. Com esta conquista, afirma então a humanidade seu direito de reger-se a si mesmo.

É interessante perceber que os mitos gregos, ao abordar temas relacionados com direitos de deveres morais do ser humano, não o relacionavam apenas à conduta do ser humano em relação ao outro, mas em relação muitas vezes à natureza e até em relação do homem para com a mulher. Sobretudo em mitos envolvendo a deusa Ártemis – deusa da caça e da vida selvagem – é corriqueiro histórias de caçadores ou que tentaram violentá-la, ou a alguma de suas ninfas – ou que agiram com falta de respeito à vida selvagem, e foram castigados pela deusa. Um exemplo é o mito de Actéon, transformado em cervo e caçado por seus próprios amigos, por ter ofendido o recato da referida deusa²⁹⁴.

²⁹⁴

BULFINCH (2006; p. 44)

A partir da mitologia então o pensamento grego desenvolve a Filosofia, lançado as bases do que mais tarde se torna a Ciência na civilização ocidental. E na filosofia grega também podemos encontrar a preocupação com a conduta com a ética e com os direitos e deveres dos seres humanos – que já não são vistos apenas como indivíduos desafiando a natureza, mas também como cidadãos parte de um estado.

Os filósofos gregos que mais se preocupam com questões acerca da conduta humana²⁹⁵ são os que viveram no século V a.C. - não coincidentemente o século de Péricles. Foi o período na História da Grécia antiga onde o pensamento humanista atinge seu ápice - como retrata a famosa frase de Protágoras de Abdera: “O Homem é a medida de todas as coisas”.

Nesse período vivem também três daqueles que são as maiores influências da cultura ocidental ao longo dos tempos: Sócrates, Platão e Aristóteles. A conduta humana é um tema recorrente na literatura destes sábios. Seja Sócrates – retratado por Platão – em que discute o dever de se cumprir as leis da polis de forma igual para todos, ainda que estas sejam injustas – seja Platão ao discutir a melhor forma de se educar os jovens, ou Aristóteles – ao definir a justiça distributiva como dever da polis para com o demos.

Contudo, é importante lembrar que o conceito, povo, ou demos, na Grécia antiga é um conceito restritivo. Em geral, apenas

²⁹⁵ MARCONDES(2000; p.43)

uma pequena parcela da população é considerada povo e goza de direitos perante a polis naquela concepção. O restante apenas é contemplado por deveres.

Por fim a civilização Romana contribui para a formação do pensamento ocidental no tocante aos direitos e deveres fundamentais, formalizando a discussão filosófica acerca da conduta humana enquanto prudentia. A Filosofia prática dos romanos dá origem ao que hoje conhecemos como Direito – em todas as acepções ocidentais desta palavra.

Durante a Idade Média Européia, o pensamento ocidental é dominado pelo catolicismo e pelos dogmas impostos pelo pensamento cristão. Os dois maiores expoentes do pensamento jurídico-filosófico e que abordaram a questão dos direitos que seriam essenciais ao ser humano são Santo Agostinho, este seguindo o pensamento platônico, e São Tomás de Aquino, um dos principais escolásticos, de fortes bases no pensamento de Aristóteles. Este último, sem dúvidas, desenvolve grande trabalho a cerca de temas como o Direito Natural, a natureza racional do homem, a igualdade entre os seres humanos dentro da doutrina cristã e a dignidade humana²⁹⁶.

Ainda no período medieval, em 1215, na Inglaterra, é assinada a Magna Carta pelo Rei João Sem Terra, após um embate travado contra a nobreza local. Um documento de 63 artigos que delimita a ação do soberano frente aos súditos. Evidente que em

²⁹⁶ SARLET (2009; p. 38)

sua época histórica, este documento garante direito apenas aos homens livres, ou seja, aos cavaleiros e senhores feudais. No entanto, em seu texto estão contidas idéias que fundamentam a atual concepção de propriedade privada enquanto direito individual, os direitos individuais de liberdade de ir e vir e a limitação do estado de tributar, entre outros. A importância de tal documento é tamanha que hoje, com algumas modificações, compõe a base legislativa da Inglaterra²⁹⁷ e seus princípios estão presente na maioria das constituições ocidentais.

A partir do século XVI, na Europa, dois novos elementos foram trazidos à discussão acerca do que seria ou não direito ou dever do ser humano: O Direito Natural e o Estado. Não que estes elementos não fossem abordados pela filosofia até então, mas ganham uma nova perspectiva. Com as idéias renascentistas, o Direito Natural começa a se desvencilhar da necessidade de um deus para justificar-se. Hugo Grocio divulgou o apelo à razão como justificativa última ao Direito. Deste apelo à razão, então, o Direito adquire caráter universal.²⁹⁸ Já a concepção de Estado é revisto pela obra O Príncipe, de Maquiavel. Ganhando inclusive seu atual nome, do latim status.

Cumprir ainda citar os teólogos espanhóis Vitoria y Iñás Casas, Vazquez de Menchaca, Francisco Suárez e Gabriel Vázquez, de grande importância para o “reconhecimento de

²⁹⁷ Disponível em: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,4213323,00.html>, acesso em 12 de junho de 2010

²⁹⁸ SARLET (2009; p. 39)

direitos naturais aos indivíduos, deduzidos do direito natural e tidos como expressão da liberdade e dignidade da pessoa humana”²⁹⁹

No século XVII a idéia de Direitos Naturais do homem consolidou-se de uma vez no pensamento jurídico-filosófico da nascente classe burguesa. No pensamento de Hobbes e Locke, surgem Direitos do indivíduo frente ao abuso do poder do estado.

No século XVIII dois eventos vão marcar profundamente a História do Ocidente e a noção de direitos humanos: a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Na independência norte americana, os direitos humanos pela primeira vez são positivados em um documento escrito – a Constituição dos Estados Unidos da América – e adquirem a forma que possuem hoje. Por outro lado, na Carta decorrente da Revolução Francesa, esses Direitos adquirem pela primeira vez caráter universalizante. Porém tanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto a Constituição Americana tinha um problema. Não possuíam caráter universalizante de fato. A norte-americana por desconsiderar totalmente o negro como sujeito de seus benefícios. Ou seja, os escravos continuam escravos, e os negros só conquistam sua igualdade civil duzentos anos depois da edição do documento. Na França, apesar de no governo do diretório ter sido abolida a escravidão nas colônias francesas, só são considerados pela declaração sujeitos de direitos universais os homens. Isso porque, apesar das idéias emancipadoras defendidas pelos filósofos

²⁹⁹ SARLET (2009; p. 39)

do iluminismo, suas idéias tinha compromisso com fundamentação da ordem burguesa recém instituída. São então positivados os direitos tidos como de primeira dimensão³⁰⁰, os ditos direitos individuais e políticos.

No século XIX a nova ordem instituída não demorou a mostrar sua igualdade, liberdade e fraternidade somente para uns poucos, mantendo milhões de pessoas presas à exploração do capital. Surgem então as doutrinas sociais. Século da chamada primavera dos povos, a Europa é agitada pelas independências de suas colônias nas Américas, e pela ebulição social provocado por duas novas formas de entender as relações de poder dentro da sociedade: O Socialismo e o Anarquismo. Enquanto Marx, Engels e Proudhon agita a consciência de classes no continente europeu, na Inglaterra o movimento, liderados por Feargus O'Connor e William Lovett, o movimento Cartista – por conta da Carta do Povo - empreende lutas pela conquista de direitos como redução das jornadas de trabalho e melhoria nas condições de vida³⁰¹. A estes homens deve-se a liderança na conquista do que é chamada segunda dimensão de Direitos Sociais – os direitos ligados ao indivíduo enquanto parte da sociedade.

Enfim no século XX, com a definitiva consolidação dos Direitos Humanos nas ordens constitucionais, e com o advento do Welfare State, adotado inicialmente pela constituição de Weimar,

³⁰⁰ SILVA NETO (2010;p.637)

³⁰¹ Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiag/cartismo.htm> acesso em 12/06/2010

temos a consolidação da Doutrina dos Direitos Humanos no pensamento ocidental. O horror da II Guerra Mundial e os avanços tecnológicos, associados a novas formas de exploração da natureza e da mão de obra humana, levaram a concepção dos direitos fundamentais de terceira dimensão. Seriam os direitos difusos da coletividade. Não podem ser delimitados a um só indivíduo, mas sim a toda a coletividade. Fazem parte destes direitos, Direito ao Meio Ambiente Saudável, à Preservação da Memória e do Patrimônio Cultural, entre outros.

No Brasil, a atual Constituição da República contempla o assunto sob o título “Dos Direitos e Deveres Fundamentais”, como já dito anteriormente. Porém, por todo o texto constitucional é possível encontrar cláusulas que se referem a direitos e deveres fundamentais, tal como o Direito à Educação, contemplado no artigo 205 e seguintes da carta magna brasileira.

Cabe fazer uma observação sobre os Direitos e Deveres Humanos na atual doutrina no tocante à terminologia. Alguns doutrinadores, sobretudo brasileiros, diferenciam as expressões Direitos Fundamentais e Direitos Humanos³⁰². O argumento é que Direitos e Deveres Humanos referem-se àqueles essenciais, relativos à essência do ser humano, dispostos em declarações e cartas internacionais, tais como a dignidade humana e o direito à vida. Já a expressão Direitos e Deveres Fundamentais refere-se aos direitos essenciais positivados por uma determinada ordem

³⁰² SILVA NETO (2010;p.631)

constitucional. Fundamentam-se tais juristas no fato de na Carta Constitucional Brasileira estar designado o Título I por “Direitos e Deveres Fundamentais”³⁰³; além de que os direitos garantidos por uma constituição podem variar, de nação para nação, sendo mais amplos em uma, ou nem serem contemplados em outras, enquanto aqueles possuem caráter universalista. Em suma, os Direitos Fundamentais podem ou não coincidirem com os Direitos Humanos resguardados pela ordem internacional³⁰⁴.

A PROBLEMÁTICA DOS DEVERES HUMANOS AO LONGO DO SÉCULO XX

O tema de Direitos e Deveres Humanos, mais tarde entendidos como Fundamentais, como já visto, começou a ser pensado na forma como o é hoje, embrionariamente a partir de Hugo Grócio e pelos teólogos espanhóis. A partir de Hobbes e Locke na Inglaterra, Tomas Paine, na América, Kant na Prússia, e dos iluministas franceses, sobretudo Jean-Jacques Rousseau³⁰⁵, a noção de Direitos Humanos consolidou-se de vez nos ordenamentos jurídicos ocidentais. Primeiramente concebidos como Direitos Individuais, que protegeriam o indivíduo contra a atuação abusiva do estado, logo se expandiram para a esfera social, protegendo o indivíduo, ou uma determinada parcela da sociedade

³⁰³ SARLET (2009; p. 28)

³⁰⁴ SILVA NETO (2010;p.632)

³⁰⁵ SARLET (2009; p. 40)

contra a atuação de outra, que detém o capital. Por fim a civilização ocidental obtém o advento da terceira dimensão dos direitos individuais, quais seriam os direitos que protegem a coletividade como um todo contra abusos de indivíduos, governos ou conglomerados econômicos.

Se por um lado são as declarações norte-americanas e francesas como marco da positivação dos direitos fundamentais individuais, na constituição de Weimar, de 1919, temos o marco da positivação dos direitos fundamentais sociais. Temos ainda a consagração do chamado estado do bem estar social, chamado pelos norte-americanos de Welfare State. Temos também a consolidação da terminologia Direitos e Deveres Fundamentais, diferenciando-se do usual Direitos e Deveres Humanos, pelo título adotado “Direitos e Deveres Fundamentais do Cidadão Alemão”.

Outro aspecto interessante da constituição alemã de 1919 é adoção do termo deveres no título. Analisando as Declarações norte-americana e francesa, podemos deduzir que os Direitos Humanos aparecem no pensamento ocidental em um momento em que a classe burguesa tenta se desvencilhar do poder absolutista da aristocracia. Por isso, aquém das contribuições de Kant e Rousseau – de forma pontual, não é comum encontrarmos a problemática dos deveres humanos nos filósofos iluministas³⁰⁶. Mesmo assim, tratando-se geralmente do dever moral, mais do que do dever imposto pela ordem jurídica.

³⁰⁶ ALCÂNTARA (2006; p.16)

Com a constituição de Weimar, adota o texto jurídico a expressão “Direitos e Deveres Fundamentais”, ou seja, num sentido claro de estabelecer não apenas garantias, mas também obrigações do cidadão para com o estado e para com outros indivíduos.

Outro importante documento constitucional do século XX que estabelece Deveres Fundamentais ao cidadão é a constituição da Índia, de 1949. Nesta carta, sob o título de Fundamental Duties, é instituído uma série de deveres impostos ao povo indiano. Pode-se inclusive perceber a importância que tal tema assume na ordem constitucional indiana, sendo tratado por um capítulo específico. No artigo 51A, composto de onze alíneas, estão descritos os deveres fundamentais dos cidadãos indianos. Ao fazer uma análise detalhada destes deveres impostos, pode-se observar como estão intimamente relacionados com direitos coletivos e com os propósitos da nação indiana.

No preâmbulo da carta são declarados como fundamentos do estado indiano assegurar aos cidadãos justiça, liberdade, igualdade e fraternidade. Mais adiante, no referido artigo, encontra-se na alínea e: “to promote harmony and the spirit of common brotherhood amongst all the people of India transcending religious, linguistic and regional or sectional diversities; to renounce practices derogatory to the dignity of women;³⁰⁷” Pode-se perceber que há uma correlação entre o que a constituição estabelece como finalidade do estado e os deveres que são estabelecidos ao cidadão.

³⁰⁷ <http://lawmin.nic.in/coi/coiason29july08.pdf>, pagina 497 , acesso em 13/06

Analisando outro dispositivo: “(b) to cherish and follow the noble ideals which inspired our national struggle for freedom;” nota-se notar como há a preocupação do legislador em relacionar através dos deveres fundamentais a figura do estado e a conduta do indivíduo. O que é dever em estado termos de direito coletivo, ou seja, aqueles direitos cuja titularidade pertence à comunidade como um todo, também é dever do cidadão comum.

DEVERES HUMANOS: uma definição jurídica

Segundo Michele Alencar da Cruz Alcântara, “deveres humanos são aqueles decorrentes do gênero humano e sua convivência dentro de um Estado”.³⁰⁸

A autora explica que cada dimensão de Direitos Fundamentais implica igualmente em uma dimensão de deveres.³⁰⁹ Então os deveres de primeira dimensão seriam aqueles relacionados à vida e ao respeito à dignidade humana; os deveres de segunda geração seriam aqueles relacionados aos bem viver em sociedade, no sentido de promover a igualdade social; já os deveres de terceira geração estariam relacionados com a preservação do patrimônio comum. A autora, no entanto propõe, com base na doutrina do Professor Paulo Bonavides, que a Democracia e deveres de exercê-la e de preservá-la seriam os deveres de quarta geração.

Nosso entendimento, no entanto, condiz no sentido de que o termo de direitos e deveres de quarta, quinta ou até sexta geração,

³⁰⁸ ALCÂNTARA (2006; p. 4)

³⁰⁹ ALCÂNTARA (2006; p. 7)

como se tem falado, ainda estão em estágio embrionário para serem de pronto definidos.

A democracia é sem dúvida um dos maiores avanços da humanidade. Porém não é um sistema político ideal, porém o melhor que podemos construir dentro de uma realidade factível. E mesmo assim, nosso modelo de democracia na realidade ainda está distante de ser o que defendem seus teóricos.

Discursos desta índole, sem atentar para a necessidade de sempre se manter um olhar crítico sobre os fatos da vida, pode levar a discursos como o que corroboraram a recente invasão do Iraque. Um dever tido como fundamental na sociedade norte-americana, qual seja, defender a democracia, acabou sendo utilizado para justificar uma invasão que respeitou tudo que fosse, menos a Democracia.

DEVERES FUNDAMENTAIS NO TEXTO CONSTITUCIONAL DO BRASIL

Na atual constituição brasileira, o tema de direitos e deveres fundamentais aparece já no artigo 5º e seguintes, em capítulo de nome correlato, sob o título Direitos e Garantias Fundamentais. Direitos e Deveres fundamentais podem, no entanto serem encontrados por todo o texto legal, como o direito à cultura,

disposto no art. 215³¹⁰ da magna carta brasileira, ou como o dever de zelar pelo meio ambiente imposto à comunidade no art. 225³¹¹.

Apesar do cuidado da Constituição Cidadã em estabelecer Direitos e Deveres, estes não recebem a mesma atenção que se dá aos direitos fundamentais. Nem pela carta constitucional, nem pela doutrina pátria e com quase nenhum desenvolvimento jurisprudencial.³¹²

Se por um lado há uma hipertrofia de direitos fundamentais, de outro uma escassez de deveres, pode significar uma idéia de um cidadão pouco interessado no desenvolvimento do bem comum e pouco ou quase nada comprometido com sua comunidade³¹³

TIPOLOGIA DOS DEVERES

Sarlet estabelece uma tipologia dos deveres³¹⁴. A primeira distinção que estabelece é entre “deveres correlatos com direitos e deveres autônomos.” Os primeiros são deveres que surgem da imposição de um direito fundamental, e estão-lhe atrelados materialmente, ao passo que o segundo tipo independe da determinação de um direito. Como exemplo do primeiro tipo, cita o artigo 225 da CF, qual seria um exemplo de direito-dever, quando a constituição estabelece que é dever de todos garantir um meio ambiente saudável.

³¹⁰ Cf/88

³¹¹ Cf/88

³¹² SARLET (2009; p. 226)

³¹³ J.C. NABAIS *in* SARLET (2009; p.227)

³¹⁴ SARLET (2009; p. 228)

Já em relação ao segundo tipo, expõem o dever de pagar impostos e de prestar serviço militar como deveres autônomos. Neste sentido, discordamos do doutrinador, pois, em última análise, estes deveres estão de certa forma correlacionados com algum direito. Por exemplo, o dever de prestar serviço militar obrigatório mantém correlação com o direito coletivo à soberania nacional, e o de pagar impostos, é essencial para que o estado cumpra uma série de normas programáticas instituídas pela CF/88. Aliás, é cogitável se o dever de pagar impostos não acabe gerando o dever de fiscalizar os gastos públicos.

Ainda tratando da tipologia, o autor propõe a classificação de deveres fundamentais prestacionais (positivos) e deveres fundamentais defensivos (negativos) ³¹⁵. Cita os casos do direito à saúde, à defesa do patrimônio cultural e defesa do meio ambiente, mas afirma que a classificação de tais direitos é complexa, e muitas vezes ambígua.

Sarlet define por fim uma terceira classificação dos deveres fundamentais, no que diz respeito a serem deveres explícitos ou implícitos.³¹⁶ A constituição estabelece poucos deveres, portanto a maior parte dos deveres tidos como fundamentais decorre de interpretações e da imposição de direitos fundamentais.

O autor estudado ainda cita o famoso mestre lusitano do direito constitucional, ao lembrar que os deveres constituem na

³¹⁵ J.C. NABAIS *in* SARLET (2009; p.229)

³¹⁶ SARLET (2009; p.229)

ordem constitucional uma categoria autônoma, não podendo ser confundido com meras limitações aos direitos fundamentais.³¹⁷

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ORDEM JURÍDICO-CONSTITUCIONAL BRASILEIRA

Tradicionalmente a doutrina classifica o Direito à Educação como um Direito Social de segunda dimensão. Principalmente pelo período histórico em que foi acrescentado ao rol dos direitos fundamentais (a Constituição de Weimar, em 1919, já o declarava como uma prerrogativa do cidadão alemão³¹⁸).

As disposições ao direito educacional vêm reguladas na ordem constitucional brasileira sob o título Da Ordem Social, capítulo III, Da Educação, Da Cultura e do Desporto, na seção I. Composta de nove artigos (tal como na constituição de Weimar), os três primeiros definem princípios básicos da Educação no Brasil. Os demais versam sobre as funções e deveres do estado, a estrutura básica do sistema educacional e da distribuição de competências entre os entes da federação.

Segundo a opinião do Professor Manuel Jorge e Silva Neto, da qual compartilhamos, nestes artigos “se encontram exemplos de cláusulas programáticas invariavelmente desrespeitadas”³¹⁹

³¹⁷ CANOTILHO *in* SARLET (2009; p.229)

³¹⁸ CURRY (1998;p.5)

³¹⁹ SILVA NETO (2010;p.884)

Apesar de não estar a Educação elencada expressamente no artigo 5º, o STF reconhece sua validade como direito fundamental: “A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos³²⁰”; ou ainda “A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível.”³²¹

CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO, DIREITO E DEVERES DE TODOS

Como podemos identificar na já citada constituição indiana, existe de fato uma correlação estreita com os deveres do estado, os direitos coletivos e os deveres da sociedade. Afinal, na própria origem da concepção dos direitos fundamentais, ainda no século XVII, os direitos nascem para proteger o indivíduo contra uma ação. Cada direito, em regra, gera um dever contra alguém. O direito dos trabalhadores gera um dever contra o patronato. O que é direito dos mais pobres gera um dever contra os mais ricos. O que é dever da sociedade gera um dever contra o Estado. E o que é direito de todos, inclusive do Estado, é dever de ninguém? De quem exigir a prestação de tais direitos? A única resposta que pode fechar esta equação é simples: o direito coletivo impõe à coletividade também um dever. O já citado artigo 225 da constituição brasileira é expresso em determinar isso.

³²⁰ STF, Rel. Min. Eros Grau, AG REG no RE 594.018-7/RJ, 2ªT., DJ de 7.12.2000

³²⁰ STF, Rel. Min Celso de Mello, RE 436.996, 2ªT., DJ de 03.02.2006

³²¹ CF/88

Cabe fazer uma breve análise do artigo 205.

“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.”³²²

Este artigo trata dos princípios básicos que regem a educação no país. Ou seja, a educação é um direito, mas também é um dever. Enquanto direito, é de todos, ou seja, é um direito coletivo³²³. Enquanto dever é do Estado, enquanto tutor da sociedade, mas também da família. E o que entender por família em uma época que este conceito encontra-se cada vez em xeque?

O texto afirma, mais adiante, que a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o vocábulo promover significa “por em execução, ser a cause de; gerar provocar”.³²⁴ O vocábulo incentivar significa “dar incentivo a; encorajar, estimular”.³²⁵ Ou seja, este dispositivo constitucional claramente impõe um dever à sociedade: o dever colaborar na execução e no estímulo à educação. Tomando a última parte do dispositivo e correlacionando-o com o todo, a sociedade tem o

³²² SARLET (2009; p.214)

³²³ HOUAISS (2004;p.602)

³²⁴ HOUAISS (2004;p.407)

dever de participar ativamente do processo educacional, qual seja na construção do indivíduo no sentido de promover o pleno desenvolvimento humano, nos campos do trabalho, da cidadania e da realização pessoal.

A constituição brasileira assume o dever do estado de fornecer condições para a Educação formal atingir a todos, mas assim como a constituição indiana, compartilha essa responsabilidade com toda a sociedade, por se tratar da educação de um direito coletivo.

BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, M. A. C. **A face oculta dos direitos humanos: os deveres fundamentais**, 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/Anais/Michele%20Alencar%20da%20Cruz%20Alcantara.pdf>>. Acesso em: 12 junho 2010.
BRASIL. Constituição (1988)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun 2010.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CARVALHO, F. R. Direito à educação: A concretização de um direito fundamental em matéria de política pública, pela via da acp. **De Jure: revista do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**, n. 13, jul./dez. 2009. 335-345.

CASTRO, R. L. M. D.; BRANDÃO, T. A. D. F. **A educação jurídica popular na reforma agrária: experiência no assentamento São Sebastião**. Disponível em:

<http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/memorias2009/trabajos/universidad_sociedad/a_educacao_juridica_popular_na_reforma_agraria_uma_experiencia_no_assentamento_sao_sebastiao.pdf>. Acesso em: 15 mai 2010.

CORREIA, I. M. Diário do Grande ABC. **Fundação Casa de Sto. André será no Sacadura Cabral**, 2009. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/News/5752732/fundacao-casa-de-sto-andre-sera-no-sacadura-cabral.aspx>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CURRY, C. R. J. Scielo. **A constituição de Weimar: um capítulo para a educação**, Campinas, agosto 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200006>. Acesso em: 10 jun 2010.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO. Federação Nacional dos Estudantes de Direito. **Estatuto da Federação Nacional dos Estudantes de Direito**, 2008. Disponível em: <<http://www.fened.com.br/documentos/Estatuto%20FENED.pdf/view>>. Acesso em: 12 junho 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª Edição - revista e aumentada. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INDIA. Ministry of Law & Justice of India. **CONSTITUTION OF INDIA**. Disponível em: <<http://lawmin.nic.in/coi/coiason29july08.pdf>>. Acesso em: 13 jun 2010.

MARCONDES, D. **Introdução à Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

OAB. Portaria N°1886, 1994. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2010.

R7. R7 Notícias. **Uniban anuncia expulsão de aluna que usou**

vestido curto, 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/uniban-anuncia-expulsao-de-aluna-que-usou-vestido-curto-20091107.html>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

RABINOVICH-BERKMAN, R. **Principio generales del derecho latinoamericano**. Buenos Aires: Editorial Astrea, 2006.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10ª Edição- revista, atualizada e ampliada. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA NETO, M. J. E. **Curso de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SOUZA, A. P. **Educação como liberdade: proposta para um novo ensino jurídico no Brasil**, 2009. Disponível em: <<http://www.oabpr.org.br/revistaeletronica/revista04/1-13.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

STRACK, L. L.; DE MORAIS, J. L. B. **Ciência política e teoria do estado**. 6ª Edição. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

STF, Rel. Min Celso de Mello, RE 436.996, 2ªT., DJ de 03.02.2006
STF, Rel. Min. Eros Grau, AG REG no RE 594.018-7/RJ, 2ªT., DJ de 7.12.2000

VACARI, A. M.; AMARAL, C. A. D.; SANCHES, E. J. A extensão universitária na efetivação dos direitos fundamentais coletivos. **Revista eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 3-16, jul 2007. ISSN - 1981-3694.
WOODCOCK, G. **História das idéias e movimentos anarquistas**. Floresta: L&PM Editores, v. I: A Idéia, 2002.

ESTÁGIO E NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA: O que muda com a Resolução CNE/CES nº 3/2017 *

Horácio Wanderlei Rodrigues **

RESUMO: Este artigo analisa, sob o prisma legal, o Estágio e o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) dos Cursos de Direito. Inicia identificando a obrigatoriedade da formação profissional no

* Este texto se constitui em uma versão revisada e atualizada de textos anteriormente publicados sobre o tema; entretanto, embora tenha como base textos publicados anteriormente, esta versão é inédita, em especial por incluir a análise do Parecer CNE/CES n.º 150/2013, homologado pelo Ministro da Educação em 5 de julho de 2017. Os textos anteriores que trataram do tema são *Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito* (2012) e *Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos Cursos de Direito* (2007), devidamente indicados nas referências.

** Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito (Instituições Jurídico-Políticas) pela UFSC. Realizou Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPG Direito) da Faculdade Meridional (IMED/RS). Professor Titular de Teoria do Processo do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Direito da UFSC, de 1991 a 2016. Coordenador do Mestrado Profissional em Direito em Direito da UFSC, de 2015 a 2016. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Meridional. Presidente da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SC. Publicou diversos livros e uma centena de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre *Ensino e Pesquisa em Direito*, *Direitos Humanos* e *Teoria do Processo*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611197174483443>

E-mail: horaciowr@gmail.br

âmbito do processo educacional e na sequência diferencia Atividades Práticas de Estágio. O conceito, as espécies e os objetivos específicos do Estágio ocupam o espaço seguinte do texto. O terceiro momento do artigo trata especificamente do Estágio e do NPJ e a análise é realizada tendo por base a regulamentação constante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Direito, contidas na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, com as alterações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017.

Palavras-chave: Estágio. Núcleo de Prática Jurídica. Atividades Práticas. Educação Jurídica. Resolução CNE/CES n.º 3/2017.

INTRODUÇÃO

O objeto deste artigo é a análise do Estágio e do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) dos Cursos de Direito, com destaque para a modificação introduzida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) através da Resolução CNE/CES n.º 3, de 14 de julho de 2017.

A análise realizada tem por base fundamentalmente o âmbito normativo, incluindo os princípios constitucionais aplicáveis, as regras específicas existentes no campo do Direito Educacional e da legislação sobre Estágio, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito.

O artigo está dividido em três seções, além da introdução e da conclusão. A primeira destaca a qualificação para o trabalho – formação profissional – como um dos objetivos centrais do processo educacional; a segunda trata da legislação vigente sobre o

Estágio; e a terceira destina-se ao estudo específico do Estágio e do NPJ dos Cursos de Graduação em Direito.

QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na Constituição Federal (CF), no capítulo *Da educação, da cultura e do esporte*, seção *Da educação*, se lê:

*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**. (grifei).*

O texto constitucional indica claramente três objetivos para o processo de ensino-aprendizagem no sistema educacional brasileiro:

- a) o pleno desenvolvimento da pessoa humana;
- b) seu preparo para o exercício da cidadania; e
- c) sua qualificação para o trabalho.

Dentre eles interessa destacar aqui o de *qualificação para o trabalho* como sendo, segundo a Constituição Federal, uma das tarefas do processo educacional. E não é possível separar qualificação para o trabalho de *formação profissional*, o que não significa necessariamente preparar para uma profissão específica, mas propiciar uma formação que permita ao egresso ingressar no mercado de trabalho.

No plano infraconstitucional retorna ao tema: a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece que a “*educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”; na sequência, em seu artigo 3º, inciso XI, destaca como um dos princípios do processo de ensino-aprendizagem a “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*”.

Para dar efetividade a esse objetivo estabelecido na Constituição Federal – o que o configura como um princípio norteador das políticas educacionais – e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que existem, como instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, as *atividades práticas* e os *Estágios*. Esses devem estar devidamente previsto nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) das Instituições de Educação Superior (IESs) e nos Projetos Político-Pedagógicos de seus Cursos (PPCs). Segundo o Decreto n.º 5.773/2006:

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

[...]

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização

do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
[...]. (grifei).

A redação dada a esse dispositivo legal, ao se referir a *atividades práticas* e *Estágios* indica que atividades práticas e Estágios são realidades parcialmente diversas, embora ambas voltadas a cumprir o objetivo educacional de qualificação para o trabalho.

As *atividades práticas*, independentemente de área, estão voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões. Seu desenvolvimento pode ocorrer em situações simuladas ou reais. Para exemplificar pode-se utilizar o Curso de Direito: nos Laboratórios de Prática Jurídica, onde os alunos trabalham com simulações e estudos de casos, há atividades práticas simuladas; já nos Escritórios Modelos, onde é atendida a população carente, a atividade é de prática real.

O *Estágio* também se caracteriza por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões, mas é, em seu sentido estrito, realizado em ambiente real e de forma supervisionada e orientada. Ou seja, é da natureza do Estágio que ele seja uma atividade prática real, desenvolvida em ambiente de trabalho e acompanhada de supervisão e orientação, profissional e pedagógica.

No exemplo dos Cursos de Direito, entre as atividades de prática jurídica desenvolvidas no âmbito do próprio Curso, apenas as realizadas nos Escritórios Modelos podem ser consideradas, em sentido estrito, como atividades de Estágio; os Laboratórios Jurídicos, as práticas simuladas e os estudos de caso, não podem, a princípio, serem considerados Estágio. Nesse sentido, é o Estágio uma espécie do gênero atividade prática, e não seu equivalente.

ESTÁGIO NA LEI N.º 11.788/2008

A Lei vigente sobre Estágio é a de n.º 11.788/2008. Em seu artigo 1º encontra-se o seu conceito:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

No plano do contexto e dos objetivos das atividades de Estágio, destaque-se o conteúdo dos parágrafos 1º e 2º desse mesmo artigo 1º:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade

profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O Estágio deve, portanto, propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os Projetos Pedagógicos dos Cursos. As atividades de Estágio, embora voltadas ao aprendizado prático-profissional, são atividades vinculadas ao processo educacional. Isso implica que, na sua análise e regulamentação, não se possa omitir nunca o pedagógico.

A Lei de Estágios contém, relativamente à supervisão e orientação das atividades do educando, exigência expressa, em seu artigo 3º, parágrafo 1º:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...].

Outra observação fundamental é que todo Estágio é supervisionado e orientado; se não for, Estágio não é. Como já dito anteriormente, o Estágio é atividade prática real voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades. É da sua natureza que sendo o estagiário um aprendiz, necessita da orientação do profissional já preparado e experiente. É exatamente com essa finalidade que existe o Estágio: para que o estudante inexperiente possa, na convivência com o profissional experiente, aprender o

adequado exercício da profissão (ou profissões) inerente à formação acadêmica que está recebendo.

Ao lado dessa supervisão pelo profissional, necessária também se faz a orientação pedagógica por parte da IES, visando acompanhar e avaliar o aprendizado do estudante a ela vinculado. Não havendo supervisão e orientação, não se tem atividade voltada ao aprendizado. Nessa situação, regra geral, se tem é *emprego maquiado*, visando burlar a legislação trabalhista e obter mão de obra barata. Quando isso ocorre a instituição educacional também é responsável, podendo ser enquadrada na legislação específica juntamente com aquele que recebe o estagiário.

Relativamente às espécies de Estágio, o artigo 2º da Lei n.º 11.788/2008 prevê a existência de Estágios obrigatórios e não obrigatórios:³²⁶

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional,

³²⁶Sobre a remuneração de Estágios obrigatórios e não obrigatórios, assim se manifesta o artigo 12 da Lei n.º 11.788/2008: “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.”

acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Já o parágrafo 3º desse mesmo artigo 2º indica a possibilidade de equiparação, na Educação Superior, das atividades de extensão³²⁷, monitorias e iniciação científica a atividades de Estágio:

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Estão incluídos nas atividades de extensão, dentre outros, os diversos serviços de assistência vinculados aos cursos das áreas de Direito, Serviço Social e Saúde. Esses serviços prestados à comunidade, regra geral, se desenvolvem no âmbito da própria Instituição de Educação Superior (IES). É uma situação específica daqueles cursos que, pela sua natureza, permitem às IES criar estruturas de atendimento real à população, viabilizando o aprendizado prático por parte dos alunos (Escritórios Modelos, gabinetes odontológicos e psicológicos, serviços de atendimento médico, empresas júniores, etc.).

³²⁷ A Lei n.º 8.859/1994 (revogada pela Lei n.º 11.788/2008), em seu art. 2º também continha expressa previsão da possibilidade do Estágio assumir a forma de extensão: “O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social”. Essa previsão normativa era assim complementada em seu art. 3º, § 2º: “Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso”.

Nesse sentido, é falsa a discussão sobre se atividades como as desenvolvidas pelos serviços de assistência jurídica dos Cursos de Direito são Estágio ou extensão. Podem ser ambos; essa definição não existe *a priori*, mas sim no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso, conforme estabelece o referido dispositivo legal. Se o PPC estabelecer que o Estágio – ou parte dele – pode – ou deve – ser realizado sob a forma de extensão, as atividades de extensão assim definidas serão equiparadas a Estágio, desde que preenchida a exigência legal de serem atividades voltadas à qualificação para o trabalho. Nessas situações, as atividades de orientação e supervisão serão ambas da IES, como nos Escritórios Modelos dos Cursos de Direito. Pode-se denominar, apenas para fins didáticos, de *Estágio Interno*, porque realizado integralmente sob a responsabilidade da própria instituição educacional.

O artigo 2º da Lei n.º 11.788/2008, em seu parágrafo 3º, também possibilita que, no âmbito da Educação Superior, as atividades de Monitoria e Iniciação Científica possam ser equiparadas a Estágio, desde que haja previsão no Projeto Pedagógico do Curso. Com relação a essa possibilidade é necessário que fique claro que não basta a previsão formal no PPC: é necessário que a atividade cumpra também as demais determinações estabelecidas na legislação em termos de qualificação para o trabalho. A título de exemplo, é perfeitamente possível incluir Monitorias como forma de cumprimento de Estágio em Licenciaturas. Da mesma forma, incluir a Iniciação Científica

como forma de cumprimento de Estágio em Cursos voltados à formação de pesquisadores.

Também parece possível pensar, a princípio, em experiências híbridas de Iniciação Científica, incluindo pesquisa e práticas simuladas ou extensão, que poderiam ser computadas como Estágio em Cursos como os de Direito. O que precisa ser demonstrando no PPC é que essas atividades, aceitas como Estágio, realmente contribuem com a formação do estudante em termos de qualificação para o trabalho.

O mais usual, entretanto, – até porque aplicável em todas as áreas – é o Estágio no qual o estagiário realiza a atividade junto a um profissional ou instituição da área (com um profissional autônomo, em uma empresa ou em um órgão ou poder público). Nessa situação a atividade a ser desenvolvida tem de estar, necessariamente, vinculada ao Curso no qual está matriculado e será supervisionada pelo profissional e orientada pela instituição educacional. Pode-se denominá-lo, apenas para fins didáticos, de *Estágio Externo*, porque realizado fora da IES, sob a supervisão da parte concedente do Estágio.

Esse Estágio Externo somente poderá ocorrer em unidades de Estágio que possuam condições de proporcionar experiência prática na área de formação do estagiário, devendo, de outro lado, o aluno estar em condições de realizar o Estágio naquele momento de sua formação.

Cabe, antes de encerrar esta seção do texto, uma palavra sobre o denominado *Estágio Extracurricular*. Essa é uma realidade criada para maquiar as situações de utilização de estagiários como subempregados. O Estágio é atividade de aprendizagem que só pode ser desenvolvida por estudantes; e para que seja Estágio tem de estar na área do Curso no qual o aluno está matriculado; e o vínculo de Estágio só se estabelece se a IES assinar o termo; e a assinatura do termo implica em responsabilidade pela orientação do Estágio por parte da instituição educacional. Todo Estágio implica, portanto, supervisão por parte de quem concede a vaga e orientação por parte da IES; não há Estágio, no sentido adequado do termo, fora do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ambas as expressões, Estágio Curricular e Estágio Extracurricular, são infelizes. Não há um Estágio Curricular vinculado ao Curso e, portanto, ao currículo, e outro desvinculado do processo de ensino-aprendizagem; há apenas Estágio – ou se tem atividade de Estágio (vinculado a um Curso, em atividade prática real na área específica e mediante supervisão) ou se tem relação de emprego. Em termos de legislação o que existe são o *Estágio Obrigatório* e o *Estágio Não-obrigatório*; e em ambos a aprovação, orientação e avaliação por parte da IES são obrigatórios.

ESTÁGIO E NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito estão definidas na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017. Esse texto legal trata expressamente do *Estágio* em pelo menos três momentos distintos:

- a) no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX, como um dos elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso;
- b) no artigo 5º, inciso III, que trata do Eixo de Formação Prática; e
- c) no artigo 7º e seus parágrafos, que tem o Estágio por objeto específico.

Quanto ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, em seu texto modificado pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017, o referem, juntamente com o Estágio, no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX; e também o indicam, expressamente, no artigo 7º, parágrafo 1º, inciso I, e parágrafo 2º.

O artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX, ao indicar o Estágio como um dos elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso, nada mais faz do que dar cumprimento ao que determina a Lei de Estágios, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, já anteriormente referido. De outro lado, ao incluir também o NPJ como elemento estrutural do PPC, o torna obrigatório, mesmo que todo o Estágio do Curso passe, a partir de agora, a poder ser realizado fora da IES.

O inciso III do artigo 5º insere o Estágio no âmbito do Eixo de Formação Prática, sem realizar qualquer referência expressa ao NPJ. Segundo esse dispositivo, o Eixo de Formação Prática tem por objetivo integrar a prática com os conteúdos teóricos – fundamentais e profissionais – desenvolvidos nos demais eixos de formação.

Relativamente ao artigo 7º, a Resolução CNE/CES n.º 3, de 14 de julho de 2017, lhe atribuiu nova redação:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:

I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar;

II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;

III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;

IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Essa nova redação do artigo não é totalmente clara relativamente à relação entre Estágio e Núcleo de Prática Jurídica. Seu parágrafo 1º permite uma leitura segundo a qual o NPJ seria um dos locais onde o Estágio pode cumprido. Já o parágrafo 2º estabelece que o Estágio será regulamentado no âmbito do NPJ.

Sobre essa relação é importante destacar ainda que no âmbito do sistema de avaliação o que é exigido e considerado é a Núcleo de Prática Jurídica, sobre o qual o instrumento contém dois indicadores no âmbito da dimensão *Instalações Físicas*.

Destaque-se ainda que a nova redação do artigo 7º introduz mudanças significativas apenas em seu parágrafo 1º, mantendo integralmente a redação do *caput* e introduzindo no parágrafo 2º apenas ajustes de redação. Dessa forma, foram mantidas as exigências de que o Estágio deva efetivar a “*consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando*” (*caput*) e abranja os “*domínios indispensáveis ao*

exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica” (§ 2º).

Da leitura conjunta dos dispositivos que tratam do tema pode-se afirmar, relativamente à essa relação entre Estágio e NPJ, que:

- a) o NPJ e o Estágio permanecem ambos como elementos obrigatórios do PPC de qualquer Curso de Direito;
- b) o Estágio pode agora ser cumprido integralmente – e não mais apenas parcialmente – fora da IES (Estágio Externo), mantida a possibilidade de continuar sendo cumprido integralmente ou parcialmente na própria IES (Estágio Interno); e
- c) a regulamentação do NPJ deve incluir necessariamente a regulamentação do Estágio.

Relativamente ao Estágio Interno, o novo texto do artigo 7º das DCNs dos Cursos de Direito o inclui nos incisos I e II do parágrafo 1º, indicando a possibilidade de que o mesmo seja cumprido junto ao *Núcleo de Prática Jurídica* (inc. I) e também em *serviços de assistência jurídica* de responsabilidade da IES (inc. II). Essa duplicidade, que a princípio pode parecer desnecessária, visto que como regra geral os *serviços de assistência jurídica* mantidos pelas instituições integram o NPJ, parece querer indicar que havendo na IES outros *serviços de assistência jurídica* – que não integrem a estrutura do NPJ mas estejam sob responsabilidade

da instituição – poderão eles serem considerados como Estágio. É, a título de exemplo, o caso das Empresas Júniores Jurídicas, já presentes de alguns Cursos de Direito do país, e que em muitas situações existem de forma autônoma, sem vínculos formais com os NPIs.

De outro lado, o novo texto do artigo 7º das DCNs dos Cursos de Direito inclui o Estágio Externo nos incisos III e IV do parágrafo 1º. No inciso III estão indicadas as várias possibilidades de Estágios a serem realizados em órgãos e poderes públicos; no inciso IV as diversas possibilidades de Estágios a serem cumpridos no âmbito da iniciativa privada. Nesse sentido, a alteração introduzida nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito contempla a possibilidade de que as IES, no exercício de sua autonomia, possam definir, sem ingerência externa, as alternativas de Estágio ofertadas aos seus alunos.

Realizadas essas observações, a interpretação sistemática dos dispositivos da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, com as alterações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017, associada às exigências presentes no instrumento de avaliação, leva à conclusão de que a única grande mudança introduzida foi a permissão de que o Estágio, a partir de agora, possa ser realizado integralmente fora da IES. Visto de outra forma: que as IES podem, a partir de agora, terceirizarem 100% das atividades de Estágio dos Cursos de Direito. A partir de agora porque o artigo 2º da Resolução CNE/CES n.º 3/2017 estabelece sua plena vigência a

partir da publicação no Diário Oficial da União, o que ocorreu em 17 de julho de 2017.

Também é necessário compreender que a definição do quanto de Estágio será realizado externamente compete à cada IES, em seu Projeto Pedagógico do Curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais não têm o poder de atribuir aos alunos o direito de realizarem integralmente seu Estágio fora da instituição, se ela exigir que parte dele seja cumprido em atividades internas, junto ao NPJ; também não lhe atribui o direito de cumprir integralmente o Estágio na IES, junto ao NPJ, se o PPC exigir que parte dele seja cumprido externamente.

Diretrizes Curriculares são constituídas de normas que estabelecem parâmetros a serem seguidos pelas IES na organização de seus Cursos. O aluno, ao se matricular em um Curso específico, fica vinculado às exigências constantes do respectivo Projeto Pedagógico. Há uma hierarquia: as Diretrizes Curriculares Nacionais obrigam as IES; o Projeto Pedagógico do Curso obriga os alunos.

As alterações introduzidas nas DCNs dos Cursos de Direito permitem que a partir de agora as IES não estejam mais obrigadas a restringir o Estágio a ser realizado externamente em no máximo 50% da sua carga total, como ocorria até então. Isso não significa que elas necessariamente tenham de fazê-lo; mas agora passam a estar autorizadas a fazê-lo.

Além do que foi até agora afirmado nesta seção, com base no novo texto do artigo 7º Resolução CNE/CES n.º 9/2004, é fundamental lembrar algumas questões relativas à legislação geral de Estágios vigente no Brasil e que se aplicam integralmente ao Estágio dos Cursos de Direito:

- a) os Estágios, internos e externos, obedecem necessariamente à legislação federal vigente aplicável e exigem a orientação, a supervisão e a elaboração de relatórios;
- b) os convênios com órgãos, poderes, instituições, empresas ou escritórios que não permitam a orientação e a supervisão das atividades dos estagiários não podem ser considerados válidos para fins de cumprimento desse componente curricular; e
- c) as atividades de supervisão e orientação implicam que possa ocorrer a visita ao local da atividade, para a avaliação do estagiário, bem como para verificar as condições de desenvolvimento das atividades de Estágio.

Relativamente à regulamentação do NPJ, no âmbito de cada IES específica, é ela obrigatória, como já referido anteriormente, e deve necessariamente incluir a normatização das atividades de Estágio. Nesse sentido, é prudente que essa regulamentação estabeleça claramente os limites mínimos e máximos de carga horária que podem ser realizados em cada espécie de Estágio, bem

como a periodicidade dos relatórios e a forma de supervisão e orientação a ser adotada. Da mesma forma, deve estabelecer a possibilidade – ou a não possibilidade – de aproveitamento de atividades de extensão, monitoria e iniciação científica – quando constituírem necessariamente atividades de qualificação para o trabalho – como Estágio, conforme autorizado pela Lei de Estágios.

Essa regulamentação deve ainda tratar do conteúdo do parágrafo 2º do artigo 7º da Resolução CNE/CES n.º 9/2004. Esse dispositivo prevê a utilização, no Estágio, de um sistema de avaliação continuada, tendo por base a aquisição, por parte do aluno, dos conteúdos, competências e habilidades indispensáveis ao exercício profissional na área do Direito. Esse modelo de avaliação decorre da previsão normativa de que as atividades de Estágio *“poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno”*.

É importante destacar novamente que o Estágio, em todas as áreas, se caracteriza por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões. Ou seja, independentemente de a norma conter ou não disposição expressa nesse sentido, é inerente à natureza do Estágio que ele seja eminentemente prático e que, na área do Direito, envolva o aprendizado e o desenvolvimento das competências e habilidades das principais profissões jurídicas.

Isso significa que, naquilo em que for possível, a prática deve ocorrer mediante Estágio e estar vinculada a situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica, patrocinados pela maioria dos Cursos de Direito nacionais, e também nos Estágios Externos, realizados mediante convênios.

Mas, ao lado dessa prática real, impõe-se como necessária também uma prática simulada daquelas situações para as quais não é possível uma vivência prática concreta durante o Estágio. Essas, entretanto, são atividades práticas, mas não são, a princípio, Estágio, como já anteriormente referido. É a situação dos Laboratórios de Prática Jurídica, das práticas simuladas e dos estudos de caso. Para que possam ser consideradas como Estágio, necessário que constituam atividades práticas de qualificação para o trabalho e que essa equiparação esteja expressamente prevista e demonstrada no PPC, nos termos da Lei n.º 11.788/2008, parágrafo 3º do artigo 2º, combinado com o caput e os parágrafos 1º e 2º do artigo 1º.

A formação profissional no campo jurídico possui um aspecto plural, devendo englobar atividades práticas atinentes aos diversos operadores do Direito. Entretanto, os Escritórios Modelos existentes junto aos NPJs dos Cursos de Direito oferecem fundamentalmente a formação profissional para a Advocacia. De outro lado, não é possível garantir a todos os estudantes, através de Estágio Externo, o acesso à formação necessária para o exercício das demais profissões jurídicas. Nesse contexto cabe às IES, nos

PPCs de seus Cursos de Direito, criarem instrumentos que permitam essa formação, através de atividades práticas simuladas.

Ainda com relação ao NPJ, órgão responsável pelas atividades práticas dos Cursos de Direito, é necessário que ele seja coordenado e constituído (o quadro de orientadores e supervisores) por professores do Curso, que preencham os requisitos legais para o exercício do magistério, tendo em vista que suas atividades são acadêmicas (orientação e supervisão de atividade integrante do processo de ensino-aprendizagem).

O NPJ é o órgão responsável pelas atividades de prática jurídica e também pela regulamentação das atividades específicas de Estágio, mas não existe mais a obrigatoriedade de que o PPC estabeleça a obrigatoriedade de que o aluno realize o Estágio – em parte ou integralmente – no âmbito da própria IES. A Resolução CNE/CES n.º 9/2004, com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017, apenas impõe a obrigatoriedade da existência do Núcleo de Prática Jurídica, mas não impõe mais às IES que nele sejam cumpridas majoritariamente as atividades de Estágio como fazia anteriormente. O novo texto do artigo 7º permite agora a terceirização de 100% das atividades de Estágio.

Importante também destacar que a existência do NPJ não supre a exigência de uma Coordenação Geral de Estágios da IES. Essa coordenação é a responsável pela avaliação final do processo dos Estágios Externos. Dito em outras palavras: os aspectos administrativos (convênios, cumprimento da legislação) são de competência da Coordenação Geral de Estágios da IES; os aspectos

pedagógicos são de competência do Núcleo de Prática Jurídica. Nada impede, entretanto, que a regulamentação interna da IES permita a acumulação das funções.

Finalmente, relativamente ao *Estágio de Advocacia*, destinado aos alunos que desejarem e puderem inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem dos Advogados do Brasil, previsto na Lei n.º 8.906/1994 (Estatuto da OAB), importa salientar que essa norma trata de requisito para inscrição junto à OAB e não de requisito para integralização do currículo do Bacharelado em Direito. O que é obrigatório para os Cursos de Direito é o oferecimento do Estágio, na forma definida pelo Lei de Estágios e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Estatuto da OAB trata exclusivamente de uma entre as várias possibilidades de Estágio na área jurídica, estabelecendo requisitos específicos para a inscrição e prática de atos atinentes ao Estágio em atividade de Advocacia.

CONCLUSÃO

Considerando o exposto neste artigo é possível afirmar que atividade prática é gênero, enquanto Estágio é espécie. As atividades práticas podem ser reais ou simuladas; as atividades de prática jurídica simulada não são, em sentido estrito, atividades de Estágio, embora também tenham como objetivo a formação profissional e a qualificação para o trabalho. A possibilidade de utilizar essas atividades para fins de cumprimento da carga horária

de Estágio prevista no PPC só é possível quando forem integralmente atendidas as exigências previstas na Lei de Estágio em seus artigos 1º (caput e parágrafos 1º e 2º) e 2 (parágrafo 3º).

Em relação à discussão sobre se atividades como as desenvolvidas pelos Escritórios Modelos dos Cursos de Direito são Estágio ou extensão, é possível afirmar, com base na legislação vigente, que essa definição não existe *a priori*, mas sim no âmbito do PPC. Se o Projeto Pedagógico do Curso estabelecer que o Estágio – ou parte dele – pode – ou deve – ser realizado sob a forma de extensão, as atividades de extensão assim qualificadas serão equiparadas a Estágio para fins legais, desde que cumpridas as exigências legais já expressamente indicadas no parágrafo anterior.

Os Estágios, em sentido estrito, são necessariamente atividades práticas reais, na área específica do Curso ao qual o aluno está vinculado, voltadas ao aprendizado profissional, e supervisionadas pelo profissional com o qual está estagiando e orientado pela IES à qual está vinculado.

Em termos conceituais, Estágio é Estágio *supervisionado e orientado*, sendo inadequado falar em Estágio Curricular e em Estágio Extracurricular; ou é Estágio, ou não é. Sendo as atividades de Estágio, embora voltadas ao aprendizado prático-profissional, atividades de cunho formativo, vinculadas ao processo educacional, devem ser necessariamente autorizadas, orientadas e avaliadas pela IES.

Quanto ao local de realização, os Estágios podem ser realizados na própria instituição educacional, naquelas áreas em que as especificidades permitam que as próprias IES mantenham situações, instalações e demais instrumentos que possibilitem aos estudantes a atuação em situações de formação profissional; e também podem ser realizados fora das IES, em unidades concedentes.

Nos Cursos de Direito o NPJ é o órgão encarregado da regulamentação dos Estágios, visando cumprir o que estiver estabelecido nos respectivos Projetos Pedagógicos. Além dessa regulamentação, o Núcleo de Prática Jurídica também é o responsável pelas atividades práticas ofertadas pelo Curso, que podem ser simuladas ou reais.

A nova redação do artigo 7º da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, estabelecida pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017, não mais impõe a obrigatoriedade de que a IES exija de seus alunos a realização de uma parcela de seu Estágio na própria instituição, junto ao NPJ; mas também não a impede de fazê-lo. A partir de agora, os PPCs dos Cursos de Direitos poderão ampliar, a critério das IES, no exercício de sua autonomia, o percentual da carga horária do Estágio que cada aluno poderá realizar externamente, inclusive terceirizando 100% Estágio, mantidas obrigatoriamente as exigências de supervisão e orientação nos termos da legislação aplicável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 8.906/1994*. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. *Lei n.º 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. *Lei n.º 11.788/2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 9/2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. *Parecer CNE/CES n. 150/2013*. Revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14036-pces150-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 jul. 2017.

_____. *Resolução CNE/CES n. 3/2017*. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 5.773/2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos Cursos de Direito. *Sequência*, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVII, n. 54, p. 199-210, jul. 2007. Disponível em:

<<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15075/13741>>. Acesso em 17 jul. 2017.

_____. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 215-227.

A AXIOLOGIA E O ENSINO JURÍDICO

Janina Sobral de Rezende³²⁸

RESUMO: A preocupação com o ensino jurídico, na atualidade, centrado na aplicabilidade da lei, conduz à verificação da existência de uma lacuna interpretativa que não prioriza os valores jurídicos fundamentados na essência do Direito. A formação do jurista não pode prescindir da consciência valorativa do agir embasado na ética, na moral e no ideal jurídico. A interpretação jurídica deve ser efetuada com adequação à evolução social sem que sejam toldados os valores éticos, essencialmente considerados. É imprescindível que os mestres se conscientizem da sua responsabilidade, ao ministrar conteúdos, para despertar, no futuro jurista a conscientização de que a reflexão jurídica se impõe na aplicabilidade da lei, para que os valores fundamentais sejam eticamente considerados na busca do justo. É preciso que o Ensino Jurídico estabeleça esta prioridade, não como norma, mas como reflexo íntimo da consciência do jurista.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Valores Jurídicos; prioridades; Formação do Jurista, Moralidade, Ética; Valores jurídicos; Essência do Direito; Consciência; Reflexão Jurídica; Interpretação; Axiologia; Evolução social.

A preocupação com o ensino jurídico, na atualidade, se apresenta, de modo geral, mais voltada para os aspectos

³²⁸ Graduação na UFRGS em Filosofia. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Pós-graduação na UFRGS em psicologia e Orientação Educacional. Mestrado na PUCRS em Direito Constitucional. Vice-Diretora da Escola Superior de Advocacia/RS. E-mail: janinasobralderezende@gmail.com

concernentes à transmissão do conteúdo, conforme os programas da disciplina, a qual, dentro de uma organização ⁱcurricular, se situa, relativamente aos pré-requisitos exigidos, aos métodos utilizados e aos graus de avaliação que servem de parâmetro para a aprovação do aluno. Naturalmente, é inquestionável que todos estes aspectos sejam observados e respeitados. Porém, há uma lacuna a ser preenchida, pois existem aspectos fundamentais que não recebem, muitas vezes, a atenção devida. Refiro-me aos valores jurídicos fundamentados na essência do Direito.

O Direito visa o Justo e o ensino do Direito deve estar voltado para o Ideal da Justiça. Independente da técnica, do progresso tecnológico, dos cursos presenciais ou do ensino à distância, a formação do jurista não pode prescindir da consciência valorativa do agir embasado na ética, na moral e no ideal jurídico.

Desde os mais antigos tempos, a busca do justo tem conduzido a novos caminhos, tentando garantir, pela legislação vigente, que ele seja preservado. No entanto, muitas vezes, o justo legalmente considerado não se preocupa em distinguir no legal, em sua aplicabilidade, a preservação dos objetivos fundamentais que motivaram o fazer da lei, em sua essência. A preocupação básica que deve nortear o julgador deve estar centrada na preservação dos valores, os quais não podem ser minimizados sem o conseqüente prejuízo do homem e da sociedade.

Preciso se faz que a interpretação jurídica seja efetuada a partir da lei, porém, lembrando, sempre, que a lei existe para proteger o homem e não o homem, para a mera submissão à lei.

É preciso atentar para o fato de que nem sempre o direito legal preserva o justo, pois, as diferentes dimensões do direito podem conduzir a uma análise diversificada na aplicabilidade da lei, resguardando-se a preocupação em cumpri-la calcada na frieza e rigidez. Mas, vejamos, a vida não é fria, estática, rígida e imutável. A vida é dinâmica, em meio ao calor da vivência entre os seres.

O conviver possibilita equacionar a dimensão dos atos para que sejam analisados calcados na moralidade e na ética, na verdade intrínseca a ser profundamente considerada ao estabelecer os limites do Justo. Mas, qual o conceito do Justo? A justiça de esgota num conceito? A axiologia pode ser embasada em cálculos matemáticos ou instrumentos eletrônicos? Nos artigos da lei expressos nos códigos?

Mister se faz considerar que a axiologia deve ser motivo de preocupação contínua do jurista. Tarefa complexa que necessita ser realizada com a adequação à evolução social sem que sejam toldados os valores éticos, essencialmente considerados.

Ter e Ser precisam estar entrelaçados, de tal modo, que a relação entre ambos não se esgote na fria aplicabilidade da lei, mas observe a evolução social, as motivações sociais, as experiências vivenciadas e os sentimentos claros ou ocultos, porém, reais, do homem, ser social.

Para despertar no futuro jurista esta percepção de que a reflexão jurídica se impõe e que os valores fundamentais devem permear sua mente na certeza de que o seu papel ao defender ou

acusar não pode negar os valores eticamente considerados. É preciso que o Ensino Jurídico estabeleça esta prioridade.

A formação do jurista sem a consciência dos valores que devem embasar o questionamento da verdade, sem a busca do ideal da Justiça, desfigura seu agir jurídico, pois, o coloca como mero aplicador da lei de modo frio e técnico, como se o justo pudesse ser buscado e estabelecido, unicamente, por meios dos instrumentos auxiliares à disposição.

É imprescindível que os mestres se conscientizem da sua inquestionável importância e responsabilidade ao ministrar conteúdos, despertando, nos alunos, a consciência do dever frente à sociedade, analisando as bases legais vigentes, mas, preservando, fundamentalmente, os valores fundamentais que devem alicerçar o convívio humano.

O Bem, o Justo e o Belo devem se integrar ao ser perseguido o ideal da Justiça, pois o justo deve preservar o bem e este ato, por si, enlaça a beleza, pois, o belo os caracteriza e envolve, integrando-os. O justo, o bem e a beleza se supõem em sua gênese, dignificando a essência do direito voltada para os direitos do homem, como alicerce da lei.

Interpretar é uma arte que deve criar condições para a justa aplicabilidade da lei ao caso concreto. Mas, o homem, ao aplicá-la deve estar, necessariamente, consciente da essência do direito, da moralidade e da ética, de tal modo que sua formação tenha incutido, em si, a necessidade da reflexão jurídica, para que o ato de julgar preserve a beleza do bem, em sua essência, que

ultrapassa a aparência que pode iludir aos que se julgam defensores do direito, porém, são incapazes de se movimentar, reflexivamente, na análise de seus próprios atos, satisfeitos com sua capacidade de analisar a lei, esquecendo porém, que a tudo deve sempre, se sobrepor a essência do direito, como supremo bem a ser preservado como base do ideal jurídico.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ Pastor. *Ética de nuestro tiempo*. Ed. Méndez Otero, México, D.F. 1967

COSSIO, Carlos. *La causa y la comprensión en el derecho*. Buenos Aires: Juarez. Ed. 1969

HARE, R, M. *The language of Morals*. Oxford Univ. Press, 1952.

HARTMANN, R.S., *La ciência Del valor*. UNAM, MÉXICO, 1964.

MACINTYRE, A. *short history of Ethics*, Routledge and Kegan, London, 1967.

WARNOCK, Mary, *Ética Contemporânea*. Ed. Labor, 1968.

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A NECESSÁRIA REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO DO DIREITO

Jardel Anibal Casanova Daneli³²⁹

Lívia Copelli Copatti³³⁰

Valkiria Briancini³³¹

RESUMO: Através do presente artigo buscar-se-á analisar os acontecimentos que resultaram no surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, apontando para os fatos que o constituíram e para os seus reais objetivos. O estudo dos envolvidos em tal processo, assim como, do cenário político e cultural da época, demonstrará as expectativas dos dirigentes do Estado e da sociedade brasileira, em relação ao papel dos cursos jurídicos no contexto social. Desde a implementação dos cursos jurídicos no Brasil, percebe-se uma ruptura entre ensino dogmático e contexto social, privilegiando-se o primeiro. Este afastamento da ‘realidade’ resultou em profissionais tecnicistas e procedimentais, incapazes de compreender o direito em sua magnitude.

³²⁹ Graduado em Direito pela Faculdade Meridional. Especialista em Direitos Humanos e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Minho de Portugal - Mestrado em Direitos Humanos. Professor no Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Advogado. E-mail: jardel_casanova@hotmail.com.

³³⁰ Doutora em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Graduada em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Docente na Faculdade Meridional – IMED. Advogada. E-mail: livia_dto@yahoo.com.br.

³³¹ Doutora em Direito pela Universidade Estácio de Sá/RJ. Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Professora na Faculdade Meridional IMED/Passo Fundo e Faculdades IDEAU/ Getúlio Vargas. Advogada. E-mail: valkiria.briancini@terra.com.br

Palavras-chave: Ensino do Direito. Cursos jurídicos. Dogmática jurídica.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho postulará sobre as questões ideológicas relacionadas à constituição dos cursos jurídicos no país, as quais resultaram em acentuados conflitos de interesses pessoais e sociais entre os indivíduos que participaram da construção do Brasil imperial.

Considerando os 190 anos de instalação da primeira Faculdade de Direito no país e o atual cenário vivenciado pelo ensino jurídico na contemporaneidade, desenvolveu-se esta investigação, a qual buscará refletir sobre necessárias modificações no atual processo de ensino do direito no país, consideradas imprescindíveis para a consolidação de uma sociedade mais ética e justa.

A presente pesquisa pretenderá analisar os objetivos dúbios no que tange a formação do perfil jurista no período de criação dos cursos jurídicos, buscando perceber se foi considerado mais importante formar juristas ou bacharéis para atuarem na administração do Estado.

Através de uma visão artístico-literária, proposta por Luiz Alberto Warat, objetivar-se-á apontar para a exteriorização das vivências dos alunos, transitando por práticas, até mesmo

carnavalizadas, que podem contribuir para a criação de mecanismos que resultem em novo processo de ensino do direito.

Adotando o método indutivo, pretender-se-á provocar o leitor para a promoção de práticas capazes de sensibilizar e humanizar, as quais auxiliem na emancipação dos sujeitos e os tornem agentes na busca pela consolidação de um novo cenário social.

2. POSTULAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS

Os cursos jurídicos surgiram no Brasil logo após a independência do país, época em que predominava uma significativa influência do racionalismo positivista e o país sentia a necessidade de instaurar a sua independência cultural. Cabe pontuar que, diferentemente do processo de formação da grande maioria dos Estados europeus, resultado do amadurecimento de nações independentes, o Brasil foi “instaurado por uma estrutura herdada de Portugal, fundamentalmente semifeudal, patrimonialista e burocrática”³³².

Logo após a independência política, o Estado brasileiro iniciou o processo de independência cultural e o movimento para a criação dos cursos jurídicos, os quais foram considerados de suma importância para a estruturação político-administrativa da nação,

³³² WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo Jurídico – Fundamentos de uma nova cultura do Direito*. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001, p. 85.

pois se estava diante “[do] momento de consolidação de uma elite dirigente para o País”³³³.

Foi no período compreendido entre 1823 e 1827 que surgiram as primeiras postulações sobre a criação dos cursos jurídicos, através dos debates parlamentares que ocorreram durante a Assembleia Constituinte. Os dilemas da recém-formada nação vagavam entre a consolidação de uma sociedade civil e a institucionalização política, as quais estavam submissas às diretrizes impostas pelos confrontos coloniais.

Em 1826 foi apresentado o primeiro documento estruturante dos cursos jurídicos do país, o Projeto de Lei de 5 de julho. O documento indicou a cidade do Rio de Janeiro como sede, disposição essa que foi posteriormente substituída através da emenda proposta por Francisco de Paula Souza e Melo, em 8 de agosto do mesmo ano, a qual definiu que os cursos seriam sediados nas cidades de Olinda e São Paulo.

Aspectos referentes à influência política, condições financeiras e localização geográfica, eram considerados como as principais características que a Cidade/Estado sede deveria possuir. Nesse sentido, pode-se afirmar que o perfil político de São Paulo e Pernambuco no processo da independência do país, foram decisivos para a instalação dos cursos jurídicos nessas regiões.

³³³ OLIVEIRA, André Macedo. *Ensino jurídico – diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004, p. 38.

Após os debates sobre a localização das Faculdades de Direito, em 11 de agosto de 1827, com a rubrica do Imperador Dom Pedro I, foi promulgada a Lei de Criação dos cursos jurídicos, a qual apresentou a seguinte estrutura curricular:

Art. 1º Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

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

Artigo 1º da Lei de 11 de agosto de 1827.

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1800-1850/L1827.htm.

A organização curricular proposta pela Lei de 11 de agosto de 1827 apresentou a disciplina de Direito Público Eclesiástico, o que evidenciou a influência da Igreja Católica na estruturação administrativa do Estado. Também é possível perceber que no currículo dos primeiros cursos não constava a disciplina de Direito Processual, a qual era reduzida à mera técnica de atuação prática. Outra questão que cabe pontuar refere-se à problemática do ensino sem métodos, ou seja, não existiu uma proposta formal para a transmissão ou troca de conhecimentos³³⁴.

Observa-se que, desde os primórdios, o objetivo foi atender às necessidades institucionais no que se refere à formação do Estado brasileiro, ou seja, o currículo estava voltado à organização dos sistemas políticos da época, atendendo aos interesses políticos e estatais, o que resultou em uma inversão dos reais sentidos da ordem jurídica. Na visão de Rodrigues, desenvolveu-se “um ensino

³³⁴ Os sinais da crise no ensino jurídico podem ser observados no decorrer de sua constituição. Adorno aponta a Faculdade de Direito de Recife como berço ideológico da elite intelectual e dirigente do país, local onde a qualidade do ensino não era devidamente questionada, demonstrando que o processo ensino-aprendizagem não era o objetivo naquela época. O referido autor aduz que “as permanentes críticas dirigidas contra a má qualidade de ensino e contra a própria habilitação do corpo docente, formuladas até mesmo por acadêmicos que vivenciaram esse processo educativo àquela época, sugerem que a profissionalização do bacharel se operou fora do contexto das relações didáticas estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente, a despeito das doutrinas jurídicas defendidas em sala de aula”. ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 164.

voltado à formação de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal”³³⁵.

A análise da estruturação dos cursos jurídicos no Brasil demonstra que a evolução do ordenamento jurídico coexistiu com um dualismo normativo corporificado, o qual se caracterizou pela distinção existente entre o direito do Estado, leis oficiais, elites e setores dominantes, em relação ao direito comunitário não-estatal, utilizado por grande parte da população, em especial pelos excluídos da vida política.

3. AS PROBLEMÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DO DIREITO

Acredita-se que a crise no ensino jurídico se constituiu através da repetição da concepção reducionista do direito, dissociando-o das mutantes realidades sociais e dos valores morais e éticos dos seres humanos, nesse sentido, pode-se afirmar que o bacharel dos cursos jurídicos “assimilou e viveu um discurso sócio-político que gravitava em torno de projeções liberais desvinculadas de práticas democráticas e solidárias [...]”³³⁶.

As problemáticas no processo de ensino podem ser observadas no momento em que a adoção de métodos dedutivos ou

³³⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988, p. 11.

³³⁶ WOLKMER, Antonio Carlos. *Historia do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005, p. 101.

lógico-formais no modo do idealismo jusnaturalista e do empirismo normativista resultaram na distorção do objeto cognoscível da ciência jurídica, resultando na redução da percepção do direito apenas como dimensão normativista. Concomitantemente, o caráter não-democrático das instituições brasileiras inviabilizava, também, a existência de um liberalismo autenticamente popular nos operadores do direito.

Percebe-se, muitas vezes, que o ensino e a aplicação do Direito no Brasil não promovem a dimensão reflexiva da ciência jurídica, resultando assim em um contexto de ensino caracterizado pela repetição, através de uma didática autoritária e conservadora³³⁷.

Acredita-se que a Educação, bem como o Ensino de qualidade, é aquela que aproxima o sentir do pensar crítico, se intensificando ao penetrar “[...] pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças...”³³⁸. No momento que essa condição acontece, os

³³⁷ “É preciso reconhecer que, nos dias atuais, quando se fala em Ciência do Direito, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma tendência em identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender às necessidades profissionais (o juiz, o advogado, o promotor) no desempenho imediato de suas funções. Na verdade, nos últimos cem anos, o jurista teórico, pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização fechada e formalista”. FERRAZ JR., Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994, p. 49.

³³⁸ BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 48.

alunos e alunas tornam-se envolvidos pelas diversas dimensões do conhecimento, despertando, assim, os seus próprios sentidos à percepção do real, caminhando à reconquista da subjetividade autônoma.

Quando a sala de aula transcende seus limites estruturais e transforma-se em um laboratório de experiências pedagógicas, de esclarecimento sobre a importância da teoria junto ao mundo da vida, permite ao indivíduo não somente a memorização do conteúdo aprendido, mas provoca sua criatividade, suas capacidades, as quais, muitas vezes, estão além das velhas fichas de conceitos programáticos ainda utilizados por alguns docentes, pois se acredita não ser possível transformar a realidade em conceitos e resumi-los em textos e manuais³³⁹. Essa postura destrói qualquer responsabilidade humana, especialmente cidadã, que aposta em uma vida qualitativa, não obstante sua improbabilidade.

Os conteúdos de aula já prontos, estampados em manuais esquematizados, aniquilam os sentidos, marginalizam as sensações e criam distanciamentos entre a teoria debatida em sala de aula com

³³⁹ “Esse universo da ciência do direito, em que predomina absoluto o paradigma normativo/positivista resvala para o legalismo idealista do ensino onde a reprodução do saber realiza-se pela monótona repetição dos códigos sem qualquer abordagem das dimensões substantivas, ou históricas, do direito. Tal prática pedagógica, em muitos casos levada a efeito por professores sem preparo didático e científico, entroniza o racionalismo dogmático como ideologia jurídica oficial e expulsa da cátedra jurídica todo tipo de abordagem crítico-didática estimulada pelo meio social conflitivo e em constante mudança onde vai se operar o saber/fazer jurídico. É precisamente assim que a prática pedagógica instala uma enorme distância entre o conhecimento do Direito e a percepção das urgências cada vez mais complexas da realidade social”. MACHADO, Antônio Alberto. *Ministério Público democracia e ensino Jurídico*. Belo Horizonte: Del Rey, 2000, p. 99.

a realidade existente por meio dos muros escolares. Percebe-se que o mundo do direito se distancia, mais e mais, do mundo real e o despreza porque esse não é o local legítimo, nem racional, para se promover as desejáveis mudanças na dimensão humana.

É necessário ultrapassar a concepção de que o aluno possui em seu intelecto um espaço vazio, o qual precisa ser ‘moldado’ pelos docentes com conteúdos prontos necessários ao aprendizado específico de uma disciplina, pois o que se espera é a constante ressignificação e desenvolvimento de novos conhecimentos diante das realidades vivenciadas pelos acadêmicos.

Cita-se como exemplo comparativo as aulas dos cursos jurídicos com as dos cursos voltados às engenharias. O segundo, frequentemente, cria espaços diferenciados de ensino, conta com laboratórios, instrumentos, experiências, análises e construções práticas. Os alunos são provocados e instigados a superarem-se e surpreenderem-se constantemente, pois analisam seus contextos, fazem visitas de campo e técnicas e transcendem os limites impostos pelas quatro paredes monocromáticas das salas de aula, para se inserir no contexto externo que lhes aguarda.

No direito, contudo, o acadêmico continua na sala de aula, a qual, muitas vezes, se assemelha a alguma espécie de ‘redoma’ que cria, em seu interior, uma atmosfera singular, diferente da existente no âmbito externo. Ali, o acadêmico se esforça, muitas vezes, em vão, para se manter atento ao que o Professor³⁴⁰ fala, estabelecendo

³⁴⁰ “O Bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto,

(im)possíveis relações com o longínquo contexto do mundo real. Não existe linguagem sem que o signo estabeleça contato com o significante.

A supracitada comparação, entre as distintas áreas do conhecimento, nos projeta para o seguinte questionamento: Os Cursos de Direito não possuem relação com a realidade social? Carecem de um ambiente para a realização de práticas educacionais ou interdisciplinares?³⁴¹

Vive-se em uma Sociedade sem conflitos, ética e justa, a qual justifica a apresentação dos conteúdos jurídicos pelos manuais, igualmente compostos por relatos de outrora? A realidade pode ser transformada em conceitos e resumida em textos? Ou,

reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, ainda é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo que sabe a um aluno que deve ser motivado para aprender)". GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/3328/a-crise-triplice-do-ensino-juridico>>.

³⁴¹ As dificuldades das Instituições de Ensino Superior em desenvolver um entendimento jurídico interdisciplinar, que transcenda os limites contextuais da praxe jurídica, resultam na formação de profissionais despreparados às conjunturas sociais. Diante da questão da interdisciplinaridade: "O importante não é apenas a ideia de inter- e de trans- disciplinaridade. Devemos "ecologizar" as disciplinas, isto 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. É necessário também o "meta-disciplinar"; o termo "meta" significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada". MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 115.

ainda, como indaga Freire: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”³⁴²

A Sociedade produz constantemente demandas ao meio jurídico, as quais, na grande maioria das vezes, seguem inovando-se, criando situações inéditas, e quando o acadêmico desconhece essa dimensão se depara com um mundo muito mais complexo do apresentado em sala de aula. Para que essa condição não ocorra, é necessário, nas palavras de Vasconcellos, “[...] superar aquela ilusão de facilidade que o educando tem ao assistir passivamente à explicação do mestre, vindo a perceber a dificuldade só mais tarde, quando do confronto pessoal com o assunto”³⁴³.

Diante desse cenário, é possível afirmar, por meio de Kosik, que o conhecimento acontece no indivíduo quando este se sente diretamente envolvido com as temáticas analisadas, momento em que tece novas interpretações e relações cognitivas, ou seja, “conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os ‘criamos’, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritual e intelectualmente”³⁴⁴.

³⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 30.

³⁴³ VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002, p. 86.

³⁴⁴ KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 206.

Percebe-se que as Instituições de Ensino apresentam significativas dificuldades em desenvolver um entendimento jurídico interdisciplinar³⁴⁵, preservando assim um ideal de ‘formação’ em detrimento de uma instrução ‘emancipadora’ dos sujeitos, a qual permitiria transcender os limites contextuais da praxe jurídica.

Ao se compreender a realidade como é, torna-se possível aos estudantes reconhecerem o contexto em que vivem para, após, traçarem novas e possíveis soluções para as mazelas sociais. O mundo não é somente pura abstração lógica, nem uma ‘verdade’ extraída simplesmente dos fatos, mas um ato de comunicação entre dois ou mais lugares de sentido que se complementam. Cabe ao ser humano, e mais especificamente ao estudante de direito e/ou jurista, interpretar a complexidade desse diálogo como é.

Essas reflexões evidenciam que, quando o acadêmico “moldado” sobre conteúdos programáticos não ultrapassa os limites impostos pela praxe educacional após graduado, esse se sente incapaz de resolver por si as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional, pois, como observa Rosa, “[...] um processo penal é algo que se compreende artesanalmente, no contexto em

³⁴⁵ Do modo como o bacharelado hoje se encontra estruturado, tanto a interdisciplinaridade simplesmente inexistente, dada a falta de integração das disciplinas formativas com as disciplinas informativas, quanto a especialização se vem revelando problemática, na medida em que tem serializado excessivamente o conhecimento dos alunos, comprometendo sua visão global do Direito e da própria experiência jurídica. O risco do conhecimento específico e minucioso é o da perda da dimensão do todo – isto é o da alienação subjacente à “técnica pela técnica”. FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987, p. 59.

que acontece, sabendo-se, de antemão, que o modelo teórico é aplicado com muitas variáveis em cada unidade jurisdicional”³⁴⁶.

A busca pela facilitação, tanto para se ‘ensinar’ quanto para se ‘aprender’, além de não traduzir, de modo adequado, a ‘Realidade’ e o ‘Direito’, cria no imaginário a ideia de que a atuação profissional do jurista também será facilitada, ou seja, quando se aprende por modelos prontos, busca-se os mesmos critérios para uma atuação prática. Se essa ocorrência se torna habitual, verifica-se que as profissões jurídicas não cumprem a sua função social, mas persistem em um verdadeiro desserviço à Sociedade.

Os números excessivos de alunos em salas de aula, a má qualidade de alguns docentes, a ausência de bibliotecas que não se fixem apenas no conhecimento jurídico, mas dialoguem nesse mosaico dos saberes humanos, entre outros fatores, tornam os cursos jurídicos tecnicistas e dissociados da realidade social.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DE LUÍS ALBERTO WARAT PARA O ENSINO DO DIREITO

Na busca pela consolidação de uma sociedade mais justa, se fez necessário repensar o processo educacional e firmar novos caminhos para promovê-lo, nesse sentido, surgiram consideráveis contribuições do professor e autor, Luís Alberto Warat, o qual

³⁴⁶ ROSA, Alexandre Morais da. *Guia compacto do processo penal conforme a teoria dos jogos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2014, p. 10.

realizou releituras de métodos de ensino aplicados e através de ideias radicais e contestadoras marcou significativamente o universo jurídico. Warat acreditava na “doutrina que não doutrina”, protagonizando novas maneiras de compartilhar conhecimentos, reformulando premissas antigas à luz de um direito crítico e reflexivo.

A análise das metodologias de ensino, propostas por Warat, demonstra que a afetividade constitui-se como um elemento fundamental ao processo educacional, e é através dela que os alunos se sentem instigados a atuar ativamente na construção do conhecimento, assim como, a participarem na estruturação de mecanismos capazes de contribuir para a melhoria dos cenários sociais. Julga-se, nesse sentido, que os professores tem um importante papel em permitir, ampliar, aperfeiçoar e contribuir para que a criatividade saia da abstração e ilumine a realidade³⁴⁷.

Warat defendia uma visão surrealista como expressão artístico-literária, objetivando à exteriorização das vivências dos alunos. Essa atitude pedagógica tinha em vista a “liberdade das verdades e certezas em prol do aprendizado”, evitando assim a “castração” do pensar, “Ao carnavalizar a aula, ter-se-á a esmagadora sensação de estar presente na vida. Sairemos dela

³⁴⁷ ROCHA, Leonel Severo. *A aula mágica de Luis Alberto Warat: Genealogia de uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito*. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/aula-m%C3%A1gica-de-luis-alberto-warat-genealogia-de-uma-pedagogia-da-sedu%C3%A7%C3%A3o-para-o-ensino-do-d>>. Acesso em: 15 de Mar. de 2017.

leves. Teremos espantado os lugares pré-montados e negado a palavra autoritária.³⁴⁸”.

Cabe pontuar, que “carnavalizar a aula” não se trata de uma “gandaia epistêmica”³⁴⁹, mas sim, de criar um ambiente onde os alunos possam expressar as suas capacidades mais profundas, estabelecendo uma interação com o contexto que os cerca e rompendo com o senso comum metodológico, característico do ensino jurídico. A didática “waratiana” projeta os indivíduos para o centro do processo didático, ensina inter-relacionando aspectos como paixão e criatividade, demonstrando que o ordenamento jurídico não é um sistema autônomo, pleno e lógico.

O ambiente educacional, como *locus* para o desenvolvimento do ideal de justiça, é onde o indivíduo deve sentir-se provocado a interagir e contribuir de forma criativa para o contexto que o cerca, desenvolvendo mecanismos que o permitam identificar os riscos da aproximação entre a formação e a deformação do pensar³⁵⁰, as quais, lado a lado, “[...] são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que

³⁴⁸ WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*, 2ª ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985, p. 133.

³⁴⁹ STRECK, Lenio Luiz, *Em tempos de carnavalização, vale lembrar o maior folião epistêmico: Warat*, 2015. Disponível em: <http://emporiododireito.com.br/em-tempos-de-carnavalizacao-vale-lembrar-o-maior-folião-epistemico-warat/>. Acesso em: 13 de Mai. de 2017.

³⁵⁰ “Uma sociedade socializada com essas preocupações cultiva o espírito necessário para o exercício de um pluralismo democrático, superador do homogeneísmo moderno, ordenador e totalitário, para o qual vale a equação mortífera de *Auschwitz* como lugar de conversão do inconversível – do judeu a não judeu, ou seja, do judeu a cinzas e pó”. BITTAR, Eduardo C. B., “*Democracia, justiça...*”, *op. cit.*, p. 48.

motiva por si só que se repense que sentido possuem as práticas científicas, as pedagogias educacionais e o que engendram a partir das mesmas³⁵¹”.

A doutrina precisa ser livre, podendo conectar-se com as diversas dimensões – artificiais ou naturais – para atualizar-se constantemente e recriar metodologias de ensino sob as pronúncias das mutáveis perspectivas sociais, compreendendo as dimensões dos seres profundamente humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica do ensino jurídico no Brasil demonstra o interesse das Faculdades, desde a sua instalação, em formar profissionais comprometidos com a administração pública, o que ocorreu através da implantação tecnicista das normas estatais, já que os estudos jurídicos, normativos e processuais, foram deixados de lado em relação aos aspectos administrativos e políticos do Estado.

Acredita-se que a implantação tecnicista das normas Estatais afastou a doutrina jurídica das salas de aula, impedindo que as instituições se constituíssem como centros de formação de novos conhecimentos jurídicos, mas se tornassem espaços para a repetição das escrituras tradicionais, fator esse que impediu que o ensino do direito acompanhasse as transformações inerentes à esta área de conhecimento.

³⁵¹ BITTAR, Eduardo C. B., “*Democracia, justiça...*”, *op. cit.*, p. 41.

Considera-se necessário observar expoentes, como Luiz Albero Warat, através dos quais se vislumbram metodologias de ensino que transcendem a tradicional praxe educacional. Estar presente na vida, carnavalizada, como pulsão quotidiana das adversidades vivenciadas por todos, percebendo assim, que as relações humanas constituem-se como ponto de partida para a consolidação de uma sociedade mais justa.

É preciso repensar o processo educacional e estruturá-lo sobre pilares constituídos de verdades e realidades, ou seja, compreender o ambiente onde se vive e lançar-se na busca pela melhoria deste, conhecendo as mazelas sociais em sua dimensão mais profunda. Este cenário será alcançado com um processo educacional que sensibilize, que provoque o íntimo do aluno e o faça transitar em ambientes, por ele, até então inalcançáveis.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito*. São Paulo: Saraiva, 2011.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/3328/a-crise-triplice-do-ensino-juridico>>. Acesso em: 8 de Jul. de 2017.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ministério Público democracia e ensino Jurídico*. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, André Macedo. *Ensino jurídico – diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.

ROCHA, Leonel Severo. *A aula mágica de Luis Alberto Warat: Genealogia de uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito*. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/aula-m%C3%A1gica-de-luis-alberto-warat-genealogia-de-uma-pedagogia-da-sedu%C3%A7%C3%A3o-para-o-ensino-do-d>>. Acesso em: 15 de Mar. de 2017.

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

ROSA, Alexandre Moraes da. *Guia compacto do processo penal conforme a teoria dos jogos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2014.

STRECK, Lenio Luiz, *Em tempos de carnavalização, vale lembrar o maior folião epistêmico: Warat*. 2015. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/em-tempos-de-carnavalizacao-vale-lembrar-o-maior-folião-epistemico-warat/>. Acesso em: 13 de Mai. de 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2^a ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985, p. 133.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo Jurídico – Fundamentos de uma nova cultura do Direito*. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001.

_____, Antonio Carlos. *Historia do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

O MÉTODO DO DIREITO COMPARADO E O ENSINO JURÍDICO: sob o enfoque da comparação entre os sistemas de saúde alemão e brasileiro

Jeferson Ferreira Barbosa³⁵²

RESUMO: Do contraste com outras formas de solução dos problemas sociais, formas essas vigentes em outros contextos, vigentes em outras sociedades e em outros tempos, avançamos na ciência acerca da forma de solução de problemas sociais que nos é típica. Pressuposto para o aperfeiçoamento do nosso ensino jurídico.

Palavras-chave: Direito comparado funcional, aprendizagem, ensino jurídico, sistema de saúde.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a temática do contributo do direito comparado para o aperfeiçoamento do ensino jurídico brasileiro. Tendo em vista que o assunto é fundamentalmente metodológico, serão abordados não somente os fundamentos do direito comparado, como também o seu uso concreto em uma pesquisa de doutorado na área dos sistemas de saúde. O problema da reprodução das assimetrias na sociedade brasileira, a qual perpassa o ensino jurídico, será igualmente introduzido com exemplos concretos do sistema de saúde brasileiro.

³⁵² Doutorando na Universität Regensburg (Alemanha). Mestre e Bacharel em Direito pela PUCRS.

1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Em 1998 foi regulado, no Brasil, pela primeira vez por lei especial, o tema dos assim denominados “planos de saúde”. Isso ocorreu por meio da Lei 9.656/1998. Aqui cabe lembrar o contexto de crise que envolveu o processo regulatório. Logo após à promulgação da lei, já no dia seguinte, foi apresentada a primeira medida provisória. Depois disso, foram apresentadas medidas provisórias sucessivamente a cada 30 dias ou para prorrogar disposições ou para fazer alterações, até que o Congresso Nacional votasse a matéria.³⁵³

Os anos 80 e 90 são marcados pela expansão do setor público e privado de saúde. O crescimento do setor privado se esclarece pela expansão de planos de baixo custo, mas sem garantia de cobertura mínima para tratamentos mais complexos. Por outro lado, foi realizada uma reforma monetária em 1994, que elevou o poder de compra do brasileiro. Os planos privados se difundiram nas camadas médias e pobres da população. Outrossim, surgiram pequenas redes de prestadores de serviços que participavam tanto do setor público quanto do privado.³⁵⁴ Apesar da Agenda neoliberal da época, a constituição de 1988 modificou o sistema público de

³⁵³ Cf. MENDES, Karyna Rocha. *Curso de Direito da Saúde*. São Paulo, 2013, p. 506. Cf. ESMERALDI, Renata Maria Gil da Silva Lopes; LOPES, José Fernando da Silva. *Planos de Saúde no Brasil: Doutrina e Jurisprudência*, 2. ed., São Paulo, 2015, p. 27 et seq.

³⁵⁴ FIGUEIREDO, Leonardo Vizeu. *Curso de Direito de Saúde Suplementar: Manual Jurídico de Planos e Seguros de Saúde*, 2. Ed. Rio de Janeiro, 2012, p. 118 et seq.

saúde com o objetivo de eliminar as desigualdades. Mas nesse período o serviço público contava com uma estrutura defasada, o setor privado, no entanto, estava em pleno desenvolvimento. No setor dos planos privados, ao mesmo tempo, se tornaram intensos os conflitos entre os atores envolvidos. Os segurados reclamavam das limitações na cobertura e da elevação dos preços, que ocorreram inclusive em períodos de estabilidade econômica. Por meio das associações de consumidores essas reclamações se tornaram visíveis na mídia e no judiciário.³⁵⁵ No setor público é apontado o problema de que o alargamento da cobertura não foi acompanhado por um planejamento e por uma preparação adequada do financiamento. O déficit se tornou visível especialmente à partir de 1993, porque as contribuições sociais dos trabalhadores e empregadores não puderam mais ser encaminhadas para a saúde, tendo em vista que na própria previdência já havia déficit.³⁵⁶ Uma das soluções de emergência foi a criação da “Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira” (CPMF), que em vista da perda das contribuições acima referidas e da progressiva desvinculação da arrecadação provinda da própria CPMF,³⁵⁷ acabou por não melhorar a situação de subfinanciamento

³⁵⁵ MENDES, op. cit., p. 501-502.

³⁵⁶ BRASIL. Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Núcleo da Saúde. Financiamento da Saúde: Brasil e outros Países com Cobertura Universal, Nota Técnica Nr. 12, 2013, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/estudos/2013/NTn12de2013FinanciamentodaSadeBrasilOutrosPasesV.Prel..pdf>>, Acesso em: 23. 09. 2016, p. 7-8.

³⁵⁷ Id., 2013, p. 7-8; Cf. BARBOSA, Jeferson Ferreira. *Direito à Saúde e Solidariedade na Constituição Brasileira*. Porto Alegre: Livraria do

do sistema público.

Tanto o desenvolvimento do sistema público, como o do sistema privado de saúde são, portanto, marcados por um contexto de crise e pelo uso de medidas de urgência. No momento atual de crise política e econômica em que vive o Brasil, apenas para citar um exemplo, chama a atenção tudo o que se faz, ou se quer fazer, na crise e com a crise: reforma do Ensino Médio, reforma trabalhista, reforma previdenciária e reforma política.³⁵⁸ Deixar a reforma de áreas essenciais para os tempos de crise não é, portanto,

Advogado, 2014, p. 50-51. Apenas para mencionar os meios formais da desvinculação, cumpre ressaltar que a Emenda Constitucional (EC) Nr. 12 de 1996 possibilitou que se instituisse a CPMF por meio da Lei 9.311 de 1996. O art. 74 §3 dos Atos e Disposições Constitucionais Transitórios (ADCT) da atual constituição brasileira (CF) determina a integral vinculação à saúde. A EC 21 de 1999 determinou, no entanto, que a arrecadação também poderia ser utilizada para a previdência social. Por meio da EC 37 de 2002 foi igualmente determinado que uma parcela da arrecadação também poderia ser destinado ao fundo de combate à pobreza.

³⁵⁸ Esses debates e dificuldades, que são de conhecimento público atualmente, são, por exemplo, abordados nas seguintes notícias: Cf. BRASIL. Agência Senado. Eunício reúne líderes do Senado e da Câmara para tratar da reforma política. Da Redação | 27.06.2017, 11h54 – Atualizado em 27.06.2017, 20h13. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/06/27/eunicio-reune-lideres-do-senado-e-da-camara-para-tratar-da-reforma-politica>>. Acesso em: 28.06.2017. BRASIL. Previdência Social. Reforma da Previdência. Publicado: 21.03.2017 10:09. Última modificação: 29.03.2017 17:37. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/reforma/>>. Acesso em: 28.06.2017. BRASIL. Agência Senado. Oposição protesta contra votação da reforma trabalhista na CCJ. Anderson Vieira | 28.06.2017, 11h29 – Atualizado em 28.06.2017, 13h06. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/06/28/oposicao-protesta-contra-votacao-da-reforma-trabalhista-na-ccj>>. Acesso em: 28.06.2017. BRASIL. Agência Senado. Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio. Da Redação | 16.02.2017, 14h28 – Atualizado em 17.02.2017, 18h55. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: 28.06.2017.

no Brasil, um fenômeno isolado da saúde.

Deixar a regulação e a organização para os momentos de crise significa perder a oportunidade de aperfeiçoamento contínuo. Consequência dessa omissão é a reprodução de assimetrias nas estruturas políticas e sociais. Assimetrias que marcam inclusive a nossa cultura jurídica e que se reproduzem direta ou indiretamente por meio do ensino jurídico.

Frente a esse contexto questionamos se e como o direito comparado poderia ser útil para a alteração dessa realidade.

2. O MÉTODO DO DIREITO COMPARADO FUNCIONAL

A ciência do direito comparado não tem uma trajetória totalmente isolada, na verdade ela aprende das outras ciências sociais ou naturais comparadas.³⁵⁹ Isso pode ser visto, por exemplo, a partir da trajetória da linguística. Na sua fase inicial, ela buscou pelas semelhanças entre as línguas, mas atualmente inclui potencialmente todas no seu campo de investigação. Além do mais, surge por meio dos seus estudos comparados um conhecimento novo a respeito do fenômeno “língua” em geral e informações sobre estrutura, história e função das línguas específicas. Igualmente a descrição do surgimento das ciências religiosas comparadas demonstra que a ciência comparativa se desenvolve em

³⁵⁹ SACCO, Rodolfo. *Einführung in die Rechtsvergleichung*. 2ª ed. Baden-Baden: Nomos, 2011, p. 21.

outro nível em relação às teologias específicas, especialmente quando ela investiga a função, a estrutura, o desenvolvimento e a relação com outros fenômenos sociais. É descrito também que a mesma necessidade humana de uma visão resumida, contextualizada e estrutural motivou o surgimento da ciência jurídica comparada, que, da mesma forma, se diferencia da ciência das ordens jurídicas específicas.³⁶⁰ Igualmente, como descrito anteriormente para outras ciências, o direito comparado se concentrou, na sua fase inicial, na busca pelas semelhanças.³⁶¹

Por um lado, somente é possível comparar os sistemas que conhecemos, por outro, crescemos no conhecimento desses sistemas justamente por meio da tarefa de comparar. Essas constatações práticas ajudam a compreender dois aspectos diferentes: primeiro, que a comparação auxilia a identificar as propriedades de um sistema;³⁶² segundo, que a ciência jurídica comparada, como ciência social³⁶³, como que pressupõe uma experiência cultural.

Anteriormente foi mencionado que a ciência jurídica comparada na sua fase inicial se concentrou na busca das

³⁶⁰ Cf. RHEINSTEIN, Max. *Einführung in die Rechtsvergleichung*. 2ª ed. München: Beck, 1987, p. 17-18.

³⁶¹ SACCO, op. cit., p. 16-17.

³⁶² Cf. Id., p. 21. Cf. também RHEINSTEIN, op. cit., p. 15 e p. 27, no tópico objetivos, ponto 3.

³⁶³ Mesmo a ciência jurídica pode ser designada de ciência social quando se leva em conta a sua função regulatória Cf. ZWEIGERT, Konrad; KÖTZ, Hein. *Einführung in die Rechtsvergleichung: auf den Gebiete des Privatrechts*, 3ª ed. Tübingen: Mohr, 1996, p. 45. No Brasil não causa surpresa que a graduação em direito seja designada como „direito“ e igualmente como „ciências jurídicas e sociais“. Já na Alemanha essa associação não parece ser tão óbvia.

semelhanças entre as ordens jurídicas. Nesse contexto, parece que as semelhanças determinam a comparabilidade. Aqui acaba refletida não apenas a busca pela igualdade dos institutos jurídicos (como se fossem paralelos), mas também do substrato social e econômico. Mas levando em consideração que nenhum sistema é idêntico ao outro, mesmo que pertençam à mesma tradição, serão constatadas diferenças. A busca pelas semelhanças implica automaticamente que diferenças serão encontradas. E tanto as menores, assim como as maiores diferenças podem ser medidas pelo direito comparado.³⁶⁴ Ainda se pode acrescentar que não apenas a identidade, mas também a diferença é essencial para se entender um sistema.

O próprio direito comparado já possui uma trajetória de investigação das mais variadas ordens jurídicas. Aqui pode-se citar alguns exemplos. O primeiro deles diz respeito à comparação entre *Common Law* e *Civil Law*. O que hoje é aceito com naturalidade, não o era antes de 1920. À essa data a possibilidade de tal comparação ainda era polêmica. Mesmo as profundas diferenças entre sistemas socialistas e capitalistas, e aqui segue o segundo exemplo, puderam ser superadas, tendo em vista que as potências cooperaram entre si e assinaram tratados internacionais. O último exemplo trata das grandes diferenças entre os sistemas jurídicos

³⁶⁴ Cf. SACCO, op. cit., p. 17, 19-20, 26, 28. Sacco demonstra (p. 16-17) que o direito comparado na sua fase inicial esteve fortemente marcado pela busca pelas semelhanças e que (p. 17 et seq.) os investigadores do direito comparado, depois da Primeira Guerra Mundial, se esforçaram, no lugar da busca pelas semelhanças, para produzir unificação e uniformização jurídica.

modernos escritos e os baseados na tradição oral. Mesmo entre esses sistemas é possível encontrar um contexto estrutural e funcional comum: a busca de uma determinada ordem social por meio da efetividade de determinadas regras.³⁶⁵

O essencial para determinar a comparabilidade não é que achemos equivalentes paralelos de determinados institutos ou conceitos jurídicos nos sistemas a serem comparados. Mesmo a existência ou não de um paralelo do substrato social e/ou do substrato econômico não são exatamente o que em si e por si próprio vai impedir uma comparação. O que necessita ser paralelo é a formulação do problema a ser investigado, a situação-base que orientará toda investigação deve ser compartilhável em todos os sistemas jurídicos a serem comparados. A formulação do problema ou da pergunta que guiará a pesquisa deve justamente ser liberada da estrutura dogmática que subjaz a uma ordem jurídica em particular. O ponto de partida devem ser os problemas sociais e econômicos e os objetivos que os institutos jurídicos regulam e não as normas em si.³⁶⁶ Com essa abordagem será investigado, como o problema será resolvido no sistema jurídico em questão. Será investigado como, nesse sistema, a mesma tarefa será cumprida, como uma mesma função será desempenhada.³⁶⁷

Na verdade, quando se toma em conta a semelhança dos problemas jurídicos das diferentes ordens jurídicas é possível até

³⁶⁵ Cf. Id., p. 27, 29, com referências adicionais.

³⁶⁶ Cf. RHEINSTEIN, *op. cit.*, p. 15, 26. Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, *op. cit.*, S. 33.

³⁶⁷ Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, *op. cit.*, loc. cit.

mesmo afirmar que todos os sistemas jurídicos são comparáveis entre si, tendo em vista que as mesmas perguntas podem ser postas e o mesmo parâmetro poderá medi-los, mesmo se houver diferenças na forma das sociedades e entre os seus estágios de desenvolvimento.³⁶⁸ As diferenças na dinâmica social e econômica devem ser levadas em consideração em uma próxima etapa para que as diferenças sejam vistas em seu contexto.³⁶⁹

O questionamento a respeito da função dos institutos jurídicos abre a possibilidade de investigar as causas das diferenças e, por meio da amostra ampliada de experiências que é fornecida pelo direito comparado, de indagar se a função é desempenhada de forma adequada e se ela é cumprida da forma como foi planejada.³⁷⁰ Investigar a função possibilita compreender tanto a complexidade das diferenças quanto das semelhanças. Por um lado, problemas sociais semelhantes ou iguais podem ser solucionados, em diferentes sistemas jurídicos, das mais variadas formas, ainda que os resultados, no final das contas, sejam os mesmos.³⁷¹ Por outro lado, as possibilidades não são ilimitadas e podem ser encontrados pontos em comum por conta de desenvolvimento paralelo, origem histórica comum (tradição) ou recepção.³⁷² Nesse sentido, por um lado, se pode presumir a semelhança das soluções práticas. Isso significa que, já no início da investigação, é possível

³⁶⁸ Cf. Id., p. 45, 33. Cf. também SACCO, op. cit., p. 26-27.

³⁶⁹ Cf. RHEINSTEIN, op. cit., p. 26 et. seq.

³⁷⁰ Cf. Id., loc. cit.

³⁷¹ Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, op. cit., p. 33.

³⁷² Cf. RHEINSTEIN, op. cit., p. 33.

supor em quais locais do sistema jurídico estrangeiro é dada, provavelmente, uma resposta ao problema investigado. De outro modo, possuem os institutos jurídicos normalmente funções diferentes, mesmo se eles parecerem iguais ou semelhantes. Aqui se apresenta um meio de controlar os resultados da pesquisa. Se funções iguais são desempenhadas de forma diferente, deve ser investigado se há motivos para isso. Se não forem encontrados os motivos, há provavelmente um problema na formulação da pergunta que conduz a pesquisa ou na abrangência da investigação. Um outro possível problema é que o investigador possivelmente observa o sistema jurídico estrangeiro por meio da sua ordem jurídica materna e, por isso, procura nos locais errados.³⁷³

Os aspectos acima descritos caracterizam o estudo das equivalências funcionais. Isso quer dizer, o estudo de diferentes possibilidades para a solução de problemas, que possuem efeitos semelhantes, mas se diferenciam com relação aos efeitos colaterais, eficiência e viabilidade política.³⁷⁴

Tendo em vista que o direito comparado coloca ênfase na função dos institutos jurídicos e não na sua estrutura dogmática é possível questionar se o trabalho perde com isso o seu conteúdo jurídico.

Segundo abordagem de GRASER os objetivos de

³⁷³ Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, op. cit., p. 33-34, 39, 43. Cf. RHEINSTEIN, op. cit., p. 32, também nota de rodapé Nr. 3.

³⁷⁴ Cf. GRASER, Alexander. Equality-Oriented Policies: A New Concept in Public Policy? *Social Science Research Network*, 18. 02. 2013, p. 1- 21, disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2220289>>, Acesso em 27. 06. 2014, p. 17.

conhecimento da ciência jurídica se dividem em três direções diferentes: uma dogmática, uma de ciência da regulação e uma de ciência da cultura. A primeira dimensão é operada exclusivamente por juristas, as demais são compartilhadas com estudiosos de outras ciências. A dimensão dogmática é basicamente operacionalizada por meio das quatro técnicas tradicionais de interpretação, a saber, a gramatical, a teleológica, a histórica e a sistemática. A dimensão de ciência da regulação busca aperfeiçoar o direito. É necessário discutir quais os objetivos a perseguir e quais os meios a utilizar. A dimensão de ciência da cultura busca, em termos resumidos, compreender o direito como fenômeno na sociedade.³⁷⁵ No entanto, quando se busca discutir ou melhorar a eficiência de determinado instituto jurídico deve ser levada em conta a conexão entre direito e cultura para aperfeiçoar a avaliação dos meios como adequados ou não-adequados.

Nesse contexto são reconhecidos paralelamente dois campos para os objetivos de conhecimento do direito comparado: correspondente à ciência da regulação vem a expansão da amostra de possíveis soluções e, correspondente à ciência da cultura, vem a comparação cultural. Aqui a conexão entre as duas dimensões é ainda mais forte. Caso o operador não queira abandonar o sucesso de sua tarefa à sorte ou ao acaso será necessário, para uma

³⁷⁵ Cf. GRASER, Alexander. Die Familie im Gefüge der Solidargemeinschaften – Ein Ansatz soziologisch orientierter Rechtsvergleichung, p. 373-391. In: BECKER, Ulrich (Org.). *Rechtsdogmatik und Rechtsvergleich im Sozialrecht*. Baden-Baden: Nomos, 2010, p. 386 et seq. A afirmação de que o direito comparado tem uma função no desenvolvimento da dogmática, de que é uma das técnicas de interpretação, é muito polêmica.

recepção, unificação ou uniformização, conhecimento a respeito da cultura dos locais envolvidos.³⁷⁶

Há, portanto, um determinado conteúdo de matéria jurídica que deve ser compreendido. A sistematização de todas as informações e uma interpretação que leva em conta outras formas de manifestação da sociedade pressupõe conhecimentos da dogmática jurídica. Aqui se torna visível que os objetivos da ciência apenas em um primeiro momento se apresentam como puramente teóricos, eles possuem igualmente o seu desdobramento prático.³⁷⁷ Os objetivos limitados de um projeto podem ser apoiados pelo material teórico mais amplo, gerado pela ciência de determinada matéria. A pesquisa prática é uma possibilidade, o uso prático não é, no entanto, o mais importante motivo justificador de uma investigação.³⁷⁸

3. UMA INVESTIGAÇÃO DE DIREITO COMPARADO NA ÁREA DA SAÚDE

Agora segue um exemplo concreto de utilização do método do direito comparado funcional. Para isso, serão utilizados de forma ilustrativa aspectos metodológicos da pesquisa de doutorado, realizada pelo autor, na Alemanha, entre os anos de 2013 e 2017. Um estudo comparado no campo dos sistemas de saúde. Objeto de comparação foram os sistemas alemão e brasileiro. A problemática

³⁷⁶ Cf. id., 2010, loc. cit., com referências adicionais.

³⁷⁷ Cf. id., 2010, loc. cit.

³⁷⁸ Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, op. cit., p. 3. Cf. SACCO, op. cit., p. 13.

social básica da pesquisa é o fato de o atendimento e a solução dos problemas de saúde constituir uma preocupação que atinge cada sociedade. Mas a forma de lidar com essa situação pode ser muito variada. Por um lado, a solução do problema pode ser basicamente remetida à própria iniciativa da sociedade, à qual usará métodos alternativos à moderna medicina, ou, melhor dito, usará a economia privada. Por outro lado, o Estado pode assumir essa tarefa. Essas são diferentes formas de lidar com o mesmo problema social. Mas essas formas são combináveis e a intensidade dessa combinação varia de acordo com a sociedade e no decorrer do tempo.

Ponto de concentração da pesquisa foi a pergunta a respeito de como esses países tratam a interação entre o seguro privado³⁷⁹ e a proteção social da saúde, como eles separam e coordenam o âmbito de aplicação dessas formas de cobrir riscos de saúde. Aqui são contempladas em primeiro lugar as diferenças, melhor dito, as semelhanças entre instrumentos de direito público e instrumentos de direito privado. Cabe lembrar a constatação de que a tendência atual de privatização no âmbito do seguro social com frequência está conectada com uma regulação posterior do mercado, para preencher as lacunas deixadas pelo recuo do Estado. Em segundo lugar é levado em consideração que há diferentes formas de o Estado organizar um sistema de proteção social da saúde, com a

³⁷⁹ Na pesquisa foi levado em consideração que o Brasil utiliza o conceito “plano de saúde”. Aqui cabe, resumidamente, apontar que o termo foi criado em um contexto específico de dificuldade de regular o setor. Mas a função que desempenham as instituições assim caracterizadas continua sendo a de um seguro privado, a saber, basicamente, a assunção dos custos em caso de sinistro.

finalidade de possibilitar a cobertura mais ampla possível da população.³⁸⁰

A investigação das equivalências funcionais possibilita buscar conhecimento acerca de como se desenvolve a interação entre a estrutura estatal da proteção social e o seguro privado em diferentes formas de organização. Por meio disso é possível reconhecer, se a estrutura específica do sistema de saúde oferece vantagens ou desvantagens ou, ainda, se o desenvolvimento histórico imprimiu determinadas tendências à organização. Outrossim, pode ser estudado se há contradições entre os princípios básicos do sistema, em sua formulação abstrata, e a sua realidade de produção de efeitos. Por último, há a oportunidade de questionar quais os caminhos serão delineados em cada ordenamento jurídico para buscar uma cobertura adequada dos riscos de saúde.

Existem algumas perguntas que são inerentes à própria proposta de investigação. A primeira seria: “por que comparar?” A abordagem de um dos sistemas de saúde será observada tendo como pano de fundo tendencialmente a solução oferecida pelo outro e não mais o seu próprio ordenamento jurídico.³⁸¹ Tendo em

³⁸⁰ Cf. GRASER, op. cit., 2013, p. 4 e 17. *Graser* trata de forma geral das políticas públicas orientadas para a igualdade, aqui é realizada uma leitura concreta no contexto dos sistemas de saúde.

³⁸¹ Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, op. cit., p. 43. A expressão „tendencialmente“ foi acrescentada porque provavelmente, mesmo no caso de um grande sucesso de pesquisa, haverá um determinado viés para uma ou outra das ordens jurídicas comparadas, especialmente com relação à ordem jurídica do local onde o pesquisador foi formado. A descrição da experiência da etnologia jurídica feita por *Sacco* ajuda a esclarecer o que se pretende dizer. Quando o jurista etnólogo investiga o direito das sociedades tradicionais, o qual não é escrito, ele tem de verbalizar por si só as normas investigadas. Para tal tarefa ele usará das suas

vista que a proteção social da saúde na Alemanha e no Brasil possui diferentes enfoques e princípios, o contraste pode ajudar a gerar um conhecimento novo dos sistemas estudados. A contraposição das diferentes abordagens possibilita constatar regularidades funcionais, que, de outra forma, poderiam ficar ocultas.³⁸²

A segunda pergunta poderia ser formulada da seguinte forma: “por que comparar a Alemanha e o Brasil?” O Brasil é o local da formação jurídica do autor deste texto. A escolha da Alemanha será esclarecida em breve. Primeiramente será explicado porque apenas dois sistemas de saúde serão comparados.

O objeto da pesquisa é específico, aqui não se trata de uma investigação do sistema inteiro, mas de um problema determinado.³⁸³ Mesmo assim foi necessário buscar informações, tanto quanto possível, do contexto geral,³⁸⁴ não apenas em relação aos direitos sociais, como também em relação ao direito constitucional. A procura por materiais, a frequência às aulas de

próprias categorias. Embora o investigador procure expressar as normas da mesma forma como a sociedade investigada a entende, haverá uma diferença entre a versão escrita, que representa a compreensão do investigador, e a compreensão vigente na sociedade. Cf. SACCO, *op. cit.*, p. 31. Nesse contexto fica evidente o problema da compreensão e da correspondente comunicação. Em uma comparação entre sociedades que possuem sistemas jurídicos modernos o problema não se apresenta de forma tão clara.

³⁸² SACCO, *op. cit.*, p. 20.

³⁸³ Aqui fica identificada, basicamente, a diferença entre Macro- e Microcomparação. Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, *op. cit.*, p. 4-5. Cf. também RHEINSTEIN, *op. cit.*, p. 31-32.

³⁸⁴ Aqui foi considerada a advertência segundo a qual as duas formas de comparação dependem uma da outra, embora elas representem caminhos diferentes. Cf. RHEINSTEIN, *op. cit.*, p. 32. Cf. ZWEIGERT; KÖTZ, *op. cit.*, p. 5.

direito, as diferentes possibilidades para uma troca de ideias são favorecidas e potencializadas, quando o pesquisador vive no País com relação ao qual o direito será comparado. Quando se leva em conta que não apenas as ordens jurídicas são diferentes, mas também a mentalidade, a forma de pensar e a forma como os problemas são enfrentados, fica clara a necessidade de uma experiência integral do País e de sua cultura. Também a experiência e o aprofundamento diário na língua estrangeira dá um valioso suporte para essa tarefa. Assim sendo, uma das primeiras tarefas foi conhecer a língua, a cultura e o direito Alemão. Tendo em vista a abrangência da tarefa, foi necessário concentrar o estudo no próprio direito Alemão para fins de comparação.

A terceira pergunta diz respeito à possibilidade de se comparar a Alemanha e o Brasil. São Países com grandes diferenças econômicas e sociais. Mesmo no campo da investigação se poderia afirmar que as relações são muito diferentes, a saber, na medida em que na Alemanha a escolha pessoal por um seguro privado é realizada por motivo de conforto, no Brasil do contrário cada pessoa se refugia em uma cobertura privada dos riscos de saúde, tão logo a sua condição financeira o permita. Ainda que se confirme essa hipótese, note-se que ela não seria o resultado fracassado de uma tentativa de comparação, mas um bom ponto de partida para inúmeros questionamentos. Um exemplo disso seria a pergunta a respeito dos motivos dessa diferença. É a economia que gera tal diferença? A maior disponibilidade de recursos na Alemanha e a sua carência no Brasil? É a instabilidade Política que

não permite no Brasil o contínuo aperfeiçoamento de estruturas de atendimento e gestão? É a própria cultura dos brasileiros, alimentada pelas dificuldades econômicas e políticas e, ao mesmo tempo, alimentadora dessas mesmas dificuldades, que bloqueia a possibilidade de construção de um sistema de qualidade? É o sistema próprio que imprime dificuldades para um atendimento de qualidade? Possui o sistema Alemão mecanismos adicionais de estímulo dos atores envolvidos na administração, na prestação e no recebimento (público-alvo) dos serviços de saúde? Na verdade não são as diferenças que impedem uma comparação. É possível aprender por meio delas. Essa foi também uma das conclusões a que se chegou no capítulo anterior quando foi trabalhado o tema da comparabilidade.

Em quarto lugar se pergunta sobre a possibilidade da comparação com outros Países. Para abordar essa pergunta serão consideradas, de forma resumida³⁸⁵, as diferenças entre os sistemas de proteção social da saúde alemão e brasileiro.

O sistema da Alemanha é caracterizado como “sistema de seguro social”; o do Brasil, no entanto, como “serviço público de saúde” (também conhecido como sistema universalista). O seguro social surgiu na própria Alemanha e também é conhecido como modelo bismarckiano. O Brasil pretendeu, no entanto, criar um sistema público de saúde de acordo com o modelo beveridgiano,

³⁸⁵ A delimitação temática do artigo não permite abordar mais aspectos que os apresentados.

que surgiu depois da Segunda Guerra Mundial na Inglaterra.³⁸⁶ Para as duas formas de organização da cobertura social dos riscos de saúde permanece a ideia do Estado Social, o qual é igualmente marcado pelo desenvolvimento histórico na Alemanha. As leis dos anos de 1880 relativas ao seguro social, as quais são tidas como o primeiro sistema moderno de seguridade social foram um marco para os sistemas posteriores.³⁸⁷

Cabe igualmente assinalar que o conceito *Estado Social*, um

³⁸⁶ Cf. SCHÖLKOPF, Martin. *Das Gesundheitswesen im internationalen Vergleich: Gesundheitssystemvergleich und die europäische Gesundheitspolitik*. Berlin: MWV, Med.-Wiss. Verl.-Ges., 2010, p. 2 et seq. Cf. WENDT, Claus. *Krankenversicherung oder Gesundheitsversorgung? Gesundheitssysteme im Vergleich*. 3ª ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013, disponível em: <<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-02239-6.pdf>>, acesso em 28. 07. 2016, p. 44 et seq. Cf. SACARDO, Daniele Pompei. *As peculiaridades dos sistemas de saúde dos países membros do Mercosul: perspectivas para a integração regional*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-13082009-134413/publico/DanieleSacardo.pdf>>, acesso em: 01. 08. 2014, p. 59 et seq. *Schölkopf* desenvolve uma tipologia mais abrangente que a tradicional. A tipologia tradicional divide três tipos de sistemas de saúde: Assistência Social/Caridade (*Fürsorgesystem*), cujo exemplo mais típico citado são os EUA, o modelo bismarckiano (o sistema de seguro social, sendo a Alemanha um exemplo típico) e o modelo beveridgiano (o serviço nacional de saúde, sendo a Inglaterra um exemplo típico). *Schölkopf* contempla, no entanto, ao lado do serviço nacional de saúde um grupo de Países que organiza o serviço público de saúde no nível regional. Igualmente ele considera um grupo de Países que o organizam no nível local. O referido autor divide, apenas para referir, o sistema de seguro [social] em dois grupos. Como a intenção aqui não é criar uma nova terminologia cabe apenas referir que o sistema brasileiro seria um serviço público de saúde que é organizado nos três níveis federativos: a União, os Estados e os Municípios (nesses dois últimos níveis fica compreendido igualmente o Distrito Federal). Cada nível possui suas competências, normalmente, de acordo com os níveis de complexidade dos serviços de saúde.

³⁸⁷ Cf. RITTER, Gerhard A. *Der Sozialstaat: Entstehung und Entwicklung im internationalen Vergleich*. 3ª ed. München: Oldenbourg, 2010, p. 22, com fontes adicionais.

termo que tem sua origem na Alemanha e que, depois da Segunda Guerra Mundial, se tornou comum nos espaços de língua alemã, e o conceito de *Seguridade Social*, que possui sua origem nos Estados Unidos da América e que foi um conceito central do Plano-Beveridge de 1942, se sobrepõe parcialmente. O conceito *Estado Social* é mais amplo que o de *Seguridade Social*. Nele estão incluídas não apenas a seguridade individual do indivíduo por meio de mecanismos de proteção da renda nos casos de envelhecimento, invalidez, doença, acidente e desemprego, e por meio da ajuda às famílias grandes, da assistência social em saúde³⁸⁸ e da construção de moradias para fins sociais, mas também as tentativas de igualar as diferentes condições iniciais do indivíduo (igualdade de oportunidades) por meio da educação e da formação oferecida pelo Estado e pela parcial redistribuição da renda por meio dos Tributos. Igualmente por meio da regulação do mercado e das condições de

³⁸⁸ Aqui cumpre ressaltar, embora resumidamente, que o seguro social alemão depende de uma contribuição do segurado principal (o seguro se estende aos familiares dependentes sem custos adicionais). Em caso de seguro-desemprego, por exemplo, ela é paga pela Agência Federal do Trabalho (*Bundesagentur für Arbeit*) de acordo com o § 251 IVa SGB V. Se se exaurir o período do seguro-desemprego e a pessoa permanecer à procura de emprego e não puder prover o seu sustento ela passa a receber o denominado *Arbeitslosengeld II* (algo como seguro-desemprego II). Nesse caso a contribuição será para pela União (Bund) de acordo com o § 251 IV SGB V. Mas a nomenclatura engana porque o seguro-desemprego II na verdade se trata de um benefício do estado que será concedido em caso de necessidade (Cf. § 9 SGB II), e varia igualmente de acordo com a necessidade (Cf. §19 SGB II), o que no mínimo o conecta com a ideia básica da assistência social. ALEMANHA. Sozialgesetzbuch, Fünftes Buch (SGB V) [Código de Direito Social, Livro V]. Disponível em: <https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_5/SGB_5.pdf>. Acesso em 10. 07. 2017. ALEMANHA. Sozialgesetzbuch, Zweites Buch (SGB II) [Código de Direito Social, Livro II]. Disponível em: <https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/SGB_2.pdf>. Acesso em 10. 07. 2017.

trabalho, a qual cria mecanismos de proteção do trabalhador. Também é reforçada a relevância de “organizações de autoajuda”, que estão integradas no processo econômico, na medida em que são garantidos os direitos de associação e de greve. Além do mais o conceito “Seguridade Social” também é utilizado na Alemanha e é difícil separar claramente o uso dos termos na tipologia.³⁸⁹

Tendo em vista o contexto acima é possível afirmar que o sistema brasileiro poderia ser comparado com o de outros Países além da Alemanha. O da Inglaterra seria um bom exemplo. Nesse caso, a escolha ficou entre um País que pertence à mesma tradição (Inglaterra) e outro que pertence à outra família (Alemanha). Ela não fica pré-estabelecida para uma ou para outra das alternativas, mas altera sensivelmente o foco da comparação. Com a Inglaterra se aprende tendencialmente das semelhanças e com a Alemanha se aprende mais provavelmente das diferenças. Ademais, seguem as duas formas, seguro [social] e serviço público, tradicionalmente, ao menos parcialmente, a ideia do Estado Social, de tal forma que há uma conexão e a distância entre elas não poderia ser tão drástica.

Em matéria de diferenças não é apenas a forma do sistema de saúde que se deve levar em consideração, mas também a própria ordem jurídica. Nesse aspecto aparece a Alemanha como sendo mais próxima do Brasil em comparação com a Inglaterra, tendo em vista que a Alemanha e o Brasil possuem sistemas organizados na ideia da “civil-law”, a Inglaterra possui no entanto um sistema

³⁸⁹ Cf. RITTER, op. cit., p. 8 et seq.

baseado na “common-law”. Isso leva a esperar que na Alemanha e no Brasil as decisões judiciais e as leis sejam avaliadas de forma semelhante enquanto fontes do direito e que o desenvolvimento da dogmática também se dê por métodos análogos. Aqui fica ressaltada a existência de conexões em um contexto de diferenças aparentemente abissais. Na verdade não apenas a comparação com a Inglaterra seria possível, há um grande número de possibilidades. Portugal e França por exemplo, que possuem ordenamentos jurídicos segundo a tradição da “civil-law”, o primeiro país organiza um serviço nacional de saúde e o segundo um seguro social.³⁹⁰

Apesar das diferenças, ou mesmo justamente por causa delas, por meio da comparação amplia-se o conhecimento dos aspectos estruturais subjacentes ao nosso sistema de saúde. E o caso específico da investigação proposta buscou estudar como diferentes sistemas de proteção social da saúde interagem com os respectivos seguros privados. Além da Alemanha, fica aberta uma lista indefinida de possíveis comparações com potencial de gerar conhecimento sobre a estrutura, sobre as sociedades e sobre o desenvolvimento dos sistemas de saúde

³⁹⁰ Cf. SCHÖLKOPF, op. cit., p. 3-4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação com outras formas de solução dos problemas sociais, utilizadas em outros contextos, em outras sociedades e em outros tempos, amplia os nossos conhecimentos sobre a forma de solução de problemas sociais que nos é típica. O direito comparado funcional pode ser visto como um método de aprendizagem que amplia as opções para a solução de problemas sociais. E justamente por ser método de aprendizagem o direito comparado funcional tem potencial para auxiliar no aperfeiçoamento do ensino jurídico e com isso da cultura jurídica brasileira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jeferson Ferreira. *Direito à Saúde e Solidariedade na Constituição Brasileira*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

ESMERALDI, Renata Maria Gil da Silva Lopes; LOPES, José Fernando da Silva. *Planos de Saúde no Brasil: Doutrina e Jurisprudência*, 2. ed., São Paulo, 2015.

FIGUEIREDO, Leonardo Vizeu. *Curso de Direito de Saúde Suplementar: Manual Jurídico de Planos e Seguros de Saúde*, 2. Ed. Rio de Janeiro, 2012.

GRASER, Alexander. Die Familie im Gefüge der Solidargemeinschaften – Ein Ansatz soziologisch orientierter Rechtsvergleichung, p. 373-391. In: BECKER, Ulrich (Org.). *Rechtsdogmatik und Rechtsvergleich im Sozialrecht*. Baden-Baden: Nomos, 2010.

GRASER, Alexander. Equality-Oriented Policies: A New Concept

in Public Policy? *Social Science Research Network*, 18. 02. 2013, p. 1- 21, disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2220289>>, Acesso em 27. 06. 2014.

MENDES, Karyna Rocha. *Curso de Direito da Saúde*. São Paulo, 2013.

RHEINSTEIN, Max. *Einführung in die Rechtsvergleichung*. 2ª ed. München: Beck, 1987.

RITTER, Gerhard A. *Der Sozialstaat: Entstehung und Entwicklung im internationalen Vergleich*. 3ª ed. München: Oldenbourg, 2010.

SACARDO, Daniele Pompei. *As peculiaridades dos sistemas de saúde dos países membros do Mercosul: perspectivas para a integração regional*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-13082009-134413/publico/DanieleSacardo.pdf>>, acesso em: 01. 08. 2014.

SACCO, Rodolfo. *Einführung in die Rechtsvergleichung*. 2ª ed. Baden-Baden: Nomos, 2011.

SCHÖLKOPF, Martin. *Das Gesundheitswesen im internationalen Vergleich: Gesundheitssystemvergleich und die europäische Gesundheitspolitik*. Berlin: MWV, Med.-Wiss. Verl.-Ges., 2010.

WENDT, Claus. *Krankenversicherung oder Gesundheitsversorgung? Gesundheitssysteme im Vergleich*. 3ª ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013, disponível em: <<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-02239-6.pdf>>, acesso em 28. 07. 2016.

ZWEIGERT, Konrad; KÖTZ, Hein. *Einführung in die Rechtsvergleichung: auf den Gebiete des Privatrechts*, 3ª ed. Tübingen: Mohr, 1996.

O ENSINO DA SOCIOLOGIA DO DIREITO PARA O APRIMORAMENTO DOS MAGISTRADOS E DO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO

José Alcebiádes de Oliveira Júnior³⁹¹

Leonardo da Rocha de Souza³⁹²

RESUMO: O objetivo deste artigo é demonstrar a importância do ensino da Sociologia do Direito para formação dos magistrados. Para isso, faz uma breve análise da evolução do ensino jurídico no Brasil, até chegar à inserção da Sociologia do Direito como disciplina obrigatória nos cursos de Direito. Após, aborda a elevação da Sociologia do Direito como área de estudo obrigatória para futuros juízes, diante das exigências do Conselho Nacional de Justiça. Com essa inserção, percebe-se uma tentativa de entender e viabilizar a maior aproximação que tem ocorrido entre Poder Judiciário e sociedade.

Palavras-chave: Sociologia do Direito; Ensino Jurídico; Formação Humanística; Poder Judiciário; Cultura política.

1. INTRODUÇÃO

O livro “Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios”, de iniciativa da Escola Superior de Advocacia e da

³⁹¹ Pós-Doutor na Justus-Liebig-Universität Giessen, Alemanha. Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor titular da Faculdade de Direito da UFRGS. Pesquisador 1 D do CNPq. Email: alcebiadesjunior@terra.com.br.

³⁹² Pós-doutor em Direito (UFRGS). Doutor em Direito (UFRGS). Procurador-Geral do Município de Caxias do Sul-RS. Professor Adjunto da Universidade de Caxias do Sul (graduação e pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito). Email: leorochasouza@gmail.com

Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS, traz o grande desafio de abordar uma temática instigante e atual: o ensino jurídico e a formação daqueles que lidam com o Direito. As pessoas estão cada vez mais próximas do Direito em virtude da propagação das informações pela rede mundial de computadores, mas também estão cada vez mais distantes de entenderem corretamente o Direito em virtude das deficiências dessas informações.

Diante desse desafio, este artigo parte da constatação de que o Poder Judiciário está cada vez mais próximo da sociedade: as pessoas estão acompanhando julgamentos do Supremo Tribunal Federal, de Tribunais Superiores, de Tribunais de Segunda Instância e de Juízes de Primeira Instância. O julgamento de políticos, empreiteiros e servidores por desvios de dinheiro está constantemente no noticiário. Diante disso, a questão que surge é: de que forma os magistrados estão sendo formados para lidarem com tamanha aproximação da sociedade às suas atividades?

Para tentar responder a essa pergunta, nossa proposta é fazer uma breve análise da formação humanística dos magistrados, especificamente na área da Sociologia do Direito. Para isso, em um primeiro momento, vamos informar o lugar da Sociologia do Direito no ensino jurídico. No segundo momento, faremos uma reflexão sobre a proposta do Conselho Nacional de Justiça que, ao inserir a Sociologia do Direito como conteúdo obrigatório nos concursos para juízes, incentivam uma maior aproximação entre Poder Judiciário e sociedade.

2. O LUGAR DA SOCIOLOGIA DO DIREITO NO ENSINO JURÍDICO

Para entender a situação atual do ensino do Direito e o lugar da Sociologia Jurídica nesse contexto, importante uma breve análise histórica, conforme pesquisas anteriores dos autores.³⁹³

Os primeiros cursos de Direito no Brasil, em São Paulo e Olinda, foram criados pela Lei de 11 de agosto de 1827 decorrentes de longas discussões políticas no Império sobre as relações entre o Direito e o Poder.³⁹⁴ Mas já em 1869 começaram as reformas dos cursos de Direito, implantando-se um ensino livre, segundo o qual o aluno não era obrigado a frequentar as aulas, mas apenas a prestar os exames e obter aprovação. No Império, o ensino do Direito se caracterizou por: a) servir mais para "formação das elites políticas e administrativas do Estado Imperial"; b) desenvolver os objetivos do

³⁹³ OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades; SOUZA, Leonardo da Rocha de. *Sociologia do Direito: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016. OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. Repensando o Ensino do Direito para Sociedades Multiculturais: da Pedagogia ao Currículo. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, p. 109-120, 2005.

³⁹⁴ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 01 e ss. Essa obra realiza uma longa digressão sobre a história do ensino jurídico no Brasil, iniciando com a influência das elites políticas imperiais e com os currículos jurídicos no estado imperial, passando para uma análise do tema na República, até chegar à situação atual. Também conforme RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei e JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 19 e ss. Cf. também OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. Repensando o Ensino do Direito para Sociedades Multiculturais: da Pedagogia ao Currículo. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, p. 109-120, 2005.

Estado Imperial sob a influência da igreja católica;³⁹⁵ c) ter sido controlado pelo governo central na metodologia e no conteúdo; d) ter adotado o jusnaturalismo como doutrina dominante, até 1870, quando foram introduzidos o positivismo e o evolucionismo; e) haver predominância das aulas-conferência, no estilo de Coimbra; f) não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.³⁹⁶

Por outro lado, já no início da República surgem as faculdades livres³⁹⁷ particulares ao lado das públicas federais, elevando o número de cursos, dando-se início ao crescimento quantitativo do número de faculdades. A desvinculação dos cursos com a realidade social, embora se iniciasse nessa época, haveria de percorrer praticamente toda a República Velha, o que influenciou a situação atual. Em 1931, a reforma Francisco Campos³⁹⁸ trouxe aos cursos o caráter profissionalizante que até hoje predomina e caracteriza os currículos jurídicos. A sensação que hoje vivemos de falta de credibilidade dos cursos jurídicos já havia sido apontada

³⁹⁵ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 1-32 (capítulo intitulado "As Elites Políticas Imperiais e a Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil").

³⁹⁶ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 1-32 (capítulo intitulado "As Elites Políticas Imperiais e a Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil"). RODRIGUES, *op. cit.*, p. 19 e ss.

³⁹⁷ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 129-164 (capítulo intitulado "A liberdade de ensino na Primeira República, a Criação da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e a Formação da Universidade Brasileira").

³⁹⁸ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 165-196 (capítulo intitulado "A Reforma Francisco Campos, o Movimento Constitucionalista e a Reforma do Ensino Jurídico no Brasil").

por Santiago Dantas em 1955, na Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro, ao alertar para a dissociação entre a teoria ensinada e os problemas reais da sociedade.³⁹⁹

Em 1962, pela primeira vez implantou-se um currículo mínimo para os cursos de Direito, substituído em 1972 por outro currículo mínimo proposto pela Resolução nº 003⁴⁰⁰ e que, por seu turno, foi substituído pelo conteúdo da Portaria nº 1886/1994 do Ministério da Educação, em dezembro de 1994⁴⁰¹. Percebe-se, nessas mudanças, a passagem de um currículo mais técnico e profissionalizante (que havia caracterizado os estudos do Direito até os anos 80), para um currículo mais atento ao processo formativo interdisciplinar do estudante, com significativas preocupações com as relações do Direito com o poder e com a ideologia. Essa Portaria MEC nº 1886/1994 veio retratar muitos dos aspectos discutidos e levantados por um vastíssimo movimento que veio sendo articulado pelas comissões de especialistas no ensino do Direito, quer ligados aos organismos federais, quer a entidades de classe como a OAB. Também por isso, a partir da década de 1990, o ensino jurídico passou a ser alvo específico da OAB que, analogamente ao MEC, criou uma comissão para

³⁹⁹ RODRIGUES, *op. cit.*, p. 20.

⁴⁰⁰ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 227-264 (capítulo intitulado "A Crise Constitucional, a Reforma Universitária e o Currículo Jurídico da Resolução CFE nº 3 de 1972").

⁴⁰¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf, acessado em 01/01/2016. Cf. SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. *Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002, p. 109 e ss.

questões de ensino jurídico, a qual realizou em 1992 uma cartografia dos problemas do ensino do direito, ressaltando a necessidade de se associar a tradição com a inovação.⁴⁰²

A Portaria nº 1886/94 do MEC divide o conteúdo curricular dos Cursos de Direito em três eixos de formação (fundamental, profissional e prática), prevendo a Sociologia Geral e Jurídica no eixo fundamental. De acordo com a Portaria "O eixo fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades."

3. O ENSINO DA SOCIOLOGIA JURÍDICA E FORMAÇÃO DOS MAGISTRADOS

Um importante avanço alcançado pela área da Sociologia do Direito foi a Resolução do Conselho Nacional de Justiça nº 75, de 12 de maio de 2009⁴⁰³, que prevê um eixo de formação humanística nos concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário nacional. A parte de Sociologia do Direito dessa Resolução prevê os seguintes temas:

⁴⁰² SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. *Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002, p. 109 e ss.

⁴⁰³ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito, op. cit.*, p. 26.

1 - Introdução à sociologia da administração judiciária. Aspectos gerenciais da atividade judiciária (administração e economia). Gestão. Gestão de pessoas.

2 - Relações sociais e relações jurídicas. Controle social e o Direito. Transformações sociais e Direito.

3 - Direito, Comunicação Social e opinião pública.

4 - Conflitos sociais e mecanismos de resolução. Sistemas não-judiciais de composição de litígios.

Nos próximos tópicos, faremos uma análise ampla dos temas previstos na Resolução, apenas deixando de lado assuntos voltados a aspectos gerenciais e de gestão, por considerarmos temas que se aproximam mais das Ciências Administrativas. Também por esse motivo, ao invés de tratarmos de uma Sociologia da Administração Judiciária, optamos pela Sociologia Judiciária, com um enfoque mais sociológico e menos gerencial.

3.1 Sociologia Judiciária

A abordagem da Sociologia Judiciária⁴⁰⁴ no ensino jurídico parte de uma premissa fundamental: a importância da posição do Poder Judiciário no quadro dos Estados constitucionais

⁴⁰⁴ Esse tema tem sido pesquisado no grupo de pesquisa “Sociologia Judiciária” da UFRGS, registrado no CNPq, desenvolvido sob a liderança do primeiro autor.

modernos, que tem gerado um aumento de desafios desse Poder para desincumbir-se dessa missão, dentre os quais, o enfrentamento da lentidão⁴⁰⁵, da globalização e as obscuridades dos novos direitos.

Por isso, o Judiciário, além de suas atribuições normais e mesmo por causa delas, tem o importante papel de guardião constitucional e, como tal, de construtor da democracia no Brasil. Falar em Sociologia Judiciária passa pela compreensão da importância do Poder Judiciário para a democracia, não apenas para uma democracia formal de base meramente legal, mas também para uma democracia substantiva, de resultados concretos em relação à realização da dignidade da pessoa humana e do Estado democrático de direito.⁴⁰⁶

Durante o Estado social e democrático aumenta consideravelmente a intervenção dos juizes no processo de produção do Direito, o que temos visto de forma cada vez mais crescente, como dissemos na introdução deste artigo. Na hora de aplicar uma norma ao caso concreto, os magistrados se convertem em verdadeiros “criadores” do Direito, já que gozam de certa discricionariedade na interpretação dos diferentes sentidos que a norma possa ter, aportando certo valor na cadeia de produção ou inovação do ordenamento jurídico. Está-se, portanto, diante da jurisprudência como fonte direta do Direito, que estabelece

⁴⁰⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 42.

⁴⁰⁶ OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. *Teoria Jurídica e Novos Direitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, Capítulo X "A importância do Poder Judiciário para a democracia e seus atuais desafios ", p. 121-133.

critérios jurídicos gerais vinculantes para os juízes e tribunais, transparecendo estar acontecendo uma verdadeira revisão entre os muros da *civil law* e da *common Law*.⁴⁰⁷

O Poder Judiciário⁴⁰⁸ carrega hoje as esperanças da sociedade civil na realização das diversas gerações de direitos humanos constitucionalizados, porém com muitos desafios a superar, dentre os quais destacamos a globalização e o multiculturalismo.

Para que o Poder Judiciário desempenhe sua função de garantidor da democracia e da dignidade humana⁴⁰⁹, precisa vencer o desafio da globalização. Esse desafio passa pelo entendimento de uma crise profunda e crescente do direito que se manifesta sob várias formas e em múltiplos níveis, envolvendo uma crise da legalidade; uma inadequação estrutural das formas do Estado de Direito; uma crise do Estado de Direito ligada à crise do Estado de Bem-Estar Social; ⁴¹⁰ uma luta contra o cosmopolitismo subordinado.⁴¹¹

⁴⁰⁷ RINCÓN, Luis Esteban Delgado Del. *Constitución, Poder Judicial y Responsabilidad*.

⁴⁰⁸ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, op. cit., p. 119.

⁴⁰⁹ Para um estudo do tema da dignidade humana cf. BARRETTO, Vicente de Paulo. *O fetiche dos Direitos Humanos e outros temas*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2010, p. 63 e ss.

⁴¹⁰ FERRAJOLI, Luigi. O direito como sistema de garantias. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de (org). *O novo em direito e política*. Porto Alegre: Editora Livraria Advogado, 1997, p. 89-109.

⁴¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. El uso Contra-hegemônico del derecho en la lucha por una globalización desde abajo. In: *Anales de la Catedra Francisco Suárez*, n. 39, Granada, p. 347-400, 2005.

O multiculturalismo⁴¹² é o segundo desafio que destacamos para que o Poder Judiciário desempenhe seu papel de garantidor da democracia substancial. Isso porque o multiculturalismo exige a quebra de paradigmas visando o atendimento de pessoas excluídas, que integram grupos que se encontram fora do campo social hegemônico. O tema do multiculturalismo está relacionado com a evolução histórica dos direitos e dos direitos humanos⁴¹³, conectada com as transformações políticas, científicas (inovações tecnológicas), econômicas, morais e culturais. Das preocupações com os direitos civis e políticos, passamos para as de cunho econômico e social, estando presentes, hoje, interesses com as dimensões culturais e identitárias das pessoas, colocando em questão o que as aproxima e o que as diferencia.⁴¹⁴

A reflexão dos juristas caminha em direção a um alargamento paradigmático (de horizontes) e a um respeito ao pluralismo cultural. Para isso, é necessário um aumento de compreensão de que o fenômeno constitucional pós-segunda guerra expressa essa pluralidade. Uma das formas de operacionalizar esse alargamento é a maior flexibilidade permitida pelos princípios

⁴¹² Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, op. cit., p. 126.

⁴¹³ Sobre o assunto, ver: SOUZA, Leonardo da Rocha de. Ambivalências da era moderna e a realização dos direitos humanos na sociedade pós-secular. *Argumenta*, v. 25, p. 221-241, 2016.

⁴¹⁴ TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo hoje*. Trad. Gentil Avelino Titton. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

jurídicos, o que modifica as relações entre o direito positivo e as transformações morais e culturais.⁴¹⁵

Quando destacamos a função do Poder Judiciário de garantidor da democracia e da dignidade humana, e a necessidade de perceber sua importância frente à globalização e ao multiculturalismo, estamos reconhecendo, também, o protagonismo do Poder Judiciário diante de sua cada vez mais crescente função de concretizador dos direitos conquistados⁴¹⁶. Boaventura de Sousa Santos destaca a Constituição de 1988 como “símbolo da redemocratização brasileira”, ampliando o rol de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e os de terceira geração (meio ambiente, qualidade de vida e direitos do consumidor). Além dos direitos, a Constituição de 1988 ampliou, também, os instrumentos e as instituições legitimadas para buscar sua implementação junto aos Tribunais.⁴¹⁷

Com isso, tem crescido o caráter político da atividade judicial, aos quais seria interessante atentar: a avaliação das condutas ou comportamento dos juízes pode ocorrer segundo critérios de oportunidade e não de estrita legalidade; o caráter político do órgão ante o qual se depura a responsabilidade

⁴¹⁵ Sobre o assunto, ver: SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 81-90.

⁴¹⁶ Sobre o assunto, ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. São Paulo: Cortez, 2007. SOUZA, Leonardo da Rocha de. O Planejamento do Orçamento Público como Instrumento de Realização dos Direitos Humanos. In: OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades de (Org.). *Cultura e Prática dos Direitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, p. 105-123.

⁴¹⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução...*, p. 17 e 18.

(Conselho Nacional de Justiça, p. ex.), podendo a responsabilidade ser exigida em última instância pela opinião pública; o caráter também político do juízo ou procedimento necessário para tornar a decisão judicial efetiva; a perda do cargo ou a obrigação de demitir como elemento negativo ou sancionatório, é característico de uma responsabilidade política institucional.⁴¹⁸

3.2 Relações sociais e relações jurídicas⁴¹⁹

Justamente em virtude desse protagonismo do Poder Judiciário é que o ensino jurídico deve aproximar os assuntos relacionados à sociedade de alguns preceitos jurídicos. Para isso, deve-se identificar a necessidade do homem de viver em sociedade e de manter uma interação social, pois a vida em sociedade nos permite estabelecer “formas de comunicação, por meio das quais nos entendemos uns com os outros sobre os acontecimentos do mundo e sobre nós mesmos...”⁴²⁰

Esse é o momento, no ensino da Sociologia do Direito, em que se trabalha com pensadores clássicos como Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, relacionando seus ensinamentos aos processos de consenso, competição e conflito entre indivíduos e

⁴¹⁸ RINCÓN, Luis Esteban. *Constitución, Poder Judicial y Responsabilidad*, p. 92 e 93.

⁴¹⁹ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, op. cit., p. 29.

⁴²⁰ HABERMAS, *O Futuro da Natureza Humana*. 2. ed. Trad. Karina Jannini; revisão da tradução Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 15-16.

agrupamentos sociais, resultando algumas inserções sobre política e legitimidade no Direito.⁴²¹

As reais condições de possibilidade do Direito, enquanto estrutura do sistema social, têm de ser analisadas a partir de uma diferenciação entre ele (o Direito) e a sociedade, tendo em vista o grau de complexidade das sociedades modernas, ao qual o Direito tem de dar resposta. Em outras palavras, queremos entender a sociedade como “um conjunto estruturado de ações significativamente relacionadas” que tem no Direito a estrutura que lhe confere o maior grau de estabilização.⁴²²

Ocorre que, enquanto estrutura e sistema de ações significativamente ordenadas, o social não se confunde com o homem concreto e, por conseguinte, isto também ocorre com o Direito. O Direito não é dado com a natureza humana, mas é posto pelos homens de forma a manter os limites e as interações da sociedade, isto é, oferecendo segurança à manutenção de expectativas recíprocas no agir e no sentir. De sorte que, assim visto, o Direito e as concepções tradicionais de justiça e legitimidade precisam ser revistas. A legitimação, por exemplo, exige um processo de decisão legalmente previsto, não podendo ser fundamentada numa concepção unitária e onto-consensualmente aceita de Direito.

⁴²¹ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, op. cit., p. 40.

⁴²² FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Apresentação. In: LUHMANN, Niklas. *Legitimação pelo procedimento*. Trad. de M^a Conceição Côrte Real. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1980, p. 1.

Aos futuros magistrados, o Direito deve ser ensinado de tal forma que fique claro que ele é mais do que fatos e é mais do que normas. É, sobretudo, um conjunto de elocubrações conceituais que mantêm estabilizadas expectativas comportamentais de modo contrafático, pois que sua vigência não está determinada pelo conteúdo em si da discussão conflituosa e nem pela justiça de decisão, mas sim porque o Direito é capaz de gerar uma prontidão generalizada para a aceitação de decisões, sobretudo considerando-se a certeza de que alguma decisão irá acontecer.⁴²³ Por isso, as alternativas têm de ser multiplicadas nos processos de decisão. No entanto, o Direito, dada a complexidade social moderna, detém ainda outra importante função: a de neutralizar as decepções geradas por um processo de decisão. Mas estas questões, por envolverem comportamentos, não podem ser vistas numa ótica reducionista.

O Direito, tal como o indivíduo, é tido tradicionalmente como passível de aprimoramento, e neste sentido é tão incompleto quanto o homem. Diversas são as teorias que tentam explicar a origem das sociedades humanas. Algumas delas defendem que as sociedades surgiram da passagem de uma situação de natureza (um estado mais instintivo) para uma situação civil,⁴²⁴ passagem essa

⁴²³ Nesse sentido: FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Apresentação. In: LUHMANN, Niklas. *Legitimação pelo procedimento*. Trad. de Maria da Conceição Côrte Real. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

⁴²⁴ HAARSCHER, Guy. *Filosofia dos Direitos do Homem*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

mediada por normas ou regras⁴²⁵. De qualquer forma, sem nos aprofundarmos nessa origem, o fato é que, quando nascemos, todos nos encontramos submetidos a uma ordem social político-jurídica.

Do ponto de vista das ciências sociais e humanas ao menos três grandes grupos de questionamentos têm sido feitos sobre essa situação:⁴²⁶

1) Quais são os fundamentos dessa ordem à qual estamos submetidos? Por que é necessário que ela exista? O que leva os sujeitos a aceitar ou contestar a submissão a essa ordem? (Algumas bases para a resposta estão na ética em sentido próprio ou em sentido político-jurídico).

2) Como deve ocorrer o exercício do poder relacionado com essa ordem? (As respostas desenvolvidas devem levar em conta que a ordem social político-jurídica aparece de modo mais visível e unitário a partir da centralização do poder nos estados modernos e da identificação do Direito com esse poder, relacionada ao monopólio do poder estatal).

3) Quais as consequências ou impactos dessa ordem sobre os indivíduos e o conjunto da sociedade?

O ensino da Sociologia do Direito deve buscar algumas orientações para responder a essas questões, demonstrando que o saber sociológico aplicado ao direito tem se apresentado, por um lado, como um conjunto de preocupações macrossociais

⁴²⁵ DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*, p. 304.

⁴²⁶ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, *op. cit.*, p. 52.

relacionadas ao direito e à legitimidade do poder, e, por outro, com um conjunto de preocupações microssociais relacionadas com a racionalidade na construção do Direito⁴²⁷. Nesse sentido, deve ser possível perceber as preocupações com as grandes funções do Direito na sociedade, as discussões a respeito de como a sociedade se vê no direito, e o que poderia ser pensado para uma maior aproximação entre realidade e direito.

O tema do Controle Social aplicado ao Direito, também contido na Resolução do CNJ, tem uma ampla possibilidade de enfrentamento, como se pode verificar nos diversos livros de Sociologia do Direito. Uma proposta possível é enfrentar esse tema sob a ótica do poder e da dominação, na forma como trabalhado por Michel Foucault, especialmente no capítulo "O Panoptismo" do livro *Vigiar e Punir*. É possível estudar, de forma crítica, o papel da vigilância para manter o controle social, os processos históricos envolvidos na formação da sociedade disciplinar, a disciplina e a repressão como objetivos das sanções, bem como a manutenção artificial do poder.

3.3 Direito, comunicação social e opinião pública⁴²⁸

Ao analisar o funcionamento e a influência do Poder Judiciário, Boaventura de Sousa Santos destacou dois motivos que

⁴²⁷ Para uma análise aprofundada sobre as diferenças facetas do poder Cf. BARRETTO, Vicente de Paulo. *As Máscaras do Poder*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2012. FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*, p. 68.

⁴²⁸ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito, op. cit.*, p. 89 e ss.

fizeram com que os processos judiciais se tornassem alvo dos meios de comunicação: 1) de um lado, o protagonismo do Poder Judiciário fez com que os conflitos políticos passassem a ser judicializados e, portanto, os conflitos judiciários passaram a ser politizados;⁴²⁹ 2) de outro lado, ocorreram mudanças técnicas e políticas profundas no domínio das tecnologias de informação e de comunicação. Como consequência desses dois aspectos os processos judiciais, que eram mais privados e obscuros, passaram a ser de conhecimento público e a tornarem-se dramas judiciais.⁴³⁰

O problema, no entanto, é que a ação dos meios de comunicação sobre os processos judiciais trazem diversos “perigos para a integridade do sistema judicial enquanto sistema autônomo de ação”. Esses perigos estão relacionados ao tempo, ao procedimento, ao público-alvo e à linguagem:⁴³¹

a) tempo: há um conflito “entre os tempos instantâneos da comunicação social e os tempos processuais” que, comparados com os primeiros, parecem “ainda mais lentos do que o são”.

b) procedimento: o resultado de um julgamento ocorre apenas “depois de aturados e prolongados procedimentos de

⁴²⁹Essa constatação havia sido realizada pelo co-autor deste livro em: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. *Teoria Jurídica e Novos Direitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, em especial no capítulo VI "Sobre politização do Direito e juridicização da política", p. 71-82.

⁴³⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*, p. 83.

⁴³¹SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*, p. 83-84.

contraditório e provas convincentes”. Mas a mídia pretende abreviar esses direitos: antes da coleta de provas e de possibilitar o contraditório, já trata o investigado como condenado.

c) público-alvo: “os processos judiciais tiveram sempre o potencial de se transformarem em dramas”. Mas, antes da atuação maciça dos meios de comunicação, se tratava de “um teatro para um auditório muito seletivo, um teatro de culto profissional”. Os meios de comunicação social alteraram o público-alvo desse teatro, tornando-o um “espetáculo como entretenimento segundo uma linguagem direta e acessível a grandes massas.”

d) linguagem: o relato dos fatos pelos meios de comunicação tem um código gramatical próprio, que, na tentativa de “traduzir” a linguagem codificada dos tribunais, pode deturpar os fatos e as decisões, seja por falta de entendimento de termos jurídicos, seja para atender certos interesses (como aumento de audiência, atendimento de determinados grupos, salvaguarda de interesses econômicos ou ideológicos).

A influência dos meios de comunicação em relação ao tempo, ao procedimento, ao público-alvo e à linguagem dos processos judiciais traz, pelo menos, duas consequências.⁴³²

a) os tribunais não estão acostumados a ter o povo tão próximo de suas decisões, o que os torna “desarmados perante um

⁴³² SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*, p. 84-85.

adversário que traz consigo um povo muito curioso, talvez ressentido e, se não mesmo, sedento de vingança”.

b) os meios de comunicação passam a fazer julgamentos paralelos. A investigação jornalística é diferente da investigação judicial, podendo “provocar erros ou desvios, quer por intenção das fontes, quer pelo modo como a notícia se refletiu negativamente na investigação e na fiabilidade das provas”. Além disso, a alta exposição das testemunhas pode deturpar seus depoimentos, sendo tratada como heroínas ou como pessoas censuráveis, dependendo do que disserem e de quem beneficiarem. Por fim, corre-se o risco de que a justiça seja feita de acordo com o desejo da opinião pública, ou seja, os tribunais podem querer que suas decisões se aproximem das expectativas da comunidade”.

A democracia precisa da informação. Por isso, “a administração da justiça será tanto mais legitimada pelos cidadãos quanto mais conhecida e reconhecida for por eles.” Os tribunais e a comunicação social precisam estabelecer meios de convivência, porque são “essenciais para o aprofundamento da democracia”. A aproximação de ambos “poderá fomentar programas de cunho pedagógico, debates sobre temas jurídicos importantes para a sociedade e diálogos entre os órgãos da justiça e os vários atores sociais”.⁴³³

⁴³³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*, p. 86.

3.4 Conflitos sociais, mecanismos de resolução e composição de litígios⁴³⁴

A resolução de conflitos sociais passa pelo entendimento de que, assim como os direitos evoluem e surgem novos direitos, os mecanismos de resolução de conflitos também devem evoluir e valorizar formas alternativas de solução de controvérsias. Sua importância, percebida por meio da arbitragem e da mediação, cada vez se aloja com mais força na consciência das elites e de certos seguimentos da sociedade civil, até mesmo por que a sobrecarga do Poder Judiciário está insustentável⁴³⁵, o que tem destacado suas limitações para a resolução de conflitos sociais⁴³⁶. Contudo, a aceitação dessas soluções não é pacífica, a sociedade possui dúvidas. No seu conjunto, a sociedade não confia numa justiça diferente daquela com a qual está acostumada (a estatal), muito embora, ao mesmo tempo, fale muito mal dela.

Essas novas formas de se fazer Direito tem alguns argumentos: um, pragmático, relativo à importância da arbitragem como solução, no mínimo complementar, à justiça do Estado, principalmente no que tange à solução de litígios em negócios e contratos internacionais, em tempos de globalização econômica e

⁴³⁴ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, *op. cit.*, p. 169 e ss.

⁴³⁵ OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades. O Exercício do Poder no Direito Estatal, Arbitral e de Mediação. In: Eduardo de Oliveira Leite. (Org.). *Mediação, Arbitragem e Conciliação*. Rio de Janeiro: Forense, 2008, v. 7, p. 220 e ss.

⁴³⁶ Sobre o assunto cf. BASTOS, Aurélio Wander Chaves. *Conflitos Sociais e Limites do Poder Judiciário*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

de comunicação global em rede; e, outro, que poderia ser relacionado à utopia, isto é, a uma aspiração por uma justiça melhor. Neste último sentido, temos entendido que a mediação pode ser uma importante ponte para que a sociedade civil recupere parte de sua autonomia em face da ampla dominação exercida pelos Estados na modernidade. Talvez se pudesse falar, em meio a essa recuperação, em “justiça com maior qualidade de vida”, na medida em que a mediação pode ser entendida como uma justiça mais simplificada e célere, com maior privacidade, psicologicamente menos traumática, aspectos que configurariam alguns dos itens desse projeto utópico.

Poder e direito são faces da mesma moeda⁴³⁷, mas parece que essas esferas têm andado desconectadas, pois, algumas vezes o Direito é reduzido ao poder, outras vezes o Direito se apresenta sem a força necessária para se impor. O Direito estatal tem protagonizado mais a primeira característica, embora o drama dos precatórios no Brasil esteja a demonstrar que o Direito do Estado se apresenta também próximo da segunda, isto é, sem efetividade. No entanto, a ideia de um Direito sem força está mais relacionado a mecanismos não tradicionais de resolução de conflitos (como a arbitragem e a mediação), que, na visão da sociedade, padeceriam da impotência apontada no segundo aspecto da dissociação referida.

⁴³⁷ OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades. O Exercício do Poder no Direito Estatal, Arbitral e de Mediação, p. 221. No mesmo sentido, ver BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Por outro lado, a predominância das soluções estatais de Direito sobre as demais decorre da existência de uma crença que as soluções dadas através da lei (regras ou princípios positivados através de decisões políticas) possuem maior força e garantia do que “acertos privados ou particulares”. Mas isso não precisa ser bem assim. O ideal deveria ser o que diz o adágio popular: “o pior acordo ainda é melhor do que a melhor das decisões judiciais”.

Seja como for, a importância de um paradigma de diálogo nas relações sociais está relacionado com o interesse de toda a sociedade, e não somente das partes. Tem a ver com a paz social, com uma vida norteada pelo entendimento, e com uma sociedade que prima pela integração e não pela fragmentação.

Nesse sentido, o ensino da Sociologia do Direito voltada à formação dos magistrados deve trabalhar com alguns conceitos e algumas distâncias e aproximações entre os meios tradicionais e alternativos de solução de controvérsias, tendo por base aspectos da teoria geral do Direito de Norberto Bobbio, o que permite também refletir sobre o exercício do poder nessas diferentes esferas.

Ao tratar o conceito de Direito, Bobbio relaciona o poder e a norma. Quanto ao primeiro, sugere que se o avalie a partir dos pressupostos de legalidade, legitimidade e efetividade. Quanto à norma, sugere que ela seja avaliada a partir dos argumentos de validade, justiça e eficácia⁴³⁸.

⁴³⁸ BOBBIO, Norberto. *Teoria General del Derecho*. Bogotá: Editorial Temis, 1987, p. 20.

Como o Poder Judiciário tornou-se a esperança de efetivação de direitos, cada vez aumenta mais a litigância processual, fazendo com que processos judiciais demorem muito tempo para serem resolvidos, gerando uma morosidade sistêmica e uma morosidade ativa. Por isso, é necessário criar uma justiça mais cidadã, que garanta um acesso mais efetivo à justiça. Para reduzir a morosidade do Judiciário seria importante implementar a arbitragem e a mediação, mas também poderiam ser incentivadas outras formas de efetivação dos direitos e de resoluções alternativas de conflitos sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do ensino da Sociologia do Direito no ensino jurídico⁴³⁹ passa pela percepção das principais características do mundo atual globalizado e em transformação, que envolve a diversidade cultural e uma crescente complexidade para as relações sociais, relações essas de poder que estão na base do Direito. A evolução dessa percepção levou as faculdades de Direito no Brasil a passarem por quatro momentos significativos⁴⁴⁰:

- (1) iniciando com cursos mais voltados ao ensino técnico;

⁴³⁹Este assunto está mais detalhado em: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. Repensando o Ensino do Direito para Sociedades Multiculturais: da Pedagogia ao Currículo. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, p. 109-120, 2005.

⁴⁴⁰ Cf. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A.; SOUZA, L. R. *Sociologia do Direito*, *op. cit.*, p. 23 e ss.

(2) passando para cursos que procuraram dar ênfase à interrelação do Direito com as Ciências Sociais, num processo que visou evidenciar as profundas imbricações sociais e políticas do Direito;

(3) chegando-se a um importante momento crítico de denúncia e caracterização do ensino e do saber como atividade de poder;

(4) para resultar no atual momento que procura ir além da denúncia e da crítica⁴⁴¹, possibilitando alterações metodológicas e de conteúdo para que os profissionais da área do Direito tenham condições de cumprir com as suas finalidades.

Assim, como visto neste artigo, o desafio do ensino da Sociologia do Direito amplia-se ao percebermos que o que se espera dos profissionais do Direito em sociedades complexas é a tolerância e a aceitação, mas também a concretização de aspirações relativas à dignidade⁴⁴², mesmo sem atender aos interesses das maiorias, instrumentalizando os anseios e as lutas das minorias.

⁴⁴¹ O avanço no ensino do Direito deve muito aos trabalhos de Roberto Lyra Filho em Brasília, Luis Alberto Warat em Florianópolis e Aurélio Wander Bastos no Rio de Janeiro, dentre tantos outros.

⁴⁴² Como referem Vicente Barretto e Fabrício Lemos, a dignidade da pessoa humana está relacionada aos ensinamentos de Kant a respeito do agir moral: "a capacidade de agir moralmente, além de legitimar a existência de dignidade pelo ser humano, também o responsabiliza por seus atos: por causa de sua imputação moral, o ser humano torna-se responsável por um ato bom ou mau; ao contrário da imputação jurídica, decorrente de infração de norma, a responsabilidade moral remete à constatação da livre subjetividade do agente – do seu poder de agir moralmente." (BARRETTO, Vicente de Paulo; LEMOS, Fabrício José Rodrigues de. Uma abordagem compreensiva da dignidade humana. *Revista Quaestio Iuris*, v. 8, p. 1815-1826, 2015.)

Os profissionais do Direito (especialmente, neste artigo, os magistrados) precisam acompanhar os tempos atuais, marcados pela derrubada ou alteração de algumas “fronteiras” científicas, políticas, históricas, econômicas, sociais e jurídicas. Por isso, é necessário repensar, também, o ensino do Direito como um dos tantos olhares possíveis e importantes sobre o mundo.

5. REFERÊNCIAS

BARRETTO, Vicente de Paulo. *As Máscaras do Poder*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2012.

BARRETTO, Vicente de Paulo. *O fetiche dos Direitos Humanos e outros temas*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2010.

BARRETTO, Vicente de Paulo; LEMOS, Fabrício José Rodrigues de. Uma abordagem compreensiva da dignidade humana. *Revista Quaestio Iuris*, v. 8, p. 1815-1826, 2015.

BASTOS, Aurélio Wander Chaves. *Conflitos Sociais e Limites do Poder Judiciário*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Teoria General del Derecho*. Bogotá: Editorial Temis, 1987.

DOUZINAS, Costas. *O Fim dos Direitos Humanos*. Trad. Luzia Araújo; São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2009.

FERRAJOLI, Luigi. O direito como sistema de garantias. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de (org). *O novo em direito e política*. Porto Alegre: Editora Livraria Advogado, 1997, p. 89-109.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Apresentação. In: LUHMANN, Niklas. *Legitimação pelo procedimento*. Trad. de M^a Conceição Côrte Real. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1980.

FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. 2. ed. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

HAARSCHER, Guy. *Filosofia dos Direitos do Homem*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. O Exercício do Poder no Direito Estatal, Arbitral e de Mediação. In: Eduardo de Oliveira Leite. (Org.). *Mediação, Arbitragem e Conciliação*. Rio de Janeiro: Forense, 2008, v. 7, p. 219-234.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. Repensando o Ensino do Direito para Sociedades Multiculturais: da Pedagogia ao Currículo. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, p. 109-120, 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. *Teoria Jurídica e Novos Direitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades; SOUZA, Leonardo da Rocha de. *Sociologia do Direito: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

RINCÓN, Luis Esteban Delgado Del. *Constitución, Poder Judicial y Responsabilidad*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei e JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. El uso Contra-hegemônico del derecho en la lucha por una globalización desde abajo. In: *Anales de la Catedra Francisco Suárez*, n. 39, Granada, p. 347-400, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 81-90.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. *Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

SOUZA, Leonardo da Rocha de. Ambivalências da era moderna e a realização dos direitos humanos na sociedade pós-secular. *Argumenta*, v. 25, p. 221-241, 2016.

SOUZA, Leonardo da Rocha de. O Planejamento do Orçamento Público como Instrumento de Realização dos Direitos Humanos. In: OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades de (Org.). *Cultura e Prática dos Direitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, p. 105-123.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo hoje*. Trad. Gentil Avelino Titton. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO DO BRASIL

Laura Diehl Kuwer**

Vitória Volcato da Costa*

RESUMO: O presente artigo traz uma análise crítica sobre o ensino dos direitos humanos nas faculdades de direito brasileiras, visando promover a discussão sobre o assunto, a fim de que desperte mais pessoas da comunidade jurídica a contribuir para aprimorar a educação na matéria. A importância de ter conhecimento e saber refletir criticamente sobre esse tema, que está presente em diferentes searas da vida humana e da vida em sociedade, é acentuada quando se trata de estudantes e profissionais do direito. O ensino dos direitos humanos no Brasil enfrentou muitos desafios para ser incorporado nas universidades e, apesar dos avanços, ainda existe um déficit na educação. No tocante às faculdades de direito, a insuficiência de conhecimento e reflexão sobre os direitos humanos, seja no âmbito jurídico ou no social e filosófico, é evidente em muitas universidades do país. Tendo em vista a história do Brasil, com períodos de fortes violações de direitos humanos, os quais deixaram uma herança que se expressa

** Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Advogada autônoma, inscrita na OAB/RS sob o nº 107.860. E-mail: laura.kuwer@acad.pucrs.br. Telefone: (51) 99947-0619. Endereço: Av. Palmeira, 228/301, bairro Petrópolis, Porto Alegre/RS.

* Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Advogada autônoma, inscrita na OAB/RS sob o nº 107.044. E-mail: vitoria.volcato@gmail.com. Telefone: (51) 99902-4198. Endereço: Rua Leopoldo Bier, 662, bairro Santana, Porto Alegre/RS.

até o momento atual, é árduo o caminho para educar em e para os direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Ensino. Universidade.

INTRODUÇÃO

É notável a importância que os profissionais da área do Direito têm na sociedade. O papel de um magistrado, promotor de justiça, defensor público, advogado, delegado, entre outros, é indispensável para o país, pois é responsável pela defesa da Constituição Federal, do Estado Democrático de Direito, dos direitos fundamentais, dos direitos humanos, da justiça e da igualdade. Portanto, a formação dessas pessoas deve prepará-las para lidar com uma tarefa importante, complexa e multifacetada. Mas será que as faculdades de direito estão formando profissionais preparados para tanto?

Há diversas maneiras de preparar bem um profissional do direito, mas diante de um país com desafios internos, como àqueles que dizem respeito à segurança pública, à desigualdade social, à “guerra” às drogas, a crise nos presídios e na política, somando-se ainda aos desafios de um mundo globalizado, com conflitos internacionais e crises migratórias, o ensino dos direitos humanos se faz não somente necessário, mas também urgente. Logo, a importância da educação em direitos humanos nas faculdades de direito é muito grande, como será demonstrado em um primeiro momento neste artigo.

Desde a redemocratização, o Brasil assumiu compromissos internacionalmente para com os direitos humanos, através das ratificações de diversos tratados sobre o assunto. Em razão disso, o tema ao longo dos anos foi sendo inserido ao ordenamento jurídico brasileiro e em suas instituições. Ocorre que o processo de incorporação do ensino de direitos humanos dentro das universidades foi lento e ainda necessita de avanços, principalmente no tocante às faculdades de Direito. Alguns aspectos e dados serão trazidos ao longo do presente artigo, apresentando o déficit desse ensino e seus desafios.

Por fim, tentar-se-á demonstrar as causas que levam à carência desse ensino na sociedade em que futuros profissionais do direito irão atuar. O objetivo é disseminar a discussão sobre o ensino de direitos humanos e, dessa forma, incentivar as pessoas que compõem a comunidade jurídica a inserirem o tema nas universidades em que trabalham, estudam ou de alguma maneira participam.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS PARA ESTUDANTES DE DIREITO

Desde 1996 o Brasil tem o chamado Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que da sua criação até os dias de hoje com inúmeras revisões, vem afirmando a necessidade da incorporação do ensino em direitos humanos na educação básica e

no ensino superior, bem como na área da justiça⁴⁴³. Orientações de Projetos Político-Pedagógicos de vários cursos de ensino superior, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, consideram essencial a inclusão do ensino de direitos humanos na grade curricular, tanto para a formação profissional quanto para a formação da cidadania. Até mesmo nos cursos mais técnicos e especialistas os referidos documentos consideram indispensável a abordagem do tema⁴⁴⁴.

Isso porque para além da esfera profissional, a educação em direitos humanos pode ser uma oportunidade de formação política para aqueles que estão em processo de construção profissional, o que influencia na vida democrática, a fim de que o estudante a exerça com autonomia⁴⁴⁵. Ou seja, a educação em direitos humanos

⁴⁴³ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DE ARAÚJO, Soraya Helena Nascimento; BORBA, Tiana de Jesus Araújo; FERREIRA, Hellen Monteiro e Silva Ferreira. O Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas da UFPB. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 597.

⁴⁴⁴ TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. p. 27. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

⁴⁴⁵ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DE ARAÚJO, Soraya Helena Nascimento; BORBA, Tiana de Jesus Araújo; FERREIRA, Hellen Monteiro e Silva Ferreira. O Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas da UFPB. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação**

proporciona a ampliação do pleno exercício da cidadania. Ainda, promove, por exemplo, o respeito às diversidades socioculturais, contribuindo para a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e violação de direitos. Dito isso, no que se refere aos estudantes do curso de direito, a importância se acentua ainda mais.

Profissionais do direito tem um grande poder de voz e de influência na sociedade, pois quando direitos são violados ou reivindicados, quando há ruptura da ordem democrática, quando a realidade muda e demanda que a lei e a justiça se adequem a ela, para quem a sociedade recorre? No juramento em que se faz ao final da faculdade de direito, promete-se “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, o bem-estar, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. E como é possível cumprir essa promessa sem ter conhecimento, discussões e reflexões acerca da sociedade e dos direitos humanos, sem que haja uma formação interdisciplinar?

É preciso que os estudantes de direito tenham conhecimento e senso crítico a respeito dos efeitos causados na legislação, na justiça e nas instituições brasileiras após o processo de redemocratização, devido à promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em razão desse cenário, a nova postura do Brasil para com a comunidade internacional e com os direitos humanos.

Desde a CF/88 o país ratificou diversos tratados internacionais de direitos humanos, dentre os quais se pode destacar: a Convenção Americana de Direitos Humanos e demais tratados do sistema interamericano; Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados, bem como dos Apátridas e a Convenção sobre Redução dos Casos de Apatridia; o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Convenção sobre os Direitos da Criança; Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher; Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial; Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes⁴⁴⁶.

Existe, portanto, uma dimensão jurídica dos direitos humanos, o que torna seu conhecimento indispensável para os estudantes de direito. Isso porque os referidos tratados positivam tais direitos, o que faz com que deixem de ser orientações éticas, para se tornarem lei⁴⁴⁷.

⁴⁴⁶ PIOVESAN, Flávia. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. p. 74-75. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%2087%20830-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

⁴⁴⁷ TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. p. 36. Disponível em: <[721](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-</p></div><div data-bbox=)

Um exemplo da importância do ensino deste tema para estudantes de direito, é a Lei nº 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que foi resultado da condenação do Brasil pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), que pela primeira vez recebeu uma denúncia por violência doméstica. O país restou condenado apenas em 2001, tendo em vista que levou mais de 15 anos para investigar a agressão sofrida por Maria da Penha. Graças à promulgação da lei, a violência contra a mulher deixou de ser tratada como um crime de menor potencial ofensivo, cujas penas eram multas e cestas básicas que o ofensor deveria pagar.

Ainda, em uma sociedade em que o preconceito e a intolerância crescem a cada dia, devido a forte onda de conservadorismo recente que assola não somente nosso país, mas o mundo, os jovens começam a faculdade permeados por ideias e pensamentos prontos acerca dos direitos humanos. É nesse momento em que surge a importância de uma formação com foco não apenas em aspectos técnicos e processuais, mas críticos e reflexivos também, para que estes jovens estudantes sejam futuros profissionais do direito capacitados a mudar o rumo do país.

O DÉFICIT E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO

Neste momento, é preciso retornar para a pergunta feita anteriormente no presente artigo: será que as faculdades de direito estão preparando profissionais capazes de colocar seu juramento em prática, assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, o bem-estar, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos? Uma pesquisa realizada por estudantes na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em Santa Catarina pode responder de forma negativa essa pergunta. A referida pesquisa investigou qual a opinião dos estudantes de Direito da UNIVALI a respeito dos direitos humanos. Eis aqui alguns dos dados encontrados⁴⁴⁸:

Cerca de 42,68% dos respondentes consideraram que os direitos humanos são apenas para os honestos. Já, somando os que são a favor da prática do linchamento com os que são condescendentes, chega-se a um resultado de 78,33% dos alunos. Verificou-se que 63,79% dos entrevistados concordaram que deveriam ser reduzidos os gastos sociais com os

⁴⁴⁸ Hiller, Neiva Marcelle; Cherobin, Rafael Caetano; De Bortolli, Adriano (orientador). **Os Universitários e os Direitos Humanos: O que pensam os Estudantes de Direito da Universidade do Vale do Itajaí sobre Direitos Humanos?** 2009. Pesquisa de Iniciação Científica a nível de graduação. Faculdade de Direito, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC. 2009. p. 02. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Sociais_Aplicadas/Direito/71193-NEIVAMARCELLEHILLER.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

presos e 57,86% são a favor de uma lei que torne obrigatória a esterilização em pobres.

A mesma pesquisa ressalta que os alunos do último semestre do curso foram os que apresentaram um perfil mais conservador, demonstrando que ainda há paradigmas a respeito do tema e na capacidade crítica dos alunos. De acordo com as respostas encontradas, a pesquisa constatou “uma incapacidade dos discentes em enxergar as leis no contexto das questões históricas, sociais, econômicas e políticas do país”⁴⁴⁹.

Desde o período da redemocratização, com a consequente incorporação dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro e o avanço do tema dentro das instituições, alguns problemas e desafios surgem na maneira como o assunto é trazido para as universidades. Esse processo foi diferente em cada região do país, pois a inclusão da pauta dos direitos humanos nas universidades brasileiras não ocorreu mediante um movimento uniforme. É por esse motivo que uma pesquisa realizada na faculdade de direito da FGV no Rio de Janeiro mostra um resultado mais otimista que o da universidade anteriormente citada.

Ao contrário da pesquisa anterior, na FGV Direito Rio constatou-se que enquanto os alunos dos primeiros semestres do

⁴⁴⁹ Hiller, Neiva Marcelle; Cherobin, Rafael Caetano; De Bortolli, Adriano (orientador). **Os Universitários e os Direitos Humanos: O que pensam os Estudantes de Direito da Universidade do Vale do Itajaí sobre Direitos Humanos?** 2009. Pesquisa de Iniciação Científica a nível de graduação. Faculdade de Direito, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC. 2009. p. 03. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Sociais_Aplicadas/Direito/71193-NEIVAMARCELLEHILLER.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

curso demonstram um perfil mais conservador, os discentes dos últimos semestres apresentam um perfil mais progressista. Porém, após calcular uma média de 0 a 4 em relação ao perfil geral dos estudantes da faculdade de direito, chegou-se no resultado de 2.03, o que significa que há uma tendência moderada no perfil geral. Ainda, com relação aos alunos que disseram ser a favor da redução da maioria penal, 58% dos estudantes do primeiro semestre foram favoráveis, enquanto que no último semestre o percentual caiu para 38%⁴⁵⁰ (o que é positivo em termos comparativos, mas ainda é uma parcela significativa de estudantes que estão quase se formando).

Diante dos resultados da pesquisa, é possível verificar um avanço da reflexão e do pensamento crítico sobre direitos humanos ao longo da faculdade de direito objeto da análise. Entretanto, como mencionado anteriormente, o processo de inserção dos direitos humanos nas universidades não ocorreu de maneira uniforme, motivo pelo qual há grandes diferenças de ensino entre as universidades e regiões do país. E mesmo naquelas faculdades que avançaram mais no tema, ainda há desafios a serem superados e os índices de pesquisa podem e devem melhorar.

Um dos problemas na incorporação do tema dos direitos humanos em muitas universidades do Brasil, é que os esforços e a iniciativa para abordar o assunto com os estudantes do ensino

⁴⁵⁰ **Pesquisa revela tendências de estudante de Direito.** In: FGV Direito Rio, 02 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://direitorio.fgv.br/pesquisa-alunos2011>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

superior vêm de professores engajados com a causa, que muitas vezes o fazem de maneira individual e sem o devido apoio institucional, carecendo de um espaço coletivo para tanto dentro da universidade⁴⁵¹.

Ainda, o início da inserção dos direitos humanos nas faculdades de direito normalmente começa fora da sala de aula. É o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual os direitos humanos apareceram inicialmente em cursos e projetos de extensão, posteriormente passando pela pesquisa, até chegar ao ensino. A partir de 2008, foram incluídas disciplinas optativas como Educação em Direitos Humanos, Direito Internacional e Direitos Humanos, entre outras, nos Departamentos de Direito Público e Prática Processual da UFPB⁴⁵².

O que se verifica na UFPB também pode ser observado no ensino jurídico de outras universidades brasileiras. Os direitos humanos começam a ser inseridos nas universidades através de seminários, de grupos de pesquisa ou de projetos de extensão, os

⁴⁵¹ PIOVESAN, Flávia. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. p. 76-77. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

⁴⁵² ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DE ARAÚJO, Soraya Helena Nascimento; BORBA, Tiana de Jesus Araújo; FERREIRA, Hellen Monteiro e Silva Ferreira. O Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas da UFPB. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 599-601.

quais se destacam no aprendizado sobre direitos humanos, pois são espaços em que os estudantes conseguem dialogar com organizações da sociedade civil e com movimentos sociais. Além disso, cada vez mais têm surgido cursos de pós-graduação com linha de pesquisa em direitos humanos.

Entretanto, a educação em direitos humanos precisa partir da sala de aula. Ou seja, diante das três esferas que compõem a vida acadêmica, é necessário que o tema seja abordado primeiramente na esfera do ensino, para depois ser aprofundado na pesquisa e na extensão. Há, no entanto, muitas escolas de direito no Brasil que não contam com uma cadeira específica de direitos humanos no currículo, e muitas das que possuem não a colocam como disciplina obrigatória. Segundo o jurista brasileiro, Roberto de Figueiredo Caldas, atual presidente da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ao responder a uma pergunta sobre a preocupação com direitos humanos no ensino jurídico brasileiro, disserta⁴⁵³:

Aqui no Brasil há uma carência enorme nos currículos universitários que não têm como obrigatória a matéria de direitos humanos. É incongruente com a importância temática, até porque a Constituição abre seus capítulos falando de direitos humanos. É urgente que todas as faculdades tenham direitos humanos na grade curricular como matéria obrigatória.

⁴⁵³ “É urgente que todas as faculdades tenham direitos humanos como matéria obrigatória”. In: *Gazeta do Povo*, 04 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/entrevistas/e-urgente-que-todas-as-faculdades-tenham-direitos-humanos-como-materia-obrigatoria-eczk7s0h8ftk1f0ly27y8v6mm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

Recentemente, houve pesquisa no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro que mostrou que mais de 80% dos juízes não tinham visto uma matéria de direitos humanos.

Seguindo esta linha, foram analisadas as faculdades de direito das universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Ao pesquisar as grades curriculares dos cursos de direito das oito universidades gaúchas que receberam em 2016 o selo de qualidade da OAB no ensino de direito⁴⁵⁴, não se obteve um resultado positivo na temática. Das oito universidades beneficiadas com o selo de qualidade da OAB, seis não possuem uma cadeira de direitos humanos como disciplina obrigatória (URCAMP, UFPEL, FMP, UFRGS, FDA e UFSM), enquanto apenas uma possui (UPF). Quanto à oitava universidade, FURG, não foi possível encontrar a grade curricular.

Adicionalmente, também foi pesquisado o currículo das faculdades de direito de três universidades gaúchas com expressivo número de estudantes em Porto Alegre e Região Metropolitana: PUCRS, UNISINOS e UNIRITTER. Somente uma delas, UNISINOS, possui uma cadeira obrigatória de direitos humanos, chamada “Direitos Humanos e América Latina”. É evidente,

⁴⁵⁴ **OAB entrega a 142 faculdades selo de qualidade em ensino de direito.** *In:* OAB Conselho Federal, 13 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito?argumentoPesquisa=melhores%20faculdades%20de%20direito%20do%20Brasil>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

portanto, o déficit do ensino na temática dos direitos humanos nas faculdades de direito no Rio Grande do Sul.

A questão da interdisciplinaridade também é essencial, pois o tema de direitos humanos não precisa e não deve ser discutido somente em uma cadeira específica para tanto, é preciso que ele seja abordado nas disciplinas tradicionais também. A importância da interdisciplinaridade é muito bem explicada pela professora e pesquisadora Adelaide Alves Dias⁴⁵⁵:

Diante da complexidade social e da exigência de uma reflexão problematizadora sobre a própria realidade social em constante mudança, não é possível mais compreender os processos de educar em/para os direitos humanos sem que se estabeleça um estreito diálogo interdisciplinar com a constante construção/reconstrução de um saber específico, porém necessariamente multifacetado.

Ainda, a referida autora destaca que a educação em direitos humanos necessita da interdisciplinaridade para promover, sem hierarquia, um diálogo entre os diferentes saberes: da experiência, os técnicos e os teóricos⁴⁵⁶. Dessa forma, cria-se uma cultura de

⁴⁵⁵ DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 108.

⁴⁵⁶ DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no**

direito que “se nutre da contribuição de cada saber disciplinar específico interconectado com os demais em sua completude e à emancipação e à liberdade humanas”⁴⁵⁷. Com relação ao ensino jurídico, há importantes questões sobre direitos humanos para aprender e refletir em diversos ramos do direito, como no Direito Internacional, Direito Constitucional, Direito do Trabalho, Direito Penal e Direito Administrativo.

A maneira como os Direitos Humanos estão presentes no âmbito do Direito Administrativo, por exemplo, é a partir da criação de políticas públicas, já que direitos humanos estão ligados ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, que por sua vez, significa o mínimo necessário para uma pessoa viver, como saúde, moradia, bem-estar e nutrição. As políticas públicas, nessa medida, servem para concretizar a dignidade humana. Nesse sentido, dispõe Maria Sylvia Zanella de Pietro⁴⁵⁸ que tais políticas

São as metas e os instrumentos de ação que o poder público define para a consecução de interesses públicos que lhe incumbe proteger. Elas compreendem, não só a definição das metas, das diretrizes, das prioridades, como também a escolha dos meios de atuação.

Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 114.

⁴⁵⁷ DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas.** João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 116.

⁴⁵⁸ <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/74853-114581-1-pb.pdf>

Ainda com relação ao princípio da dignidade da pessoa humana, existem remédios constitucionais que ajudam na sua concretização: o *habeas corpus*, que garante que qualquer indivíduo preso ilegalmente possa ele mesmo impetrar tal ação para tentar alcançar a liberdade; as ações civis públicas, que inserem na sociedade os debates de temas inerentes a ela; o mandado de segurança, que garante o cumprimento de direito líquido e certo.

Por fim, é importante também destacar que diante da globalização e do período histórico pelo qual o mundo está passando, se faz essencial um trabalho em rede, que promova a articulação entre universidades brasileiras e de outros países. A educação em direitos humanos, portanto, precisa estar interligada com o resto do planeta, sobretudo com os países latino-americanos⁴⁵⁹, porque essas nações passaram por processos parecidos, em períodos semelhantes, de redemocratização pós-ditaduras militares, institucionalização dos direitos humanos e demais contextos.

O que demonstra a importância disso, por exemplo, é o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, do qual o Brasil faz parte. Este sistema é composto pela Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José), pela Comissão e Corte Interamericana de Direitos Humanos. A convenção, ratificada pelo

⁴⁵⁹ TOSI, Giuseppe; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. In: TOSI, Giuseppe, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 63.

Brasil desde 1992, traz um rol expressivo de direitos humanos. A comissão e a corte, cuja competência contenciosa é reconhecida pelo Brasil, têm pareceres, recomendações e decisões com rica e vasta matéria em direitos humanos. Além disso, muitas destas recomendações e decisões foram sobre Brasil, em casos emblemáticos e importantes da história do país. A jurisprudência dessa corte é pouco utilizada por juízes e tribunais brasileiros, bem como a comissão e a corte são pouco conhecidas no Brasil, enquanto que em países vizinhos como Argentina e Uruguai suas decisões são muito citadas, segundo Roberto de Figueiredo Caldas⁴⁶⁰.

CAUSAS DA DIFICULDADE EM EDUCAR SOBRE DIREITOS HUMANOS

Verificou-se que há grande dificuldade na incorporação do tema dos direitos humanos no ensino jurídico, mas por quê? Primeiramente é preciso compreender que a educação se trata de um fenômeno social e, dessa forma, “sofre os efeitos da realidade histórico-cultural na qual está imersa”⁴⁶¹. Quando se pensa sobre a

⁴⁶⁰ “É urgente que todas as faculdades tenham direitos humanos como matéria obrigatória”. In: Gazeta do Povo, 04 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/entrevistas/e-urgente-que-todas-as-faculdades-tenham-direitos-humanos-como-materia-obrigatoria-eczk7s0h8ftk1f0ly27y8v6mm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

⁴⁶¹ PAZ, Márcia Magalhães A’vila; CAMINO, Leoncio; CAMINO, Cleonice. Reflexões acerca da educação em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. p. 73. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp->

educação em direitos humanos, é difícil a dissociar da política. Para João Carlos W. Dornelles, se trata de “uma atividade crítica assumidamente política, que sofre muitas resistências tanto dos modelos políticos repressivos quanto dos sistemas educacionais repressivos e manipuladores, vigentes em muitas sociedades democráticas”⁴⁶².

Logo, o tema enfrenta mais desafios para ser incorporado no ensino superior do que outros, tendo em vista que depende do contexto social e histórico, bem como influencia no desenvolvimento do país sob o aspecto cultural, social, econômico e político⁴⁶³. Nessa linha, ressalta-se o que diz Flávia Piovesan⁴⁶⁴:

content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

⁴⁶² ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DE ARAÚJO, Soraya Helena Nascimento; BORBA, Tiana de Jesus Araújo; FERREIRA, Hellen Monteiro e Silva Ferreira. O Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas da UFPB. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 594.

⁴⁶³ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DE ARAÚJO, Soraya Helena Nascimento; BORBA, Tiana de Jesus Araújo; FERREIRA, Hellen Monteiro e Silva Ferreira. O Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas da UFPB. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 594.

⁴⁶⁴ PIOVESAN, Flávia. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. p. 73. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

[...] Para compreender a experiência de educação superior em direitos humanos, há que se avaliar a relação indissociável entre democracia e direitos humanos. Só há direitos humanos com democracia, e só democracia com respeito aos direitos humanos.

Há dificuldades, entretanto, em relacionar democracia e direitos humanos, conceitos e princípios interligados, diante da história brasileira, “uma sociedade originada a partir de privilégios de alguns, e da negação da condição humana para a maior parte de sua população”⁴⁶⁵. Esse cenário persiste, apesar dos avanços, mesmo depois de mais de um século da abolição da escravidão e de quase três décadas do fim da ditadura militar. As violações de direitos humanos e as consequências que esses períodos trouxeram ainda estão presentes na sociedade brasileira e, longe de serem resolvidas.

Segundo os professores e pesquisadores Solon Eduardo Annes Viola e Maria de Nazaré Tavares⁴⁶⁶:

⁴⁶⁵ VIOLA, Solon Eduardo Annes; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. A carência de direitos humanos e os limites da democracia. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014. p. 222.

⁴⁶⁶ VIOLA, Solon Eduardo Annes; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. A carência de direitos humanos e os limites da democracia. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil**:

Enquanto a sociedade brasileira não for capaz de se reencontrar consigo mesma e superar seus segredos, especialmente os crimes cometidos pelo Estado contra a cidadania, não for capaz de rever sua história de privilégios e autoritarismo, a cultura dos direitos humanos permanecerá ameaçada pelo preconceito e pelo medo, e a democracia poderá ficar a mercê de aventureiros.

O Brasil é inexperiente no campo da democracia e ainda há muitas barreiras encontradas pela sociedade civil, movimentos sociais e professores dentro das escolas de ensino fundamental e médio, para abordar o tema da ditadura militar, para conscientizar a população das violações de direitos humanos ocorridas no período e para trazer justiça àqueles que foram vítimas. Ainda, o país convive com a desigualdade social e com o racismo estrutural, heranças deixadas pelo período da escravidão.

CONCLUSÕES

A redemocratização que o país viveu na década de 80 serviu para reestabelecer os direitos humanos, que sofreram severas violações nos anos de repressão da Ditadura Militar. Embora a Constituição Federal seja considerada recente, ela garante os direitos mínimos e dignos aos indivíduos e o papel do Estado para alcançá-los, e o ensino de direitos fundamentais nas Universidades é um desses meios, por isso sua importância.

Os direitos humanos são a garantia do atendimento às necessidades mais básicas das pessoas. É assegurar o devido processo legal, a assistência jurídica e a subsistência. Isso permite ao profissional do Direito, por exemplo, promover e fiscalizar o cumprimento de penas, auxiliar na reinserção social e permitir, por fim, a ressocialização e reabilitação.

A inserção do ensino de direitos humanos é importante, já que pode gerar empatia aos alunos e futuros profissionais com aquelas pessoas que não estão na mesma realidade social, para que todos compreendam a sua importância na vida. Qualquer pessoa pode ter seus direitos civis violados, mas em uma sociedade onde direitos humanos são presentes e aceitos por todos, a coletividade é integralmente beneficiada, sendo garantida a segurança jurídica e os direitos de cada cidadão.

As disciplinas formais são obrigatórias e fundamentais para a formação dos estudantes para serem operadores de Direito, mas as disciplinas relativas aos direitos humanos, bem como as de filosofia, de sociologia e de história, são importantes para entender como as relações são formadas.

Ao longo do artigo restou demonstrado que as salas de aula do país têm falhado na educação social dos alunos. Para se ter a formação completa de um discente como um cidadão, sua educação formal deve estar aliada aos aspectos sociológicos e filosóficos, a fim de que todos tenham uma melhor compreensão da realidade, e como ela deve ser, ao final, aplicada para todas as pessoas que fazem parte da sociedade.

REFERÊNCIAS

DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito administrativo e dignidade da pessoa humana. **REVISTA DIGITAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO**, v. 1, n. 2, p. 260-279, 2014. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/74853-114581-1-pb.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017

“É urgente que todas as faculdades tenham direitos humanos como matéria obrigatória”. *In*: Gazeta do Povo, 04 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/entrevistas/e-urgente-que-todas-as-faculdades-tenham-direitos-humanos-como-materia-obrigatoria-eczk7s0h8ftk1f0ly27y8v6mm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

HILLER, Neiva Marcelle; Cherobin, Rafael Caetano; De Bortolli, Adriano (orientador). **Os Universitários e os Direitos Humanos: O que pensam os Estudantes de Direito da Universidade do Vale do Itajaí sobre Direitos Humanos?** 2009. Pesquisa de Iniciação Científica a nível de graduação. Faculdade de Direito, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC. 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Sociais_Aplicadas/Direito/71193-NEIVAMARCELLEHILLER.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

OAB entrega a 142 faculdades selo de qualidade em ensino de direito. *In*: OAB Conselho Federal, 13 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega->

a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito?argumentoPesquisa=melhores%20faculdades%20de%20direito%20do%20brasil>. Acesso em: 27 jun. 2017.

PAZ, Márcia Magalhães A'vila; CAMINO, Leoncio; CAMINO, Cleonice. Reflexões acerca da educação em direitos humanos. *In: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão*. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

Pesquisa revela tendências de estudante de Direito. *In: FGV Direito Rio*, 02 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://direitorio.fgv.br/pesquisa-alunos2011>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

PIOVESAN, Flávia. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior. *In: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão*. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

TOSI, Giuseppe; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. *In: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão. *In: ZENAIDE, Maria de Nazaré*

T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; DE MOURA, Paulo V. (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. João Pessoa. Editora Universitária, 2005. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. A carência de direitos humanos e os limites da democracia. In: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DE ARAÚJO, Soraya Helena Nascimento; BORBA, Tiana de Jesus Araújo; FERREIRA, Hellen Monteiro e Silva Ferreira. O Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas da UFPB. In: TOSI, Giuseppe, FERREIRA; Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014.

ENSINO JURÍDICO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À INTERPRETAÇÃO DO DIREITO

Liane Tabarelli⁴⁶⁷

RESUMO: Este trabalho apresenta breves considerações acerca dos desafios enfrentados na atualidade para a interpretação do Direito, em especial a fim de que se garanta, com a tarefa hermenêutica, efetividade aos direitos fundamentais. Nessa linha, importante observar que a atividade interpretativa é inerente a atuação de todo aquele que se propõe a compreender o alcance de um texto. Na seara jurídica, tal ofício já se manifesta desde o início da trajetória acadêmica do aluno. Daí a significativa relevância de se (re)pensar criticamente o ensino jurídico dos dias correntes.

Palavras-chaves: Ensino jurídico. Desafios contemporâneos. Interpretação do Direito.

Sumário: 1. Introdução. 2. Ensino jurídico e os desafios contemporâneos à interpretação do Direito. 3. Conclusão. 4. Referências.

⁴⁶⁷ Advogada e parecerista. Professora adjunta da Escola de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente de cursos de pós-graduação e preparatórios para concursos públicos. Doutora em Direito pela PUCRS. Ex-bolsista da CAPES de Estágio Doutoral (Doutorado Sanduíche) na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra - Portugal. Autora de obras e de diversos capítulos de livros e artigos jurídicos. Endereço eletrônico: liane.tabarelli@pucrs.br.

1. INTRODUÇÃO

Fruto de uma herança positivista, dizia-se que o juiz era unicamente a boca que pronunciava as palavras da lei. Isso não mais se verifica (ou não deve mais se verificar). Na atualidade, exige-se das autoridades julgadoras atuações cooperativas⁴⁶⁸ a fim de se otimizar a concretização das normas constitucionais, e, em particular, dos direitos fundamentais. Nessa linha, fato inexorável é que a atividade judicial é, por excelência, interpretativa. Porém, inarredável também a realidade de que todos os atores que militam no mundo jurídico participam dessa tarefa e também contribuem para esse mister hermenêutico.

Em razão disso, esse enxuto ensaio se propõe a refletir sobre a importância de se (re)pensar criticamente o ensino jurídico contemporâneo, tendo em vista que os estudantes de Direito, enquanto tais, já são co-participes desse cenário interpretativo, auxiliando na evolução da Ciência Jurídica e na transformação da realidade social.

⁴⁶⁸ Lembre-se que, por exemplo, com a adoção do Princípio da Cooperação no art. 6º, CPC/2015 para que exercício do direito constitucional disposto no art. 5º LV, CF/88 (contraditório e ampla defesa) seja pleno e efetivo, exige-se do julgador condução pró ativa do feito, estimulando e facilitando o auxílio mútuo entre todos os envolvidos na relação jurídica processual para que, ao fim e ao cabo, consiga-se se obter uma prestação jurisdicional eficiente num prazo razoável. Foi exatamente em homenagem à composição amigável dos conflitos entre os litigantes e a duração razoável dos feitos em juízo (art. 5º, LXXVIII, CF/88), entre outros motivos, que o legislador processual civil de 2015 previu a implantação da audiência do art. 334 na Lei nº 13.105.

2. ENSINO JURÍDICO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À INTERPRETAÇÃO DO DIREITO

Iniciam-se estes apontamentos com o registro de que o instrumento de trabalho do jurista é a palavra. Seja ela escrita ou falada, fundamental é a tarefa interpretativa para o exercício desse mister.

Diante disso, na dicção de Freitas, “*jurista é aquele que, acima de tudo, sabe eleger diretrizes supremas*, notadamente as que compõem a tábua de critérios interpretativos aptos a presidir todo e qualquer trabalho de aplicação do Direito”.⁴⁶⁹

Desse modo, o intérprete “contamina” os fatos e os direitos que lhe embasam o desenvolvimento do labor, sepultando o ideal kelseniano de pureza da Ciência.⁴⁷⁰

Com isso, tem-se que, em verdade, o jurista não trabalha com direitos e fatos e, sim, com versões dos direitos e versões dos fatos. Constroem-se, assim, versões dos direitos e versões dos fatos que sustentam uma demanda, as quais, inevitavelmente, carregam conotações valorativas, pré-concepções e defesa de interesses desse intérprete.

Oportuno, nessa linha, invocar os ensinamentos de Gadamer, para quem a verdade de um texto não estará na submissão incondicionada à opinião do autor nem só nos

⁴⁶⁹ FREITAS, Juarez. O intérprete e o poder de dar vida à Constituição: preceitos de exegese constitucional. In: **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais - R. TCMG**, Belo Horizonte, v. 35, n. 2, p. 15-46, abr./jun. 2000. p. 18.

⁴⁷⁰ Ver KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

preconceitos do intérprete, senão na fusão dos horizontes de ambos, partindo do ponto atual da história do intérprete que se dirige ao passado em que o autor expressou-se.⁴⁷¹

Assim, a real finalidade da hermenêutica jurídica é “encontrar o Direito” (seu sentido) na aplicação “produtiva” da norma, pois a compreensão não é um simples ato reprodutivo do sentido original do texto, senão, também, produtivo.⁴⁷²

Portanto, está-se diante de incertezas. A visão do intérprete possibilita recortes diferenciados. A atividade interpretativa, como propõe Freitas, inexoravelmente envolve uma tarefa hierarquizante.⁴⁷³

Veja-se que cada intérprete observa, pondera e hierarquiza distintamente, ao se estar diante de inúmeros princípios e regras que são potencialmente aplicáveis no caso concreto.

Logo, todo aquele que opera o Direito, na condição de acadêmico ou de profissional, sempre se dedica a compreender, delimitar, apreender, enfim, interpretar o sentido que as palavras podem adquirir em um texto. Interpretar é estabelecer o alcance de uma proposição, revelar o seu sentido.

⁴⁷¹ Para maiores esclarecimentos ver GADAMER, Hans-George. **Verdad y Método**. Tradução de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 366.

⁴⁷³ Nesse sentido, ver FREITAS, Juarez. **A interpretação sistemática do Direito**. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

Destarte, não obstante as contribuições de Kelsen⁴⁷⁴ para a Ciência do Direito, nos dias atuais, como referido, o Direito é “contaminado” por inúmeros axiomas, proposições valorativas, éticas, morais, entre outras, que, muitas vezes, representam o momento histórico e as prioridades de determinada sociedade. Ainda, partindo-se do contributo de Kelsen que estabelece o sistema jurídico com uma estrutura piramidal, onde a Lei das leis, isto é, a Constituição Federal, situa-se no topo desse sistema, a interpretação constitucional adquire significativa importância.

Nesse sentido, interpretar a Constituição significa, em última instância, dar concretude aos direitos fundamentais ali insculpidos. O Texto Maior prescreve os objetivos e fundamentos da República e todo o ordenamento jurídico infraconstitucional deve ser interpretado de modo a prestigiar os comandos constitucionais. Os direitos fundamentais ali prescritos devem ser prioridade absoluta de realização por parte dos agentes de um Estado que se intitula Democrático de Direito.

Por outro lado, impera salientar, nesse estudo, que, ao almejar-se uma interpretação concretizante⁴⁷⁵ dos preceitos e da axiologia constitucional presente, em particular, nos seus fundamentos, urge conhecer os vetores principiológicos contidos na mesma. O Direito atual, acompanhando os ensinamentos de

⁴⁷⁴ KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁴⁷⁵ Ver HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editora, 1991.

Alexy⁴⁷⁶, cuida de uma rede de princípios e regras. Essa teia de mandamentos, de densidades e hierarquias distintas, demanda intérpretes preparados para otimizar-lhes os comandos e produzir a máxima eficácia possível.

Constata-se, pois, a importância da tarefa interpretativa e sua complexidade na contemporaneidade. Inúmeros interesses a serem atendidos, compreensões divergentes, prioridades distintas dos mais diversos intérpretes. De qualquer modo, frise-se que o vetor maior para a interpretação constitucional que envolva direitos fundamentais deve ser, de modo imperativo, o resultado que produza as menores limitações ou restrições de forma a prestigiar, o quanto possível, sua maior eficácia possível.

Assinale-se que

Assim, devem ser interpretadas restritivamente as limitações, havendo, a rigor, regime unitário dos direitos fundamentais das várias gerações, donde segue que, no âmbito, todos os direitos têm eficácia direta e imediata, reclamando crescente acatamento encontrando-se peremptoriamente vedados os retrocessos. Com efeito, uma vez reconhecido qualquer direito fundamental, a sua ablação e a sua inviabilização de exercício mostram-se inconstitucionais. Nessa ordem de considerações, todo aplicador precisa assumir, especialmente ao lidar com os direitos fundamentais, que a exegese deve servir como energético anteparo contra o descumprimento de preceito fundamental, razão pela qual deve ser evitado qualquer resultado interpretativo

⁴⁷⁶ ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de: Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

que reduza ou debilite, sem justo motivo, a máxima eficácia possível dos direitos fundamentais. Em outras palavras, *a interpretação deve ser de molde a levar às últimas conseqüências a 'fundamentalidade' dos direitos, afirmando a unidade do regime dos direitos das várias gerações, bem como a presença de direitos fundamentais em qualquer relação jurídica.*⁴⁷⁷

Há que se salientar também que, não obstante vários sejam - ou possam ser - os intérpretes constitucionais, ainda mais em se tratando de um Estado como o brasileiro, o qual admite o sistema difuso e concentrado de controle de constitucionalidade, o Judiciário tem a atribuição por excelência de realizar essa insigne tarefa.

Marcelo Figueiredo ressalta o papel do Judiciário, por longa data, como garantidor dos direitos civis e da liberdade individual, no Estado de modelagem liberal e o Estado Democrático e de Direito ao qual o Brasil se propõe a ser exige do Judiciário a tutela dos direitos sociais, sem que isso seja invasão da seara de competência dos demais poderes.⁴⁷⁸

Entenda-se, ademais, que o Poder Judiciário, além de ser o Poder constitucionalmente consagrado para a interpretação constitucional, é aquele que deve possuir imparcialidade ao realizar

⁴⁷⁷ FREITAS, Juarez. O Princípio da Democracia e o controle do orçamento público brasileiro. In: **Revista Interesse Público**, Porto Alegre, v. 4, N. Esp., p. 11-23, 2002.

⁴⁷⁸ FIGUEIREDO, Marcelo. O controle das políticas públicas pelo Poder Judiciário no Brasil - uma visão geral. **Interesse Público - IP**, Belo Horizonte, v.9, n.44, p.27-66, jul./ago. 2007. p. 40.

a prestação jurisdicional. Embora não esteja ele comprometido com interesses como porventura pode ocorrer com o Executivo e Legislativo, deve, sim, haver uma atuação afirmativa das Cortes de Justiça no sentido da promoção dos direitos fundamentais quando de sua atuação. Nesse sentido, pois, não há que se falar em imparcialidade dos juízes que, antes e acima de tudo, devem ter compromisso constitucional.

Freitas já se manifestava nesse sentido em duas oportunidades distintas quando assevera que

Ora, em face de ser o juiz o detentor único da jurisdição, surge o *amplo e irrenunciável direito de amplo acesso à tutela jurisdicional como uma contrapartida lógica a ser profundamente respeitada*, devendo ser proclamado este outro vetor decisivo no processo de interpretação constitucional: *na dúvida, prefira-se a exegese que amplie o acesso ao Judiciário, por mais congestionado que este se encontre*, sem embargo de providências inteligentes *para desafogá-lo, sobretudo coibindo manobras recursais protelatórias* e estabelecendo que o Supremo Tribunal Federal deva desempenhar exclusivamente as atribuições relacionadas à condição de Tribunal Constitucional, sem distraí-lo com tarefas diversas destas, já suficientemente nevrálgicas para justificar a existência daquela Corte.⁴⁷⁹
[...]

⁴⁷⁹ FREITAS, Juarez. O intérprete e o poder de dar vida à Constituição: preceitos de exegese constitucional. In: **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais - R. TCMG**, Belo Horizonte, v. 35, n. 2, p. 15-46, abr./jun. 2000. p. 29-30.

Almejo, finalmente, deixar consignado que se mostra indispensável apostar no Poder Judiciário brasileiro, em sua capacidade de dar vida aos preceitos ilustrativamente formulados e crer na sua fundamentada sensibilidade para o justo, razão pela qual insisto em proclamar que todos os juízes, sem exceção, precisam, acima de tudo, ser respeitados, fazendo-se respeitar, como *juízes constitucionais*.⁴⁸⁰

Porém, além dos integrantes do Judiciário, importante sublinhar que a tarefa interpretativa constitucional e infraconstitucional é exercida, de forma concomitante e constante, também por milhares de estudantes de Direito, advogados, pareceristas, professores, cientistas do Direito, servidores, entre outros. Flagrante, pois, diante desse cenário, o fato de que todos esses agentes, de alguma maneira, interagem no sistema jurídico e contribuem com o aperfeiçoamento do mesmo, incluindo o sistema estritamente legal.

Nesse passo, diante das considerações aqui tecidas, vislumbrando-se a importância da interpretação constitucional como instrumento de realização dos direitos fundamentais, bem como a relevância da tarefa do hermenauta como um todo na seara jurídica, entende-se ser imprescindível (re)pensar criticamente o ensino jurídico no Brasil. Veja-se que, na realidade hodierna, não mais é admissível que se compreenda a postura do intérprete - qualquer que seja ele - como um mero reproduzidor de textos legais.

⁴⁸⁰ FREITAS, Juarez. O Princípio da Democracia e o controle do orçamento público brasileiro. In: **Revista Interesse Público**, Porto Alegre, v. 4, N. Esp., p. 11-23, 2002. p. 4.

É preciso que se formem seres com posturas éticas e crítico-reflexivas, muito além da estrita observância dos ditames legais. Para tanto, há que se investir, primeiro, em despertar o gosto pela leitura já na educação nas séries iniciais e durante todo o ensino fundamental e médio do aluno. Quem muito lê bem escreve e desenvolve autonomia. Segundo, já nos bancos acadêmicos das Faculdades de Direito Brasil afora, imprescindível que dos discentes sejam exigidas atividades crítico-reflexivas, além dos compromissos tradicionais vinculados a aquisição de conhecimentos teóricos e a correlata aproximação dos mesmos com a prática forense. Nesse contexto, adequado, ademais, meditar sobre a forma de abordagem e questionamentos formulados nas Primeiras Fases de Concursos Públicos e Exame de Ordem, bem como no ENADE.

3. CONCLUSÃO

Após tais apontamentos, percebe-se flagrantemente que é essencial repensar o ensino de Direito na contemporaneidade, especialmente em razão das demandas sociais cada vez mais complexas e heterogêneas. A fim de se atender a tais reivindicações, é preciso que se dê a máxima eficácia aos direitos fundamentais por meio da tarefa interpretativa, cabendo esse mister a todos os que, de algum modo, atuam no mundo jurídico, sejam estudantes, estagiários, servidores, pesquisadores, docentes, advogados, mediadores, consteladores, juízes, etc.

Por isso, urge se (re)pensar criticamente o ensino jurídico no Brasil, tendo em vista que não é mais possível que os cursos de Direito se limitem a formar bacharéis que reproduzam única e simplesmente as palavras da lei quando de suas atuações profissionais. O Estado Democrático de Direito brasileiro e a sociedade nacional, inseridos em um horizonte de “Constituição Cidadã” e de todas as perspectivas que disso decorrem, definitivamente, não se coadunam com posturas subservientes dos intérpretes do Direito, sejam eles quem forem. A necessária transformação perpassa, indubitavelmente, por alterações estruturais e pedagógicas no ensino jurídico, há muito reproduzido acriticamente.

4. REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de: Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

FIGUEIREDO, Marcelo. O controle das políticas públicas pelo Poder Judiciário no Brasil - uma visão geral. **Interesse Público - IP**, Belo Horizonte, v.9, n.44, p.27-66, jul./ago. 2007.

FREITAS, Juarez. **A interpretação sistemática do Direito**. 5 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

FREITAS, Juarez. O intérprete e o poder de dar vida à Constituição: preceitos de exegese constitucional. In: **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais - R. TCMG**, Belo Horizonte, v. 35, n. 2, p. 15-46, abr./jun. 2000.

FREITAS, Juarez. O Princípio da Democracia e o controle do orçamento público brasileiro. In: **Revista Interesse Público**, Porto Alegre, v. 4, N. Esp., p. 11-23, 2002.

GADAMER, Hans-George. **Verdad y Método**. Tradução de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.

HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editora, 1991.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de: João Baptista Machado. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A EDUCAÇÃO JURÍDICA NA ERA COLABORATIVA

Luciane Cardoso Barzotto⁴⁸¹

RESUMO: No contexto da terceira revolução industrial, a educação colaborativa ganha relevo como um dever e exige um ensino jurídico voltado para novos desafios relacionais-fraternais.

Palavras-chave: educação, jurídica, fraternal, colaborativa, relacional.

SUMÁRIO: INTRODUÇÃO; O PARADIGMA EDUCACIONAL DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL; O PARADIGMA EDUCACIONAL DA TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: A COLABORAÇÃO FRATERNAL; ENSINO JURÍDICO, FRATERNIDADE E RELACIONALIDADE; CONSIDERAÇÕES FINAIS; BIBLIOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O fenômeno da educação, como tudo o que diz respeito ao ser humano e às relações sociais no mundo contemporâneo, recebe sua orientação civilizacional mais profunda da Declaração

⁴⁸¹ Doutora pela UFPR. Professora da UFRGS da Graduação e PPGD e Juíza do Trabalho do TRT da 4ª Região

Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Três passagens são particularmente significativas para a educação.

Art. I – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência, e devem agir uns em relação aos outros com espírito de fraternidade.

Art. XXVI – Todo ser humano tem direito à educação (...). A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana (...)

Art. XXIX – Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

O que se pretende ressaltar é a ideia de fraternidade como vínculo entre a educação entendida como direito - liberdade para desenvolver a própria personalidade- e dever - compromisso com o igual desenvolvimento de todos os membros da comunidade.

Esta concepção com dificuldade poderia ter sido implementada durante a vigência da Primeira e Segunda Revolução Industrial, uma vez que a educação era vinculada a um modelo econômico que priorizava uma visão do ser humano exclusivamente como força produtiva⁴⁸².

⁴⁸² RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. São Paulo: M.books, 2016, p. 133

No séc. XXI, a Terceira Revolução Industrial está criando um contexto socioeconômico no qual a educação poderá ser experimentada como uma realização da pessoa (direito) e uma contribuição ao desenvolvimento dos demais (dever).

Do ponto de vista do ensino jurídico, até a segunda Revolução Industrial o jurista era preparado para invocar direitos de liberdade e igualdade. Os aspectos de sua formação privilegiavam o ensino do direito com ênfase nestes princípios, também sublinhados na própria formação jurídica. Trata-se da era dos direitos. Pouca ou nenhuma ênfase era dada à fraternidade, paradigma vinculado à era dos deveres.

Na educação jurídica atual, como expressão da época de interação entre Estado, sociedade civil e mercado, exige-se um ensino jurídico que contemple aspectos éticos envolvidos com os deveres de atuação profissional. Esta educação jurídica deve ser qualificada para que as relações jurídicas dêem suporte à construção de uma sociedade mais fraterna, que seja, ao mesmo tempo, mais livre e igualitária.

O PARADIGMA EDUCACIONAL DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A educação, até o final da Segunda Revolução Industrial⁴⁸³ a sala de aula era uma réplica do chão de fábrica.

⁴⁸³ Aqui entendemos o período nos marcos da descoberta máquina a vapor (1776- primeira revolução industrial) e eletricidade (1876- segunda

Os professores eram os chefes imediatos e os alunos eram condicionados a seguir comandos, aprender por repetição e atuar com eficiência, tendo como modelo a infalibilidade das máquinas que estes estudantes viriam a controlar no futuro profissional.

Os tempos e processos eram controlados, padronizados e avaliados num espaço-tempo rígido, com etapas programadas, sincronizadas e relativamente isoladas, como bem explorado no sistema fordista de produção. O objetivo era gerar empregados produtivos.

Neste sentido Jeremy Rifkin preconiza:

A idéia de aprendizado como uma experiência privada e autônoma e a noção de conhecimento como uma aquisição a ser tratada como um modo de propriedade exclusiva fazia sentido no ambiente capitalista, que definia o comportamento humano em termos similares.⁴⁸⁴

Neste contexto, a educação era uma exigência do mercado de trabalho, um direito social vinculado à sobrevivência e invocado contra um Estado que se propunha a qualificar sua força de trabalho. A educação é o direito à qualificação profissional

revolução industrial) e 1976 (terceira revolução industrial com o uso de TIs) Tipologia utilizada por Manuel Castells. Sociedade em Rede.

⁴⁸⁴ RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. São Paulo: M.books, 2016, p. 134

garantido pelo Estado, o qual caberia criar programas e políticas públicas para inserção do cidadão no mercado de trabalho.

O ensino jurídico reproduzia as tendências da educação em geral e era padronizado, pouco flexível, dogmático em excesso. A aprendizagem se dava num universo cultural em que a construção do conhecimento se baseava centralmente na figura do professor. Reproduzia-se a forma vertical da autoridade e havia pouco espaço para o compartilhamento ou para a expressão do aluno. Ou seja, o espaço de diálogo era diminuído com a predominância da exposição do mestre.

O PARADIGMA EDUCACIONAL DA TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: A COLABORAÇÃO FRATERNAL

A Terceira Revolução Industrial, assim considerada a partir da emergência do uso de tecnologia da informação nos anos 70, altera os meios de produção da economia, reorganiza as estruturas sociais de energia, comunicações e transportes⁴⁸⁵. Ao lado disso, há uma redefinição do papel do Estado, na medida em que o novo paradigma tecnológico empodera o indivíduo e a sociedade.

O modelo educacional desta nova etapa produtiva, chamado de colaborativo, considera o comportamento social e interativo do

⁴⁸⁵ RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. São Paulo: M.books, 2016, p. 10 e ss

ser humano e a necessidade de formação para os emergentes desafios sociais e de mercado de um mundo globalizado. A par da sua condição de direito, há uma crescente retomada do papel dos deveres em âmbito da educação.

A educação passa a ser vista também como um dever individual de aprimoramento da própria humanidade, vista como essencialmente relacional. Se a “pessoa é relação”, é um dever tornar-se apto à relação, adquirir as habilidades e competências que permitam a cada um complementar a humanidade dos demais, seja no campo estritamente profissional, econômico, ou social, seja na dimensão ética, científica ou artística da vida em comunidade.

A fraternidade é essa orientação da própria vida em direção a outrem. Na expressão de Paul Ricoeur, é a vida “com e para os outros em instituições justas”. A fraternidade enfatiza a dimensão horizontal das relações sociais, a responsabilidade recíproca entre aqueles que estão interagindo.

Ora, o conhecimento, na Terceira Revolução Industrial, expressa esse ideal de fraternidade ao apresentar-se como um bem coletivo, uma experiência compartilhada publicamente, numa dada comunidade ampliada, onde se desenvolvem habilidades de aprendizado entre pares.

O processo de aquisição do conhecimento também vem experimentado como uma obra coletiva, fraternal:

Os estudantes aprendem juntos como grupo em
uma comunidade de conhecimento

compartilhado. O professor atua como guia, propondo desafios e permitindo que os estudantes trabalhem em pequenos grupos. O objetivo é estimular a criatividade colaborativa, semelhante ao que os jovens vivenciam em muitos dos espaços sociais da internet.⁴⁸⁶

Outros exemplos institucionalizados deste modelo fraternal-colaborativo podem ser citados no ensino:

1. Universidade 42 (Paris e Califórnia) curso de informática gratuito, sem professores. O aluno deve passar 21 fases, o que custaria de 3 a 5 anos. Como um jogo, o aprendizado é compartilhado e a avaliação é feita por colegas.⁴⁸⁷

2. *MOOCs (Massive Open Online Courses - cursos on line abertos e massivos)* são plataformas online que possibilitam o acesso à cursos de universidades tradicionais de forma aberta a qualquer pessoa conectada à internet. Os MOOCs apresentam-se com o objetivo de fornecer acesso aberto, baseado em um modelo de educação à distância, cursos *on line*. Eles promovem a participação interativa em larga escala através do processo de *crowdsourcing* - conhecimento como bem comum compartilhado publicamente.

Adquirem, neste novo estágio o prestígio a metodologia do caso, o ensino em laboratórios, a preferência do método indutivo sobre o dedutivo.

⁴⁸⁶ Idem, p.134

⁴⁸⁷

Fonte:

BBC

Brasil.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/11/como-funciona-a->

universidade-sem-professores-inaugurada-nos-eua.html capturado em 27/05/2017

Do ponto de vista teórico-pedagógico surgem novas tendências educacionais como a sala de aula invertida e a sala de aula dialógica. A sala de aula invertida é teoricamente atribuída a Jonathan Bergmann e Aaron Sams⁴⁸⁸. Este modelo, em síntese, privilegia o papel do aluno salientando a necessidade de estudo prévio de conteúdos por meio de leituras, vídeos, áudios, games, recursos informacionais variados ou ferramentas de apoio. Em um outro momento, o professor aprofunda o aprendizado por meio de debates, trocas de experiências, exercícios, estudos de caso, leituras extras, esclarecendo dúvidas. O papel do professor é de facilitador da aprendizagem, a qual é centrada na relação com o aluno, encorajando ainda a interação entre este e seus colegas.

A ideia de sala de aula dialógica enfatiza o ato de comunicação da aprendizagem, levando a troca de uma atitude passiva do aluno para o resgate de uma atitude de troca de ideias, experiências e saberes, Propicia-se dimensão relacional que está no ato de aprender.

Ao lado das tendências acima elencadas, as características do modelo de aprendizagem colaborativo, poderiam ser considerados ainda o compartilhamento aberto de conteúdos, ênfase maior ao acesso à informação do que sobre a propriedade desta, promoção da cultura de aprendizado colaborativo, a crença

⁴⁸⁸<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>, capturado em 27/05/2017

na comunidade e o compromisso com práticas de produção de conhecimento sustentável⁴⁸⁹.

O modelo colaborativo de aprendizagem gera habilidades empáticas nos professores e alunos, porquanto a relacionalidade é fundamento do ambiente de aprendizagem. Por relacionalidade se compreende que as partes envolvidas em um acordo, aqui no contexto de compromisso de aprendizagem, assumam responsabilidades recíprocas em vista à realização do bem comum (aprender). Aqui o bem comum é o ensino-aprendizagem tido como direito e dever recíprocos de sujeitos envolvidos em determinada comunidade educacional.

Uma ideia geral modelo colaborativo de educação pontua os seguintes aspectos:

1. Educando e o professor propõe-se a exercitar a habilidade explicitada “regra de ouro”: que cada qual se coloque, de forma deliberada e prioritária, em primeiro lugar, no lugar do outro, para entender seu ponto de vista. Esta regra se complementa com a “regra de platina”: trate os outros como eles gostariam que você os tratasse⁴⁹⁰.
2. Professor e aluno sejam capazes de iniciativa: sair de seus espaços de conforto

⁴⁸⁹ RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. São Paulo: M.books, 2016, p. 123.

⁴⁹⁰ KRZNARIZ, Roman. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2014, p.88.

individuais para os espaços de convivência em novas formas de aprendizagens compartilhadas.

3. Que tanto os alunos mais aptos quanto os alunos com maiores dificuldades cognitivas, pelos mecanismos de cooperação, se tornem mais interativos com os demais e mais autoconfiantes.

4. A pesquisa investigativa torna-se vital e pilar para o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos, com conotações integradas, significativas e interdisciplinares.

5. O compromisso de empenho e de excelência individual não significam propriedade privada do conhecimento, oposto à inteligência coletiva. Os objetivos individuais a serem atingidos são considerados pré-requisitos importantes para a participação qualificada e responsável.

6. Um processo de educação fraterna gera capital social, obtido como interações de confiança e coesão social para o desenvolvimento sustentável de determinada sociedade.⁴⁹¹

7. Os desafios educacionais se colocam como desafios comuns, com respostas a serem pesquisadas e elaboradas coletivamente, com reflexos de engajamento em parcerias comunitárias locais e projeções globais⁴⁹².

Este rol de indicações, meramente exemplificativo, tem seu eixo no conceito de fraternidade. O princípio da fraternidade, como entendido na Revolução Francesa, ao lado do princípio da liberdade e da igualdade impõem que se resgate uma visão

⁴⁹¹ CEA, Sebastian. Capital social, confianza y educación. In MARDONES, Rodrigo (org) **Fraternidad e educacion**. Buenos Aires. Ciudad Nueva, 2012, p. 211

⁴⁹² PETRY VERONESE, Eduardo Rafael. **Um conceito de fraternidade para o direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

antropológica do ser humano como ser de relação. Professores e alunos assumem responsabilidades recíprocas uns pelos outros e consideram que a realização de cada um é condição para o bem comum e excelência de todos. A noção de *confiança* trazida pela ideia *capital social*, tidas como elementos da economia, se traduz para uma linguagem educacional⁴⁹³. A educação gera relacionamentos baseadas na confiança, cooperação e inovação, facilitando o acesso à informação e ao conhecimento na sociedade. Esta é a essência da colaboração e a excelência do modelo educacional fraternal.

A fraternidade, no âmbito da educação, permite assim unir o individual e o coletivo, a subjetividade e a colaboração, o direito e o dever. No âmbito jurídico revela uma opção por uma ética do dever a ser priorizada também no ensino jurídico.

ENSINO JURÍDICO, FRATERNIDADE E RELACIONALIDADE

Do ponto de vista jurídico, a fraternidade nos recorda que o direito é pacto, acordo entre as pessoas. Ao contrário da visão de senso comum, o direito não é um fenômeno de imposição unilateral por parte do Estado. O direito estabelece as condições em que as pessoas devem conviver, e, portanto, deve ser visto como uma mediação interpessoal, e não um comando. A relação privilegiada

⁴⁹³ Capital social refere-se às normas e comportamentos que promovem confiança e reciprocidade na economia para que o desenvolvimento seja sustentável. www.worldbank.org

pelo direito não é a do Estado/cidadão, mas a relação entre os cidadãos. Aquele que viola a lei não está se “insurgindo” contra o Estado, mas está violando a igualdade entre os cidadãos, buscando uma posição de privilégio, acima dos demais.

Essa concepção relacional de direito deve alterar o modo como o ensino jurídico está estruturado atualmente. A tradicional ênfase na imposição estatal do direito positivo bem como na solução dos conflitos por recurso ao aparato estatal do judiciário, não é mais satisfatória. O Brasil se notabiliza pela ilegalidade, pelo caos regulatório e pela impossibilidade do sistema judicial dar conta da totalidade crescente dos conflitos que lhe são apresentados. Por isso o tecido social deve ser tonificado com valores de justiça, resgatando na ideia de fraternidade, na ênfase nos deveres.

Enquanto estudo das relações jurídicas o direito atua sobre um eixo de relacionalidade. Isto significa que o ser humano promove, configura e entabula vínculos com os outros orientado por valores sociais de convivência contidos em compromissos sociais qualificados por normas jurídicas e princípios. O substrato destes vínculos deve ser guiado por um ideal de justiça e uma atuação responsável, com respeito ao outro. Esta é a ideia focal de relacionalidade para o direito. Em outros termos, a relação de justiça já se inicia anteriormente à aplicação de uma norma, na forma como os cidadãos se envolvem, e se respeitam, atuando, conjuntamente, em diversos graus na construção de uma sociedade

justa. O “vazio de justiça” evidencia como a ausência de determinados aspectos fraternais da relação jurídica, como a consideração do outro e de seu direito, gera a injustiça e demonstra um déficit de relacionalidade. A atuação do jurista se dá para a reparação das injustiças e esta dimensão finalista deve ser resgatada no ensino do direito.

Sinala Antonio Marquez Prieto que a ideia de relacionalidade é termo resgatado de Durkheim mas adquire um sentido jurídico:

[...] la relacionalidad jurídica constituye sólo un ámbito, una parte o aspecto del Derecho, dentro de una dinámica relacional cuyo buen funcionamiento se conecta con la consecución de la justicia⁴⁹⁴

Em síntese, o ensino jurídico deve resgatar o senso de dever (fraternidade) e o senso de justiça (relacionalidade) nos operadores do direito.

Do ponto de vista teórico, alguns temas e conteúdos seriam importantes diretamente para desenvolver a reflexão sobre o direito fraternal/relacional. Seria interessante uma abordagem curricular filosófica sobre a ética da fraternidade em todos os cursos jurídicos.

⁴⁹⁴ PRIETO, Antonio Márquez (Coord.) Antonio María Baggio, Adriana Cosseddu, *Fraternidad y Justicia*, in *Justicia Relacional y fraternidade*. Granada: Editorial Comares, 2012, p. 63. Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas Y de las Instituciones Públicas. <http://www.eumed.net/rev/rehipip/05/fraternidad-justicia.html>

No aspecto de conteúdos, observa-se que do prisma metodológico, todas as disciplinas jurídicas podem ser trabalhadas com este enfoque nos deveres fraternais e no resgate relacional que o direito deve produzir.

Desde 1988, há uma especial forma de positivação do princípio da fraternidade na Constituição da República Federativa do Brasil, a qual refere, no Preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna**, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (grifos nossos)

Para o jurista brasileiro há, portanto, um dever de que a ordem jurídica construa uma sociedade fraterna, com base na força normativa do preâmbulo.

Esta é a lição de Carlos Augusto Alcântara Machado, ao estudar a força normativa do preâmbulo da Constituição⁴⁹⁵.

495MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. A garantia constitucional da fraternidade: constitucionalismo fraternal. São Paulo: PUC, 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. No mesmo sentido surgem

Na mesma linha, mas sob o fundamento da inalterabilidade do preâmbulo, o jurista lusitano Paulo Ferreira da Cunha explicita que:

Este Preâmbulo da Constituição brasileira afigura-se-nos a grande cláusula pétrea por detrás das cláusulas pétreas elencadas expressamente.⁴⁹⁶

Ressalta-se que o Direito Constitucional é apenas um dos ramos jurídicos que tem a atenção voltada para o paradigma fraternal. Outros aspectos das disciplinas jurídicas seriam enriquecidas com este estudo da fraternidade a saber: hermenêutica, estudo dos conflitos, teoria da responsabilidade, Direitos Humanos, apenas para ilustrar.

Josiane Rose Petry Veronese, com a experiência de inúmeros trabalhos dogmáticos e teóricos no mestrado e doutorado da UFSC, salienta que o estudo da fraternidade no direito significa um novo paradigma do ponto de vista metodológico capaz de tornar o

decisões invocando o princípio da fraternidade que toma corpo na jurisprudência como se verifica nos seguintes excertos:

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 2.649. Requerente: ABRATI – Associação Brasileira das Empresas de Transporte Interestadual, Intermunicipal e Internacional de Passageiros. Requerido: Presidente da República. Relatora: Ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha. Julgado em: 8-5-2008, DJE de 17-10-2008.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. RHC 74.123/RS, Relator: Ministro Reynaldo Soares da Fonseca. Julgado em: 17/11/2016, DJE 25/11/2016

⁴⁹⁶ FERREIRA DA CUNHA, Paulo. Geografia Constitucional Sistemas Juspolíticos e Globalização. Ensaios & Monografias. QUIDJURIS editora, Lisboa, 2009, p. 95

direito mais crítico e justo⁴⁹⁷. Também neste sentido Paulo Ferreira da Cunha⁴⁹⁸ refere que o estudo da fraternidade representa um novo paradigma jurídico e diz respeito a um direito pós-moderno pactuado, não-violento, inclusivo, de grandes espaços, de nova metodologia e hermenêutica.

É precisamente no ponto de vista metodológico que o direito vinculado à fraternidade trará os maiores ganhos para o ensino jurídico.

A partir disso elencamos algumas práticas que poderiam despertar o aspecto altamente relacional e fraternal do direito a partir de uma nova práxis de formação profissional:

1. socialidade inclusiva, colocando-se a pessoa como centro do direito, partindo daí toda a hermenêutica, pesquisa e produção jurídica;
2. exercícios, pelos atores jurídicos, de escuta atenta ‘do outro’ e laboratórios para a análise de extensão, profundidade e qualificação jurídica dos problemas a serem resolvidos (*cases*) do ponto de vista concreto e o máximo possível adequado à realidade;
3. Participação solidária dos estudantes em projetos curriculares, de pesquisa e extensão, os quais

⁴⁹⁷ VERONESE, Josiane R. Petry. A academia e a fraternidade: um novo paradigma na formação dos operadores do direito. In OLIVEIRA, Olga M. B. Aguiar de; VERONESE, Josiane R. Petry (orgs.). Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão. Florianópolis (SC): Fundação Boiteux, 2011

⁴⁹⁸ FERREIRA DA CUNHA, Paulo. Geografia Constitucional Sistemas Juspolíticos e Globalização. Ensaios & Monografias. QUIDJURIS editora, Lisboa, 2009, p.326/333

possibilitariam, com o comprometimento dos alunos, a compreensão destes e da sociedade sobre o papel do direito;

4. experiências institucionais de reconciliação dos cidadãos à luz do direito, com ações de resgate da cidadania, envolvendo alunos, instituições de ensino e instituições jurídico-políticas⁴⁹⁹;
5. prática jurídica de assistência judiciária gratuita responsável mediante utilização de métodos de diálogo através dos quais o direito possa realizar seu potencial de restauração das injustiças sociais.
6. criação de espaços em que os alunos de direito possam participar temporariamente de técnicas interativas de aprendizagem e de resolução de conflitos em bases metodológicas relacionais.
7. espaços de tutorias e acompanhamento individualizado de pesquisas no decorrer do curso de Direito e não apenas nos semestres finais.

Em síntese, impõe-se um ensino jurídico pensado a partir da concepção relacional⁵⁰⁰, sem dispensa de uma formação sólida

⁴⁹⁹ COSSEDU, Adriana. Ripensare la giustizia: un laboratorio per l'umanità dell'uomo. In *Diritto in Cerca de Giustizia. Il método Lionello Bonfanti*. Palermo: Torri del Vento Edizione, 2015.

⁵⁰⁰ SALAS P., Maria. Ensayos en las disciplinas jurídicas: la estrategia relacional Málaga: REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa.num.7, enero 2013, pp.75-88 <http://www.eumed.net/rev/rejie>

em humanidades. A concepção relacional aproveitaria o potencial do ensino colaborativo, a ideia de educação compartilhada para criar espaços de construção do saber, aliando o uso de novas ferramentas educacionais e antigos métodos revisitados como o estudo de casos, a pesquisa de campo, tendo por foco a aplicação da justiça com base centralidade da dignidade da pessoa humana em sua tríplice dimensão antropológica: igualitária, livre e fraterna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a ideia da aprendizagem colaborativa, relacional e fraterna for adotada crescentemente no ensino em geral e, em especial, no ensino jurídico, teremos lançado um pressuposto cognitivo para a uma nova compreensão da educação como dever.

Esta educação qualificada pelo dever, fraterna e cooperativa trará novos horizontes conceituais para o ensino do direito.

Com a experiência de um ensino jurídico compartilhado, o aluno já vivencia a regra de ouro implícita no conceito de direito como um pacto entre iguais, numa dada comunidade.

Portanto, o direito como relação saudável e colaborativa será uma realidade já vivenciada na comunidade acadêmica e se estenderá além dos muros das Universidades na atuação de professores e alunos como profissionais de excelência, capazes de transformação social e concretização da justiça.

BIBLIOGRAFIA

BBC Brasil. <http://g1.globo.com/educacao/>

CASTTELS, Manuel. *Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e terra, 2010.

CEA, Sebastian. *Capital social, confiança y educación*. In MARDONES, Rodrigo (org) *Fraternidad e educacion*. Buenos Aires. Ciudad Nueva, 2012.

COSSEDU, Adriana. *Ripensare la giustizia: un laboratorio per l'umanità dell'uomo*. In *Diritto in Cerca de Giustizia. Il método* Lionello Bonfanti. Palermo: Torri del Vento Edizione, 2015.

FERREIRA DA CUNHA, Paulo. *Geografia Constitucional Sistemas Juspolíticos e Globalização. Ensaio & Monografias*. QUIDJURIS editora, Lisboa, 2009.

KRZNARIZ, Roman. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2014.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. *A garantia constitucional da fraternidade: constitucionalismo fraternal*. São Paulo: PUC, 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Olga M. B. Aguiar de; VERONESE, Josiane R. Petry (orgs.). *Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.

PETRY VERONESE, Eduardo Rafael. *Um conceito de fraternidade para o direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

PRIETO, Antonio Márquez. *Justicia relacional y fraternidad*. In *Fraternidad y Justicia*. Antonio María Baggio, Adriana Cosseddu, Prieto, Antonio Márquez (Coord.), Granada: Editorial Comares 2012, p. 63.

Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas y de las Instituciones
públicas.<http://www.eumed.net/rev/rehipip/05/fraternidad-justicia.html>

RIFKIN, Jeremy. Sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo. São Paulo: M.books, 2016.

SALAS P., Maria. Ensayos en las disciplinas jurídicas: la estrategia relacional. Málaga: REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa,

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DA APRENDIZAGEM CONTINUADA NO ÂMBITO DO ENSINO JURÍDICO NA ATUALIDADE

Luiza Maria Oliboni⁵⁰¹

RESUMO : Este artigo busca contextualizar as mudanças que estão ocorrendo na educação na atualidade, como decorrência do advento da sociedade da informação. Enfatizando inicialmente o ensino em geral para depois adentrar na esfera do ensino jurídico, por meio do método dedutivo, o artigo objetiva destacar as principais competências que passam a ser exigidas do docente nessa conjuntura, bem como o perfil de discente predominante hoje, época permeada pela disponibilidade em larga escala de informações e pela crescente utilização da tecnologia na sala de aula. Além disso, busca-se investigar a importância da pesquisa no âmbito jurídico, em vista de sua imprescindibilidade para o exercício do Direito em suas diferentes faces e funções, bem como de seu papel no desenvolvimento de inovações e na construção da cidadania. Objetiva-se também tratar da aprendizagem continuada, dada a relevância da constante atualização para o profissional do Direito a fim de melhor entender e interpretar a sociedade que integra e na qual atua.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa. Aprendizagem continuada. Ensino jurídico.

⁵⁰¹ Mestranda em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como bancária no Banco do Brasil S.A. e advogada. E-mail. luizaoliboni2015@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As mudanças pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas, especialmente como consequência do advento da sociedade da informação, abrangem desde a economia, passando pela política, pelas relações sociais e chegando à educação. Tanto no ensino básico quanto no superior passam a ser exigidas novas competências dos docentes, utilizadas como facilitadoras do aprendizado de discentes com características distintas aos de gerações passadas. Uma dessas características é a constante presença da tecnologia, a qual deve ser vista como aliada do processo de aprendizagem e não como um entrave a ele.

Nesse contexto, o presente artigo busca detalhar as principais mudanças da educação na atualidade, relacionando-as às transformações sociais oriundas da emergência da sociedade da informação.

Primeiramente, tratar-se-á do ensino de modo geral para depois adentrar na esfera do ensino jurídico e suas especificidades. Pretende-se demonstrar a conjuntura atual deste e os desafios enfrentados. Objetiva-se também verificar a importância da pesquisa para fomentar no aluno um espírito crítico e inovador, além de salientar sua importância nas diferentes atividades de um profissional do Direito. Afirma-se isso em vista de que diversas profissões ligadas ao Direito têm na pesquisa um instrumento a ser utilizado para que haja um desempenho satisfatório de suas atividades. Desde o desenvolvimento de novas ideias nas universidades até a busca por tendências jurisprudenciais a serem

aplicadas em uma sentença ou a serem defendidas ou mesmo refutadas através de uma nova tese jurídica, a pesquisa está envolvida.

Desse modo, objetiva-se demonstrar a importância da pesquisa no âmbito do ensino jurídico. Tem-se por escopo também verificar a relevância da aprendizagem continuada, visto que, em um contexto de mudanças constantes, deve-se acompanhar as inovações, encarando a educação como um processo a ser construído de forma contínua.

2 CONTEXTO ATUAL E MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR

O contexto atual, de advento da sociedade da informação, com suas mudanças constantes e tecnologia evoluindo em ritmo exponencial, gera a necessidade de transformação nos mais diferentes setores, dentre eles a educação. Não se pode mais pensar o ensino da mesma forma que era feito há cinquenta anos. Isso, porém, não significa desprezar a tradição ou a história. Significa, por outro lado, utilizar-se da essência de outrora, incorporando-a no mundo atual e a adaptando a ele.

Pimenta e Anastasiou descrevem a relação dessas mudanças com o trabalho do professor universitário. *In verbis*:

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da

sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia. (2002, p. 165).

Neste artigo, o enfoque proposto é nas mudanças verificadas no ensino superior e nos desafios hoje enfrentados. Primeiramente, a abordagem será no ensino de modo geral e em um segundo momento serão abordadas as especificidades do ensino jurídico.

Mercado (1999, p. 24) assevera que o Brasil vive eixos de mudanças que atingem a sociedade, gerando a necessidade de transformar também a educação. Entre esses eixos, ele destaca o desenvolvimento tecnológico da informática e das telecomunicações, que afetam diretamente a produção, socialização e exploração do conhecimento e de seus novos espaços. Outro eixo é a globalização econômica, facilitado pelo avanço da tecnologia e da comunicação, o que permite acompanhar com velocidade considerável os acontecimentos de todo o mundo. Esses fatores exigem novas competências, além da formação continuada dos profissionais.

Masetto (2012, p. 23-41) afirma que as mudanças no ensino superior são perceptíveis em quatro situações, as quais são o processo de ensino, o incentivo à pesquisa, a parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e o perfil do docente. Nesse artigo, porém, optou-se

por dedicar um tópico especificamente para a pesquisa, de modo que, em um primeiro momento, serão abordados os demais aspectos destacados por Masetto.

O processo de ensino já foi totalmente voltado para a formação do aspecto cognitivo, com foco na transmissão de informações e experiências. A partir dessa preocupação, foram desenvolvidos aspectos como a busca do desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; o aperfeiçoamento da capacidade de pensar; a busca por dar significado àquilo que era estudado; a percepção da relação entre o que o professor tratava em sala de aula e sua atividade profissional; o desenvolvimento da capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até produzir um texto que revelasse esse conhecimento.

Conforme já explicitado, deve-se manter os aspectos já desenvolvidos, mas ir além. É por isso que hoje vem se buscando também desenvolver competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento da sua comunidade.

Masetto (2012, p. 24) menciona um modo de integrar essas duas visões. Os cronogramas curriculares devem ser mais abertos para que se faça a relação entre atividades práticas e teorias estudadas, abrindo espaço para a discussão de valores éticos, sociais e políticos. Deve-se mesclar a análise teórica com os valores humanos presentes na solução técnica encontrada para a situação estudada.

Outro aspecto a ser mencionado é coparticipação, que diz respeito à atitude de buscar envolver os alunos com a matéria que está sendo estudada. Está relacionada com a compreensão do processo de aprendizagem e sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. Nas palavras de Masetto (2012, p. 28):

Com efeito, é entendido que no ensino superior a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores. Não há como promover a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles.

Verifica-se, pois, que o aluno passa a ser sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, vendo o professor como um aliado para a sua formação. Nesse contexto, é possível notar que o próprio perfil do docente também deve mudar. É esse o terceiro tópico a ser abordado.

Faz-se necessário que o professor adquira um perfil de mediador de aprendizagem, sendo uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem. Isso não significa que o domínio do conteúdo deixe de ser necessário. Significa que, além disso, são agregados outros elementos, como a pesquisa, a produção de conhecimento e a atualização constante.

Masetto destaca também a importância de incorporação das novas tecnologias no processo de aprendizagem. *In verbis*:

Tal atitude leva o professor a explorar, com os alunos, novos ambientes de aprendizagem – tanto profissionais como virtuais (pela internet) -, a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não só com o professor e por intermédio dele, mas também com os colegas, outros professores e especialistas, profissionais não acadêmicos). (2012, p. 29).

Infere-se que a tecnologia deve ser uma aliada do ensino e não sua inimiga. Ao invés de proibir a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, deve-se adaptá-los à forma de ensinar, considerando-os novos instrumentos disponíveis para a interação professor-aluno, para a troca de ideias e para a construção do conhecimento.

Sobre a tecnologia, Rosini afirma:

Na atual sociedade global do conhecimento, a geração e o uso de inteligência e inovações em ciência e tecnologia são os meios utilizados para agregar valor aos mais diversos produtos, tornando-se, assim, peças-chave para a competitividade estratégica e o desenvolvimento social e econômico de uma nação. (2007, p. 3).

A utilização da tecnologia transcende o ambiente da sala de aula, tornando-se aliada da educação em um macro contexto, visto que a informação aplicada com foco através do ensino e da

pesquisa torna-se conhecimento, torna-se capital humano. O conhecimento aplicado na sociedade torna-se desenvolvimento.

Sobre os desafios atuais na área da educação, Demo (2011, p. 80) salienta:

[...] Dois momentos são mais desafiadores: de uma parte, a possibilidade crescente de acesso ao conhecimento disponível pela via da informática e da eletrônica, o que, além do mais, restringe fatalmente a importância de instâncias escolares e acadêmicas dedicadas a apenas repassar conhecimento; de outra, o impulso reconstrutivo de conhecimento, na condição de alavanca maior da competitividade no mercado, e de formação da competência para a cidadania.

A partir do exposto, é possível retomar a questão das competências que um docente atuante no ensino superior deve ter para desempenhar seu papel com relevo nos dias atuais. Masetto (2012, p. 32-54) salienta a importância do domínio na área pedagógica. Ele considera que o referido domínio engloba alguns eixos, dos quais se destacam a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional e a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*.

É importante que o professor conheça o currículo do curso que leciona, tendo noção de suas diretrizes curriculares e das competências básicas de formação do profissional esperadas pela instituição em que trabalha. O currículo é constituído

fundamentalmente pelas disciplinas, com suas atividades previstas e cursadas pelos alunos e ministradas pelos professores. Estes devem ter a percepção da ligação de sua disciplina com as demais do curso.

A integração da disciplina como componente curricular, por sua vez, traz a ideia de que disciplinas com o mesmo nome podem ter programas diferentes. Isso porque elas devem ter um recorte de acordo com o curso que está sendo desenvolvido. As disciplinas não devem ser compartimentos estanques, mas sim ter uma interligação com os objetivos do curso.

É de grande importância também a atitude do professor, buscando criar um ambiente de parceria e corresponsabilidade com os alunos, superando o papel de mero transmissor de conhecimento e assumindo um novo papel, o de orientador. Desse modo, professor e alunos desenvolvem objetivos comuns dentro da disciplina, fomentando o trabalho em equipe, a aprendizagem mútua e a resolução de problemas.

Outro ponto destacado por Masetto (2012, p. 36-37), é a questão da tecnologia educacional. Houve resistência para aceitá-la na sala de aula, mas diante da necessidade de eficiência e eficácia no processo educacional, não se pode prescindir desses mecanismos. Atualmente, somadas às técnicas de aula estão as tecnologias, utilizadas como apoio no processo de ensino e aprendizagem tradicional e também no ensino à distância.

Por fim, há o aspecto da concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*, que deve ser constantemente revista de

modo a incentivar e motivar a aprendizagem do aluno, o qual percebe o que aprendeu e o que deve aprimorar.

Diante do exposto, conclui-se que perante a realidade que se apresenta, são muitos os desafios a serem enfrentados e soluções a serem implementadas. Todavia, considera-se que é necessário aproveitar as características da contemporaneidade nesse processo. Aumentar a interatividade, estimular a utilização das tecnologias como apoio à atividade de ensino e agregar esses elementos a uma educação de qualidade, preocupada também com os aspectos técnico e cognitivo. Isso se aplica às mais diversas áreas do conhecimento. O ensino jurídico também pode se beneficiar com esse movimento. Uma das facetas a serem exploradas é a pesquisa, a qual passa a ser analisada.

3 INCENTIVO À PESQUISA E APRENDIZAGEM CONTINUADA

No universo das transformações já citadas, uma das maneiras pelas quais é possível desenvolver um espírito crítico, investigativo e aberto a inovações é a pesquisa. No âmbito jurídico, ela adquire ainda outras especificidades. Um dos motivos de tal afirmação é o fato de que o Direito demanda constante atualização, principalmente em um meio no qual, além da legislação, deve-se também ter conhecimento das decisões dos tribunais superiores atinentes a determinada área de atuação. Mesmo o Brasil seguindo a tradição do sistema da Civil Law, calcada na predominância da

lei como fonte de direito, há, hoje, mecanismos na própria lei que permitem a utilização de precedentes, além de instrumentos como súmulas e orientações jurisprudenciais, usadas em larga escala, por exemplo, no campo do Direito do Trabalho.

Outro exemplo dessa realidade é o artigo 332 do Código de Processo Civil (Lei 13.105, de 16 de março de 2015), que permite a liminar declaração de improcedência do pedido que contrariar enunciado de súmula do STF ou STJ, acórdão proferido pelos referidos tribunais em sede de julgamento de recursos repetitivos, entendimento firmado em incidente de resolução de demandas repetitivas ou de assunção de competência, além de enunciado de súmula de tribunal de justiça sobre direito local. Isso demonstra que é necessário pesquisar constantemente para identificar as tendências surgidas dos entendimentos atuais dos tribunais superiores acerca de determinada questão.

É fundamental também o conhecimento da doutrina referente a dado tema, visto que as novas teses jurídicas nascem da conjugação dos fatos com a pesquisa das diferentes fontes de direito. A doutrina está ligada tanto a profissionais que atuam na prática forense quanto às universidades. Por esse motivo, a pesquisa assume um papel de destaque na vida acadêmica do profissional do Direito, especialmente se for traçado o objetivo de praticar a docência. As universidades, nas áreas de concentração de seus programas de pós-graduação, com reflexos na graduação, realizam estudos que procuram trazer à tona questionamentos, inovações e resoluções de problemas existentes no âmbito jurídico.

Cabe destacar a relação estreita entre a pesquisa e a formação de docentes e, conseqüentemente, o modo como isso é refletido na formação dos futuros profissionais de Direito. Os movimentos realizados em nível de pós-graduação acabam por influenciar os procedimentos e ideias discutidas na graduação, visto que os egressos daqueles cursos integrarão a formação do profissional de Direito no papel de professores de cursos de graduação.

A pesquisa, em todas as suas vertentes, torna o Direito mais rico, pleno de possibilidades, além de trazer à tona discussões que podem ter efeitos na vida não só das partes determinado processo, mas também da sociedade como um todo. Hoje, por muitas vezes, é o Judiciário quem dá uma resposta a demandas sociais. Deixando à parte a discussão sobre os limites da atuação do Poder Judiciário causado ou não por uma inércia do Poder Legislativo, cuja função típica é legislar, bem como a divergência entre o que é competência do Judiciário e o que deve ficar a cargo do Poder Executivo na implementação de políticas públicas e tomada de decisões sobre prioridades na aplicação de recursos públicos, a pesquisa fornece subsídios para essas decisões, bem como argumentos para discussões dessa e de outras origens.

Tratando-se da pesquisa ao âmbito de sala de aula e do papel do professor nesse processo, Vasconcellos (2002, p. 135-136) defende que o compromisso do educador é auxiliar seus alunos para que aprendam a pensar, a refletir, a adquirir estruturas mentais e a assimilar os conceitos básicos da área de conhecimento que está

sendo trabalhada. Isso porque é impossível apreender todo o saber na escola. Os conhecimentos se desenvolvem a cada dia. Ele assevera:

[...] O educador precisa ter claro para si e deixar claro para os alunos que o fundamental do programa está sendo trabalhado, está sendo levado em conta, ou seja, que está garantida a estrutura básica de conhecimento daquela área. Os educandos perceberão que estão fazendo um trabalho significativo em sala de aula, o que os capacita para o enfrentamento de novos problemas, para a aplicação e o desenvolvimento do conhecimento em outras situações. Estão, portanto, capacitados a desenvolverem **pesquisa**, na eventual necessidade de complementação dos conhecimentos fora da sala de aula [...]. (VASCONCELLOS, 2002, p. 136). (Grifo do autor).

Reitera-se, portanto, a função do docente nesse processo, visto que é ele quem orienta o aluno no processo de pesquisa. Para Rosini (2007, p. 3), o ensino na universidade é um caminho de busca, de construção científica e também de crítica ao conhecimento produzido, bem como ao seu papel de construção da sociedade. Ele acrescenta que o desenvolvimento de habilidades de pesquisa é fundamental, pois proporciona o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que trazem domínio científico e profissional do campo específico. Conduz, também, a uma progressiva autonomia do aluno na busca pelo conhecimento e desenvolve a capacidade de reflexão.

O autor destaca ainda:

[...] Na docência, enquanto prestador de um serviço à sociedade mediante sua profissão, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação. (ROSINI, 2007, p. 3).

Verifica-se, pois, que são exigidas diferentes competências do professor universitário. Não basta apenas o conhecimento técnico. Sua profissão atinge outras dimensões. Ele passa a ser desde mediador de discussões entre os alunos a orientador de pesquisa, passando também pelos elementos ético, social, humano, entre outros.

Assim como o professor, o aluno também não pode mais ter um foco exclusivo na especialização, mas deve buscar uma renovação contínua. Demo (2011, p. 80) destaca que o profissional não é aquele que apenas executa a sua função, mas é aquele que sabe, acima de tudo, pensar e refazer a sua profissão.

Demo (2011, p. 81) ressalta, ainda:

A profissionalização não se faz pela acumulação consolidada, na perspectiva de um estoque sempre maior, mas pela sua renovação constante, diante de um mundo que entrou definitivamente num ritmo avassalador de mutação. A qualidade da profissão está mais no método de sua permanente renovação, do que em resultados repetidos. [...]

Partindo dessa ideia, o autor infere que é necessária uma permanente renovação. Consequentemente, surgem algumas expectativas em relação ao profissional da atualidade, tais como a

pesquisa, consistindo no interesse pelo conhecimento relativo à profissão e por buscar novas informações; a atualização permanente, que pode ocorrer, por exemplo, através de eventos socializadores do conhecimento ou cursos que envolvam, entre outros pontos, a pesquisa. Pode ocorrer também pelo retorno à universidade, que consiste no contato recorrente com esse ambiente, para, entre tantos outros objetivos, refazer suas bases de competência e participar da reconstrução constante de sua profissão. Pode dar-se por meio da auto avaliação e da avaliação, buscando a crítica e o aprimoramento ou mesmo pela busca de uma visão geral, definida como a capacidade de não perder a noção do conjunto, permitindo uma compreensão dos processos existentes em determinado contexto; a discussão e participação. Pode, também, advir do trabalho de equipe e da teorização das práticas, isto é, da capacidade de colocá-las em questionamento, levando-as para o campo teórico, interação essa que permite uma constante inovação. (DEMO, 2011, p. 81-82).

Verifica-se, pois, que além da já mencionada pesquisa, também se faz necessária para um profissional dos dias atuais a chamada aprendizagem continuada.

Para Masetto (2012, p. 53-54), a aprendizagem continuada ou *lifelong learning* é um fenômeno que foi acentuado com o surgimento da sociedade do conhecimento e suas respectivas características, como a multiplicação das possibilidades de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento de expectativas, além das novas possibilidades de fazer novas descobertas buscando

realizações pessoais e profissionais. Ele afirma também que a busca contínua pela educação está relacionada às mais diferentes áreas da vida de um indivíduo.

Deve-se atentar para os vários campos da vida humana em que surge essa procura por uma educação continuada: no trabalho, buscando desenvolvimento nas diversas competências exigidas atualmente pelas carreiras profissionais, para o exercício de liderança, da criticidade, da criatividade e novos serviços; nas várias fases da vida escolar, durante a formação universitária e após a graduação com cursos de especialização, mestrado, doutorados e toda sorte de atualizações; na vida pessoal, familiar e social. (MASETTO, 2012, p. 54).

Percebe-se, portanto, que a aprendizagem continuada é uma exigência da contemporaneidade, aplicando-se não somente a professores e alunos, mas também a profissionais das mais diversas áreas e ao próprio indivíduo considerado em um espectro mais amplo, visto que a tecnologia, as constantes mudanças e a enxurrada de informações disponíveis atualmente afetam também a sua vida pessoal, social e familiar, cabendo a ele aprender de forma contínua a lidar com essas situações, bem como a dominar os instrumentos que podem auxiliá-lo nesse intento.

No campo jurídico, pelos motivos já mencionados, também se deve buscar uma educação continuada. O profissional do Direito deve conhecer a realidade social e jurídica, ambas em constante mutação, para poder desempenhar um papel de relevo na sua área de atuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo, foram expostas algumas das transformações ocorridas no ensino nos tempos atuais. Desde a introdução da tecnologia nas salas de aula até a necessidade do docente (tanto em nível básico quanto em nível superior) desenvolver novas competências, passando de especialista a mediador de aprendizagem, ultrapassando a ênfase no viés cognitivo e abrangendo também a formação do cidadão. O aluno passa a ser sujeito do processo de ensino e aprendizagem, enxergando o professor como um aliado na sua formação.

Em tópico específico, foi abordada a importância da pesquisa no ensino e, mais especificamente, no ensino jurídico. Utilizada em nível acadêmico, através da pesquisa em universidades na graduação, mas sobretudo em programas de pós-graduação, com linhas de pesquisa e grupos desenvolvidos e atuantes, ela é fundamental para o desenvolvimento do Direito como um todo, passando por novas teorias a soluções de problemas existentes. Além disso, a própria doutrina e jurisprudência envolvem pesquisa, tanto em sua criação quanto em sua aplicação.

O profissional do Direito deve manter-se constantemente atualizado, especialmente em uma sociedade frenética, em que há muita informação disponível a ser aplicada no mundo jurídico, pois este está indissociavelmente ligado à sociedade. Já diz o antigo brocardo romano, *ubi societas ibi jus*. Onde está a sociedade, está o Direito. Em uma sociedade em constante mutação, cabe ao

profissional do Direito buscar uma aprendizagem continuada, inclusive através da pesquisa, para estar apto a interpretar a sociedade, resolvendo as demandas que nascem e as que se transformam aos longo dos tempos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.105, de 16 de março de 2005. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm> Acesso em: 08 jul. 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: UFAL, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

A CRISE DO ENSINO JURÍDICO PROCESSUAL PENAL: Desafios contemporâneos em tempos de influxos teóricos antidemocráticos

**Luís Gustavo Durigon⁵⁰²
Raquel Buzatti Souto⁵⁰³**

RESUMO: O presente artigo visa realizar reflexões dialógicas decorrentes de algumas problemáticas do ensino jurídico brasileiro, notadamente no campo do direito material e processual penal, com ênfase nesse último. Tendo presente o problema da adoção de uma teoria geral do processo, bem como da importação de institutos penais originários de outras famílias de direito, tais como a *common law*, busca-se uma hipótese qualificada, relacionada a necessidade de estruturação do processo penal a partir de suas próprias categorias. Partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se o método hipotético-dedutivo. Nessa perspectiva, o que se denota é um ensino jurídico mergulhado num universo de crise que, sobretudo no campo do processo penal, vem se potencializando com a manutenção de um *status quo* dogmático que não permite sua equalização constitucional, tampouco minimização dos problemas originários do direito penal, questões essas que tendem a ganhar espaço qualificado no debate do ensino jurídico nessa especialidade.

Palavras-Chave: Crise. Ensino Jurídico. Processo Penal.

⁵⁰² Professor Universitário/UNICRUZ. Delegado da Escola Superior de Advocacia/ESA. Conselheiro da OAB Subseção Cruz Alta. Coordenador do Núcleo de Apoio ao Exame da Ordem (NEO) do Curso de Direito da UNICRUZ. Conselheiro Universitário. Advogado

⁵⁰³ Professora do Curso de Direito/UNICRUZ. Coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas/UNICRUZ. Advogada sócia-proprietária do escritório Durigon e Souto Advocacia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico brasileiro é um tema complexo que pode ser abordado sob diversas perspectivas, seja ela histórica, metodológica, pedagógica, experimental e, sobretudo - que interessa à presente pesquisa - relacionadas as perspectivas teóricas e desafios futuros voltados ao direito processual penal.

O problema central questiona até que ponto a teoria geral do processo pode contribuir com a identidade do processo penal em relação a seus diversos institutos, notadamente em relação ao contraditório, denunciando, como hipótese, a necessidade de se escrever, estudar e ensinar o processo penal a partir de suas próprias categorias. Alia-se a isso o fenômeno do influxo da importação de institutos provenientes de outra família do direito, causando ruído no sistema romano-germânico.

Assim, dividiu-se o presente artigo em três seções. A primeira, destinada a diagnosticar a expansão do ensino jurídico brasileiro e alguns aportes de sua crise, sobretudo no campo do processo penal. A segunda, delineando com mais ênfase a problemática da matriz unitária do processo e a última, apontando o rompimento com as balizas que estruturam o processo penal constitucional.

2 EXPANSÃO E CRISE DO ENSINO JURÍDICO PROCESSUAL

O ensino jurídico brasileiro⁵⁰⁴ - notadamente após a Constituição Federal de 1988 – encontrou um gigantesco espaço de expansão que não correspondeu a um aprimoramento teórico constitucional.

Com a vigência da Carta Constitucional e no alvorecer democrático, as faculdades de direito se expandiram pelo Brasil contribuindo - num primeiro momento - com um importante processo de debate das bases democráticas, notadamente com a inserção das disciplinas de direito constitucional, ciência política e teoria geral do estado.

Esse fenômeno expansionista atingiu, no ano de 2017, a marca de 1240 cursos de Direito no Brasil⁵⁰⁵, criando um processo de massificação do ensino e conseqüentemente de sua mercantilização, pois se tornou condição de sobrevivência das Instituições de Ensino - notadamente as privadas - ficar atenta a

⁵⁰⁴ Como bem aponta Rocha (2005, p.163) Rui Barbosa, em 1882, foi um dos primeiros juristas brasileiros a se debruçar sobre a questão do ensino jurídico, da onde se evidencia, através do estudos dos seus pareceres, que a abordagem da questão do ensino jurídico é, acima de tudo, uma questão política.

⁵⁰⁵ Fenômeno inobservado em outros cursos, tais como a Medicina, cujo governo chegou a criar o programa “mais médicos”. No Brasil, “mais advogados” implicaria no alcance do demasiado número de 3 milhões de advogados, caso o público de bacharéis que ainda não passaram no exame da Ordem venham a ter êxito. Sozinho, o Brasil possui mais cursos de Direito a que todo o restante do mundo, que atinge a plataforma máxima de 1.100 cursos. Atualmente, no Brasil, os cursos jurídicos são responsáveis pela existência de aproximadamente 800.000 advogados. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em 16 de julho de 2017.

“realidade do mercado”, não raras vezes deixando de lado a formação acadêmica crítica, reflexiva, solidária e humanista, minimizando as condições de mudança e transformação social que poderiam ser proporcionadas pelos egressos em suas múltiplas formas de exercício da profissão que pode ser trilhada pela formação no Direito. Em uma só palavra: o quadro da crise ultrapassa a academia/ensino e se reflete no meio social.

De qualquer sorte, com a implantação do regime democrático no Brasil, foi importante o processo expansionista dos cursos jurídicos, como forma de frear os onipresentes fantasmas da ditadura.

Entretanto, com a passar do tempo, foi se desvelando outro problema, relacionado à qualidade dos cursos jurídicos, sendo implementado pelo Ministério da Educação novos métodos de avaliação, cabendo a Ordem dos Advogados do Brasil⁵⁰⁶ contribuir com esse debate através de seu próprio certame.

O quadro da crise também perpassa as condições de trabalho dos docentes, muitas vezes com pouco incentivo à pesquisa⁵⁰⁷ em que laboram. Ademais, a quase inexistência de

⁵⁰⁶ Ainda que o Exame da Ordem seja criticado por muitos setores, diante desse quadro expansionista, o mesmo se faz necessário. Por mais que se possa colocar em xeque os critérios de avaliação, sempre discutidos, a Ordem dos Advogados do Brasil procura fazer a sua parte, não só em relação aos profissionais que estão sendo lançados semestralmente – aos milhares – no mercado de trabalho, como também em relação aos profissionais já atuantes, como, por exemplo, através dos cursos oferecidos pela Escola Superior de Advocacia (ESA), responsáveis pela manutenção atualização e capacitação dos advogados(as) gaúchos(as).

⁵⁰⁷ A questão do incentivo e condições de produção científica é fundamental para que o ensino jurídico não seja tão somente reproduzido. Através dela se busca

processo seletivo para o ingresso dos alunos faz com que os cursos tenham que dar capacitação que não é objeto de sua matriz estrutural, em atenção à concorrência mercadológica.

Do ponto de vista teórico-estrutural, as matrizes curriculares privilegiam um modelo de repetição de dogmas de baixa reflexividade jurídica⁵⁰⁸, o que é incompatível com as ciências sociais, notadamente em tempos globais e da epistemologia da incerteza. Nesse sentido, Streck (2017, p.20) salienta:

O problema é que o ensino jurídico virou mercadologia. Há um círculo vicioso entre o modelo de ensino, o de elaboração de provas para concursos e o exame da OAB. O resultado disso é um modelo de direito não reflexivo. Os alunos são “treinados” a não pensar/refletir, porque seu esforço deve estar direcionado à memorização de textos legais (e ilegais, porque sequer fazem raciocínio de filtragem constitucional). Por outro lado, a judicialização da política e o crescimento do papel do Judiciário acomodou a doutrina, que passou apenas a “acatar” posicionamentos judiciais. Os livros que mais vendem são compilações de decisões.

reflexões, aqui denominadas de segunda ordem, que certamente não encontram espaço para tão somente reproduzir aquilo que já está pré-moldurado.

⁵⁰⁸ Ver nesse sentido: SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do Bacharel em Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

Alia-se a essa questão o fato de vivermos em uma sociedade extremamente acelerada⁵⁰⁹, *fast food*, que invade até mesmo a forma de construção do ensino e da pesquisa, como refere mais uma vez, em outras palavras, Streck (2017, p.21):

Junte-se e tudo isso o fator tempo: vivemos em tempos de urgências – processos devem ser julgados rápidos, dissertações defendidas em prazo recordes, artigos publicados em grande quantidade em um curto tempo, livros publicados sem nenhum critério editorial. Enfim, o problema é mais abrangente do que parece. Em suma, criamos um caldo de cultura propício para a recepção de textos pequenognosiológicos, recheados de raciocínios rasoe-pistêmicos, resumos de resumos, direitos mastigados, simplificados, etc.

Não parece ser exagero o denunciado pelo autor. A aceleração tempo - paradoxalmente o tempo continua o mesmo - constitui a marca da sociedade atual/global cujos conceitos fundantes estão diretamente conectados a ideia de eficiência e produtividade, própria dos sistemas de mercado. Por outro lado, o ensino jurídico exige para uma boa formação justamente aquilo que nos falta: *o tempo*.

Tempo para aprofundar o estudo das bibliografias indicadas em sala de aula (muitas vezes até mesmo de buscar as referidas bibliografias), de realizar os trabalhos, fazer um bom TCC

⁵⁰⁹ Até mesmo o professor vem sendo afetado em sua saúde por essa aceleração social e pela multiplicidade de funções que desempenha, muito além da sala de aula (também na sala de sua casa).

(Trabalho de Conclusão de Curso), uma aprofundada dissertação, uma excelente tese, etc.

Diante desse quadro, concordamos com Rocha (2005, p.164), quando refere, em outras palavras, que eventual mudança nesse cenário perpassa por uma nova cultura política, senão vejamos:

Assim, entende-se que as instituições de ensino do Direito sem a elaboração de uma nova cultura política, capaz de comunica-la com as grandes questões da sociedade atual, políticas e tecnológicas, corram o risco da perda, talvez irreversível, de pouco de legitimidade que resta do seu paradigma teórico dominante, que vem se tornando cada vez mais dogmático e obsoleto.

Nessa perspectiva, os programas de Pós-Graduação tem uma finalidade importantíssima, desde que não mercantilizados, na medida em que podem promover pesquisas para a transformação do *status quo* teórico, indispensáveis diante de um quadro dogmático obsoleto.

Uma vez traçadas as premissas gerais da crise do ensino jurídico, sem qualquer pretensão exaustiva, é possível ingressar na questão que mais interessa ao presente artigo, relacionado aquilo que se pode denominar *crise teórica do ensino jurídico processual penal*⁵¹⁰.

⁵¹⁰ Nesse sentido, vale referir duas posições relevantes, cujos recortes da presente pesquisa não nos permite ser explorado. De qualquer forma, é possível alertar para outras matrizes teóricas que vem procurando “ensinar o processo penal de maneira diversa”, tais como propõe Alexandre Moraes da Rosa em sua teoria dos jogos (jogos dinâmicos de formação incompleta), estudando, inclusive, fatores

O diagnóstico - e recorte - do quadro quase caótico funda-se, basicamente, em dois fatores: I – formação acadêmica processual às avessas; II – impactos teóricos causados a família romano-germânica, conforme será abordado nas próximas seções.

3 FORMAÇÃO ACADÊMICA PROCESSUAL ÀS AVESSAS

Ainda que as esferas (cível e penal) mantenham sua autonomia tanto em relação ao direito material quanto em relação ao direito processual, existem fortes influxos da teoria do processo civil na teoria do processo penal, fazendo com que diálogos interdisciplinares entre as referidas disciplinas constituam tema relevante de ser debatido no universo investigativo do ensino jurídico.

Esses influxos estão relacionados, basicamente, a dois fatores: o primeiro, decorrente do fato de não existir uma teoria própria do processo penal - ou melhor, existir mas não ser recepcionada nos ementários - que continua a beber na fonte privatista do processo civil, a partir da perspectiva da teoria unitária e da própria disciplina da “teoria geral do processo”, como se possível fosse aplicar ou importar conceitos e aportes teóricos do processo civil ao processo penal de uma maneira estéril.

psicológicos e até mesmo fisiológicos que estão em cheque na tomada da decisão e Lênio Streck, a partir da fenomenologia hermenêutica. Enquanto o primeiro centraliza seus estudos, suma, da forma como os juízes decidem, o segundo está preocupado com os critérios que os juízes precisam obedecer para a tomada da decisão. Ver nesse sentido: ROSA, Alexandre Moraes da. *Guia compacto do processo penal conforme da teoria dos jogos*.p.18-30. Ver também: STRECK, Lênio. *Diálogos com Lênio Streck. Hermenêutica e Constituição*, p. 14-17.

Como aponta Carvalho (2013, p. 63), ao tratar do obsoleto ensino do direito processual penal:

A pretensão científica totalizadora da teoria geral do processo capacita seu conteúdo desde o processo civil, inferiorizando as diversidades das esferas processuais. O direito processual penal, portanto, passa a ser interpretado a partir das categorias do processo civil. Assim, conforme leciona Jacinto Coutinho, a teoria geral do processo civil, encoberta pela nominada teoria geral do processo *penetra no nosso processo penal e, ao invés de dar-lhe uma teoria geral, o reduz a um primo pobre, uma parcela, uma fatia da teoria geral.*(...) O processo civil instrumentaliza, fundamentalmente, interesses privados (patrimoniais), das partes envolvidas no conflito. Difere, portanto, substancialmente do processo penal, cujo objeto é limitar o poder punitivo do Estado e garantir os direitos do polo débil da situação processual penal, que são o réu (processo de cognição) e o condenado (processo de execução).

Já o segundo fator está relacionado à sua aplicabilidade, pois não raras vezes o julgador - para ambos os processos - é o mesmo, havendo pouca formação específica ou cuidado para com bases principiológicas distintas.

Em outras palavras - e a título exemplificativo - os professores do processo civil não verificam problema nos poderes instrutórios do juiz, o que é absolutamente letal para o processo penal, notadamente porque, no mais das vezes, quando o julgador penal atua *ex officio*, busca elementos para legitimar aquilo que ele

mesmo já decidiu, em gritante quebra da imparcialidade, afetando a esfera de direitos fundamentais do acusado.

Como forma de melhor exemplificar a problemática, recorta-se a temática em torno do contraditório. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 5º, inciso LV, que “aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”.

Como se percebe, o contraditório possui uma mesma estrutura constitucional, que vem sendo usada pela doutrina tradicional para todos os “ramos” do processo, com especial similitude entre o processo penal e o processo civil, uma vez que no processo trabalhista os efeitos do contraditório ainda são mais mitigados em virtude da existência do princípio da proteção do trabalhador.

Nessa linha de ideias, sublinhe-se as palavras de Carnelutti (1971, p.45):

[...] la estructura del proceso penal está basada sobre el contradictorio, en forma que se asemeja a la estructura del proceso civil, en la cual se contradicen ante el juez el actor y el demandado; es tal semejanza la que ha engañado hasta ahora a los estudiosos respecto de su naturaliza.

Embora a doutrina acrítica do direito processual penal procure estabelecer alguma diferença entre o contraditório processual penal e o contraditório processual civil, essa diferença ainda é mínima e inócua, pois insuficiente para proporcionar o

aparelhamento ordinário do instituto, bem como assegurar uma democracia processual.

Nessa linha de ideias, Coutinho (2001, p.31) aduz que “a democracia processual só será alcançada (ou pelo menos estará mais próxima), quando for ele superado, avançando-se em direção da efetivação plena do contraditório, em um processo de partes que cubra toda a persecução penal [...]”.

A diferença apontada pela doutrina majoritária - e consequentemente ensinado nos cursos de Direito - não se preocupa em aprofundar a questão em torno do contraditório e da complexa relação de poder que se infere no universo da processualística penal.

Algumas problemáticas centrais se extraem dessas “diferenças” vigentes e merecem ser objeto de investigação dentro do universo do ensino jurídico processual penal, a saber:

(i) no que tange ao réu revel, será que o conteúdo do contraditório das defesas penais apresentadas efetivamente produz um resultado diferente dos efeitos da revelia ocorridos no processo civil?

(ii) quais são os parâmetros legais/teóricos que tem o juiz penal para considerar um réu indefeso?

(iii) até que ponto se sustenta essa diferença, na medida em que tem como matriz uma teoria unitária do processo?

As indagações feitas remetem a hipóteses que certamente contribuirão para a identidade processual penal do contraditório. E a primeira delas refere-se ao problema das defesas elaboradas por

profissionais que nunca puderam conversar com o réu, dificultando, conseqüentemente, a produção probatória.

Sem conteúdo material efetivo e funcionalidade acurada, o contraditório processual penal não irá cumprir o seu papel, sobretudo constitucional. E pior: acabará ainda servindo para realimentar a pretensão acusatória (não punitiva) e o poder de penar. Parece indubitável que o resultado do processo penal e civil é idêntico, o que nos permite questionar sobre sua “diferença”.

Já em relação ao segundo problema (ausência de parâmetros do julgador), a questão é ainda mais delicada, pois no Estado Democrático de Direito é preciso que os sujeitos do processo assumam a sua postura *ideológica*, até porque a dogmática – ainda que acrítica – representa uma ideologia, conforme refere Warat ao referir o “Monastério dos Sábios”.

Essa postura ideológica – acusatória/democrática ou inquisitorial – vai acabar definindo o *critério* a ser adotado pelo juiz para considerar um réu indefeso. Naturalmente, o juiz penal, ciente de sua função em um modelo acusatório, terá um parâmetro diverso para considerar um réu indefeso daquele que se considera o precursor do processo penal, que vai em busca da prova para encontrar legitimidade daquilo que ele já decidiu antecipadamente, ou seja, realizando um caminho inverso do desejado constitucionalmente.

Não existem parâmetros estabelecidos na legislação para considerar um réu indefeso, senão que tais parâmetros estão alojados na discricionariedade do julgador. Essa discricionariedade,

em razão dos juízes adotarem um modelo tradicional do modo de produção do Direito, interessado tão somente no estudo dogmático, tende a ser aderente - no que tange ao processo penal - a um modelo inquisitorial, pois esta é a estrutura dogmática, o que nos leva ao indicativo de que uma defesa insuficiente somente se reconhece em casos extremos assemelhados à sua inexistência.

Ademais, não se pode desconsiderar a problemática atual da Magistratura e sua tendência em recepcionar as expectativas sociais em detrimento das expectativas constitucionais⁵¹¹. Isso explica porque em tempos de inflação de leis penais e conseqüentemente, de demandas processuais penais, pouco é o reconhecimento pelos Tribunais em relação ao reconhecimento das nulidades. Paradoxalmente, não temos inflação das mesmas, como se o sistema fosse perfeito.

Em relação a terceira problemática, o fato do contraditório ainda estar enraizado em uma matriz única, fundada na teoria unitária do processo, acaba contribuindo para que o mesmo não encontre a sua “emancipação”, a sua “maioridade”.

Para que o contraditório processual penal possa efetivamente construir uma identidade própria, é preciso, primeiramente, respeitar as *categorias jurídicas próprias do processo penal*.

O certo é que não podemos estruturar o contraditório penal com os mesmos pilares do processo civil, partindo do pressuposto

⁵¹¹ A guinada constitucional em relação à presunção de inocência é um sintoma gravíssimo dessa questão.

de uma teoria unitária do processo. É preciso reconhecer que a suposta diferença apontada pela doutrina clássica é insuficiente para determinar uma mudança prática e teórica na aplicabilidade do instituto.

Assim, como refere Lopes Júnior foi a partir da publicação do artigo denominado *Cenerentola* - de Carnelutti (1946) - que primeiramente se discutiu a necessidade de uma teoria própria para o processo penal. As categorias jurídicas estavam voltadas para outro ramo do direito, fundado no ter e na propriedade, ao passo que o processo penal labuta com institutos diversos, tais como o ser e a liberdade.

Autores como Carnelutti, Lauria Tucci, Jacinto Nelson de Miranda Coutinho e Aury Lopes Júnior, guardadas suas diferenças, vêm alertando para a necessidade de se trilhar o processo penal com base em uma teoria própria, especialmente em relação às categorias da jurisdição, da ação e do processo, tripé inseparável da análise processual.

Nessa linha de ideias, Lopes Júnior alerta (2013, p.83):

[...] o problema é grave, mais grave ainda quando assistimos à imensa parcela da doutrina (e, por consequência do ciclo vicioso [senão incestuoso], também, da jurisprudência) falando em *fumus boni iuris e periculum in mora* para as prisões cautelares; defendendo que o objeto do processo penal é a pretensão punitiva (erro histórico de Binding, como explicaremos); invocando o pomposo (mas absolutamente inadequado para nós no processo penal) *pas nullité sans grief* para tratar das nulidades, bem

como fazer inadequadas relativizações; negando “efeito suspensivo” ao Recurso Especial e Extraordinário (por culpa de uma famigerada Lei n.8.038 pensada para o processo civil); relativizando a competência (esquecendo que no processo penal o juiz natural é garantia fundante); atribuindo poderes instrutórios ao juiz (ativismo judicial); e lecionando que as condições da ação processual penal são as mesmas do processo civil (!) e por aí vai.

Ousa-se acrescentar: compreendendo o contraditório do processo penal com praticamente os mesmos elementos do processo civil, ignorando a natureza pública daquele, calcado em liberdades e na própria estrutura do ser, ao passo que esse parte da ideia de igualdade e da perspectiva do ter/patrimonial.

Já por esse viés, é possível identificar a primeira diferenciação do contraditório do processo civil para o contraditório do processo penal. A natureza privada do contraditório, no processo civil, permite que as partes efetivamente consigam atuar em pé de igualdade, o que não ocorre no âmbito da relação pública do processo penal, notadamente, pela existência de uma complexa relação de poder manifestada na relação/situação jurídica processual, que gera uma consequente disparidade de armas.

Metaforicamente falando, se colocássemos o contraditório do processo penal em um “aparelho de tomografia”, o que encontraríamos seria tão somente um núcleo responsável pela sua

função de contradizer, uma função meramente dualista (e não raras vezes simbólica).

Não encontraríamos um núcleo de direitos fundamentais, não encontraríamos nenhuma paridade de armas, não encontraríamos uma dimensão efetiva de instrumentalidade constitucional, não encontraríamos o seu conteúdo material e sua funcionalidade.

Nesse sentido, sublinhe-se o pensamento de Tucci (2002,p.55):

[...] é hora, já, de visualizar o Direito Processual Penal com ótica própria, conferindo-lhe a dignidade científica que faz por merecer! Tal como pretendemos efetivar, neste despretensioso labor, que esperamos constitua um toque de alerta para os que ainda não atentaram a essa palpável realidade do mundo processual. E que, já agora, cuidamos de complementar, absolutamente convencidos da factibilidade de formulação ora concretizada, ou seja, de uma teorização própria: da teoria do Direito Processual penal.

É preciso, desse modo, buscar o contraditório processual penal com fundamento em uma teoria própria, sendo que essa estrutura contraditória vai refletir diretamente sobre todo o processo penal (desde o seu nascedouro), exigindo uma nova postura dos sujeitos processuais, criando-se um verdadeiro procedimento em contraditório (Fazzalari)⁵¹².

⁵¹² Muita embora o mesma precise ser superado, oque constitui objeto de outro ensaio.

Entretanto isso não pode ser feito ingenuamente. É preciso reconhecer que o processo penal, em última instância, é um *locus* no qual transita uma gama complexa de poderes e que uma das grandes missões do contraditório, eminentemente processual penal na contemporaneidade é fazer frente a esses difusos poderes, ora rechaçando-os (quando houver prevalência dos direitos de liberdade), ora minimizando-os (quando a acusação for exacerbada), assumindo seu papel ideológico e sua função limitadora do poder de penar.

Tais questões passam despercebidas pelo ensino jurídico processual penal que continua amarrado em uma matriz unitária, razão pela qual merece ser objeto de investigações outras tais como as apresentadas nessa pesquisa, sem qualquer pretensão totalizadora, o que implicaria em ignorar a complexidade existente no processualística penal.

Uma vez observado tais problemáticas, é preciso avançar para um fenômeno recente que desafia a teoria - e o ensino - em outra perspectiva, decorrente da importação de institutos provenientes de outras famílias de direito.

4 IMPACTOS TEÓRICOS CAUSADOS À FAMÍLIA ROMANO-GERMÂNICA

Ainda que o estudo aprofundado das origens históricas e das características das famílias jurídicas do Ocidente (romano-germânica e *common law*) não seja objeto da presente pesquisa, é impossível não observar o fenômeno de migração de institutos

jurídicos penais e processuais provenientes da *common law* ao direito brasileiro, o que poderá gerar algum reflexo no ambiente do ensino jurídico penal/processual.

Ao contrário de uma “importação tradicional” advinda, por exemplo - no campo do direito penal material⁵¹³ - do direito italiano e alemão (desde o livre arbítrio de Beccaria até o *nullum crime e nulla poena* de Ludwig Anselm Feuerbach – fundador da ciência penal alemã moderna) o que se observa sob a lupa do realismo é uma recepção prática, com timidez doutrinária e força jurisprudencial, de institutos penais do direito premial, que não raras vezes encontra descompasso com um processo penal acusatório, constitucional, democrático e convencional⁵¹⁴.

Nesse descompasso, David (1998, p. 23-24) salienta a origem de nossa família do direito, a saber:

A família de direito romano-germânica tem seu berço na Europa. Formou-se graças aos esforços das universidades europeias, que elaboraram e desenvolveram a partir do século XII, com base em compilações do imperador Justiniano, uma ciência jurídica comum a todos, apropriada as condições do mundo moderno. A denominação romano germânica foi escolhida para homenagear esses esforços comuns, desenvolvido ao mesmo tempo nas universidades dos países latinos e dos países germânicos.

⁵¹³ No processo penal o maior exemplo que se tem disso é o próprio CPP, de origem italiana (e de matriz política autoritária).

⁵¹⁴ Ver nesse sentido: VASCONCELOS, Vinicius Gomes de. *Barganha e justiça criminal negocial: análise das tendências de expansão dos espaços de consenso no Processo Penal Brasileiro*. São Paulo: IBCCRIM, 2015.

Esta influência romano⁵¹⁵-germânica⁵¹⁶ sempre foi à pauta do direito penal/processual brasileiro e, conseqüentemente, do ensino jurídico que se estruturou em cima de tais premissas, desde as Ordenações do Reino⁵¹⁷, decorrente da colonização portuguesa.

Mas a problemática se potencializa e se reflete no ensino jurídico na medida em que se recepciona de maneira assistemática Institutos penais outros, derivados de outra família do direito, conforme salientado, cuja premissa da formação do sistema de justiça é completamente diversa.

É natural que em tempos de “sociedade global”, não se possa viver em um “isolacionismo jurídico” teórico, como bem aponta Malan (2009, p.4), mas também é inconteste que a importação de institutos provenientes de famílias jurídicas distintas exige redobrado cuidado, como salienta o autor:

Por outro lado, é evidente não ser recomendável a importação açodada e indiscriminada de institutos estrangeiros. Para se proceder a uma operação desse jaez, é imprescindível a prévia compreensão de todas as nuanças do instituto a ser transplantado (origens históricas; natureza jurídica; conteúdo, abrangência; forma como ele se insere estrutural e funcionalmente no

⁵¹⁵ Até o início dos anos 2000, boa parte dos cursos de Direito ainda mantinham em sua matriz curricular o Direito Romano, sendo que muitas ainda não abrem mão de sua permanência. (Ver a questão do MEC nesse sentido).

⁵¹⁶ Ainda que não se possa falar em família de direito, no campo do direito penal, por exemplo, na atualidade, o direito penal alemão de Günther Jakobs vem influenciando significativamente o sistema penal brasileiro com sua teoria funcionalista, quase que em contraponto, se analisado pela perspectiva da política criminal, com os fundamentos de *Derecho e Razon* do italiano Luigi Ferrajoli.

⁵¹⁷ Ver nesse sentido, PIERANGELI, José Henrique. *Códigos Penais do Brasil. Evolução Histórica*. 2. Ed. São Paulo: IOB Thomsom, 2004.

âmbito do sistema jurídico de origem etc.) Ademais disso, torna-se indispensável analisar a compatibilidade entre o instituto alienígena e o sistema importador.(...) Operações de importação envolvendo ordenamentos de diferentes famílias jurídicas exigem cautelas redobradas, na medida em que mesmo normas idênticas podem adquirir significado e repercussão diferentes, ao interagir com o novo ambiente institucional: *a música da lei muda, por assim dizer, quando os instrumentos musicais e os músicos já não são mais os mesmos.*

Nessa perspectiva, as questões relacionadas ao direito premial, em que pese ter sido inserido gradativamente desde a década de 90 através de diversas legislações, parece não ter tomado os cuidados alertados pelo autor.

Isto porque, se por um lado estrutura-se um processo penal fundado na imparcialidade do julgador, no sistema acusatório, no contraditório e na ampla defesa, na presunção de inocência e na motivação das decisões judiciais, por outro, o que se observa com o direito premial é justamente o oposto.

A imparcialidade⁵¹⁸ do julgador resta no mínimo abalada com a aproximação das funções investigativas e acusatórias, rompendo também de plano com o sistema acusatório (aproximação ao sistema inquisitório). O mesmo pode se dizer em relação ao contraditório e a ampla defesa, na medida em que o acusado, muitas vezes, sequer possui uma denúncia formalizada em

⁵¹⁸ Sempre problemática mas também fundante do sistema.

seu desfavor, impossibilitando o amplo exercício do princípio basilar do processo penal constitucional.

A presunção de inocência - já mitigada pelo STF quando do julgamento do HC 126.292 – adquire a faceta de presunção de culpabilidade, culminando com o retorno da confissão ao seu trono de “rainha das provas”.

O magistrado, não raras vezes, passa a ser um mero homologador de delações, sem qualquer análise vertical do contexto probatório como demanda o processo penal constitucional e convencional.

O direito premial permite pena sem ação e pena sem processo, algo completamente incompatível com a matriz teórica tradicionalmente estudada nos cursos de Direito.

Sem dúvida isso é um desafio para o ensino jurídico das próximas décadas. Um fenômeno que veio para ficar, alimentado pelo senso comum penal e pela jurisprudencialização da política. Precisa o direito exercer a sua função de equalizador dessas demandas, para que se estabeleça um mínimo de constitucionalidade.

CONCLUSÃO

Sendo assim, o ensino jurídico brasileiro, especialmente naquilo que denominamos *ensino jurídico penal/processual* encontra-se cheio de desafios, relacionados não só a superação da teoria geral do processo, como também pela comunicação

constitucional com os novos institutos importados de outras famílias jurídicas.

O ensino jurídico precisa contribuir com esse debate, sob pena de se tornar um instrumento a disposição da política (enquanto ciência política e enquanto realidade do sistema processual penal).

Reestruturar os ementários da teoria geral do processo ao invés de tão somente rechaçá-la, implica, em alguma medida, com o rompimento de um *status quo* que encontra resistência dos próprios docentes que deveriam ser os primeiros a estimular este tipo de estratégia, o que só viria a contribuir com o aprimoramento de ambos os processos.

Repensar a forma de ensinar o processo penal diante dos visíveis influxos jurisprudenciais que vem encontrando mais eco que a própria doutrina, é um desafio contemporâneo a ser enfrentado, sem que isso implique o abandono das matrizes constitucionais e sem que se faça um ensino jurídico jurisprudencializado.

Os novos saberes penais perpassam por um reaparelhamento dogmático e novas estratégias pedagógicas, com o intuito de tentar conciliar o inconciliável. Ainda assim, nesse cenário, é preciso privilegiar a Constituição, pois não há ensino jurídico que sobreviva fora dos anseios democráticos.

Um desafio gigantesco que deve tomar a cena teórica das próximas décadas em matéria de ensino processual penal.

REFERÊNCIAS

CARNELUTTI, Francesco. *Princípios del processo penal*. Trad: Santiago Sentis Melendo. Buenos Aires: Ediciones Jurídicas Europa-América, 1971.

CARVALHO, Salo. *Anti Manual de Criminologia*. São Paulo: Saraiva, 2013.

DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Hermínio Carvalho.

MALAN, Diogo Rudge. *Direito ao confronto no processo penal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

MIRANDA DE COUTINHO, Jacinto. *O papel do novo juiz no processo penal*. In: *Crítica à teoria geral do Direito Processual Penal*. MIRANDA DE COUTINHO, Jacinto Nelson de (coord). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LOPES JÚNIOR, Aury. *Direito Processual Penal*. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia Jurídica e Democracia*. 2º ed. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

ROSA, Alexandre Morais da. Como é possível ensinar processo penal depois da operação “lava jato”? *Revista Consultor Jurídico*. São Paulo, SP. Disponível em: <http://conjur.com.br/2015-jul-04/diário-classe-possível-ensinar-processo-penal-depois-lava-jato>. Acesso em 14 julho 2017.

ROSA, Alexandre Morais da. *Guia Compacto do Processo Penal conforme a teoria dos jogos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do Bacharel em Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

STRECK, Lênio. *Hermenêutica e Jurisdição*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

STRECK, Lênio. *Tribunal do Júri. Símbolos e Rituais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 4º Ed. 2001.

TUCCI, Rogério Lauria. *Teoria do Direito Processual Penal. Jurisdição, ação e processo penal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

A FRAGILIZAÇÃO DA AUTONOMIA DO DIREITO E O SENSO COMUM TEÓRICO DOS JURISTAS: Uma crítica hermenêutica ao ensino jurídico contemporâneo

Maiara dos Santos Noronha⁵¹⁹

Rafael Fonseca Ferreira⁵²⁰

Rômulo Gubert de Mello⁵²¹

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo avaliar um problema presente na formação jurídica brasileira na democracia constitucional: o senso comum teórico dos juristas. Se a Constituição Federal de 1988 significou um importante marco no processo de transição democrática do país, trazendo para o interior do Direito um compromisso de transformação do *status quo* social, a repetição acrítica de enunciados e fragmentos teóricos, especialmente de teorias positivistas, faz com que o jurídico seja visto como algo “dado”, sem uma maior preocupação com a preservação de sua autonomia. Neste sentido, a exposição é dividida em três momentos: no primeiro deles é exposta a mudança paradigmática representada pelo constitucionalismo democrático incorporado pela Constituição Federal de 1988. Em um segundo momento é feita a caracterização do senso comum teórico, especialmente por meio das considerações de Luiz Alberto Warat. Por fim, é desenvolvida a ideia de autonomia do Direito como caminho de

⁵¹⁹ Mestranda no programa de pós-graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Advogada.

⁵²⁰ Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) nos cursos de Graduação e Mestrado em Direito. Advogado.

⁵²¹ Mestrando no programa de pós-graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande - Furg. Advogado.

superação do senso comum teórico dos juristas em suas vertentes positivistas e não positivistas. A abordagem empregada segue a linha da Crítica Hermenêutica do Direito ancorada na hermenêutica filosófica.

Palavras-chave: Autonomia do Direito; Constituição; Transformação Social; Saber Crítico.

INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988, a importância assumida pelo Direito como agente possibilitador da democracia fez crescer a preocupação com a formação dos juristas brasileiros. A realização de um projeto de sociedade instituído constitucionalmente exigiu que a teoria e dogmática jurídicas precisassem rever muitos dos conceitos consolidados em suas tradições e os quais, não raras vezes, serviam a um ideal jurídico alçado à resolução de problemas individuais, sem uma maior preocupação com a intersubjetividade sobre a qual se assenta o próprio Direito contemporaneamente.

Com efeito, a própria dogmática jurídica atravessa um momento de transição em que as estruturas jurídicas do passado (pré 1988) convivem com um novo paradigma de fazer Direito, comprometido com a transformação do *status quo* social e da própria cidadania, ao reconhecer e impulsionar suas dimensões de liberdade civil, política e social. Ao Direito é preciso então reconhecer um elevado grau de autonomia frente a própria política a fim de se evitar a perda do conteúdo compromissório da Constituição por meio de investidas realizadas por majorias

eventuais ou pelo poder econômico de um mundo globalizado. De todo modo, hodiernamente já não se pode falar em discricionariedade, quer por parte do legislador, quer por parte do Poder Judiciário. A atividade de ambos encontra-se vinculada desde seus fundamentos pela normatividade constitucional. A formação dos juristas assume grande importância neste contexto, pois é, cada vez mais, necessário reconhecer as normas e as práticas adequadas à atual conjuntura do constitucionalismo brasileiro. No entanto, esta tarefa é muitas vezes obstada por meio daquilo que Warat (1995, p. 13) chamava de senso comum teórico dos juristas. Com ele, se repetem enunciados e fragmentos de teorias sem uma maior reflexão crítica sobre seus contextos e consequências para a realidade jurídica brasileira. Para os limites deste trabalho, se pretende mostrar a ameaça deste senso comum à autonomia do Direito. Para isso, a exposição se dedica a, em uma primeira etapa, esclarecer o que está em jogo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, isto é, um projeto de sociedade igualitária e cidadã estabelecido por de um constitucionalismo compromissório e dirigente. Em um segundo momento, são delineadas as características daquilo que Warat definiu como um senso comum teórico dos juristas e, por fim, na terceira parte esclarece o porque de o Direito contemporaneamente gozar de um elevado grau de autonomia e os riscos de, ao se reproduzirem enunciados teóricos desprovidos de um maior juízo crítico, se colocar em jogo os avanços prometidos pelo atual constitucionalismo.

Quanto aos aportes metodológicos, o trabalho segue as linhas da Crítica Hermenêutica do Direito, ancorada, por sua vez, na filosofia hermenêutica e na hermenêutica filosófica. De todo modo, parte-se do pressuposto de o Direito ser um conceito interpretativo e, como tal, seu sentido precisar ser resgatado no interior da tradição hermenêutica na qual se situa. Logo, a Crítica Hermenêutica do Direito firma um posicionamento anti discricionário e anti relativista no que tange a interpretação jurídica, pois esta, caso se pretenda correta, deve uma prestação de contas aos sentidos compartilhados por todos os membros de uma comunidade política (STRECK, 2017, p. 120 e ss). Como será possível perceber, essa postura está em oposição direta à afirmação de um senso comum teórico dos juristas, pois este apenas reforça estereótipos irrefletidos sem uma maior apreciação crítica acerca de seus reflexos sociais.

1. O DIREITO NO CONSTITUCIONALISMO DEMOCRÁTICO E A CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE JURISTAS CRÍTICOS

A promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 implicou uma série de mudanças na forma como o Direito passou a se relacionar com a vida política da população. Até ela, a legalidade vinha servindo como mero mecanismo de regulação social e legitimação do regime civil-militar – e vale aqui rememorar as duas cartas constitucionais outorgadas entre 1964 e 1985, a primeira com um Congresso sem opositores ao governo e a

segunda já sem a dissimulação de uma assembleia constituinte, mas imposta por meio de uma junta militar como emenda constitucional (BRANCO; COELHO; MENDES, 2010, p. 62). Ocorre que após 1988, o Direito passa a assumir uma feição democrática, não expressa simplesmente pela “igualdade perante a lei”, pois a cidadania se encontra atrelada às liberdades civis, ao acesso a uma qualidade de vida digna e ao reconhecimento da participação política não apenas em eleições gerais e diretas como igualmente através de mecanismos como a ação popular, plebiscitos e referendos, para mencionar apenas algumas das possibilidades institucionalizadas.

No entanto, as dificuldades ainda persistem, pois se, por um lado, a Constituição Federal pretende impulsionar a cidadania e a participação política da população, por outro, a realidade social e histórica brasileiras cobram seu preço, alimentando um fosso de desigualdade econômica e de inclusão entre diferentes grupos e classes sociais o qual não pode ser resolvido imediatamente por conta das próprias capacidades do Estado em fornecer as condições necessárias para a reversão deste quadro. A Constituição, destarte, estabelece um verdadeiro programa político de transformação do *status quo* social, por meio normas programáticas as quais vinculam positivamente a atividade legiferante desde os fundamentos da legislação, a qual já não comporta a noção de discricionariedade do legislador (CANOTILHO, 2001, p. 249).

No atual constitucionalismo, portanto, a legalidade é um importante meio do agir estatal na realização de suas atribuições

impostas desde a Constituição (STRECK, 2013, p. 152), e por isso a teoria do Direito passa a se preocupar com o problema da interpretação, isto é, a aplicação das normas jurídicas. Se por um lado a jurisdição constitucional ganhou relevo no atual constitucionalismo ao receber a incumbência proteger a normatividade constitucional, por outro ela própria passou a ser algo que também precisa ser controlado, pois a discricionariedade judicial coloca em jogo a capacidade de o jurídico conseguir dar suas respostas. E isso tem consequências importantes, uma vez que se o Direito é responsável por institucionalizar os meios necessários para o exercício da cidadania e formação de opinião pública nos espaços comunicativos difusos pela esfera social, por outro, esta mesma esfera pública é a responsável por orientar a formação da vontade política que é institucionalizada pelo jurídico (OLIVEIRA, 2007, p. 56). Logo, o Direito democrático sempre pressupõe um processo intersubjetivo de construção conjunta da sociedade. A discricionariedade, por outro lado, é resultado do assujeitamento do jurídico pela subjetividade do intérprete, pressupondo um paradigma filosófico onde não é concebível uma estrutura prévia de sentido que constitui o sujeito, resultando em um *deficit* democrático da decisão judicial conforme ela deixe de buscar amparo na tradição hermenêutica que constitui este mundo compartilhado (STRECK, 2014a, p. 68).

Para ser mais preciso: com o desenvolvimento do constitucionalismo democrático ao longo do século XX⁵²² percebeu-se que muitos dos postulados propostos pela corrente da teoria jurídica dominante na época, o positivismo jurídico, precisavam ser revistas tendo em conta a nova dimensão assumida pelo Direito. Assim, novas teorias e correntes foram sendo desenvolvidas no sentido de reaproximar a moral do Direito, a validade jurídica da legitimidade política, reconhecer o caráter interpretativo do Direito e a força normativa dos princípios. Mas tudo isso pode se perder quando não é problematizada a aplicação do Direito, pois os compromissos constitucionais de atuação na esfera social somente podem possuir força quando passíveis de

⁵²² Por constitucionalismo democrático se entende aqui a série de transformações pelas quais atravessaram as Constituições desde o começo do século XX ao aproximar as tradições continental e norte-americana de constitucionalismo. É difícil esgotar o fenômeno para poder fornecer uma definição, no entanto, podem ser elencados como algumas das características desta nova dimensão constitucional a supremacia e força normativa da Constituição em relação a legislação ordinária, a implantação de cortes responsáveis pelo controle de constitucionalidade das demais normas jurídicas, a incorporação de uma moralidade crítica pela ressignificação da igualdade, comprometendo a atuação estatal e jurídica com a transformação do *status quo social*, bem como o reconhecimento da soberania popular, visando ampliar a participação cidadã nos processos de formação da vontade política. Destarte, é preciso referir que isto não se refere a um processo uniforme ou que tenha se sucedido sem resistências. A consolidação deste modelo atravessou todo o século passado, enfrentando as contingências políticas de cada país bem como os problemas doutrinários em conseguir compreender a novidade do fenômeno devido às tradições jurídicas ainda demasiadamente assentadas sobre os ideais de um Estado liberal de Direito. Nesse sentido: Fioravanti (2014, p. 118-128) e Julius-Campuzano (2009, p. 22-29).

serem compreendidos comunitariamente, isto é, seu sentido seja compartilhado por aqueles responsáveis por sua interpretação e realização, o que não ocorre quando se assume a discricionariedade como posicionamento possível, pois ela, a discricionariedade, é sempre resultado de uma subjetividade que acredita ser fundante de si própria, e por isso não obrigada a prestar contas a ninguém, exceto a si própria.

No Brasil, os contrastes existentes entre o projeto constitucional e as desigualdades sociais fazem com que pessoas e grupos sociais procurem o Judiciário na busca de soluções para a não concretização de seus direitos fundamentais. Como resultado, os tribunais cada vez mais são incitados a se pronunciar sobre questões moralmente controversas, seja por conta do desgaste político envolvendo a tomada dessas decisões por parte dos Poderes representativos (Legislativo e Executivo), seja em razão de não ter se formado um mínimo consenso acerca do assunto nas vias deliberativas institucionais (BRANDÃO, 2013, p. 623). Neste contexto, a discricionariedade serve para impulsionar o ativismo judicial, quando os tribunais passam a se arrogar competências não previstas a eles constitucionalmente (TASSINARI, 2013, p. 32), podendo ocasionar uma dependência moral popular diante dos juízes, os quais passam a determinar de cima para baixo as disputas políticas controversas em detrimento dos processos de formação da opinião pública, aquilo que Ingeborg Maus denominou por “Judiciário como superego da sociedade” (MAUS, 2000, p. 190).

Assim se intui com facilidade o papel desempenhado pelo ensino jurídico, pois se o Direito é condição de possibilidade para a realização de uma democracia nos marcos constitucionais, a formação dos juristas é elemento nuclear na concretização deste projeto. Formação não é um meio para se atingir um determinado fim (angariar mais materiais e métodos ou acumular conhecimento), trata-se de um processo pelo qual o sujeito apropria-se daquilo que lhe é instruído, aquilo que aprende integra-se a ele (GADAMER, 2015, p. 47). Gadamer recorre a Hegel para explicar que a formação está relacionada com a capacidade de abstração de cada sujeito, capacidade de conseguir se distanciar do imediato em direção a uma universalidade. Aquele que se entrega à particularidade é inculto. É preciso um distanciamento do sujeito com sua imediaticidade que lhe permita conceder vigência e validade ao pensamento do outro.

O desafio ao ensino jurídico é, então, conseguir romper as barreiras apresentadas por aquilo que Warat (1982, p. 50) já denominava por senso comum teórico dos juristas, o qual preserva um distanciamento do ensino jurídico da realidade social brasileira por meio da repetição de enunciados sem uma maior reflexão crítica acerca de seus fundamentos. Criam-se então confusões conceituais que anestesiam o discernimento crítico do aluno, que, ao contrário de ser formado, passa a ser conformado ao *staus quo*, retirando do Direito sua capacidade emancipatória e colocando em seu lugar uma textualidade “dada”, sem história ou contexto social.

2 O SENSO COMUM TEÓRICO DOS JURISTAS: UMA CRÍTICA HERMENÊUTICA AO PROCESSO DE COGNIÇÃO DO/NO DIREITO

O processo que constitui verdades jurídicas afamadas pela comunidade jurídica tem como ponto de partida uma série de valores epistemológicos que são colocados em xeque por propostas revisionistas tendentes a provocar um conhecimento crítico do Direito. O pensamento dissidente visa através de um conjunto de proposições, a formação de um conhecimento jurídico apto a sustentar indagações sociais profundas que desvelam o saber jurídico institucionalmente sacralizado. A cientificidade dos discursos elaborados pelos juristas a partir da cognição oficial, que em sua maioria repercute em domínios do conhecimento a partir de relações de poder, precisa ter como pressuposto a preeminência da política e não mais ser pautado sobre o binômio razão e experiência.

A ortodoxia do conhecimento jurídico prima por um pensamento lógico referencial que provoca o enclausuramento substancial da produção científica. Desse modo, o conhecimento guiado politicamente e significativamente produzido é relegado a um segundo plano, e os conceitos tidos como inequívocos tornam-se o primado do saber. Segundo Warat, um dos primeiros juristas a introduzir no Brasil a Filosofia Analítica do Direito sob uma concepção crítica que abalou a teoria jurídica positivista através da linguagem, criador da expressão “senso comum teórico dos

juristas”⁵²³, a elaboração de um discurso crítico tem como passo fundamental a substituição do controle conceitual pela compreensão do sistema de significações, e como forma de explicação do poder social das significações, anunciadas científicas, pela introdução da temática do poder (WARAT, 1982, p. 50).

Cabe destacar que a filosofia da linguagem provocou uma ruptura com o processo de compreensão do ato de conhecer, buscando fundamentos que possibilitassem demonstrar a relação existente entre Direito e linguagem através de uma base teórica analítica da função atribuída a ideologia no discurso jurídico (SENA, 2010, p. 64). Segundo Jaqueline Santa Brígida Sena (2010, p. 77-78), Warat entende que existe um conjunto de pré-compreensões, de instâncias significativas, de significações pré-discursivas, que permeiam e dão contorno ao discurso de verdade nas ciências, bem como regulam a forma de atuação dos produtores e intérpretes desse discurso, impedindo o questionamento das raízes sociais das verdades produzidas.

O processo alienante de formação dos juristas enseja uma operabilidade tautológica reprodutora do Direito distante ao cenário político formador da realidade social contemporânea. O

⁵²³ A expressão senso comum teórico dos juristas surgiu na obra de Warat intitulada *“Mitos e Teorias na Interpretação da Lei”*, e designa “as condições implícitas de produção, circulação e consumo das verdades nas diferentes práticas de enunciação e escritura do Direito” e serve para mencionar a dimensão ideológica de verdades jurídicas (WARAT, 1995, p. 13-17).

conhecimento como fruto meramente da incorporação de conceitos no subconsciente dos juristas, o senso comum legalista-positivista, não atribuem um caráter transformador ao Direito. Por isso, a necessidade de se estabelecer uma teoria crítica do direito que possibilite uma ruptura com o objetivismo epistemológico. “A aprendizagem da advocacia há de proporcionar autonomia, despertar a consciência da Cidadania, para o país ganhar não apenas profissionais capacitados, mas cidadãos conscientes de seu papel e de sua missão transformadora” (MACHADO, 2003, p. 112).

Fazendo uma relação entre dogmática jurídica e senso comum teórico, menciona Streck (2011, p. 635) que aquela aparece como um conjunto de técnicas de “fazer crer”, que possibilitam ao jurista produzir a linguagem oficial do Direito, servindo de meio para sua interpretação e aplicação. Mostra-se como uma mera “ciência” formal que requer um trabalho de lógica e técnica jurídica, nas quais há o predomínio de operações de dedução e indução, análise e síntese, sendo o resultado “uma série de conceitos e princípios por meio dos quais se obteria uma interpretação clara das regras legais integrantes do direito positivo” (WARAT, 1995, p. 16).

A insistência em práticas antigas institucionalizadas pela dogmática jurídica, assim como em teorias de cunho dogmático que não permitem à evolução no sentido de interpretar e aplicar o Direito, são atitudes que contribuem para que os juristas continuem

perpetrando o senso comum teórico. Cabe destacar que visando manter o *status quo* e legitimar o discurso do poder preponderante, essas condições são (re)produzidas diariamente pelos cursos de Direito, alicerçando suas propostas de ensino “em um conjunto de crenças mitificadas como se fossem verdades inatacáveis e em pressupostos teórico-políticos naturalizados por versões pseudocientíficas do Direito” (BEDIN, 2017, p. 177).

Toda essa maneira oficial de proceder em relação à formação do pensamento jurídico ocasiona uma série de efeitos, que Warat (1982, p. 50-51) denomina de efeitos de verdade, que podem ser percebidos a partir da análise dos discursos de objetivação estereotipados e estratégicos. Tais discursos, descompromissados e desprovidos de cientificidade, revelam um controle lógico do conhecimento que reduz e fragmenta contextos e que aniquila os seus efeitos políticos produzidos. Há assim, uma apropriação da produção de “conhecimento” através de um procedimento que na verdade mascara atitudes autoritárias que se auto-fundamentam.

Enfim, estamos reivindicando um saber crítico do direito como um novo ponto de vista epistemológico, que tenha como objeto de análise os discursos competentes da ciência e epistemologia jurídicas. Ditos discursos competentes são forjados na própria práxis jurídica, razão pela qual sugerimos chamá-los de “sendo comum teórico dos juristas” (WARAT, 1982, p. 51).

Indispensável se faz um processo de percepção que ultrapasse os limites forjados pela dogmática jurídica, e que possibilite aos juristas questionar os condicionantes histórico-sociais que envolvem a realidade na qual estão inseridos. Segundo Streck, ocorre uma “ficcionalização do mundo jurídico, como se a realidade social pudesse ser procustianamente aprisionada/moldada/explicada através de verbetes e exemplos com pretensões universalizantes” (STRECK, 2014b, p. 101). Cegos pelo senso comum teórico, os profissionais do Direito acabam por não conseguir enxergar o texto da norma além de sua literalidade (SENA, 2010, p. 100).

Os processos que envolvem a produção do saber científico, em tese, tendem a distanciá-lo do senso comum (doxa), tido como estranho ao conhecimento científico purificado e racional (episteme). Todavia, as opiniões comuns, formada pelas representações ideológicas e metafísicas, quando diante da realidade que perpassa o Direito, são facilmente verificáveis no acúmulo de opiniões teóricas e valorativas presentes nos discursos em tese epistêmicos (controlados pelo conhecimento científico).

O senso comum teórico dos juristas reflete uma construção de conhecimento que atravessa diversas regiões do saber, mesmo sendo à primeira vista reduzidas pela episteme. Representa uma ideologia no íntimo da ciência, bem como uma significação extraconceitual no íntimo de um sistema de conceitos. A partir dessa perspectiva, é a práxis jurídica que realiza essa “metamorfose” da episteme em doxa através do programa político

das verdades, sendo o saber crítico uma espécie de doxologia, que acaba sendo mitigada pela epistemologia tradicional em nome do saber puro teórico.

Os conflitos existentes entre a teoria e a práxis jurídica, resolvidos a partir da epistemologia oficial que visa também uma atividade profissional pura que desconsidera o valor político do conhecimento, recaem no mesmo dilema: neutralidade, tecnicismo e racionalidade, fundamentados em um conhecimento apolitizado. O jurista torna-se um operador técnico dos textos legais (WARAT, 1982, p. 53), mas que mediante o jogo estratégico dos conceitos na práxis, reapropria-se destes pelo senso comum e converte-os novamente em significações com diversas acepções possíveis.

Assim, segundo Warat (1982, p. 53-54), fecha-se um movimento dialético, que parte de hábitos significativos (doxa), que ficam a espera dos conceitos (episteme que através de um processo lógico purificador converte o primeiro momento), e que, por fim, resultam no senso comum teórico (reincorporação dos conceitos nos hábitos significativos – emprego da episteme como doxa). É neste último processo que se permite observar o valor político dos processos de objetivação, bem como a maneira como se torna ideológico o discurso da episteme.

O senso comum teórico, nos permite situar-nos frente às significações de base que determinam, definem e desenvolvem as condições semiológicas de existência da racionalidade do direito. Com a expressão senso comum teórico dos juristas estamos tentando explicitar uma

condição de significação para os discursos jurídicos. Trata-se de seu critério complexo, que se apresenta de um modo difuso na práxis jurídica; razão pela qual, sua localização demanda uma trajetória que é ainda insipiente (WARAT, 1982 p. 54).

O senso comum teórico, representado por um conjunto de hábitos semiológicos de referência distintos e por discursos resultantes desses hábitos, constitui os processos significativos do direito que legitimam uma série de crenças. Tais hábitos são formados por conceitos vagos distantes das teorias que lhe deram origem e apropriados institucionalmente por premissas valorativas, opiniões costumeiras, suposições incertas e incoerentes, metáforas e reproduções do mundo que acabam recaindo em uma uniformidade de pontos de vistas acerca do Direito, e que são tidos pelos juristas como ciência e verdade.

A apropriação institucional dos conceitos por tribunais, órgãos legislativos ou ainda por centros de estudo do Direito, resulta em um processo que conforma às teorias as crenças e interesses que são legitimados por tais instituições. Em muitas situações, talvez na grande maioria, produzem-se versões estereotipadas de conceitos, uma apropriação e controle voltados a interesses particulares em demasia distantes de suas matrizes teóricas. Esses processos são denominados por Warat de “lentos mecanismos redefinitórios”, o autor cita como exemplo a apropriação do discurso Kelseniano.

Portanto, o retorno ao espectro do senso comum dos conceitos revela o momento no qual o conhecimento jurídico na sociedade apodera-se sob a roupagem de uma linguagem inocente do Direito, mascarado por uma racionalidade e pureza que na verdade são distantes do seu processo histórico de elaboração. Diante dessa realidade, o senso comum teórico não pode restringir os discursos jurídicos unicamente aos determinantes normativos extraídos das normas jurídicas, mas sim buscar significações heterônomas, bem como preocupar-se com as funções sociais do saber jurídico e não com as contradições e inconsistências de exposições que visam unicamente à lógica e a verdade.

A epistemologia dos conceitos acaba por barrar a discussão que envolve o sentido político do saber jurídico, motivo pelo qual Warat propõe a implantação de uma teoria das significações para o conhecimento crítico do Direito. A problemática reside em um modelo oficial que racionaliza e purifica o saber, que acredita distanciá-lo das representações metafísicas e ideológicas que constituem sua matriz fundante e que exprime suas relações com o poder. A discussão que envolve a qualidade do ensino jurídico e que surge com o desvelar de um paradigma de cognição institucionalmente sacralizado revela a emergente preocupação com a formação de juristas verdadeiramente pensantes e que possam fazer jus ao caráter transformador do Direito.

3 A AUTONOMIA DO DIREITO COMO SUPERAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO SENSO COMUM

Como dito primeiro tópico deste trabalho, o Direito, com o atual constitucionalismo, adquiriu um elevado grau de autonomia necessária para a consolidação de um projeto de sociedade democrático. No entanto, é preciso romper com as amarras de um ensino jurídico engessado por meio de enunciados repetidos quer pela doutrina, quer pelos próprios tribunais, para que o jurídico consiga se mostrar como algo vivo, e não como um conjunto de enunciados normativos que pairam sobre a sociedade a qual visam regular. Nesse sentido, são importantes as considerações de Castanheira Neves quando retoma a história da ideia de autonomia do Direito, a qual, em uma primeira fase, consubstanciada principalmente pelo jusracionalismo e por algumas teorias positivistas, era entendida como a capacidade de o sistema jurídico conseguir fornecer respostas próprias abstratamente através do encadeamento lógico e sistemático de seus enunciados (NEVES, 2002, p. 25).

Um exemplo bastante nítido desta perspectiva pode ser desenhado através daquilo que Norberto Bobbio (2010, p. 186 e ss) viria a popularizar como teoria do ordenamento jurídico. Resolviam-se então os problemas relativos aos significados das normas jurídicas em abstrato, através de operações sintáticas de construção dos enunciados e, quando estes mesmos viessem a se mostrar insuficientes, recorria-se às conhecidas técnicas para

solução de antinomias, com os critérios cronológico (*lex posteriori derogat priori*); hierárquico (*lex superior derogat inferiori*) e de especialidade (*lex specialis derogat generali*) (BOBBIO, 2010, p. 250-253). Todavia, reconhecia o professor de Turim a possibilidade de existirem antinomias as quais não seriam resolúveis por nenhum método ou critério disponível na tradição da ciência jurídica, o que abria a possibilidade de, ao menos nestes casos, ser possível o intérprete lançar mão de sua discricionariedade quanto ao caminho para a resolução deste tipo de problema (BOBBIO, 2010, p. 257).

Vale lembrar que Bobbio (2010, p. 11) reconhece ser Hans Kelsen seu autor da teoria do Direito por excelência. Por sua vez, o jurista austríaco estava preocupado com a construção de uma ciência jurídica autônoma frente as demais ciências, pois o ocaso do pandectismo na Alemanha havia feito surgirem novas abordagens que, embora não abandonassem por completo a ideia de sistematicidade, procuravam complementar as deficiências do conhecimento jurídico (especialmente diante das chamadas “lacunas do Direito”) a partir de conceitos e procedimentos oriundos de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a história (OLIVEIRA, 2015, p. 42-43). Tal desiderato vem muito bem expresso, aliás, já na primeira página de sua teoria pura do Direito, quando afirma ser objetivo primordial de sua obra “garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito” (KELSEN, 2009, p. 1).

O expediente a que recorre Kelsen para a construção de sua ciência jurídica se desenvolve a partir de dois níveis de metalinguagem: o primeiro deles é definido pela norma jurídica como meio de interpretação dos fatos, isto é, algo é juridicamente relevante somente quando é previsto por uma norma; enquanto o segundo nível se refere propriamente à ciência do Direito, cujos enunciados são eminentemente descritivos das normas jurídicas de primeiro nível por meio das relações sígnicas sintáticas e semânticas (ROCHA, 2005, p. 72). Mas esta ruptura se sucedia porque o autor austríaco não concebia como possível separar o Direito da moral, e por isso a pureza deveria ser possível de ser encontrada somente no segundo nível de metalinguagem, isto é, a ciência do Direito. Assim, embora o cientista do Direito pudesse realizar a descrição dos significados abstratos possíveis de uma norma jurídica partindo de um suposto ponto de neutralidade, ainda existia a discricionariedade no momento da aplicação deste mesmo Direito, pois esta estava situada no primeiro nível, e portanto contaminada pela razão prática do intérprete (STRECK, 2014a, p. 62).

No entanto, quando hodiernamente se fala de autonomia do Direito não se quer referir a um conjunto abstratos de significados obtidos por meio das relações sígnicas nos (e entre os) enunciados jurídicos. Isso ainda seria apostar no positivismo normativista de Hans Kelsen e Norberto Bobbio, em que pese a respeitável trajetória teórica de ambos autores. A capacidade de o Direito conseguir fornecer suas próprias respostas esta

contemporaneamente relacionada à recuperação de uma história institucional subjacente às práticas jurídicas de uma dada comunidade, o que significa resgatar o elo genético existente entre a tradição hermenêutica e os enunciados jurídicos. Este elo vem expresso por meio dos princípios constitucionais, os quais, diferentemente do que muitas vezes se afirma, não abrem a interpretação, mas a “fecham”, ou seja, induzem os fundamentos de uma decisão a tomarem determinada direção.

Diferentemente do positivismo jurídico, que em nenhuma de suas vertentes consegue dar conta do problema da discricionariedade, a hermenêutica é anti-discricionária e, não obstante, a partir dela é possível dizer que o Direito possui um grau de autonomia o qual não se restringe a descrição abstrata de enunciados normativos. Antes o contrário: se Kelsen separava as razões prática e teórica por conta de seu objetivo de pureza do conhecimento jurídico, a partir da filosofia hermenêutica e da hermenêutica filosófica não há mais sentido tal distinção, pois o que se tem, ao invés de uma razão fundante de si mesma, é um contexto intersubjetivo de fundamentação “no interior do qual tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático se dão na abertura do pré-compreender estruturante” (STRECK, 2014a, p. 64).

De todo modo, é somente se respeitando a capacidade de o Direito dar suas próprias respostas com base na moralidade política que institucionaliza, deslocando a fundamentação em direção a um contexto intersubjetivo de fundamentação, que se pode pensar na

realização de um projeto constitucional comprometido em impulsionar a democracia em um país marcadamente desigual socialmente. Restringir a atividade do intérprete à simples descrição dos enunciados legais por meio de uma cisão entre razões prática e teórica é hoje colocar em jogo este compromisso de transformação do *status quo* incorporado pelo Direito, o qual passa a ser visto como algo meramente “dado” diante de uma realidade que suplica por soluções as quais não cabem nos limites da gramática.

Ao limitar a formação dos juristas à repetição acrítica de enunciados e fragmentos teóricos, se deixa de compreender que a teoria pura kelseniana estava eminentemente preocupada em fornecer um aparato científico descritivo do Direito. No entanto, não raras vezes a leitura que se empreende do capítulo oitavo da teoria pura do Direito se torna também normativa, isto é, não apenas reconhece a discricionariedade judicial como a recomenda, legítima ou até mesmo a exige. Sob esta ótica, o exercício da jurisdição constitucional já não é mais o de preservar a autonomia do Direito, mas o de afirmar a vontade política de um grupo por meio de um entendimento exarado pela magistratura do país. Este é o ponto: tanto o positivismo jurídico quanto o não positivismo são posturas teóricas respeitáveis, embora divergentes. No entanto, seus postulados são instrumentalizados através do senso comum teórico para se tornarem meros mecanismo de legitimação do exercício do poder, resultando em um *deficit* democrático na formação dos juristas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova Constituição implica novas perspectivas sobre o Direito de um país. Mas para isso, é preciso deixar que a Constituição também diga algo, que ela consiga ter força normativa. Defender uma autonomia para o Direito contemporaneamente, portanto, significa estar comprometido com um projeto de transformação social instituído constitucionalmente e o qual não está inteiramente à disposição das contingências políticas e econômicas. Destarte, é preciso repensar a formação dos juristas brasileiros de modo a superar o senso comum teórico dos juristas, o que envolve um empenho das faculdades, professores e da própria doutrina. É preciso reforçar, no entanto, não ser objetivo deste trabalho propor alguma ideia no sentido de que defender o positivismo contemporaneamente é estar repetindo o senso comum teórico dos juristas. Antes o contrário, é possível identificar autores que defendem o positivismo jurídico com argumentos respeitáveis, mesmo quando venham a tomar posições divergentes daquelas expressas neste escrito. Aquilo que na verdade se pretendeu expor é o fato de, ao não se aprofundar nem mesmo sobre as posturas positivistas que muitas vezes se procura superar, o senso comum teórico dos juristas termina repristinando acriticamente enunciados e fragmentos teóricos – como o relativismo moral kelseniano ou a ideia de que decisões judiciais são atos de vontade – os quais colocam em jogo a construção de uma sociedade democrática nos marcos de um constitucionalismo compromissório e dirigente. A

própria autonomia do Direito deixa de ser vista até mesmo em sua forma primeira – como um conjunto de enunciados autossuficientes –, desconstituindo o direito enquanto conhecimento, e transformando sua prática em mero exercício de poder.

Em uma última palavra, o senso comum teórico dos juristas é um problema difusamente presente na realidade jurídica brasileira e, portanto, exigem um cuidado redobrado seja por parte de alunos, professores, advogados, promotores, juízes e outras autoridades públicas a fim de não se deixarem levar pela forma, não raras vezes eloquente, com enunciados de baixa densidade epistêmica os quais, embora possam parecer inofensivos em um primeiro momento, são terminantemente prejudiciais à transformação do Direito no sentido de impulsionar a democracia nos marcos de um constitucionalismo democrático. A realização da Constituição é um ideal extremamente complexo, e envolve um cuidado muito grande por parte de toda comunidade jurídica de um país.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Gilmar Antonio. *Ensino jurídico: do senso comum teórico dos juristas ao reconhecimento da complexidade do mundo. Direito em Debate*. Ano XI nº 18, jul./dez. 2002 – nº 19, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebat e/article/view/757>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral do Direito**. 3º ed. Tradução de Denise Agostinetti. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; Coelho, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 5º ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRANDÃO, Rodrigo. A Judicialização da Política: Teorias, Condições e o Caso Brasileiro. *In*: FELLET, André; NOVELINO, Marcelo. **Constitucionalismo e Democracia**. Salvador: JusPODIVM, 2013. p. 615-658.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador** – Contributo para a Compreensão das Normas Constitucionais Programáticas. 2º ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2001.

FIORAVANTI, Maurizio. **Constitucionalismo** – Experiencias históricas y Tendencias Actuales. Tradução de Adela Mora Cañada e Manuel Martínez Neira. Madri: Trotta, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. Tradução de Paulo Cesar Duque Estrada. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

_____. **Verdade e Método I** – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meuer. 15º ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

JULIUS-CAMPUZANO, Alfonso de. **Constitucionalismo em Tempos de Globalização**. Tradução de José Luis Bolzan de Moraes e Valéria Ribas do Nascimento. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 8º ed. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MACHADO, Rubens Approbato. *Discurso do Presidente do Conselho Federal da OAB*. *In*. OAB. **Ensino Jurídico: Formação Jurídica e Inserção Profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

MAUS, Ingeborg. Judiciário como Superego da Sociedade – O Papel da Atividade Jurisprudencial na “Sociedade Órfã”. Tradução de Martonio Lima e Paulo Albuquerque. *In: Novos Estudos*. N° 58. São Paulo: Cebrap, 2000.

NEVES, António Castanheira. **O Direito Hoje e com que Sentido?** - O Problema Actual da Autonomia do Direito. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de. **Direito, Política e Filosofia** – Contribuições para uma Teoria Discursiva da Constituição Democrática no Marco do Patriotismo Constitucional. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2007.

OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. Hermenêutica e Ciência Jurídica: gênese conceitual e distância temporal. *In: STEIN, Ernildo; STRECK, Lenio Luiz (orgs.). Hermenêutica e Epistemologia: 50 anos de Verdade e Método*. 2° ed. Rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015. p. 41-57

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica e Democracia**. 2° ed. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

SENA, Jaqueline Santa Brígida. **O Dogma da Neutralidade na Prestação Jurisdicional**: uma abordagem jusfilosófica a partir do pensamento de Luis Alberto Warat. 2010. Dissertação. Faculdade de São Paulo. 2010.

STEIN, Ernildo. **Aproximações Sobre Hermenêutica**. 2° ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. *Dogmática jurídica, senso comum e reforma processual penal: o problema das mixagens teóricas*. **Pensar**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 626-660, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://ojs.unifor.br/index.php/rpen/article/view/2165>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

_____. **Jurisdição Constitucional e Decisão Jurídica.** 3º ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

_____. **O que é Isto – Decido Conforme Minha Consciência?.** 4º ed. rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014a.

_____. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise:** uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 11º ed. rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014b.

_____. **Hermenêutica e Jurisdição** – Diálogos com Lenio Streck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

TASSINARI, Clarissa. **Jurisdição e Ativismo Judicial** – Limites da Atuação do Judiciário. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2013.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito.** Interpretação da lei. Temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

_____. **Saber Crítico e Senso Comum Teórico dos Juristas.** Revista Sequência, Santa Catarina, v. 3, n. 5, 1982.

ENSINO JURÍDICO E ÉTICA NA ADVOCACIA

Marcelo Garcia da Cunha⁵²⁴

RESUMO: Propõe-se aqui problematizar o ensino jurídico e sua conexão com a ética na advocacia. A abordagem envolve uma análise crítica a respeito da metodologia tradicional de ensino do direito, assim como das práticas que enfatizam o desenvolvimento autônomo do discente, tendo como pressuposto, em ambas as hipóteses, o papel desempenhado pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Muito além do conhecimento técnico, destituído de reflexão crítica e predominantemente embasado na apreensão de conteúdos teóricos e na interpretação da literalidade da lei, o agir ético do futuro profissional da advocacia dependerá, entre outros fatores, de uma experiência acadêmica voltada a um saber contextualizado e, acima de tudo, humanístico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino - Direito - Metodologia - Ética – Advocacia.

1 INTRODUÇÃO

O direito é o mecanismo do Estado que permite a convivência social. Se não houvesse normatização jurídica estruturando as relações sociais seria impossível uma harmonização entre os indivíduos, inviabilizando a concretização da ideia de sociedade, porque a concepção do que é justo ou injusto, certo ou errado, permitido ou vedado estaria sujeita a uma infinidade de

⁵²⁴ Advogado. Integrante do Tribunal de Ética e Disciplina da OAB/RS. Doutor e Mestre em Direito pela PUCRS.

interpretações, variáveis de acordo com valores e interesses diversos, gerando conflitos de toda ordem.

Porque dominam as técnicas do fenômeno jurídico, os profissionais do direito possuem relevância essencial à sociedade. Não é por outro motivo que as profissões jurídicas integram disposições da Constituição Federal, que especifica princípios acerca de direitos e deveres de magistrados (art. 93) e elenca as atividades do Ministério Público (art. 127), da Advocacia (art. 133) e da Defensoria Pública (art. 134) como imprescindíveis à administração da justiça. O texto constitucional afasta qualquer dúvida a respeito da fundamentalidade social dessas atividades.

À vista dessas premissas, ressalta a importância da formação acadêmica daqueles que, futuramente, no exercício de sua atividade profissional, serão os responsáveis pela operacionalidade prática do direito.

A abordagem, aqui, será concentrada na formação ética do advogado, a partir dos pressupostos teóricos apreendidos no curso jurídico.

Alguns questionamentos são impositivos no desenvolvimento do texto.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas tradicionalmente empregadas pelas instituições de ensino jurídico têm revelado eficácia na formação ética dos futuros bacharéis? Qual cenário de aprendizagem se mostra mais adequado para o desenvolvimento e aprimoramento da ética profissional na atividade advocatícia?

Como as práticas metodológicas de ensino do direito podem contribuir para a ética profissional do advogado?

Tendo em vista tais questionamentos, propõe-se uma análise crítica dos métodos tradicionais do ensino jurídico para, na sequência, em outro tópico, abordar práticas que sejam emancipatórias e significativas ao aluno. Em um e outro caso, a ênfase é direcionada ao papel desempenhado pelos atores envolvidos no processo pedagógico. O texto realça, ademais, o viés humanístico da advocacia, essência do dever ético, e prossegue com uma tentativa de aproximação entre as duas temáticas que integram o objeto do estudo.

Para iniciar, cumpre tecer algumas considerações sobre a ética do próprio ensino jurídico.

2 A ÉTICA NO ENSINO JURÍDICO

A chamada crise do ensino do direito tornou-se senso comum entre os estudiosos da pedagogia empregada na formação dos futuros bacharéis. Fala-se na má remuneração e carência de docentes de carreira, proliferação de faculdades de direito sem compromisso com a educação sólida de seus alunos, de estudantes alheios ao seu desenvolvimento pessoal, além de outros aspectos que retratam um geral estado de desqualificação da formação jurídica.

A crise pressupõe um padrão que demonstre o estado das coisas anteriormente e a situação que se descortina no momento em

que ela está instalada. É preciso, portanto, comparar dados contextuais que permitam a equiparação concreta entre períodos históricos distintos, mas com elementos característicos equivalentes, para que se possa traçar uma valoração entre eles.

O problema é que a linha evolutiva do ensino jurídico no Brasil revela dados fáticos absolutamente diversos para que se trace qualquer equiparação fidedigna⁵²⁵. Não é possível falar-se em crise considerando apenas dados numéricos atuais e passados, como a quantidade de instituições de ensino e de bacharéis delas egressos a cada ano. Isso porque as bases fáticas são diversas: o número de faculdades de direito e de profissionais nelas graduados há algumas décadas era infinitamente menor do que na contemporaneidade, mas, por outro lado, o quantitativo da população demandante dos serviços jurídicos era igualmente inúmeras vezes inferior ao atual.

O aspecto numérico é um dos indicativos de que a situação não é a ideal, mas há outros fatores que interferem numa conclusão mais adequada ao problema.

Ademais, quando se fala em ética na advocacia, muito além dos fatores objetivos, o aspecto nuclear situa-se principalmente na esfera subjetiva de cada indivíduo, que orienta suas ações de acordo com suas convicções e valores pessoais.

A consolidação de preceitos morais é algo absolutamente complexo, que envolve um contínuo processo formativo. O

⁵²⁵ Para um apurado histórico acerca da consolidação do ensino jurídico no Brasil, vide: VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

resguardo dos princípios éticos é um desafio que se impõe cotidianamente a todos que se inserem no intercâmbio social, notadamente em um ambiente dotado de alta competitividade, em que os “melhores” são contemplados com as posições mais vantajosas. Portanto, entender o problema da ética na advocacia como algo inserido num contexto muito mais amplo do que apenas limitado ao âmbito da responsabilidade de docentes e instituições de ensino é um passo importante para o desenvolvimento de políticas apropriadas para o enfrentamento da questão.

A crise ética, acadêmica e profissional, está relacionada a vetores de maior envergadura, impelida por aspecto de matriz macrossocial, notadamente pela corrosão dos princípios morais que regem as relações no contexto social. O equacionamento da problemática do ensino jurídico, objeto de análise crítica na sequência, é apenas parte de um processo destinado a resgatar a proeminência daqueles princípios.

3 O ENSINO JURÍDICO INIBITÓRIO DO SABER DISCENTE E VINCULATIVO AO SABER DOCENTE

A realidade do ensino jurídico revela que são poucos os docentes que procuram efetivamente otimizar as situações de aprendizagem. O que no geral se constata em sala de aula é um processo de transmissão do conhecimento que se opera no discurso acadêmico tradicional. Há uma excessiva predominância do discurso técnico, no estudo das formas jurídicas em detrimento da

essência dos institutos e saberes, na investigação prioritária do que está posto na lei e não do que está eticamente pressuposto nas relações sociais. Resta a sensação, como adverte Luis María Bandieri, de que a vida se passa em outra parte, além da sala de aula⁵²⁶.

Nesse contexto metodológico, em que as funções dos atores são bem definidas (o professor discursa e o aluno ouve), a aula de direito configura-se como um cansativo monólogo, em que se repassa ao corpo discente a matéria que consta em leis e manuais e, em momento posterior, é cobrado o nível de memorização do conteúdo. O aluno não tem maior estímulo para comparecer às aulas, pois para preparar-se para a prova basta estudar diretamente pela legislação e pelos manuais. E mesmo que se faça presente, o culto à obtenção de nota desvirtua todo contexto de aprendizagem, pois o objetivo do aluno não é aprender, mas obter o grau necessário para a aprovação. Antônio Carlos Gil, a propósito da prática de aplicar provas e dar notas, diz que com frequência tal metodologia é utilizada para firmar a autoridade do docente sobre o discente⁵²⁷.

A tarefa do professor fica bem sintetizada pela metáfora, amplamente apregoada, de encher vasos e verificar se estão cheios.

Como facilmente se depreende, esse método de ensino, pautado na apreensão passiva e mecânica das informações

⁵²⁶ BANDIERI, Luis María. *La formación plenaria del abogado*. Buenos Aires: Educa, 2007, p. 11.

⁵²⁷ GIL, Antônio Carlos. *Didática no ensino superior*. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, p. 06.

transmitidas pelo professor, não induz ao raciocínio crítico-reflexivo, fundamental para quem se propõe a atuar, com compromisso social, na área jurídica.

Esse cenário pedagógico revela-se deficitário na formação plena dos futuros bacharéis em direito, não apenas pela insuficiência do aprendizado do conteúdo da ciência estudada, mas também pela falta de conscientização acerca do seu indissociável viés humanístico. O direito regula todos os aspectos da vida das pessoas e, por isso, o operador jurídico deve não apenas dominar os preceitos técnicos, mas igualmente impõe-se a ele ter sempre em vista os valores morais inerentes à conduta humana.

É preciso, portanto, rearticular o método de ensino jurídico, de maneira a consolidar a formação ética do discente, que tem direito a um processo cognitivo construído sobre bases existenciais.

Essa tarefa implica a efetivação de práticas emancipatórias e significativas no ambiente acadêmico.

4 O ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO DO SABER DOCENTE E SIGNIFICATIVO AO SABER DISCENTE

A inteligência humana não comporta o ensino que reduz o aluno a objeto. O aluno, ser sensível à realidade que o circunda⁵²⁸, deve ser considerado protagonista de seu aprendizado.

⁵²⁸ O ser humano, conforme aduz Leonard MLODINOW, é dotado de um infinito fluxo de percepções, sentimentos e pensamentos, tanto no plano

A técnica de ensino instrucionista, própria das faculdades de direito, inibe o potencial criativo do estudante. A criatividade, essencial para a resolução de problemas jurídicos práticos, demanda indissociável da sociedade contemporânea, constitui, na acepção de Celso Antunes, uma capacidade inerente a todo ser humano de criar coisas novas, de divergir dos padrões consagrados para criar o novo. E esse potencial criativo deve ser estimulado pelo professor⁵²⁹. É nessa mesma linha que Paulo Freire, educador brasileiro referencial no âmbito das práticas emancipatórias, afirma que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”⁵³⁰.

A metodologia de ensino jurídico deve converter o aluno em participante efetivo do seu processo de aprendizagem, oferecendo-lhe oportunidade de se apropriar ativamente do conhecimento necessário para a solução das complexas questões que emergem das relações sociais, sobre as quais vai incidir sua atividade profissional. Esse paradigma emergente exige diversificadas formas de avaliação além dos tradicionais exames periódicos, mecanismos que tenham capacidade de identificar as

consciente quanto no plano inconsciente. Cf. *Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 31.

⁵²⁹ ANTUNES, Celso. *A criatividade em sala de aula*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 12. Para entender como a criatividade está ao alcance de qualquer pessoa, vide: BOUILLERGE, Brigitte e CARRÉ, Emmanuel. *Saber desenvolver a criatividade na vida e no trabalho*. São Paulo: Larousse, 2004. Para noções acerca do desenvolvimento de habilidades criativas, vide: GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. *O espírito criativo*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

⁵³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 47.

distintas aptidões e potencialidades de cada discente, respeito à individualidade e autonomia dos estudantes, comprometimento com a qualidade de ensino e com seus resultados efetivos e postura ética dos professores, tudo de maneira a preparar o aluno para o exercício da cidadania e da solidariedade, exigências imprescindíveis para o bacharel em direito cumprir a sua digna função social.

A respeito da avaliação, Jean Piaget refere que os exames escolares não possibilitam resultados objetivos, pois implicam sempre um contingente de sorte e estão mais voltados para a memória que para as capacidades construtivas do aluno. É fácil constatar o quanto pouco corresponde a classificação resultante dos exames ao posterior rendimento do indivíduo em sua vida profissional. Além do mais, o exame escolar é um fim em si mesmo porque orienta todo o trabalho do aluno para um resultado artificial (êxito nas provas) e centraliza as preocupações do professor em vez de favorecer sua vocação para despertar consciências e inteligências⁵³¹.

A avaliação, que deve ser o mais diversificada possível, “está presente em toda ação pedagógica”⁵³², e disso se percebe o quanto é limitada e insuficiente quando realizada apenas através de provas. Se for realizada ao final do processo, como

⁵³¹ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973, p. 52.

⁵³² GRILLO, Marlene Corroero e LIMA, Valderez M. do Rosario. *Dimensões conceituais e operacionais da avaliação*. In *A gestão da aula universitária na PUCRS*. GRILLO, Marlene Corroero *et alli* (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 69.

comumente acontece, a avaliação perde, ademais, a função de oferecer ao docente a oportunidade de reformular ou readequar a metodologia aplicada visando à qualificação da aprendizagem.

É importante, ainda, priorizar a investigação construtiva para que o discente alcance respostas às indagações jurídicas. É necessário que o professor de direito, através de uma abertura dialógica, oportunize aos alunos a busca do conhecimento jurídico com passos próprios, superando as carências do ensino *bancário*⁵³³ em favor de uma relação que coloque os sujeitos envolvidos no discurso pedagógico num mesmo plano.

O ensino jurídico, nesse contexto, deve ser pautado no estímulo à resolução de questões que tenham sintonia com a realidade vivenciada pelo estudante, com ênfase no caráter dinâmico-significativo do conhecimento adquirido⁵³⁴. Os valores morais estudados precisam ser exercitados⁵³⁵. Não basta o mero ensino mecanizado, reprodutivo e dogmático da ciência jurídica; é fundamental que a aula de direito seja dialogada, instigando-se a curiosidade investigativa e o espírito crítico dos alunos, permitindo que sua compreensão seja participativa, contextualizada e integradora. O estudo hermético do fenômeno jurídico não prepara

⁵³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 25.

⁵³⁴ Celso ANTUNES aponta a diferença qualitativa entre a *aprendizagem mecânica* e a *aprendizagem significativa*: esta ocorre pela associação da informação com algo que já existe em nosso conhecimento; aquela se dá pela repetição da informação até que o cérebro memorize. Cf. *Como transformar informações em conhecimento*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 15.

⁵³⁵ LEITE, Cyntia Danielle Paiva. *O ensino jurídico e a ética*. Revista Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, v. 10, n. 1, p. 75, 2007.

o estudante à resolução de problemas práticos. O jurista formado sob a ótica de um professor inovador tem uma visão transdogmática e base humanística, para além do conhecimento jurídico-científico e domínio da técnica profissional, o que lhe confere condições à compreensão totalizante da práxis social do seu tempo e do seu espaço.

Ademais, garantindo uma “diversidade no percurso formativo”⁵³⁶, o ensino jurídico deve ser pontuado pela interdisciplinaridade, evitando que a atividade cognitiva do aluno siga diretrizes estanques (amparadas na leitura dos códigos de normas e dos manuais jurídicos) em prejuízo de uma visão totalizante do direito⁵³⁷. A dinâmica da aula deve contemplar, na medida do possível, em razão do caráter multidimensional do direito, as mais variadas áreas do conhecimento humano, não concentrando-se apenas nas disciplinas técnicas. O que fica evidente é a necessidade de uma oxigenação de vida no curso jurídico, transpondo-se a predominância da abordagem dogmático-positivista para priorizar a formação humanística do operador jurídico.

⁵³⁶FARIA, Adriana Ancona de. *Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa*. Academia – Revista sobre Enseñanza del Derecho, ano 12, n. 24, p. 47, 2014.

⁵³⁷Ana Carolina Couto MATHEUS realça o que é senso comum no meio acadêmico do direito, mas muitas vezes é esquecido nas práticas metodológicas: “A formação jurídica não se confunde com o simples conhecimento de leis vigentes”. Cf. *O ensino jurídico como forma de intervenção globalizada*. Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, v. 10, n. 2, p. 337, 2007.

Note-se, ainda, que toda norma jurídica, quando aplicada aos fatos, pressupõe uma estimativa do operador jurídico, realizada de acordo com suas valorações pessoais.

O direito não é um simples resultado de raciocínios formalísticos, pois é fundamentalmente uma ciência empírica que está associada à realidade social a que se dirige. A sua base concreta repousa, acima de tudo, sobre uma ordem de valores socialmente acolhida.

A neutralidade do direito é atributo que só existe em um âmbito abstrato do fenômeno jurídico, visto que é impossível ao profissional do direito isolar-se de juízos estimativos na sua prática discursiva, como se a aplicação do direito pudesse se concretizar de maneira matemática.

A superação do paradigma ideológico do direito constitui uma necessidade indissociável para que o aprendizado jurídico alcance suas dimensões emancipatória e significativa. O direito destina-se à regulação e à transformação sociais e não para autoalimentar-se em abstrações distanciadas dos problemas vitais da sociedade. Ter plena consciência disso é um passo fundamental para o atendimento das exigências da contemporaneidade.

A articulação do processo de aprendizagem do direito, nos termos acima indicados, deve ser integrada por uma metodologia pautada em práticas emancipatórias e significativas⁵³⁸, situando o

⁵³⁸ Mesmo Ivan ILLICH, que defende a polêmica ideia de “desescolarização da educação”, porque a aprendizagem humana não necessita de “manipulação”

estudante como verdadeiro protagonista da construção do seu conhecimento e despertando sua capacidade autônoma e resolutive de problemas emergentes da realidade.

A formação ética é um dos elementos essenciais desse contexto pedagógico.

5 A ÉTICA NA ADVOCACIA

A advocacia dos dias atuais exige profissionais dotados de múltiplos conhecimentos. As relações sociais já não se revelam mais compartimentadas, numa regulamentação limítrofe e segmentada, própria da sociedade industrial, que refletia o modelo produtivo. A era da informatização permite a intersecção de variados aspectos da vida humana, impelida pela comunicação facilitada e pelo amplo acesso à informação. O advogado, inserido nessa realidade, não mais detém a exclusividade do conhecimento do fenômeno jurídico. As informações acerca das consequências jurídicas de atos e fatos cotidianos, embora nem sempre fidedignas, estão acessíveis na *Internet* a quem possam interessar. Ao democratizar o acesso à informação, a tecnologia altera a percepção do advogado em sua prática profissional, pois seu diferencial não é mais avaliado pelo domínio enciclopédico do direito⁵³⁹.

alheia, sustenta que ela é, antes de tudo, resultado de participação em “situações significativas”. Cf. *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 52.

⁵³⁹ FARIA, Adriana Ancona de. *Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa*. Academia – Revista sobre Enseñanza del Derecho, ano 12, n. 42, p. 47, 2014.

Isso não significa, contudo, que a profissão advocatícia tenha perdido seu caráter de essencialidade. A figura do advogado sempre foi imprescindível à sociedade e assim permanecerá, pois sua atividade é indissociável do próprio direito. Ela emerge, na atualidade, redimensionada às novas exigências sociais, incumbindo aos profissionais moldarem sua atuação à realidade que se impõe.

A visão humanística do direito, muito além da mera técnica, passa a ser priorizada na atividade do advogado. Essa afirmação pode parecer paradoxal à primeira vista frente às características da sociedade informatizada, na qual as pessoas tendem a viver cada vez mais isoladas fisicamente, em detrimento do convívio e do intercâmbio social com os demais indivíduos. No entanto, nesse cenário, é justamente o fator humano, mais do que nunca, que deverá orientar a atividade advocatícia. A operacionalidade do direito não mais se reveste de raciocínios silogísticos que simplificavam as soluções jurídicas mediante mera pesquisa da regra abstrata adequada ao fato concreto. Esse modo de resolução de questões jurídicas levaria a se considerar apenas uma resposta como correta, notoriamente aquela oferecida pela literalidade da regra, anulando qualquer esforço interpretativo que conduzisse a um resultado diverso, mas consentâneo com os valores da justiça substancial. Além disso, esse processo de aplicação o direito conduz a uma estratificação de sua capacidade de equacionamento de problemas práticos, pois se renovam continuamente sob novas formas, exigindo novas soluções.

A emergência de princípios e cláusulas gerais, com sua acepção aberta e maleável, a interdisciplinariedade apregoada pelos teóricos da pós-modernidade e a fluidez e incerteza⁵⁴⁰ que caracterizam as relações contemporâneas demandam novas aptidões e habilidades ao advogado. A responsabilidade desse profissional não mais se limita a equacionar problemas jurídicos através de proposições unicamente técnicas, visto que, como mencionado, as relações jurídicas e os conflitos que dela decorrem já não admitem simplificações, mas abordagem que leve em consideração toda a sua complexidade. O advogado deve ser dotado de habilidades que lhe permitam “oferecer respostas integrais”⁵⁴¹.

A retração da importância da técnica (e não sua anulação, pois permanece, em qualquer hipótese, imprescindível) implica um redimensionamento (ou amplificação) da ética profissional, que transcende a própria função advocatícia e adquire conteúdo sociológico.

O advogado deve ter consciência da legitimidade profissional de suas condutas, reguladas fundamentalmente pelo Estatuto da Advocacia e pelo Código de Ética e Disciplina, que estabelecem deveres deontológicos e disciplinares incidentes sobre múltiplos aspectos que dizem respeito ao seu ofício. Entretanto, é

⁵⁴⁰ Na pós-modernidade, afirma Eduardo Carlos Bianca BITTAR, poucas certezas são certas, exceto aquela que afirma que o certo é não haver certezas. Cf. *O direito na pós-modernidade*. Revista Sequência, n. 57, p. 134, dez. 2008.

⁵⁴¹ RAMÍREZ-GARCÍA, Hugo S. *Derecho y ética: convergencias para la formación jurídica*. Revista Dikaion, ano 22, n. 17, p. 58, diciembre 2008.

necessário que também tenha em vista que o exercício de sua profissão possui uma funcionalidade direcionada ao aprimoramento do convívio social.

Poder-se-á argumentar que tal afirmação configura um ideal infactível em um ambiente sociológico altamente competitivo, no qual a finalidade precípua é a consecução do melhor resultado econômico possível. O ganho a qualquer custo, no entanto, é incompatível com as imposições éticas da advocacia. Aliás, nem mesmo se ajusta com qualquer outra atividade profissional, pois esse proceder, egocêntrico e individualístico, como facilmente se percebe, causa corrosão dos princípios de justiciabilidade que devem pautar as relações sociais.

A formação dessa consciência começa na esfera acadêmica, quando o futuro bacharel passa a ter contato com o fenômeno jurídico na sua essência teórica, e se prolonga indefinidamente no curso de sua vida profissional⁵⁴², quando, então, o advogado vivencia o direito na sua dinâmica e funcionalidade práticas.

Nesse processo, impõe-se ao advogado ter noção de alteridade, entendida aqui numa acepção o mais extensa possível, pois seu agir ético se faz em qualquer hipótese perante variados

⁵⁴² Conforme adverte Howard GARDNER, em tempos passados, após a conclusão dos anos de estudo formal, era possível permanecer sem posteriores experiências acadêmicas pelo resto dos dias. Hoje, contudo, a aprendizagem, como processo vitalício, passou a ser regra. Cf. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005, p. 147.

sujeitos⁵⁴³, notadamente seus clientes, parte contrária, juízes, promotores, serventuários da Justiça, seus próprios colegas, que veem seus atos como exemplo a seguir, assim como a sociedade em geral.

A construção dessa consciência começa pela sua experiência acadêmica.

6 CONVERGÊNCIA ENTRE O ENSINO JURÍDICO E A ÉTICA NA ADVOCACIA

A vivência acadêmica do estudante, como antes ressaltado, não se resume ao conhecimento do direito como técnica. As ciências estudadas não se restringem às disciplinas jurídicas, mas abarcam também as disciplinas sociais. A denominação do curso revela o âmbito científico da formação, pois o bacharel em direito é graduado em ciências jurídicas e sociais. Ademais, na medida em que o jurídico somente tem sentido onde o fator humano está presente, direta ou indiretamente, ou seja, onde há, de alguma forma, interação ou inter-relação social, a dimensão ética necessariamente integra o fenômeno jurídico. Tal como realça Kenneth Vandavelde, valores morais são inerentes a todo o percurso do raciocínio jurídico⁵⁴⁴.

⁵⁴³ LEITE, Cyntia Danielle Paiva. *O ensino jurídico e a ética*. Revista Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, v. 10, n. 1, p. 165, 2007.

⁵⁴⁴ VANDEVELDE, Kenneth. *Pensando como um advogado*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 312.

As práticas metodológicas das instituições de ensino do direito, para além da abordagem técnica, devem ter o compromisso com a formação ética⁵⁴⁵.

O indivíduo consolida seus preceitos morais através das suas infinitas situações vivenciais. Nesse processo, a experiência acadêmica tem função essencial, pois quanto mais humanizada a abordagem pedagógica, maior vigor será despertada a consciência ética-profissional dos futuros bacharéis. O tratamento dispensado ao discente não pode ficar restrito ao conteúdo programático composto de leis, instituições e teorias doutrinárias. O ensino jurídico somente formará profissionais éticos se as metodologias utilizadas permitirem ao estudante perceber que a experiência acadêmica não se trata de algo hermético ou distante de sua realidade, mas, sim, está diretamente relacionada com o meio em que vive.

O profissional da advocacia, destino de parcela considerável dos egressos das faculdades de direito, deverá observar padrões de conduta muitos específicos ao seu ofício, tais como aqueles que dizem respeito ao sigilo profissional, à publicidade, aos honorários e ao dever de urbanidade. Seu cotidiano de trabalho, direcionado a tratar de problemas em que o fator humano ocupa o foco da atenção, lhe exigirá conhecimento e aptidão para tratar o direito na sua dimensão técnica, mas também ser-lhe-á imprescindível pautar

⁵⁴⁵ A crítica de Rubens Godoy SAMPAIO bem evidencia a extensão do problema: academicamente, a ética é vista como algo esotérico, quase espiritual. Cf. *Crise ética e advocacia*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2000, p. 62.

suas decisões tendo em vista suas responsabilidades disciplinares e deontológicas.

A técnica e a ética, indissociáveis da função advocatícia, revelam-se presentes diuturnamente ao advogado. Essa indissociabilidade não pode ser abstraída do processo formativo do estudante. Ambas convergem para a formação plena de profissionais que tenham capacidade de compreender as relações jurídico-sociais considerando toda sua complexidade.

7 CONCLUSÃO

Numa escola localizada na periferia de uma grande metrópole, o dedicado professor vive um cotidiano de aulas com alunos de personalidades bastante diversificadas. O processo pedagógico, às vezes tranquilo, às vezes tumultuado, mas sempre transformador dos sujeitos envolvidos, revela-se continuamente negociado entre professor e alunos. O diretor Laurent Cantet demonstra no filme *Entre os muros da escola* o quanto a formação ética do estudante depende de um ambiente de aprendizado dotado de amplo diálogo e da atenção do professor às características individuais dos seus alunos. Fica realçada a ideia de que a escola pode ajudar o indivíduo a desenvolver-se plenamente como ser humano, mas pode também, dependendo das escolhas institucionais e docentes, definitivamente soterrar suas esperanças.

Retornando, agora, aos questionamentos introdutórios, para além das práticas pedagógicas tradicionais, insuficientes à plena formação ética, o aprendizado jurídico deve estimular a atividade

reflexiva do discente, voltando-se à compreensão totalizante e contextualizada dos institutos jurídicos, e não com predominância do estudo da legislação, cujo manuseio não exige maior densidade científica. A dinâmica em sala de aula deve ser pautada pela superação do simples instrucionismo, convertendo-se o discente, pela via da interação e da relação dialógica, em partícipe efetivo do seu próprio processo de aprendizagem, que deve ser emancipatória e significativa.

Impõe-se, como visto, a construção de uma competência educacional inovadora do fenômeno jurídico, pautada na disposição para a aprendizagem, no constante questionamento da eficácia das práticas utilizadas e na aquisição de novos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, condições aptas a capacitar os futuros bacharéis, em especial os profissionais da advocacia, não apenas de conhecimento técnico, mas em agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *A criatividade em sala de aula*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Como transformar informações em conhecimento*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BANDIERI, Luis María. *La formación plenaria del abogado*. Buenos Aires: Educa, 2007.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *O direito na pós-modernidade*. Revista Sequência, n. 57, p. 131-152, dez. 2008.

BOUILLERGE, Brigitte e CARRÉ, Emmanuel. *Saber desenvolver a criatividade na vida e no trabalho*. São Paulo: Larousse, 2004.

FARIA, Adriana Ancona de. *Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa*. Academia – Revista sobre Enseñanza del Derecho, ano 12, n. 24, p. 37-58, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARDNER, Howard. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Didática no ensino superior*. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. *O espírito criativo*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

GRILLO, Marlene Corroero e LIMA, Valderez M. do Rosario. *Dimensões conceituais e operacionais da avaliação*. In A gestão da aula universitária na PUCRS. GRILLO, Marlene Corroero et alli (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEITE, Cyntia Danielle Paiva. *O ensino jurídico e a ética*. Revista Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, v.10, n. 1, p. 163-184, 2007.
MATHEUS, Ana Carolina Couto. *O ensino jurídico como forma de intervenção globalizada*. Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, v. 10, n. 2, p. 329-348, 2007.

MLODINOW, Leonard. *Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

RAMÍREZ-GARCÍA, Hugo S. *Derecho y ética: convergencias para la formación jurídica*. Revista *Díkaion*, ano 22, n. 17, p. 49-69, diciembre 2008.

SAMPAIO, Rubens Godoy. *Crise ética e advocacia*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2000.

VANDEVELDE, Kenneth. *Pensando como um advogado*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

ENSINAR SOBRE FEDERAÇÃO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: Uma aproximação entre método pedagógico e ensino jurídico

Marinno Arthur Gonçalves do Carmo Silva Berno⁵⁴⁶

RESUMO: O presente trabalho delimita uma possibilidade de ensino perante os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica de recente desenvolvimento e com principais autores e estudiosos no Brasil. Nesta consolidação de pesquisa, se dá uma apresentação sucinta desta teoria e seguida de apresentação de exemplo prático. Tanto as delimitações quanto o Plano de Aula apresentados são baseados em práticas pedagógicas recorrentes dentro de tal linha apresentada e tem como finalidade propor uma via de aprendizagem alternativa do que é colocado corriqueiramente em sala de aula e ainda acrescentar uma nova possibilidade de trabalho ao educador, sendo essa de cunho científico, sério e questionador quanto à prática social e efetividade do ensino. Buscando o diálogo com a base da formação do direito, o presente trabalho se encerra com a aplicação prática da metodologia exposta com a concretização de um Plano de Aula perante seus preceitos sobre Federação, dentro da Teoria Geral do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino Jurídico; Teoria Geral do Estado; Federação.

⁵⁴⁶ Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Pós-graduando em Direito Constitucional Contemporâneo pelo Instituto de Direito Constitucional e Cidadania. Pesquisador nas áreas de Direito Constitucional, Ensino Jurídico, Métodos Pedagógicos e Pedagogia no ensino superior. Advogado atuante e professor de Direito. Email: marinnoarthur@gmail.com

INTRODUÇÃO

No decorrer do Curso de Direito o educando se encontra muitas vezes às voltas com debates cuja importância é imensa para o entendimento da matéria sendo ministrada e também para entender o direito como um sistema. Contudo, por diversas vezes, é possível constatar que o discente tem uma imensa dificuldade com termos que são essenciais, base, para toda e qualquer discussão quanto ao direito pátrio e que lhes, por dificuldade de assimilação ou por falta de interesse ou por outros fatores, são falhos. Muitos destes conceitos se encontram na base do que é a Teoria Geral do Estado, que lança o tabuleiro para todo o entendimento do funcionamento e da legislação do país.

É possível se encontrar nos períodos finais do curso de Direito alunos que não tem conhecimento sobre tais temas mas os utilizam de forma genérica, como mera extensão de um termo que têm uma leve impressão de funcionalidade. Visando sanar essa questão é proposta uma atividade que visa explicitar tais termos, com uma visão crítica perante a realidade.

Contudo, para uma melhor performance da atividade, é necessário que haja um aporte pedagógico coerente, que também vise a análise da realidade concreta, a qual se encontra sempre determinada pelas relações de produção, e que torne possível ao aluno uma busca pessoal sobre o assunto e também fomentar uma possível crítica. Tendo estes pontos em mente, se adotou a

Pedagogia Histórico-Crítica, linha pedagógica fundada no Brasil em meados da década de 70, para oferecer tal aporte.

Em um primeiro momento irá se apresentar as bases e premissas da Pedagogia Histórico-Crítica, sem se apegar a preciosismos quanto a sua origem e sua fundação, visto que tal tema é merecedor de trabalhos apenas para si, principalmente se comparado ao ensino jurídico contemporâneo⁵⁴⁷.

Em seguida irá se tratar sobre a questão do ensino da Teoria Geral do Estado. Neste ponto irá se tratar da sua importância teórica e sua fundamentação para existência, juntamente com a importância de sua real aprendizagem e a importância de uma visão crítica sobre o mesmo.

Por fim, irá se lançar bases para uma atividade que relacione as premissas da Pedagogia Histórico-Crítica tendo como objeto de ensino o conceito base de Federação, junto com um Plano de Aula, o qual se encontra no Anexo I deste trabalho, visando sua real aplicação desde o primeiro momento, seus desdobramentos e os resultados esperados.

Assim sendo, o trabalho todo será permeado por uma visão distinta da Pedagogia Tradicional ou da Pedagogia Tecnicista que são tão caras ao Direito, fazendo mister começar o mesmo através da explicação do mundo pedagógico proposto.

⁵⁴⁷ Diversas dissertações e teses tem apresentado tais questões. A exemplo VERONEZE,2014 e FREITAS, 2014

1. INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dentro da busca por um ensino que seja emancipatório e que viabilize uma real colaboração para a superação do momento histórico vivido é que surge e se desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta surge como proposta de superação de dois grupos de teorias educacionais: as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivas. O critério para sua divisão se encontra na forma como cada qual aborda a questão da marginalidade, aqui entendido sobre a posição da realidade social perante a escola. As primeiras entendem a educação como área autônoma dos condicionantes sociais objetivos⁵⁴⁸, as quais se entende como as mais atuantes hoje no Brasil.

Dessa forma, SAVIANI (1999, p.16) ilustra que para estas pedagogias:

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a

⁵⁴⁸ Pode se nomear a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Tecnicista e a Escola Nova.

integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existe, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade.

Assim sendo, a escola seria a forma de equalização social.

O segundo grupo, as crítico-reprodutivas são as que entendem a educação como condicionada pelos fatores sociais e econômicos que a rodeiam, contudo, não concebem a mesma como condicionante, levando a uma reprodução sistêmica da sociedade⁵⁴⁹.

Tais linhas entendem:

[...] a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto,

⁵⁴⁹Nesta divisão se encontram a teoria da escola dualista, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria do sistema de ensino como violência simbólica

a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar (SAVIANI, 1999. P.16-17).

Levando em consideração os métodos já existentes⁵⁵⁰, a Pedagogia Histórico- Crítica surge como construção do plano existente e uma via onde é possível superar as deficiências dos métodos anteriores, entendendo a dialética entre educação e sociedade. Para que se efetive tal parâmetro, Saviani indica cinco passos, os quais constantemente interagem entre si e que demandam um entendimento do momento histórico onde estão sendo postos em prática, referentes aos cinco momentos do processo pedagógico.

O primeiro passo é o da Prática Social Inicial, momento que professor e aluno compartilham de vivência, contudo, em níveis de entendimento diferente sobre o mesmo. É neste momento que o educando deve ser, de alguma forma, desafiado a entender o mundo que o cerca, percebendo um traço de relação entre tal conteúdo e o

⁵⁵⁰ Saviani traça críticas à Escola Nova Popular de forma separada das classificações anteriores. Em suma, o autor delimita a mesma como sinônimo para “pedagogia da existência” onde a mesma nega a essência do que está sendo ensinado, focando no método, tendo um caráter reacionário, quando historicizada tal pedagogia. (SAVIANI,1979,p.55 e ss)

seu dia-a-dia. Tal diferenciação entre educador e educando se encontra no fato do docente já ter uma visão mais sintética e clara da realidade, sendo possível a este entender o senso comum sobre o assunto e também o porquê daquela prática ser entendida como natural.

Em um segundo momento, há a Problematização, em que consiste de reconhecer os principais problemas que se relacionam a aquela a realidade notada no primeiro. É neste momento que vai se criar no educando a necessidade de buscar o conhecimento referente a aquele tema. Citando GASPARIN (2013, p.34):

Nesse processo de Problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da realidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática.

O terceiro passo é o da Instrumentalização, onde são apresentados instrumentos práticos e teóricos para a superação dos problemas levantados. São atos docentes e discentes, onde aquele media a relação e exploração da realidade por parte destes. É válido notar que

Nenhum dos três elementos do processo pedagógico é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais,

políticos, econômicos, *de classe*, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Por tudo isso, a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado *e do professor que ensina*(IDEM, p.50)⁵⁵¹

O quarto passo se encontra na Catarse, o momento de síntese de todo o processo anteriormente descrito. É importante notar que a relação entre o terceiro e quarto passo é intrínseca, sendo quase impossível realmente entender quando um termina e o outro se consolida, portanto, pode-se definir que

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isso é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior(IBIDEM, p.123).

Por fim a Prática Social Final do Conteúdo⁵⁵², onde aluno e professor se encontram em maior paridade quanto ao assunto,

⁵⁵¹ Este ponto inclusive já seria motivo em si para um estudo dentro do Direito. Alguns docentes demonstram ter a intenção de se colocar como seres que estão acima de qualquer relação social, de dicotomias entre esquerda e direita, burguesia e proletariado e acreditam, ou pelo menos assim dizem, estar ensinando de alguma forma matérias desprovida de qualquer conteúdo de classes ou interferências pessoais. Ledo engano, a sala de aula não é, e nem poderia ser, um ambiente estéril. Ensino não é cirurgia.

⁵⁵² Referenciada doravante apenas como Prática Social Final.

sendo que ambos avançaram seus conhecimentos sobre o tema no decorrer do processo e onde ambos agora se encontram mais aptos a atuarem sobre a mesma visando transformação.

Professor e alunos modificaram-se intelectualmente e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação (IBIDEM, p.139)

A questão da Prática Social Final merece uma atenção especial. Para Saviani a Prática Social Inicial e a Final são a mesma categoria, contudo, com diferenças cruciais.

Explica (SAVIANI,1999,p.82) que

[...], a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se consideramos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos

da prática social, é lícito concluir que a própria prática social se alterou qualitativamente.

Assim sendo, a prática final se altera, pois o conhecimento do educando e do educador fora alterado. Contudo, dentro da prática pedagógica, e do Direito principalmente, tem-se que o ensino não tem efeitos necessariamente imediatos. O resultante da prática pedagógica age de forma mediata, por agir no sujeito e o sujeito em si não irá apenas atuar intelectualmente, mesmo que este seja o primeiro momento da educação. Há a necessidade de uma *educação das consciências* onde se dá condições para atos que sejam traduções da compreensão teórica. No Direito, e na maior parte dos cursos superiores, isso se faz muito real. Em um primeiro momento o aluno passa a ter uma nova compreensão sobre o mundo teórico que virá a cercar no decorrer do curso e, depois de graduado, poderá ter a atuação prática transformadora junto à sua atuação profissional, seja qual for a carreira que vier a exercer.

Esclarecidos os pontos chave e bases da Pedagogia Histórico-Crítica é necessário um primeiro entendimento sobre o ambiente em que a Prática Social Inicial deverá se inclinar, entendendo qual a realidade concreta a ser descrita e analisada, ponto que se faz à partir do próximo tópico do texto.

2. A IMPORTÂNCIA DO ENTENDIMENTO DA TEORIA GERAL DO ESTADO E DA FORMA DE ESTADO

Iniciando o corpo constitucional há artigo que funda, juridicamente, a União e a República Federativa do Brasil em si.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição

Sem este primeiro artigo não faz sentido se falar em Estado Brasileiro e muito menos em se desenvolver toda a sua ideia de soberania perante o cenário internacional e muito menos as atividades internas, seja como estado federativo, seja como república, seja como pessoa jurídica de direito público. Todo este ponto exposto em tão poucas linhas pode ser entendido em diversos níveis de profundidade diferente a depender do leitor. Um novato poderá entender cada um de forma individualizada. Um leitor mais assíduo ou um leitor especializado em Estado e constitucionalismo poderão discorrer horas em cada um dos pontos analisados. Ainda

dentro do referido artigo existe um rol de valores que são concebidos como fundamentadores da atuação estatal.

O entendimento pleno do art. 1º da Constituição de 1988 é necessário não apenas para a assimilação do conteúdo de Constitucional ou de Teoria Geral do Estado. Um aluno que tenha maior conhecimento sobre o que constitui uma Federação ou quais são os preceitos de existência de uma República poderá transcorrer o curso de Direito como um todo de forma mais aprazível e proveitosa. Direito Administrativo, por exemplo, se baseia praticamente todo nos preceitos de República e Federação. Quando falamos em Direito Tributário se torna necessário um amplo entendimento do que é uma República para que se legitime a criação de novos tributos⁵⁵³. Logo, um aluno com melhor conhecimento nestes temas terá um instrumento de melhor desempenho no seu futuro dentro das áreas jurídicas, o que já se faz motivo mais que claro para que haja atividades específicas para o ensino deste artigo.

Para tanto, é necessário que o ensino destes preceitos em sala de aula sejam feitos de forma clara e contemporânea, expondo a necessidade de entender cada qual destes conceitos, sua aplicação e, principalmente, suas contradições.

Sabendo do acima exposto, é necessário ainda entender que as matérias que ensinam tal temática costumam ser apresentadas

⁵⁵³ No caso, gerenciando a ideia que no republicanismo sempre há a necessidade de um amplo e prévio debate, o que se faz através do Parlamento.

logo nos primeiros meses de aula. Logo, o aluno que terá o contato com tais ensinamentos não são longamente versados em letras jurídicas ou tiveram longo contato com a realidade e prática do Direito. Pelo contrário, o que se dispõe perante o docente é a primeira exposição destes alunos a estas categorias e componentes do saber.

Portanto, como se fazer uma ação pedagógica que instrua o aluno quanto ao acima exposto é uma das principais barreiras e necessidades que o docente que ministra tais matérias tem que enfrentar.

Necessário ainda uma breve crítica ao ensino do direito. Hoje nas faculdades temos a sobrevalência daquelas teorias que se enquadram como as não-críticas, na divisão supra apresentada. De forma alguma esta constatação é demérito de docentes, pelo contrário, é resultado de uma construção do que é o ensino como um todo. A Pedagogia Histórico-Crítica entende da construção de um sistema de ensino a partir de sua materialidade. Com o direito não seria diferente.

Em SAVIANI (2012, p. 90 e ss) temos uma expressão desta análise

(...) nós sabemos que a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, logo é uma ação que só se exercer com base em um suporte material. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade.

(...)

Essas condições materiais configuram o

âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto de análise, isto é, a pedagogia Histórico-Crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática.

Além, ensinar ao aluno apenas de forma rasa que federação é uma Forma de Estado e quais as outras Formas que existem é privar do aluno o entendimento amplo de como se dá a formação do Estado Brasileiro e quais são as contradições que o acompanha. Quando o docente se propõe a aprofunda naquele assunto ele permite ao aluno uma expansão conceitual que poderá ser muito bem aproveitada para todas as carreiras jurídicas que pretende o estudante seguir e, igualmente, implica em fortalecer o direito como ciência e como meio de desenvolvimento social.

3. A ATIVIDADE PROPOSTA

O Direito se encontra renegado a ter por muitas vezes os entendimentos de que uma teoria predominante desenha as principais linhas de atuação e sem criticar as existências de outras formas de atuação ou ainda o porquê daquelas instituições serem como são. Por exemplo, ao se ensinar sobre Propriedade Privada se explica a ideia de que a Propriedade sempre teve os contornos que tem hoje e, ao mesmo tempo, que será assim apenas, no máximo se justificando através de pensamentos contratualistas⁵⁵⁴.

⁵⁵⁴ Para tais apontamentos se utiliza a fala de (GROSSI, 2006)

Para o entendimento da realidade que circunda o aluno e o professor, levando ambos a obterem sempre maiores habilidades para lidar com a tal Prática Social é necessário um ensino questionador e que instrumente os sujeitos a superarem os problemas da realidade.

Assim sendo, o ensino do que é a Federação, tema que é objeto de discussão acadêmica constante e é fato motivador de diversos impactos na vida social, deve ser entendido com seriedade e de forma dialética.

Uma atividade calcada no ensino tecnicista iria dividir a salas em grupos simples, dar a cada qual um tema a ser estudado e uma possível posterior apresentação em sala sobre o assunto. Caso superado. Próximo tópico. Em seu âmago, sem questionar. O que se depreende de tal atividade? Um conhecimento técnico sobre um assunto, sem o desenvolvimento de diálogos sobre o mesmo.

Uma atividade que realmente venha no intuito de levar os alunos a questionarem e criarem seus entendimentos deve ser construído com dialogo e troca intensa de ideias, possibilitando ao docente mediação e aos alunos constante contato com o tema, logo, se percebe a criação de uma atividade perante os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A atividade tem início na sala de aula e o momento ideal para sua aplicação é logo quando apresentadas as primeiras características da Teoria Geral do Estado. A partir deste momento serão definidas as 5 fases da Pedagogia Histórico-Crítica referente ao trabalho.

Para esta parte do trabalho, por motivos metodológicos, se faz necessária a apresentação do Plano de Aula, tal qual estipulada por João Luiz Gasparin, docente da Universidade Estadual de Maringá e principal marco teórico utilizado contemporaneamente sobre a aplicação prática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em seu trabalho Gasparin redesenha os cinco momentos que Saviani delimita de forma a coloca-los em um Plano onde o docente tenha controle de todo o andamento da atividade em sala e, ao mesmo tempo, não fuja do conhecimento e da metodologia proposta.

Constam, de forma descrita, tal qual pode ser acompanhado no Anexo I deste trabalho, os 4 primeiros momentos, sendo a Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização e Catarse.

Estes quatro são passíveis de parecer por que são entendidos de forma palpável dentro da atividade pedagógica. A última fase, a Prática Social Final será exposta não no Plano de Aula, mas sim durante este trabalho, visto que é apenas expectativa.

Em termos gerais, a atividade será uma apresentação inicial sobre o tema da Federação e sua importância perante o Estado Brasileiro, a Constituição e o dia-a-dia dos alunos, passando então para um trabalho a ser realizado em sala e com resultados finais que podem ser mensurados em avaliação e em como se apresenta o debate em aula.

Não há a necessidade de aqui ficar delimitando todos os pontos, visto que os mesmos se encontram no próprio Anexo deste trabalho, mas sim há a necessidade de apresentar a Prática Social Final, a qual também se coaduna com a importância desta atividade.

Talvez o ponto mais difícil de mensurar dentro da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, a Prática Social Final, tal qual apresentada anteriormente, vai ter uma ação mediata, vista que altera o sujeito da transformação e este também terá um resultado imediato e um mediato. O resultado imediato é a possibilidade do aluno progredir para outras matérias em Direito de Estado, tais sejam Administrativo, Financeiro, Econômico, Internacional Público, Penal e Tributário, por exemplo, com um conhecimento e um arcabouço teórico mais diversificado, proporcionando melhor qualidade de trabalho em um futuro próximo.

De forma mediata, o educando terá instrumentos mais claros de ação, o aluno poderá entender melhor todo o ordenamento jurídico pátrio e atuar com ele de forma mais incisiva para a transformação social.

Assim sendo, e atinge o apogeu do momento pedagógico com a possibilidade da formação de um educando que tenha assimilado um novo conhecimento dentro de sua gama de conhecimentos no Curso de Direito e, a longo prazo, pode-se contar com um indivíduo que, ao seguir a carreira que preferir, poderá estar mais ciente dos motivos de sua realidade como jurista e, ao

mesmo, um cidadão e indivíduo mais coerente e conhecedor da realidade social vivida.

CONCLUSÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como um de seus fundamentos o pensamento crítico e dialético dentro do processo educativo. Não apenas se falar em crítica. Não apenas um método que pense em, de alguma forma, lidar com emancipação. A Pedagogia Histórico-Crítica supera essas fases buscando aliar o ensino de conteúdos analisados de forma material e através de um método que busque contar com a construção do aluno.

Dentro do Direito, o ensino de Teoria Geral do Estado e de Teoria da Constituição, dentro de um contexto de constitucionalização do Direito e de neoconstitucionalismo, se faz essencial. O ensino acrítico poderá trazer ao aluno conhecimento fixo, tal qual uma pedra que se joga ao rio, se finca ao chão e com o tempo de desgasta. Contudo, o ensino de forma que seja instigante ao aluno e leve ao entendimento e crítica tanto do Estado no seu formato como na forma com o que o direito se relaciona com o mesmo e com os seus cidadãos faz destes pontos, os quais são renegados aos primeiros semestres do curso de direito e depois são solapados por entendimentos e conceituações dados sem qualquer rigor científico, fonte de discussão e aprendizado.

A atividade desenvolvida, seguindo as preceituações da Pedagogia Histórico-Crítica, mostra a possibilidade de real

motivação por parte do aluno para a busca de melhores e mais diversas conceituações, formando o mesmo suas conclusões sobre a teoria e a prática social.

A atividade se mostrará efetiva no decorrer do curso, tendo então seus momentos de catarse acontecendo de forma reiterada no tempo, visto que o mesmo não poderia se esperar de outra forma. Ainda, a prática final poderá ser presenciada com o estudante questionando e superando as ideias arcaicas que existem hoje em dia em relação a Teoria Geral do Estado e Teoria da Constituição, matérias de suma importância e de abrangência cada vez mais extensas.

Por fim, entende-se que o Curso de Direito como um todo terá um ganho significativo, afinal, ao invés de ter um aluno inerte ou apenas reprodutor de conteúdos terá um aluno que conhece os principais fundamentos do Estado brasileiro com um rigor científico, que não se costuma apresentar nas aulas e que, principalmente, se mostrará cada vez mais incentivado para debater um tema que o mesmo pôde formar seu conhecimento sobre, através de uma ação pedagógica praticamente inédita dentro do curso e, ao mesmo tempo, quando formado, o mesmo poderá através de sua prática como docente retornar ao mesmo ponto e aperfeiçoar a técnica e o conhecimento já existente.

REFERÊNCIAS

DALLARI, D. *Elementos de teoria geral do estado*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1998.

FREITAS, Lisiane Freitas de. *Leitura no Curso de Direito: possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil - OAB*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, PR, 2014

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GROSSI, Paolo. *História da propriedade e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997

SENADO FEDERAL. *A gênese do Texto da Constituição de 1988*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/GeneseConstituicao/pdf/genese-cf-1988-1.pdf#Z-tit2_cap2_texto>. Acesso em: 22abr 2015.

VERONEZE, Paulo Roberto. *Uma didática histórico-crítica para o ensino jurídico brasileiro*. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2014.

ANEXO I

PLANO DE AULA MODELO

Docente: -

Proposta para Período: -

Data: -

TEMA: Formas de Estado: Federação

OBJETIVO GERAL: Apresentar aos alunos, dentre as formas de Estado, a Federação;

OBJETIVO ESPECÍFICO: Revisar as diversas formas de Estado; Conceituar Federação; Explicitar as formas de Federalismo; Apresentar as implicações do pacto federativo no cotidiano jurídico, social e político; Comparação entre federalismo brasileiro e norte-americano.

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO:

1.1 Conteúdos específicos a serem trabalhados na atividade:

Teoria Geral do Estado

Formas de Estado

Federação

1.2 Vivência cotidiana dos alunos:

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo?

Formas de Estado e suas variedades; Questionar quanto ao entendimento da diferença entre estado e estado-federado; Questionar quanto as diferenças entre Senado e Câmara dos Deputados na sua composição; Questionar quanto a competência para elaborar lei penal; Baseado na ultima, questionar quanto as diferenças entre federalismo brasileiro e norte-americano;

Descrição: O que se espera dentro do primeiro momento é apresentar aos alunos a complexidade do tema e como a sua ramificação é tão intrínseca ao dia a dia que não se nota. Por estar se lecionando ao Direito, questionar quanto o que é justiça federal e estadual ou ainda por que existem faculdades estaduais e federais. A prática social inicial se consolida no entendimento da prática vivida e como as contradições quanto as aplicabilidades das competências das federações se apresentam;

2. PROBLEMATIZAÇÃO:

2.1 Discussão sobre os problemas mais significativos:

Qual a lógica por entender que existem os governos em cada membro federativo que, em regra são de mesma hierarquia? Pode se dizer que tais são de fatos iguais entre si?

Pode-se falar que ainda há uma representação específica dos estados dentro do Congresso Nacional? Como esta se dá? Há uma composição de forças políticas para a atribuição de qualquer poder, logo, como se dá as atividades destas instituições?

Caso seja proposta uma lei em âmbito municipal que tenha um grande ganho social, contudo, é de matéria penal, pode se aprovar a mesma? O pacto federativo deve se sobrepor ao bem geral?

Todos os estados são federações? Ressaltando a matéria anteriormente apresentada em aula específica para Formas de Estado, quais são as outras? Dentro do próprio federalismo, há diferenças?

O que se pode dizer de diferenças entre formas de estado entre Brasil e Estados Unidos da América? Qual o impacto da história para a formação de um Estado? O Brasil tem uma forma de Estado que reflete sua história?

2.2 DIMENSÕES DO CONTEÚDO a serem trabalhadas em aula: JURÍDICA: definições a partir de uma análise do documento legal que é a Constituição, que funda o pacto federativo em si; SOCIAL: Entendimento de como funciona os termos da federação na realidade; ECONÔMICA: Entendimento de como a realidade econômica interfere nas efetivações do esperado quanto ao pacto federativo. POLÍTICA: Expor as possíveis contradições quanto a expectativa de geração de forças dentro da Federação.

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Ações didático-pedagógicas: Exposição oral, leitura de artigos da Constituição e demais documentos legais, apresentação de obras culturais que apresentem as características apresentadas, discussão, elaboração de material avaliativo posterior.

3.2 Recursos: Professor, alunos, livros, codificações, materiais audiovisuais;

4. CATARSE

4.1 Síntese: A Federação é forma de Estado que resulta de pacto federativo e é base para políticas administrativas autônomas. Estado deve ser entendido, em critério científico, como a

instituição de direito público que é expressão de um país, enquanto estado-federado é uma das formas de unidades administrativas

Segundo o pacto federativo, há equidade entre as unidades federativas, contudo, com a aplicação prática da distribuição de verbas entre tais e seu controle, pode-se observar um controle maior da União sobre os estados-federados e ambos sobre os municípios.

O Senado é espécie de “casa alta” do bicameralismo brasileiro e expressa a igualdade política dos estados dentro do sistema legislativo federal. É possível constatar a diferença entre esta teoria e a prática através do entendimento das forças políticas.

A matéria de lei penal é de competência exclusiva da União. Contato com os artigos da Constituição que falam sobre as competências de cada Ente.

Todos os Estados têm forma específica, mas nem todos são Federações. Conteúdo de aula anterior revisado. O federalismo ainda encontra diferenças entre suas expressões por agregação ou segregação; por forma dualista, cooperativa ou subordinada e por ser simétrico ou assimétrico;

Brasil nasce da partição de um território em um regido e de propriedade de uma figura central (Rei/Imperador) e suas competências e autonomias dos entes federativos são resultado desta composição. EUA é resultado da soma de treze colônias distintas pela confluência de vontades. No modelo brasileiro, a União cede parte de suas competências aos demais entes, enquanto o modelo estadunidense é calcado na ideia dos estados-parte cederem parte de sua competência ao governo central.

Apresentação das diferenças entre advocacia entre Brasil e EUA quanto a obtenção de licença para advogar. Apresentação de produtos culturais. Exemplificação: Obras de Rui Barbosa sobre o Estado Brasileiro e “Hamilton: An American Musical” para a questão estadunidense.

4.2 Expressão da síntese: Dissertação em forma de avaliação, mesclada entre questões de dissertação, alternativas e possíveis questionamentos orais.

O DIREITO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Implicações jurídicas do educar para uma era sustentável

Mayara Pellenz⁵⁵⁵

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as principais implicações jurídicas da Educação Ambiental, a partir do que dispõem as leis especiais sobre a categoria, o Direito Ambiental e a Constituição Federal de 1988. Por meio do método indutivo e da técnica de pesquisa bibliográfica, discorre-se sobre a crise do meio ambiente e o debate da comunidade internacional sobre o tema. Nesse cenário, sinaliza-se para a uma educação jurídica emancipatória e qualificada. Ressalta-se a importância de esforços compartilhados no sentido da superação da crise, onde a Natureza é foco tanto do agir humano quanto de normas jurídicas, para que seja possível concretizar a Sustentabilidade e atingir um patamar de convivência harmonioso entre ser humano e meio ambiente, fomentada pelo ensino jurídico contextualizado com as problemáticas ambientais transnacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Constituição Federal. Direito Ambiental. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

⁵⁵⁵ Mestre em Direito pela Faculdade Meridional – IMED (Passo Fundo - RS). Docente do Curso de Direito da Faculdade IBES/SOCIESC em Blumenau (SC) na disciplina de Direito Ambiental e Urbanístico. Advogada: OAB/RS 88.551. Email: maypellenz@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante do desafio global para superação da crise ambiental, todos os cidadãos devem ser conhecedores das suas próprias responsabilidades no planeta Terra. Como parte integrante da Natureza, não somente expectador, o ser humano possui um papel fundamental na construção de uma sociedade sustentável. Este é um cenário que precisa ser considerado, diante do contexto histórico que os futuros operadores do Direito enfrentarão em suas vivências profissionais. São diversos os aportes teóricos desta pesquisa, que tem por hipótese, a construção da Sustentabilidade ambiental por meio de práticas educativas sustentáveis direcionadas aos estudantes de Direito. Além desta construção, almeja-se a efetivação da Sustentabilidade, como princípio jurídico e político partindo do pressuposto de que educação ambiental e o Direito, nesta perspectiva, são elementos-chave nesta caminhada. Para tanto, o método que será adotado para esta pesquisa será o método indutivo⁵⁵⁶. As técnicas utilizadas serão: Categoria⁵⁵⁷, Conceito Operacional⁵⁵⁸ e Pesquisa Bibliográfica⁵⁵⁹.

⁵⁵⁶ “[...] base lógica da dinâmica da Pesquisa Científica que consiste em pesquisar e identificar as partes de um fenômeno e colecioná-las de modo a ter uma percepção ou conclusão geral” (PASOLD, 2011, p. 205).

⁵⁵⁷ Nas palavras de Pasold: “[...] **palavra ou expressão estratégica à elaboração e/ou expressão de uma idéia**” (PASOLD, 2011, p. 25, grifos originais da obra em estudo).

⁵⁵⁸ Reitera-se conforme Pasold: “[...] **uma definição para uma palavra ou expressão, com o desejo de que tal definição seja aceita para os efeitos das ideias que expomos [...]**” (PASOLD, 2011, p. 37, grifos originais da obra em estudo).

1 EDUCAÇÃO JURÍDICA E CRISE AMBIENTAL

O tema da crise ambiental⁵⁶⁰ - embora suscite a necessidade de se elaborar estratégias para a preservação da vida no seu sentido mais amplo – ainda não denota um consenso acerca da gravidade que as atitudes humanas e as movimentações políticas e econômicas causam aos biomas e ecossistemas. Não se desenvolveu, em âmbito mundial, uma “sensibilidade ecológica”⁵⁶¹ capaz de evidenciar que os esforços em torno da categoria Sustentabilidade⁵⁶² somente tem sentido na medida em que se

⁵⁵⁹ “[...] Técnica de investigação em livros, repertórios jurisprudenciais e coletâneas legais” (PASOLD 2011, p. 207).

⁵⁶⁰ Para Saavedra, “*Con la idea de crisis ambiental se quiere expresar el paradójico fenómeno donde el propio crecimiento económico, junto al elevado nivel de desarrollo y estándar de vida alcanzado por la llamada Civilización Industrial, y donde el Primer Mundo es su ejemplo arquetípico, ha creado problemas de carácter ecológico y medioambientales de enorme envergadura y que han puesto en riesgo por primera vez en la historia, la continuidad de la vida del ser humano en el planeta, así como el proceso de la vida del planeta mismo. Fundamentalmente, a los problemas que se hace referencia son los de la contaminación, la pérdida de la biodiversidad, el calentamiento global o cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales, la destrucción de la capa de ozono, y la llamada explosión demográfica. Por cierto, este es un tema altamente complejo y los ensayos científicos y la literatura que tratan sobre esta idea hoy día, así como su evolución, se proyectan prácticamente al infinito en la medida en que se ha transformado en un tópico cada vez más relevante de la agenda pública mundial*” (2009, p. 2).

⁵⁶¹ “[...] A sensibilidade ecológica é, quanto a isso, esclarecedora, pois tende a reavivar, a animar esse conjunto de coisas – natureza, meio ambiente, fauna, flora, paisagem – que a modernidade se inclinava a considerar objetos inertes, controláveis e exploráveis à vontade” (MAFFESOLI, 2005, p. 155).

⁵⁶² Para fins desta pesquisa, utilizar-se-á, como um acordo semântico, o seguinte conceito operacional para esta categoria: “É a compreensão ecosófica acerca da resiliência na relação entre os seres e o ambiente para se determinar - de modo sincrônico e/ou diacrônico - quais são as atitudes que favorecem o reconhecimento da Natureza como “ser próprio”, a sobrevivência, a prosperidade, a adaptação e a manutenção da vida equilibrada, seja humana ou

edifica a arquitetura de uma “lógica do bem comum”, cujos benefícios se ampliam aos humanos e não humanos.

A tensão paradoxal entre conflitos de interesses – especialmente para os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” – privilegiava a força industrial e as necessidades das nações “desenvolvidas”. Jamais houve a percepção desses Estados de que o subdesenvolvimento é um tema no qual se refere não apenas ao meio ambiente, mas, ainda, à mitigação das profundas desigualdades econômicas e sociais a fim de promover, horizontalmente, todas as formas de desenvolvimento. África, Ásia, América Latina, Índia, entre outros, eram vozes as quais não se desejava ouvir, pois seus padrões econômicos não estavam na mesma linha de igualdades dos países “desenvolvidos”⁵⁶³.

Esse cenário contribuiu para o surgimento do documento intitulado “Declaração de Estocolmo”, que quase sofreu boicote por parte das “nações subdesenvolvidas”. Esse fato demonstra que a divergência de interesses sobre a degradação da natureza e o desequilíbrio ambiental era clara, pois, de um lado, os países

não humana, por meio da integração e interdependência entre os critérios biológicos, químicos, físicos, informacionais (genéticos), éticos, territoriais, culturais, jurídicos, políticos, tecnológicos, científicos, ambientais, históricos e econômicos.

⁵⁶³ Por esse motivo, Saavedra adverte: “[...] os países desenvolvidos estavam orientando os esforços do sistema internacional para priorizar a resolução dos problemas que vêm afetando a qualidade de vida de suas já opulentas sociedades, negligenciando os esforços para superar o subdesenvolvimento da maioria da humanidade” (2014, p. 124).

“desenvolvidos” se preocupavam com a poluição oriunda dos seus veículos e com os interesses – além do alcance mercantil – da civilização industrial, enquanto, de outro, os países “em desenvolvimento” sofriam com a fome e com miséria, o que representa uma grave violação aos direitos humanos.

A referida discrepância, na Conferência de Estocolmo, somente foi mitigada por meio do “Nosso Futuro Comum” ou “Relatório Brundtland”, que identificou o desenvolvimento sustentável, utilizada em nível mundial. A partir deste momento, verifica-se que a Sustentabilidade é o paradigma almejado no século XXI. Leff ressalta que:

[...] a crise ambiental leva a repensar a realidade, a entender suas vias de complexificação, o entrelaçamento da complexidade do ser e do pensamento, da razão e da paixão, da sensibilidade e da inteligibilidade, para a partir daí abrir novos caminhos do saber e novos sentidos existenciais para a reconstrução do mundo [...] (2010, p.184).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o surgimento da Sustentabilidade como novo paradigma jurídico e político, conforme preconiza o artigo 225, os impactos ambientais devem ser reduzidos a patamares mínimos de imediato. Essa redução implica na elaboração de instrumentos políticos e jurídicos com esta finalidade. Nesse cenário, o papel que a educação possui é fundamental, porém, a dimensão histórico-

cultural, epistemológica e transformadora da educação, muitas vezes, não é abordada ou sequer conhecida (MOURA, 2011, p.70).

A educação trata-se de um “[...] processo contínuo de informação e de formação física e psíquica do ser humano para uma existência e coexistência: o individual que, ao mesmo tempo, é social” (GARCIA, 2003, p. 57). No mesmo sentido, a educação ambiental visa esclarecimento para todos devido à importância dessa parceria para a manutenção da vida, no seu sentido mais amplo. Reigota explica que o conceito de educação ambiental não se refere apenas ao ensino da ecologia ou meio ambiente (1995, p. 13), mas sim, está vinculada ao ambiente e a forma como este é percebido, o que acaba sendo demonstrado nas práticas educativas de Direito Ambiental.

A experiência em sala de aula demonstra que a educação ambiental é elemento-chave quando se trata a questão do meio ambiente. É fundamental que a categoria seja estudada no curso de Direito porque possui uma faceta transdisciplinar, a qual gravita em torno de outras áreas e que pode contribuir, de maneira direta, para a preservação e manutenção do mundo natural, no presente e no futuro. Afirma-se, neste ponto, a relevância da educação como pressuposto para o esclarecimento e enfrentamento dos desafios ambientais atuais na perspectiva profissional e no ensino jurídico.

Desde 1946, existem relatos sobre a educação ambiental. Aos poucos, o tema começava a chamar a atenção⁵⁶⁴, mas foi na

⁵⁶⁴ Segundo Leff, terminada a década de 1960 surge da crise ecológica colocando os limites ao crescimento econômico e demográfico, o desequilíbrio

década de 1970 que a educação ambiental passou a ser discutida de forma mais intensa, quando os primeiros sinais da crise ambiental começaram a atingir os países desenvolvidos. Na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em 1972, educação e meio ambiente conjugaram-se em âmbito global. Barbieri e Silva referem-se à Conferência como um marco, fundamental à questão da educação ambiental. Segundo os autores, nesta ocasião, foram criados alguns instrumentos para tratar de problemas sociais e ambientais planetários, como a Declaração sobre o Ambiente Humano.

Em 1975, o tema educação ambiental foi objeto de Seminário Internacional, em Belgrado. Os debates, neste encontro, versavam sobre a necessidade de uma nova ética global e ecológica diante da crise, além de um novo modelo de desenvolvimento, mais ético e equilibrado. Além desses fatores, a erradicação da fome, miséria, analfabetismo, poluição, a diminuição da degradação da natureza e da exploração humana, foram alguns dos temas debatidos nesta oportunidade. Porém, a Conferência de Tbilisi⁵⁶⁵

ecológico do planeta e a destruição da base de recursos da humanidade. A crise ambiental revela o “mito do desenvolvimento” e mostra o lado oculto da racionalidade econômica dominante. Assim, colocaram-se os problemas globais da humanidade, o surgimento de efeitos sinérgicos negativos e acumulativos provenientes da interconexão de um conjunto de processos ecológicos, tecnológicos e econômicos impulsionados pelos princípios da racionalidade moderna (LEFF, 2009, p. 289).

⁵⁶⁵ A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Antiga União Soviética, é considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do Planeta. Esta conferência foi organizada a partir de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU - PNUMA e, deste encontro, saíram às definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação

(URSS) em 1977, é considerada o marco principal da educação ambiental. Esta Conferência definiu a importância do conteúdo e prática da educação orientada para a resolução dos problemas concretos da questão ambiental, por meio de enfoques interdisciplinares do ensino formal e não formal, bem como de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Na mesma linha de pensamento, Talomani e Sampaio afirmam que a Educação Ambiental corresponde a “[...] transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente” (2008, p.12), fundamental para o enfrentamento dos problemas ambientais que se agravam ao longo do tempo. A Conferência realizada em Tbilisi instituiu a educação ambiental como um novo horizonte para se articular os aspectos ambientais em conjunto com os aspectos sociais. Neste espaço de debate e reflexão, a problematização da realidade ocorreu e as recomendações do evento sinalizaram para a implantação de políticas públicas direcionadas à educação ambiental.

Ambiental no mundo. Nesta Conferência estabeleceu-se finalidades, objetivos e princípios à respeito da Educação Ambiental [...] No Brasil, a influência de Tbilisi se fez presente na Lei n. 6.938, de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, suas finalidades e mecanismos de formulação e execução. A lei se refere, em um de seus princípios, à educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, a fim de capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. **Conferência de Tbilisi.** 1977. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos/27425/conferencia-de-tbilisi-1977#ixzz3cUcVukb8>. Acesso em 08 de junho de 2017.

Na agenda de eventos, na qual a educação ambiental é pauta principal, destacam-se outros encontros de acentuada relevância para a consolidação da categoria, a citar: o Seminário Educação Ambiental para América Latina, realizado na Costa Rica, em 1979, e o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental, ocorrido na Argentina, em 1988 (LOUREIRO, 2012, p. 81). Em relação a documentos internacionais, destaca-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que, para Loureiro, expressa o que os educadores de países de todos os continentes pensam em relação à educação ambiental e estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária (2012, p. 82). O Tratado é resultado os debates ocorridos no Fórum Global das Organizações Não-Governamentais que foi realizado simultaneamente à reunião de chefes de Estado ocorrida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro. O parágrafo de apresentação do Tratado possui o seguinte conteúdo:

Este tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para

nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (1992).

Os eventos mencionados possuem relevância não somente ao que se refere à educação ambiental, mas, também, ao papel que a ética⁵⁶⁶ e a cidadania desempenham, nos momentos de crise em relação à natureza. Na superação da crise, estas categorias precisam ser debatidas, especialmente quanto à necessidade de uma mudança de pensamento e do um agir humano em prol da questão ambiental.

Em relação à educação ambiental em terras brasileiras, a primeira iniciativa governamental nesse sentido, foi criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) no âmbito do Ministério do Interior, que, dentre outras atividades, incorporou a Educação Ambiental, em 1973. Em 1977, a referida secretaria estruturou um grupo de trabalho para a elaboração de documentos sobre a educação ambiental, definindo o seu papel no contexto brasileiro. Merece destaque a iniciativa que originou a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul que desenvolveu o Projeto Natureza, de 1978 a 1985, com cursos voltados às questões ambientais para várias universidades brasileiras.

Em 1984, o Conselho Nacional do Meio Ambiente expediu uma resolução estabelecendo diretrizes para a educação ambiental, e, em 1987, o Ministério da Educação determinou a inclusão da

⁵⁶⁶ Em complemento, acredita-se na “[...] formulação de uma nova Ética, voltada para os temas ambientais: como avançar sem destruir e preservar os recursos naturais, considerando a finitude do Homem e o cuidado com a Natureza, sendo esta uma premissa para sua própria existência” (PELLENZ; BASTIANI, 2014, p. 1719).

educação ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus. Em 1989, foi criado o IBAMA: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Este órgão unificou diversos outros e centralizou a Divisão de Educação Ambiental. O Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) também foi criado nessa nova estruturação, e Ministério do Meio Ambiente passou a incentivar, de forma mais intensa, projetos de educação ambiental. O Ministério da Educação, em 1991, determinou que todos os níveis de ensino deveriam contemplar conteúdos de educação ambiental. Essa iniciativa foi reforçada com a criação, em 1993, dos Centros de Educação Ambiental, com o objetivo de criar e difundir metodologias em educação ambiental. No mesmo sentido, em 1996, foram criados os novos parâmetros curriculares, os quais incluem a educação ambiental como tema transversal do currículo⁵⁶⁷.

Como reflexo da determinação da lei em relação à educação ambiental, o ensino jurídico deve, também, ser o espaço de aprendizagem em relação a esta importante questão. Não por outro

⁵⁶⁷ Trata-se da Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Sobre Educação Básica, o artigo 26 dispõe que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. O § 7º do artigo 26 preconiza que os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. **BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 03 de maio de 2017.

motivo que a educação ambiental é difundida no ensino superior e, em especial, no curso de Direito.

A formação humanística, crítica e reflexiva do ensino jurídico lhe atribui uma peculiaridade: futuros operadores do Direito precisam compreender e vivenciar os temas relacionados ao meio ambiente pois o estudo destas questões é, ainda, compreender globalmente crise ambiental que se enfrenta hoje no mundo inteiro. Ao acadêmico proporciona-se o estudo dos instrumentos políticos e jurídicos que são capazes de mitigar os problemas ambientais e buscar soluções plausíveis a situações locais, no âmbito da advocacia privada, por exemplo. Ao mesmo tempo, aos futuros integrantes do Ministério Público, os alunos desempenharão um importante papel na defesa de direitos difusos, coletivos, transindividuais e transnacionais, como é a questão do meio ambiente. Por esta razão, o estudo do Direito Ambiental é obrigatório na Faculdade de Direito, pois o caráter interdisciplinar e transversal desta disciplina reflete-se na atuação jurídica destes futuros profissionais.

Compreender a atual situação deste mundo sinaliza que o acadêmico de Direito estará devidamente preparado para uma atuação profissional consciente e compromissada com a manutenção e preservação do mundo natural e com vistas no desenvolvimento sustentável.

2 IMPLICAÇÕES JURÍDICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUESTÃO DA SUSTENTABILIDADE

O artigo 225, inciso VI da Constituição Federal afirma a “[...] necessidade de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). No mesmo sentido, chama-se atenção à Lei de Diretrizes Básicas da Educação, que não é direcionada à educação ambiental, mas é o instrumento legal que orienta os educadores na transmissão do conhecimento, tanto no Ensino Médio e Fundamental. O artigo 1º, *caput*, da Lei 9.394 de 1996 preconiza que:

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em consonância com a lei, a educação ambiental, adstrita como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino no Brasil, somente ocorreu com o advento da Lei nº 9.795/99. Essa Lei dispõe sobre a educação ambiental no Brasil, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. No seu artigo 1º, a lei preconiza que educação ambiental corresponde aos:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais,

conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

O artigo 10 da mesma lei estabelece que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, e deve estar presente também no currículo de formação de professores. Portanto, no Brasil, a educação ambiental é oriunda, primeiramente, da gestão ambiental dos órgãos e das diretrizes legais para essa função. Somente em 1999, a Educação Ambiental conquistou destaque, ao ser inserida no currículo de ensino, como resultado das articulações de gestores, ambientalistas e educadores, ainda que o artigo 225 da Constituição Federal já trouxesse determinações neste sentido.

Nessa linha de pensamento, para Leff, o direito à educação é o direito de ser e de saber; de aprender a aprender; de pensar, discernir, questionar e propor; é o treinamento para chegar a ser autores de nossa própria existência, sujeitos autônomos, seres humanos livres (2010, p. 179). Esta formação só será completa se o aprendizado do estudante de Direito for um aprendizado com todas estas questões contempladas, pois além da autonomia do sujeito e da possibilidade de ser autor da própria existência, o papel social do futuro operador do Direito demanda uma atuação contextualizada com os problemas globais mas, especialmente, com a busca de soluções e alternativas para que o desenvolvimento

sustentável, preconizado no artigo 225 da Constituição Federal seja concretizado.

Ainda que as implicações jurídicas da educação ambiental sejam evidentes, é fundamental que as políticas públicas venham ao encontro do que a educação ambiental se propõe a realizar. Para Chauí, existem razões para se temer a destruição de nosso planeta, mas não se conseguirá detê-la pelo medo ou pela submissão (2003, p. 279). É fundamental desenvolver um senso crítico reflexivo que permita esclarecer como se chegou até aqui e para onde se deseja ir. Nessa perspectiva, a educação ambiental traduz um compromisso que deve ser assumido por todos, retomando a ideia de agir localmente e pensar globalmente⁵⁶⁸. Este compromisso é capaz de trazer condições práticas e reflexivas numa dimensão global.

Por esse motivo, o conhecimento aliado à participação do cidadão é capaz de transformar a realidade. Entretanto, cabe ressaltar que a educação ambiental é um campo do saber que não está restrito aos limites de uma unidade de ensino básico. Deve, obrigatoriamente, ser direcionada à comunidade, responsável direta

⁵⁶⁸ Em relação a esta expressão, conhecida em todo mundo, Leff possui um outro ponto de vista, qual seja: “[...] o slogan “pensar globalmente e agir localmente” promovido, tão tenazmente pelo discurso do desenvolvimento sustentável, na realidade foi uma artimanha para gerar um pensamento único sobre “o nosso futuro comum”; diante dos desafios do desenvolvimento sustentável alternativo, induz nas culturas locais um pensamento global que nada mais é do que o discurso economista do crescimento sustentável, quando o desafio da sustentabilidade é pensar as singularidades locais e construir uma racionalidade capaz de integrar diferenças, assumindo sua mensurabilidade, sua relatividade e incerteza” (2009, p. 275).

por ações cotidianas que englobem a questão ambiental e, ainda, aos estudantes de Direito. Enquanto nas escolas e nas instituições de ensino técnico ou superior o conhecimento é direcionado aqueles que estão em plena formação, a educação ambiental informal é direcionada à comunidade, que inclui a todos, indiscriminadamente. Nesse caso, e conforme determinação legal, a instituição básica de ensino é o espaço adequado para a implementação da educação ambiental, mas a comunidade e o ensino superior não devem ser excluídos deste contexto.

Práticas educacionais, neste sentido, são capazes de transformar a sociedade, de desenvolver uma ética ambiental e fomentar uma mudança de consciência. Por esse motivo, essa deve ser considerada uma disciplina que transcende o espaço de ensino formal, ou seja, para além de discursos e lições, é preciso reflexão acerca dos valores⁵⁶⁹ imprescindíveis à manutenção da convivência entre humanos e não humanos. Nas aulas de Direito Ambiental, por exemplo, é necessário esclarecer que, mesmo diante de uma Constituição Federal com viés antropocêntrico, a natureza não é objeto nem patrimônio. No ensino jurídico, esse aprendizado desvela as responsabilidades profissionais futuras que o estudante de Direito irá assumir.

⁵⁶⁹ O preâmbulo da Constituição Federal explicita quais são os valores cuja realização serviram de objetivo à instituição do Estado Democrático de Direito (liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça). O art. 3º da mesma Carta menciona os objetivos a serem alcançados pela República Federativa do Brasil.

Paralelamente, as decisões políticas e sociais que envolvem a questão ambiental são decisões que, neste contexto multicultural⁵⁷⁰ e globalizado, atingem a todos. Por esse motivo, é necessária uma educação jurídica com foco em comportamentos transformadores. Essa característica possibilita o conhecimento aliado ao mundo da vida e às possibilidades de atuações que o Direito ambiental apresenta. Assim, a educação ambiental, nos moldes a que se propõe, é crítica⁵⁷¹ e coletiva. Dessa forma, insiste-se no Direito Ambiental como área do Direito voltada à formação transformadora e emancipatória, e não à mera transmissão de conhecimento. O senso crítico e a sensibilidade são capazes de conferir um novo olhar à questão ambiental, possibilitando um agir humano cada vez mais comprometido. No mesmo sentido, Leff destaca que:

A educação ambiental incorpora os princípios básicos da ecológica e do pensamento complexo; mas não é tão somente um meio de capacitação em novas técnicas e instrumentos para preservar o ambiente e para valorizar os bens e serviços ambientais; não se limita a nos preparar para nos adaptar às mudanças

⁵⁷⁰ Nesse sentido, “O desafio para se criar condições de Justiça num ambiente multicultural ultrapassa o sentido de cooperação internacional, mas ratifica-se pelo reconhecimento e contribuição de medidas de responsabilidade que todos têm e como é possível identificar e participar para a mitigação das misérias humanas sem que se apele para a (indiferente) expressão universal: toda a humanidade” (AQUINO; ZAMBAM, 2016, p. 57).

⁵⁷¹ Para Morin, na educação ambiental crítica, o conhecimento para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis ao processo pedagógico (2000, p. 36).

climáticas e ao aquecimento global; a sobreviver na sociedade do risco, para além das precárias seguranças que a ciência e o mercado poderiam oferecer (2010, p. 180).

É por esse motivo que a educação jurídica não deve ser pragmática em excesso, ou seja: o ensino do Direito Ambiental deve corresponder à realidade profissional dos académicos, e que conjugue prática e teoria, de forma motivadora e com qualidade. Ademais, a integração com a realidade possibilita o processo educativo em um ambiente informal, rechaçando a ideia ultrapassada de académicos tolhidos de experimentações humanas e sensíveis.

Em relação à atuação profissional, as possibilidades são inúmeras. No Direito Ambiental, quando se estuda o conceito de meio ambiente, é fundamental explicar aos académicos que meio ambiente é um conceito amplo, que abrange, por exemplo, o meio ambiente da saúde e o meio ambiente do trabalho. Outro exemplo é o serviço jurídico prestado pelos futuros advogados como patrono, consultor ou assessor de grandes empresas que precisam, para tanto, de licenciamentos e autorizações de instalação e funcionamento. A depender do grau de impacto que estes empreendimentos causarão no meio ambiente, é necessário o estudo e o relatório de impacto ambiental, como instrumentos jurídicos fundamentais para a diminuição de possíveis danos ao meio ambiente. Se a instalação ocorrer em centros urbanos, também exige-se um estudo de impacto de vizinhança, pois o Direito Urbanístico e Estatuto das Cidades determina essa

condição. Por se tratar de questões complexas, o envolvimento de vários profissionais é necessário, e, portanto, atuação jurídica também é importante.

O Direito Ambiental é relevante nestes processos, pois a observância de princípios e da técnica jurídica significa eficiência e bons resultados. Ainda, como possibilidade de atuação futura do acadêmico de Direito, encontra-se: a) o Direito Imobiliário e a questão da função social da propriedade (rural e urbana); b) o Direito Administrativo e a fiscalização, atuação e defesa dos empreendimentos que impactam o meio ambiente; c) a adequação de locais às exigências da lei ambiental e outras, que dispõe sobre o tema; d) o Direito Constitucional Ambiental e os deveres impostos pelo artigo 225 da Constituição; e) a observância da Política Nacional do Meio Ambiente (1981); f) a atuação na defesa e no combate de crimes ambientais; g) a possibilidade de compensação com o Poder Público de questões ambientais e o Direito Tributário.

Por todas estas possibilidades de atuação – e muitas outras, a exemplo da cobrança do Direito Ambiental em diversos concursos públicos e na Prova do Exame de Ordem dos Advogados do Brasil -, os acadêmicos de Direito devem estar preparados e cientes de sua responsabilidade. Todavia, o desenvolvimento acadêmico é condicionado à adequada preparação e formação dos educadores e discentes do ensino superior, na busca da qualidade do processo educacional e de sua relação com os objetos de aprendizagem prático-jurídicas, pois isso reflete no agir humano compartilhado com “[...] todos os povos a um novo sentido de

interdependência global e responsabilidade partilhada” (GADOTTI, 2010, p. 07).

Esse contexto exige também um trabalho de conscientização, em relação aos desafios contemporâneos em âmbito local, regional e global. Para Freire, a Educação é essencialmente um ato político que visa possibilitar ao/à educando/a a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (1987, p. 39). Além desses argumentos, percebe-se que o “educar” guarda relação com o resgate de valores, com a superação de limites, com o encontro de novas alternativas e por meio de atitudes que fazem sentido somente quando e se compartilhadas. Dessa forma:

[...] talvez nós venhamos a sobreviver como humanidade se nós formos capazes de aprender que nós não podemos simplesmente explorar nossos meios de poder e possibilidades efetivas, mas precisamos aprender a parar e respeitar o outro como um outro, seja esse outro a Natureza ou as crescentes culturas dos povos e nações; e assim sermos capazes de aprender a experienciar o outro e os outros, como outro de nós mesmos, para participar um com o outro. A Educação Ambiental constitui para mim meramente um dos vários modos de abordar as conseqüências políticas da vida contemporânea. O respeito pela outridade da natureza, implícito nesse processo, pode nos levar ao reconhecimento de novas formas de solidariedade e respeito pela outridade do Outro (GRÜN, 2007, p. 165).

Essa condição exige comprometimento, pois o processo educativo nos cursos de Direito encontra resistências mesmo com a

existência de documentos jurídicos que visam a concretização da educação ambiental, como a Lei nº 9.795/99, por exemplo. Para Moura:

[...] a educação ambiental não se constitui em mais uma ciência, mas em áreas do conhecimento que busca organizar, coordenar, direcionar e articular saberes capazes de minimizar os problemas ambientais atuais e fomentar uma nova forma de cultura do pensamento ambiental sobre o uso dos recursos naturais e sociais em consonância com um processo de sustentabilidade (2011, p. 71).

As diretrizes e os decretos, nesse ponto, auxiliam a concretização dos objetivos da educação ambiental, mas não são as únicas formas de realizá-la. A educação ambiental, no modelo que se pretende alcançar, deve ir além dos conteúdos ministrados na academia ou vivenciados no contexto jurídico. Todavia, é necessário que a Educação Ambiental seja vivenciada no dia a dia dos acadêmicos, para que estes sejam capazes de tecer críticas construtivas e buscar alternativas à crise vivida, como agentes potencializadores de direitos e cidadania.

Por esta razão, a educação ambiental pode ser compreendida como o processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidade compatíveis com a Sustentabilidade de vida no Planeta (LOUREIRO, 2012, p. 70). Interfere no desenvolvimento do estudante de Direito e o

transforma num ator social capaz de estruturar uma nova consciência, em prol do mundo natural, que tanto é necessária na sociedade sustentável que se almeja alcançar. Enfatiza Leff que:

[...] a educação ambiental e os educadores ambientais devem assumir o desafio de abrir os caminhos para esse provir, para essa mudança cultural comprometida com a desobjetivação e descodificação do mundo. Para além dos valores fundamentais e fundamentalistas nos quais a sociedade atual busca abrigo e defesa, devemos aventurar-nos a renovar os sentidos da existência humana e abrir as comportas para uma ressignificação do mundo e da natureza (2010, p.183).

O que se pretende é a vivência efetiva desta educação jurídica. Para tanto, destaca-se: a transmissão do conhecimento curricular ambiental, ocorre, via de regra, na instituição de ensino básico, fundamental ou superior, por força de lei; contudo, em relação à educação ambiental, não se trata de um educar limitado à estrutura de uma escola ou de um curso superior. Para Freire, esse cenário converge para:

[...] a ação politicamente comprometida com o “outro”, em que não existe a dicotomia entre Homem e Mundo, mas sim a inquebrantável solidariedade que, criticamente, analisa e intervém, captando o futuro (o ser mais), o dever da realidade, temporalizando o espaço, indo para além do presente normatizado e estratificado que caracteriza o pensamento ingênuo (1987, p. 108).

No âmbito do ensino jurídico, a educação ambiental é uma proposta na qual todos estão envolvidos. O aprendizado deve ser um processo constante, sem interrupções, e estar disseminado no corpo social, por meio de iniciativas populares, dos meios de comunicação ou da rede virtual. Se for possível conjugar o saber científico com o cotidiano das pessoas, que é o tempo capaz de desvelar tantos significados, o objetivo da educação ambiental estará concretizado e ainda servirá de instrumento capaz de efetivar a Sustentabilidade em todas as suas dimensões⁵⁷².

A partir dessa premissa, reconhece-se que a educação e o Direito Ambiental são elementos imprescindíveis para solucionar o caos ambiental dos dias atuais. Na mesma linha de pensamento, Chalita afirma que a educação ambiental pode ser uma poderosa ferramenta de intervenção no mundo para construção de novos pensamentos e consequente mudança de hábitos, além de ser importante instrumento de construção de conhecimento (2002, p. 34). A construção de um futuro sustentável terá de ocorrer na arena política, mas os espaços acadêmicos são o melhor espaço de experimentação e de formação para esta mudança civilizatória. Para que não se torne um processo deficiente, a educação e o Direito Ambiental precisam ser repensados, para abarcar todas estas questões e superar os desafios do momento presente. Da

⁵⁷² Para Leff, o saber ambiental não é o conhecimento da biologia, e da ecologia; não é apenas o saber sobre os processos do entorno, sobre as externalidades das formações teóricas centradas em seus objetos de conhecimento, mas a construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas que constituem significações culturais diversas na perspectiva de uma complexidade emergente e de um futuro sustentável (2010, p. 205).

mesma forma, o processo de ensino jurídico no Brasil, como um todo, também precisa ser reavaliado. Durante este processo, abrem-se novos caminhos, que dizem respeito a uma pedagogia democrática e de compreensão, ou seja, *uma pedagogía para la vida cotidiana* (ANTUNES; GADOTTI, 2015, s.p.). Por isso, insiste-se: também o ensino jurídico deve “[...] voltar-se majoritariamente à busca de um alcance maior da educação ambiental, onde a proposta central reside na transformação da realidade” (LAYRARGUES, 1999, p. 141). A educação ambiental se direciona a todos os cidadãos e desenvolve uma consciência acerca de suas responsabilidades. O ensino jurídico precisa ter um alcance alargado capaz de direcionar o aluno de Direito à transformação social por meio de um aprimoramento acadêmico. A sustentabilidade concretiza-se a partir da educação e dos espaços de falas e atuação proporcionados pelo ambiente jurídico acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as principais implicações jurídicas da educação ambiental, a partir do que dispõem as leis especiais sobre a categoria e a Constituição Federal de 1988. São os diversos os mecanismos legislativos direcionados a proteção do meio ambiente, especialmente a partir da década de 1970, quando os primeiros sinais da crise ambiental começaram a atingir os países mais desenvolvidos. A partir deste momento, a comunidade internacional mobilizou-se no sentido de estimular uma nova

relação entre ser humano e meio ambiente, pela adoção do princípio da Sustentabilidade pelas Constituições modernas e democráticas.

Diante do desafio global para superação da crise ambiental, todos os cidadãos devem ser conhecedores das suas próprias responsabilidades no planeta Terra. Como parte integrante da natureza, não somente expectador, o ser humano possui um papel fundamental na busca de uma sociedade sustentável. Muito mais do que preservar o mundo natural para o futuro, novos horizontes de compreensão podem ser visualizados a partir da educação ambiental. Paralelamente, o exercício da cidadania voltada às questões ambientais, aliadas a práticas educativas, é capaz de transformar realidade hoje posta e caminhar rumo a uma era sustentável. Assim, a hipótese desta pesquisa foi confirmada, qual seja: a Educação é um dos pressupostos para a cidadania e o princípio da Sustentabilidade seja concretizado a partir da atuação de ensino jurídico crítico e contextualizado.

Ressalta-se a importância de uma educação jurídica emancipatória e qualificada para que seja possível concretizar a Sustentabilidade e atingir um patamar de convivência harmonioso entre ser humano e meio ambiente. Nesse ponto, o estudo e a compreensão do Direito Ambiental são fundamentais na busca por soluções concretas às demandas e questões ambientais que terão que ser enfrentadas na vida profissional do acadêmico, diante das inúmeras possibilidades de atuação que esta temática possui.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela; GADDOTI, Moacir. La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. In: **La Carta de la Tierra em acción**. Disponível em: <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?p=823>. Acesso em 05 de julho de 2017.

AQUINO, Sérgio Ricardo Fernandes de; ZAMBAM, Neuro José. Elogio à diversidade: globalização, pluralismo jurídico e direito das culturas. In: **Revista Universitas Jus**. Brasília, v. 27, n. 1., 2016. Disponível em: «<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/3914/2996>». Acesso em 19 de agosto de 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 de abril de 2017.

BECK, Ulrich. **O que é globalização?** Equívocos do Globalismo: Respostas à Globalização. Tradução de André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 03 de maio de 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em 10 de junho de 2017.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CONFERÊNCIA DE TBILISI. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos/27425/conferencia-de-tbilisi-1977#ixzz3cUcVukb8>> Acesso em 08 de junho de 2017.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, Maria. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Revista dos Tribunais**. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política nº23, 2003, p. 57.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, (SP): Papyrus, 2007.

GAUDIANO, Edgar González. Educación para la ciudadanía ambiental. In: **Interciencia**. Outubro, 2003, volume 28, número 10. Disponível em http://www.interciencia.org/v28_10/gaudiano.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema- gerador ou uma atividade-fim da Educação ambiental? In: **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. REIGOTA, Marcos. (org.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

LEFF, Enrique. **Ecologia, Capital e Cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2009.

LEFF, Enrique. **Discursos Sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade.** Natal, (RN): UFRN, 2000.

MOURA, Mara Aguida Porfirio. Epistemologia ambiental na formação da gestão ambiental. In: **Revista Innovare**, Ponta Grossa, v. 11, 2011.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental: uma possível abordagem.** Brasília: IBAMA, 2000.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática.** 12. ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

PELLENZ, Mayara; BASTIANI, Ana Cristina Bacega de. Sustentabilidade e consciência ambiental: uma nova postura humana frente ao desenvolvimento. In: **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.3, 3º quadrimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución.** Novena Edición. Madrid: Tecnos, 2005.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

SAAVEDRA, Fernando Estenssoro. **História do debate ambiental na política mundial 1945-1992: a perspectiva latino-americana.** Ijuí, (RS): UNIJUÍ, 2014.

SAAVEDRA, Fernando Estenssoro. La perspectiva histórica para comprender el fracaso de la cumbre de cambio climático en Copenhague. In: **Revista Justiça do Direito**. Passo Fundo (RS), v. 23, n. 1, 2009. Disponível em: «<http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/download/2158/1392>». Acesso em 03 de junho de 2017.

SILVA, Moacyr Motta da. Direito e sensibilidade. **Política Jurídica e pós modernidade** DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da (Orgs). Florianópolis: Conceito Editorial, 2009.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Disponível em <http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>. Acesso em 09 de junho de 2017.

TALAMONI, Jandira Líría Biscalquini; SAMPAIO, Aloísio Costa. **Educação Ambiental:** da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras, 2008.

A PROBLEMÁTICA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM SERVIÇOS JURÍDICOS

Paola Pereira Martins⁵⁷³

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo promover uma breve análise da problemática da abertura de cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos no país, avaliando sua possibilidade jurídica, sua conveniência social e o impacto que a inserção de tais cursos poderá ter no ensino jurídico brasileiro, bem como no mercado de trabalho dos profissionais do direito, ante a crise enfrentada pelo ensino jurídico pátrio, abordando, ainda, o papel desempenhado pela Ordem dos Advogados do Brasil na seara do ensino jurídico.

Palavras Chave: Ensino. Jurídico. Curso. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

É notória a crise enfrentada há décadas na seara do ensino jurídico. Muitos são os autores que fazem observações quanto a esta matéria, destacando causas e consequências das dificuldades do modelo de ensino jurídico utilizado no Brasil⁵⁷⁴.

⁵⁷³ Bacharela em direito pela Fundação Escola Superior do Ministério Público - FMP.

Pós-Graduanda em Direito Societário pela Faculdade Brasileira de Tributação – FBT.

Advogada no escritório Kolb, Quintana Hilgert & Grechi Advogados.
E-mail: paola@kqhg.com.br

⁵⁷⁴ CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do Direito e Ensino Jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, n. 17, Porto Alegre, ano 1999, p. 73.

O cenário, como um todo, é preocupante e acaba por gerar um ciclo vicioso de perpetuação de padrões aquém do desejado.

O problema se inicia ao considerarmos que o aluno, ao ingressar no curso de direito, a mais das vezes é recém saído de um ensino médio falho, posto que a crise do ensino no país é generalizada⁵⁷⁵.

Assim, têm-se cursos de graduação abarrotados de alunos despreparados e, na maioria dos casos, desinteressados no estudo aprofundado de temas jurídicos.

Soma-se a isso, o fato de que a maior parte dos professores de graduação não se dedica de forma exclusiva⁵⁷⁶, sendo a docência a segunda atividade que desempenham nos intervalos de suas práticas advocatícias privadas ou do exercício de suas funções públicas.

Ora, honrosa carreira de docente não deveria ser relegada à margem da atuação de um estudioso de direito⁵⁷⁷. A vocação de

BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Methodista-SP/RCD/v03n03/v03n03a06.pdf>> Acessado em: 28/06/2017 p. 134-137

⁵⁷⁵ HADDAD, Fernando. A Crise e os projetos da educação. Entrevista do Ministro da Educação. **Revista Caros Amigos**, edição 101 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_180805entrevista.pdf> Acessado em 28/06/2017.

⁵⁷⁶ CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do Ensino Jurídico no Brasil. . **RevJurFA7**, Fortaleza, v. VIII, n. 1, p. 252, abril de 2011. Disponível em <<http://www.uni7setembro.edu.br/periodicos/index.php/revistajuridica/article/view/125/147>> Acessado em 28/06/2017

⁵⁷⁷ BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. P. 136. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Methodista-SP/RCD/v03n03/v03n03a06.pdf>> Acessado em: 28/06/2017

transmitir conhecimento mereceria dedicação integral e apaixonada pelo ofício, com retribuição financeira condizente com a importância da atividade.

Apesar de tentativas do Ministério da Educação de regulamentar os cursos de direito no país, multiplicam-se faculdades jurídicas por todo o território nacional, em verdadeiras “fábricas de bacharéis”⁵⁷⁸ que acabam por se tornarem profissionais com níveis diferentes de preparação para a carreira e de conhecimento jurídico.

Sabe-se, a este respeito, que o Brasil é nação recordista de cursos de graduação em direito. Em 2010, o país, sozinho, apresentava mais faculdades de direito do que todos os outros países do mundo, somados⁵⁷⁹.

Em contrapartida, importante notar os elevados índices de reprovação no Exame de Ordem. Entre os exames de edição nº II e XVII, foram aprovados apenas 56% (cinquenta e seis por cento) dos inscritos⁵⁸⁰.

⁵⁷⁸ MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, ano 2006. P. 3. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>> Acessado em 28/06/2017

⁵⁷⁹ BRASIL, Ordem dos Advogados do. Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países. Notícias. Outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>> Acessado em 29/06/2017

⁵⁸⁰ VARGAS, Fundação Getúlio. Exame de Ordem em números. V. III, abril de 2016. p. 51. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf> Acessado em 28/06/2017

Ainda assim, em 2016 o número de advogados no Brasil ultrapassou a marca de um milhão de profissionais⁵⁸¹.

Imperioso ressaltar o papel da iniciativa privada na expansão do ensino jurídico no país⁵⁸². As instituições de ensino privadas respondiam, em 2013, por 84,2% (oitenta e quatro vírgula dois por cento) do número de cursos de Direito⁵⁸³ no país.

Tem-se, portanto, que de forma evidente o ensino jurídico acabou por se revestir de viés comercial⁵⁸⁴, norteado pelos interesses de instituições privadas, que corroboraram para o fomento e a democratização do ingresso nos cursos de direito⁵⁸⁵, mas também imprimiram caráter mercadológico ao ensino.

Em um cenário, portanto, de crise, surge no ensino jurídico brasileiro, impulsionada pelos interesses de instituições privadas de

⁵⁸¹ TOTAL de advogados no Brasil chega a 1 milhão, segundo a OAB. **Revista Consultor Jurídico**. Notícias. Novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-nov-18/total-advogados-brasil-chega-milhao-segundo-oab>> Acessado em 28/06/2017.

⁵⁸² BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. p. 135. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Methodista-SP/RCD/v03n03/v03n03a06.pdf>> Acessado em: 28/06/2017.

⁵⁸³ VARGAS, Fundação Getúlio. Exame de Ordem em números. V. III, abril de 2016. p. 39. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf> Acessado em 28/06/2017

⁵⁸⁴ SOLA, Diogo Diniz Lopes. FORISTIERI, Vinicius Miranda. **Revista Fapciência**. Apucarana, RS, ano 2011, v. 8, n. 10, p. 95. Disponível em <http://www.fap.com.br/fapciencia/008/edicao_2011/010.pdf> Acessado em 28/06/2017.

⁵⁸⁵ CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do Ensino Jurídico no Brasil. **RevJurFA7**, Fortaleza, v. VIII, n. 1, p. 251, abril de 2011. Disponível em <<http://www.uni7setembro.edu.br/periodicos/index.php/revistajuridica/article/view/125/147>> Acessado em 28/06/2017

ensino, a figura dos cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos.

A recepção destes cursos é pauta polêmica, que se encontra em voga desde a recente apreciação de pedido da Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN) para funcionamento de um curso desta natureza⁵⁸⁶, que fora autorizado pelo Conselho Nacional de Educação, e, pouco tempo depois, em principal em razão da atuação da Ordem dos Advogados do Brasil, foi suspenso⁵⁸⁷.

1 TECNÓLOGO EM SERVIÇOS JURÍDICOS

O sistema nacional de educação tecnológica fora instituído no país através da Lei 8.948/94⁵⁸⁸, encontrando hodiernamente lastro legal no artigo 39 da Lei 9.394/96⁵⁸⁹, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e encontra-se

⁵⁸⁶ LISBOA, Ana Paula. Polêmica no ensino jurídico. Correio Baziliense. Abril de 2017. Disponível em: < http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/tf_carreira/2017/04/30/tf_carreira_interna,592380/polemica-no-ensino-juridico.shtml> Acessado em: 03/07/2017.

⁵⁸⁷ BRASIL. Ordem dos Advogados. MEC atende OAB e suspende tramitação de cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos. Notícias. 25 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55011/mec-atende-oab-e-suspende-tramitacao-de-cursos-superiores-de-tecnologia-em-servicos-juridicos>> Acessado em: 03/07/2017.

⁵⁸⁸ BRASIL, República Federativa. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acessado em: 29/06/2016.

⁵⁸⁹ BRASIL, República Federativa. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em: 28/06/2017.

regulamentado através do Decreto nº 5154/04⁵⁹⁰, que, dentre outros dispositivos, estabelece, como premissas da educação profissional:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.

Ainda, seu artigo 5º estabelece que os objetivos e características destes cursos serão determinados pelo Conselho Nacional de Educação:

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

⁵⁹⁰ BRASIL, República Federativa. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acessado em 29/06/2016

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 436/01⁵⁹¹, fixou orientações sobre os cursos superiores de tecnologia e através da Resolução CNE/CP nº 3/02⁵⁹², instituiu as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Extraí-se da leitura de ditas resoluções que a educação profissional tecnológica visa estar em sintonia com o mundo do trabalho e seu dinamismo, desenvolvendo-se de modo especializado em segmentos de uma determinada área profissional, além de terem menor duração, voltando-se aos jovens recém saídos do ensino médio ou de algum curso técnico⁵⁹³.

Neste sentido, estabelece o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 3/2002:

Art. 3º São critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:

I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;

⁵⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 436/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acessado em: 29/06/2017

⁵⁹² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>> Acessado em: 29/06/2017.

⁵⁹³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 436/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acessado em: 29/06/2017

II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais

condições de viabilização;

III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País.

Nota-se, ainda, que os Centros de Educação Tecnológica possuem autonomia para criação de cursos superiores de tecnologia, desde que nas mesmas áreas profissionais daqueles já reconhecidos, bem como para o aumento ou redução das vagas ofertadas e, ainda, para suspensão do funcionamento dos cursos.

Urge ressaltar que o Anexo de dito parecer, que expõe as áreas profissionais admitidas e cargas horárias mínimas, não lista a área jurídica dentre as vinte previstas na seara do ensino tecnológico, quais sejam: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes e turismo e hospitalidade.

Ainda, destaca-se que o artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 3/002, estabelece:

Art. 10. As instituições de ensino, ao elaborarem os seus planos ou projetos pedagógicos dos cursos superiores de

tecnologia, sem prejuízo do respectivo perfil profissional de conclusão identificado, **deverão considerar as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas por lei** (grifo nosso).

Nota-se, portanto, que não se encontra abrangida a criação de cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos em nenhuma das normativas que regulamentam a matéria.

Ademais, existe expressa designação no artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 3/002 de que os mesmos devem observar as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas por lei, hipótese na qual se enquadram as profissões jurídicas.

Não obstante, algumas universidades, tendo por base a autonomia que lhes é outorgada para criação de cursos, implementaram cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos.

Hodiernamente, tais cursos são oferecidos pelo Centro Universitário Filadélfia (UniFil)⁵⁹⁴, pelo Centro Universitário Claretiano⁵⁹⁵ e pelo Centro Universitário Internacional (Uninter)⁵⁹⁶, todos oferecidos através de plataformas de ensino a distância.

⁵⁹⁴ CENTRO Universitário Filadélfia – UniFil. Disponível em:

<<http://curso.unifilead.com.br/servicos-juridicos>> Acessado em 03/07/2017.

⁵⁹⁵ CENTRO Universitário Claretiano. Graduação. Serviços jurídicos e notariais – tecnólogo. Disponível em: <<https://claretiano.edu.br/graduacao/servicos-juridicos-e-notariais-tecnologo>> Acessado em: 03/07/2017.

⁵⁹⁶ CENTRO Universitário Internacional – UNINTER. Graduação à distância. Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais. Disponível em: <<https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-servicos-juridicos-e-notariais/>> Acessado em 03/07/2017.

A Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN) teve seu pedido de abertura de curso aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação em abril de 2017, mas, em resultado de ações da Ordem dos Advogados do Brasil, sua autorização de funcionamento foi suspensa no mês seguinte⁵⁹⁷.

Os currículos apresentados por estas instituições em seus endereços virtuais prometem preparar os estudantes para serviços jurídicos em escritórios de advocacia, tabelionatos e cartórios, departamentos jurídicos de empresas, dentre outros.

Ao que nos parece, os profissionais formados por estes cursos, não terão uma educação jurídica baseada e em conformidade com as diretrizes do ensino jurídico disciplinadas pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.886/94⁵⁹⁸, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico

De toda a forma, passarão a competir por um espaço de atuação no mercado com para desenvolver atividades de competência tradicional de estagiários do curso de direito ou de bacharéis em direito que não lograram êxito no Exame de Ordem.

⁵⁹⁷BRASIL. Ordem dos Advogados. Notícias. 04 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55035/mec-atende-oab-e-suspende-homologacao-de-curso-de-tecnologia-em-servicos-juridicos-de-faculdade-paranaense?argumentoPesquisa=tecn%C3%B3logo>> Acessado em: 29/06/2017

⁵⁹⁸ BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>> Acessado em: 03/07/2017.

2 O IMPACTO DA CRIAÇÃO DE CURSOS DE TECNOLOGIA NA ÁREA JURÍDICA

Importante notar que o ensino jurídico na graduação está, em algumas instituições, notadamente precário, como bem refletem os índices de aprovação no Exame de Ordem⁵⁹⁹.

Esta proliferação de diplomados com conhecimentos rasos na área jurídica acaba por comprometer ainda mais a qualidade do ensino jurídico no país, e o conhecimento jurídico como um todo.

Deve-se atentar para o fato de que o profissional formado em direito desempenha relevante e imprescindível papel social, e, para tanto, deve-se assegurar que sua formação seja técnica e adequada, e não tão somente realizada de forma voltada a atender as supostas demandas do mercado de trabalho.

Importante notar que o Ministério da Educação, em conjunto com as instituições concernentes, definiu através da Portaria nº 1.886/94, as diretrizes curriculares do curso jurídico, estabelecendo carga horária específica, qual seja o mínimo de 3.300 (três mil e trezentas horas), e o conteúdo mínimo a ser explorado, sendo imperioso que o estudante receba lições de introdução ao direito, filosofia, sociologia, economia, ciência política, direito constitucional, direito civil, direito administrativo,

⁵⁹⁹ VARGAS, Fundação Getúlio. Exame de Ordem em números. V. III, abril de 2016. p. 39. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf> Acessado em 28/06/2017.

direito tributário, direito penal, direito processual, direito do trabalho, direito comercial e direito internacional⁶⁰⁰.

Ao fazê-lo, buscou-se justamente organizar os cursos jurídicos para que se possa fornecer ao estudante a educação adequada e o nível de conhecimento razoável que se exige dos profissionais de direito, considerando o relevante papel social que desempenham.

Tanto é verdade, que o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 9/04, prevê, em seu artigo 3º:

Art. 3º O Curso de graduação em direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, **indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania** (grifo nosso)⁶⁰¹.

Caso contrário, estaremos cada vez mais distantes da formação de verdadeiros pensadores do direito, proliferando-se a

⁶⁰⁰ BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>> Acessado em: 03/07/2017

⁶⁰¹ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 9 de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>> Acessado em 03/07/2017.

reprodução de um saber estandardizado, sem que se atente para o dinamismo da ciência jurídica.

O mercado profissional se encontra intrincado para a larga maioria de bacharéis que acaba não logrando aprovação no Exame de Ordem. Com a implementação de profissionais formados por tais cursos tecnológicos, os bacharéis em direito passariam a competir com mais este leque de profissionais.

Levando-se em conta a quantidade de indivíduos que se formam todos os anos bacharéis em direito, sendo que, apenas no ano de 2013, tivemos a formação de 95.000 (noventa e cinco mil) novos bacharéis⁶⁰², não nos parece que o mercado de trabalho esteja carente de profissionais habilitados e devidamente formados na ciência jurídica para atuação nesta seara.

Logo, a inserção de cursos de tecnologia em serviços jurídicos acarretaria uma superprodução de graduados que seriam inseridos em um mercado de trabalho já saturado, reduzindo o ensino jurídico a uma transmissão de um conhecimento em desarmonia com o preconizado pelas legislações e regulamentações vigentes quanto à matéria, o que ocasionaria risco à ciência jurídica e ao papel social desenvolvido pelos operadores do direito.

3 POSICIONAMENTO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL

⁶⁰² VARGAS, Fundação Getúlio. Exame de Ordem em números. V. III, abril de 2016. p. 82. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf> Acessado em 28/06/2017

Atenta aos desdobramentos da liberação destes cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos, a Ordem dos Advogados do Brasil tem se posicionado contra a abertura dos mesmos e a validação dos certificados emitidos pelos cursos já existentes.

Urge ressaltar que a Ordem dos Advogados do Brasil desempenha papel de profunda relevância dentro do ensino jurídico no país, sendo-lhe atribuída a seguinte competência pela Lei 8.906/94 (Estatuto da Advocacia)⁶⁰³:

Art. 54. Compete ao Conselho Federal:
XV - colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos;

Conforme estabelece o Decreto nº 5773/06, a criação e o reconhecimento de cursos de graduação em direito devem ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, conforme os artigos 28, parágrafo segundo e 36⁶⁰⁴.

⁶⁰³ BRASIL, Lei nº 8.906 de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm> Acessado em 03/07/2017.

⁶⁰⁴ BRASIL, Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm> Acessado em 03/07/2017.

Portanto, considerando que cursos de tecnologia são cursos de ensino superior na categoria de graduação, conforme disciplina o artigo 1º, inciso III do Decreto nº 5.154/04⁶⁰⁵, faz-se imperiosa a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil quanto à pretendida regularização de cursos de tecnologia em serviços jurídicos.

Quando da aprovação, por parte do Conselho de Nacional de Educação, do curso de serviços jurídicos oferecido pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN), a Diretoria do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil se manifestou de forma contrária a medida:

A educação, especialmente no ramo jurídico, não pode ser tratada pelo Estado como uma simples moeda de troca. Trata-se de direito de cada cidadã e cidadão brasileiro receber ensino de qualidade, com respeito a critérios técnicos coerentes com a responsabilidade de sua futura atuação para a defesa dos interesses da sociedade.

É preciso que o Ministério da Educação recobre o bom senso e trate com seriedade o tema, pensando, antes de mais nada, na sua responsabilidade com a boa formação dos profissionais, evitando que sejam mais uma vez vítimas de um embuste cruelmente aplicado por

⁶⁰⁵ BRASIL, República Federativa. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acessado em 29/06/2016

quem justamente deveria pugnar pelas boas práticas na educação brasileira⁶⁰⁶.

Como resultado da resistência promovida pela Ordem dos Advogados, a tramitação de pedidos de aberturas de cursos desta natureza fora suspensa pelo Ministério da Educação em abril de 2017⁶⁰⁷, e assim permanecerá até agosto de 2017, quando se retornará, portanto, à polêmica da viabilidade da abertura destes cursos.

A ação da Ordem dos Advogados se faz imperiosa como medida de preservação da qualidade do ensino jurídico no país.

Os cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos que hoje oferecem vagas ainda não foram reconhecidos pelo Ministério da Educação, porém, entendendo-se o risco que representam ao ensino jurídico com um todo, o posicionamento contrário aos mesmos por parte de profissionais do direito se faz de suma importância, mas, em especial, a atuação da Ordem dos Advogados é imprescindível.

Fato notório é que o ensino jurídico no país precisa passar por sérias melhorias, o que de forma alguma será beneficiado com

⁶⁰⁶ BRASIL. Ordem dos Advogados. Manifestação da OAB sobre a criação dos cursos de tecnólogo e técnico em Serviços Jurídicos. Notícias. 12 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/54983/manifestacao-da-oab-sobre-a-criacao-dos-cursos-de-tecnologo-e-tecnico-em-servicos-juridicos>> Acessado em: 29/06/2017.

⁶⁰⁷ BRASIL. Ordem dos Advogados. MEC atende OAB e suspende tramitação de cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos. Notícias. 25 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55011/mec-atende-oab-e-suspende-tramitacao-de-cursos-superiores-de-tecnologia-em-servicos-juridicos>> Acessado em: 03/07/2017.

abertura de cursos tecnológicos que transmitam a ciência jurídica de maneira simplória.

Visando alinhar estas propostas de melhoramento no ensino com as ações promovidas pelo Ministério da Educação, a Ordem dos Advogados do Brasil busca diálogo com o mesmo e a implementação de um Grupo de Trabalho integrado, com a finalidade de assegurar a adoção de providências destinadas à melhoria da qualidade da educação jurídica no País.

Tal grupo de trabalho será composto por representantes do Ministério da Educação, da Ordem dos Advogados do Brasil, de entidades representativas de Instituições de Ensino Superior dos setores tanto público quando e privado e do Conselho Nacional de Educação⁶⁰⁸.

CONCLUSÃO

Não se pode admitir que o ensino jurídico fique a mercê de interesses mercadológicos de instituições privadas de ensino, de forma tal que a educação superior se torne “uma descompromissada atividade de informações genéricas, sem qualquer conteúdo cognitivo e filosófico”⁶⁰⁹.

⁶⁰⁸ BRASIL. Ordem dos Advogados. Notícias. 04 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55035/mec-atende-oab-e-suspende-homologacao-de-curso-de-tecnologia-em-servicos-juridicos-de-faculdade-paranaense?argumentoPesquisa=tecn%C3%B3logo>> Acessado em: 29/06/2017

⁶⁰⁹ BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. P.

Deve-se sempre primar pela qualidade do ensino jurídico no país, visando à formação de pensadores da ciência jurídica.

As carreiras jurídicas, com a proliferação de cursos de graduação, já constituem um mercado abarrotado e competitivo, em que muitos profissionais são pouco qualificados, encontrando, inclusive, dificuldades no que tange à aprovação no Exame de Ordem.

Não nos parece que os chamados cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos encontrem respaldo legal para reconhecimento do Ministério da Educação, tampouco demanda social, oferecendo uma formação de nível superior rasa e que não habilitará o profissional sequer a prestar exame de ordem.

Assim sendo, respalda-se o posicionamento de que se faz necessário promover ações efetivas com a finalidade do melhoramento do ensino jurídico dentre dos cursos de graduação, gerando profissionais qualificados, e não reduzindo a educação jurídica a um curso de curta duração, em função da relevância social dos operadores do direito.

136. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-SP/RCD/v03n03/v03n03a06.pdf>> Acessado em: 28/06/2017.

REFERÊNCIAS

BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. p. 115-138. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-SP/RCD/v03n03/v03n03a06.pdf>> Acessado em: 28/06/2017

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 9 de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>> Acessado em 03/07/2017.

BRASIL, Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm> Acessado em 03/07/2017.

BRASIL, Lei nº 8.906 de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm> Acessado em 03/07/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>> Acessado em: 03/07/2017.

BRASIL, Ordem dos Advogados do. Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países. Notícias. Outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>> Acessado em 29/06/2017

BRASIL, República Federativa. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acessado em 29/06/2016

BRASIL, República Federativa. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acessado em 29/06/2016

BRASIL, República Federativa. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acessado em 29/06/2016.

BRASIL, República Federativa. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em: 28/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 436/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acessado em: 29/06/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>> Acessado em: 29/06/2017.

BRASIL. Ordem dos Advogados. Manifestação da OAB sobre a criação dos cursos de tecnólogo e técnico em Serviços Jurídicos. Notícias. 12 de abril de 2017. Disponível em:

<<http://www.oab.org.br/noticia/54983/manifestacao-da-oab-sobre-a-criacao-dos-cursos-de-tecnologo-e-tecnico-em-servicos-juridicos>> Acessado em: 29/06/2017.

BRASIL. Ordem dos Advogados. MEC atende OAB e suspende tramitação de cursos superiores de tecnologia em serviços jurídicos. Notícias. 25 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55011/mec-atende-oab-e-suspende-tramitacao-de-cursos-superiores-de-tecnologia-em-servicos-juridicos>> Acessado em: 03/07/2017.

BRASIL. Ordem dos Advogados. Notícias. 04 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55035/mec-atende-oab-e-suspende-homologacao-de-curso-de-tecnologia-em-servicos-juridicos-de-faculdade-paranaense?argumentoPesquisa=tecn%C3%B3logo>> Acessado em: 29/06/2017

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do Direito e Ensino Jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, n. 17, Porto Alegre, ano 1999, p. 71-76.

CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do Ensino Jurídico no Brasil. . **RevJurFA7**, Fortaleza, v. VIII, n. 1, p.250-260, abril de 2011. Disponível em <<http://www.uni7setembro.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi Encontro/Uma analise do ensino juridico no Brasil.pdf>> Acessado em 28/06/2017

CENTRO Universitário Claretiano. Graduação. Serviços jurídicos e notariais – tecnólogo. Disponível em: <<https://claretiano.edu.br/graduacao/servicos-juridicos-e-notariais-tecnologo>> Acessado em: 03/07/2017.

CENTRO Universitário Filadélfia – UniFil. Disponível em: <<http://curso.unifilead.com.br/servicos-juridicos>> Acessado em 03/07/2017.

CENTRO Universitário Internacional – UNINTER. Graduação à distância. Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais. Disponível em:

<<https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-servicos-juridicos-e-notariais/>> Acessado em 03/07/2017.

HADDAD, Fernando. A Crise e os projetos da educação. Entrevista do Ministro da Educação. **Revista Caros Amigos**, edição 101. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_180805entrevista.pdf> Acessado em 28/06/2017.

LISBOA, Ana Paula. Polêmica no ensino jurídico. Correio Braziliense. Abril de 2017. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/tf_carreira/2017/04/30/tf_carreira_interna,592380/polemica-no-ensino-juridico.shtml> Acessado em: 03/07/2017.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, ano 2006. P. 3. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>> Acessado em 28/06/2017

RASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>> Acessado em: 03/07/2017

SOLA, Diogo Diniz Lopes. FORISTIERI, Vinicius Miranda. **Revista Fapciência**. Apucarana, RS, ano 2011, v. 8, n. 10, p. 89-98. Disponível em <http://www.fap.com.br/fapciencia/008/edicao_2011/010.pdf> Acessado em 28/06/2017.

TOTAL de advogados no Brasil chega a 1 milhão, segundo a OAB. **Revista Consultor Jurídico**. Notícias. Novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-nov-18/total-advogados-brasil-chega-milhao-segundo-oab>> Acessado em 28/06/2017.

VARGAS, Fundação Getúlio. Exame de Ordem em números. V. III, abril de 2016. p Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf> Acessado em 28/06/2017

O ENSINO JURÍDICO NO CENÁRIO DA EMERGÊNCIA DAS NANOTECNOLOGIAS

Paulo Júnior Trindade dos Santos]⁶¹⁰

Raquel von Hohendorff ⁶¹¹

Wilson Engelmann⁶¹²

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO: Vive-se um período de emergência das nanotecnologias, que corresponde a diversos segmentos científico-industriais que operam a partir da bilionésima parte do metro. Por se tratar de uma tecnologia inovadora recente, importante definir conceitos, vantagens e desvantagens, e estudar possíveis riscos ao consumidor, assim como, de forma transdisciplinar, aproximar as diferentes áreas do conhecimento envolvidas. Utilizou-se o método de abordagem fenomenológico-hermenêutico e como métodos de procedimento o histórico e o comparativo, além da pesquisa bibliográfica. Busca-se mostrar a necessidade da inovação no Direito, capacitando os egressos a lidar com problemas complexos,

⁶¹⁰ Mestre e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos– UNISINOS.

⁶¹¹ Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

⁶¹² Doutor e Mestre em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

gerados a partir das novas(nano)tecnologias. Ademais, merece destaque o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa JUSNANO, que vem fomentando a produção de conhecimento na área, principalmente no âmbito da pós-graduação, o que vai ao encontro com a ideia de repensar o ensino nas universidades, incentivando a indissolubilidade da tríade ensino – pesquisa – extensão.

Palavras-chave: nanotecnologias, ensino jurídico, transdisciplinaridade, Grupos de pesquisa, inovação.

1.INTRODUÇÃO

Em tempos de ensino jurídico em crise, fragmentado, necessário que a educação nas universidades seja revista. Se o Direito, como tradicionalmente conhecido, deve dar suporte à sociedade nas demandas apresentadas, maior ainda a necessidade de repensar o ensino prestado nas universidades, para que realmente esteja apto e inserido no cenário complexo apresentado, fomentando conhecimento de qualidade.

Por outro lado, com as mudanças obtidas por conta das novas tecnologias, como no caso das nanotecnologias, surgem novos direitos, novos problemas e novas demandas então submetidas ao mundo jurídico. Portanto, estaria o ensino do Direito apto a lidar com essas novas demandas originárias das nanotecnologias? De outro modo: sob quais condições se poderia estruturar o ensino jurídico, a fim de desenvolver competências no egresso, que o habilitem a trabalhar com os desafios trazidos pelas

novas tecnologias – como as nanotecnologias, por exemplo – num cenário de ausência de regulação tradicional legislativo-estatal? Este trabalho pretende responder a este problema. Como hipótese se pode desenhar as seguintes premissas: o ensino jurídico precisará se abrir para desenvolver competências no aluno – futuro bacharel, independente da área jurídica onde irá trabalhar – que lhe permitam transitar por outras áreas do conhecimento, com o espírito empreendedor e investigador, consciente de que as fontes do Direito são um plural de possibilidades, das quais se poderão extrair respostas jurídicas inovadoras e flexíveis, remodeláveis a cada nova situação.

Por meio do método fenomenológico-hermenêutico, estudado especialmente a partir de Hans-Georg Gadamer, se perceberá que o Direito está inserido num horizonte de sentido, que não poderá mais ser forjado apenas pelas fontes tradicionais, de origem legislativo-estatal e posteriores à ocorrência do fato social. Cada vez mais, o mundo da vida gera situações que não estão preliminarmente inseridas em um suporte fático e que, nem por isso, deverão deixar de receber a proteção jurídica. Além disso, neste mesmo mundo da vida, onde todos estamos inseridos desde sempre, exigirá que o Direito vá acompanhando os desdobramentos da inovação tecnológico-científica, sem esperar por um fato (acontecimento qualquer, desastre ou outro problema).

O Direito e, por óbvio, o estudante e o bacharel, deverá desenvolver competências que permitem ladear os eventos científicos, analisando as possibilidades de riscos e danos futuros,

desenhando imediatamente alternativas regulatórias inéditas. Ainda, o bacharel deverá saber se locomover no cenário do diálogo entre as fontes do Direito, manuseando recursos metodológicos como a estruturação de *frameworks*, árvores de decisão, *roadmaps*, modelos visuais, que poderão ser fomentadas por meio do *design thinking* (YOGUI,2017, p. 68), entre outras ferramentas.

São objetivos deste capítulo de livro: conhecer algumas características das nanotecnologias; caracterizar o ensino jurídico e a sua (necessária) inovação; analisar os desafios de lidar com a transdisciplinaridade e o diálogo entre as fontes do Direito; perspectivar as possibilidades da pesquisa e do Grupo de Pesquisa JUSNANO nesta caminhada de inovação jurídica.

2. AS NANOTECNOLOGIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

As primeiras ideias debatidas sobre as nanotecnologias surgiram da pesquisa e estudo de Richard Feymann, em 1959. Sua obra *There's plenty of room on the bottom*, abordou alguns dos principais conceitos acerca desta prática. No entanto, foi somente anos mais tarde, por volta de 1974, que o professor Norio Taniguchi, da *Tokyo Science University*, denominou o conceito como *Nanotecnologia*. Nascia assim, esta nova técnica de manuseio das partículas numa proporção tão pequena, que até os dias de hoje, com tamanho desenvolvimento, é difícil de assimilar por completo a sua execução. O termo hoje é descrito no plural,

devido à sua interdisciplinaridade, abrangendo diversas áreas como a da Física, Química, Engenharias, Medicina, Informática e até mesmo as Ciências Sociais Aplicadas, onde ingressa o Direito.

As nanotecnologias representam a possibilidade de manipular partículas em uma escala nanométrica (10^{-9}), ou seja, é como dividir um metro na bilionésima parte. Essas divisões e manipulações das partículas têm como consequência a alteração das propriedades e características, comparadas com materiais produzidos em escalas maiores. Ou seja, as dimensões além de serem extremamente pequenas, exibem propriedades mecânicas, óticas, magnéticas e químicas completamente novas (DUPAS, 2009). Pode-se citar o Ouro (Au), que em sua escala macro apresenta pigmento amarelado, no entanto ao ser manipulado na escala nanométrica se torna vermelho ou roxo, dependendo do tamanho em que está sendo apurado. Neste caso, quanto menor, mais roxo será (ANVISA, 2014).

Por essa versatilidade, as nanotecnologias ocasionam um grande impacto no setor industrial, já que os produtos fabricados com esta técnica apresentam resultados significativamente superiores em diversidade e qualidade. Os nanoproductos estão disponíveis para consumo pelas prateleiras do mundo todo, sejam em eletrônicos, medicamentos, cosméticos, materiais de construção, agroquímicos, embalagens, e até mesmo na agricultura e nos alimentos.

Observa-se, então, que devido a essas significativas diferenças nas reações da manipulação das nano partículas, é

possível idealizar que diferentes resultados venham ocorrer, tanto no contato com o meio ambiente como com os seres humanos. Estas diferentes reações geram inúmeras dúvidas, logo, entende-se que estudos mais profundos devem ser realizados para que se possa entender por completo o comportamento desta tecnologia. Isso pois, até o presente momento não são suficientes as pesquisas para a informação e identificação dos possíveis riscos. Além disso, muitas publicações sobre riscos são desconstruídas e apresentam contradições internas na sua formulação. Portanto, vê-se indispensável relacionar as nanotecnologias com o *princípio da precaução* e a *gestão de riscos*, a fim de garantir a proteção da saúde do ser humano e o equilíbrio do meio ambiente.

Assim, as nanotecnologias demandam a comunicação do Direito com demais áreas da ciência, de modo que todo o conhecimento sobre esta nova escala possa ser aproveitado, fomentando a transdisciplinaridade, alcançando respostas aptas e adequadas a novas demandas enfrentadas pela sociedade.

Portanto, a discussão das nanotecnologias necessita da transdisciplinaridade, aprofundamento no estudo jurídico, promovendo então o desenvolvimento de pesquisa nesta área, através de mecanismos alternativos, que possam acompanhar o movimento dinâmico da escala nano e suas promessas.

3.ALGUNS GARGALOS PRESENTES NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O ensino universitário do Direito precisa retomar o aprofundamento que se faz necessário na atualidade, principalmente se levadas em consideração as complexidades das novas demandas tecnológicas. É necessário refletir sobre o ensino jurídico, hoje, fragmentado. A pesquisa deve retomar sua função primordial nas universidades, de modo que o ensino universitário englobe não só a transmissão do conhecimento em sala de aula, mas também a pesquisa e a extensão.

Por outro lado, é fácil perceber que o ensino de Direito no país tem costumeiramente conservado o dogmatismo ainda dominante no pensamento jurídico. A ideia principal segue sendo de que o ensino é um simples processo de transmissão de conhecimentos, onde cabe ao professor ensinar (de qualquer modo), e, ao aluno, apenas aprender (sem precisar para tanto, pensar). Deste modo, ocorre a falha abismal do processo de ensino frente a sua meta primordial (desenvolver o senso crítico, o pensar autônomo), que apenas pode se concretizar através da livre tomada de consciência dos problemas do homem e do mundo, e do real e efetivo engajamento para solucionar estes problemas (MARQUES NETO, 2001, p. 209).

A formação acadêmica jurídica brasileira, ainda hoje, em muitos casos, consiste em repetir lições de manuais, copiar ementas de jurisprudência (sem análise do caso concreto), reproduzir a

decisão judicial como verdade absoluta e copiar posições de códigos comentados. Deste modo, nosso ensino jurídico anda em sentido inverso da fase cultural pós-moderna, uma vez que é “ensinado” um conhecimento baseado no positivismo exegético-normativista, sem qualquer profundidade ou seriedade maior, ao invés de formar profissionais jurídicos críticos.

A atual incapacidade das escolas jurídicas em formar profissionais aptos a atuar em uma sociedade que vive com constantes transformações é pública e notória, estando associada ao modelo de ensino adotado, pautado na exigência de memorização de conteúdos, fragmentação dos saberes, especialização excessiva e em uma pedagogia centrada exclusivamente na figura do professor. Portanto, para que se possa efetivamente ensinar direitos humanos no ensino jurídico é preciso que os projetos pedagógicos existentes hoje sejam alterados, passando a considerar menos a dogmática e mais a realidade, isto é, para que os direitos humanos possam ser legitimados e concretizados é necessária uma educação preocupada com a sua origem histórica, com seus fundamentos e sua aplicação na realidade prática.

Mesmo após anos e anos de discussões sobre a melhor forma de elaborar um currículo para o ensino jurídico brasileiro, continua-se preso à mesma forma de dar aulas, visando seduzir os alunos para ficarem na instituição e avaliarem bem o professor na avaliação institucional. Basicamente, a formação acadêmica jurídica brasileira, na maioria dos casos, consiste em repetir lições

de manuais, discutir em sala de aula apenas as ementas das jurisprudências ou criticar a construção feita, e apresentar aos alunos decisões judiciais que melhor convém ao professor – juiz, advogado, promotor ou desembargador – naquele momento.

O educador que deveria estar ali para ensinar, limita-se a transmitir o que leu nos códigos comentados (quando não se permite apenas ler o artigo da lei) ou reproduziu o que estudou para trabalhar em seu caso de escritório. Desta forma, este mesmo professor acredita realmente ser possível em cinco ou seis anos concluir-se uma graduação com a pretensão de dominar todos os vastos campos do Direito.

Aprendizagem necessária é a união de alunos e discentes compreendendo, criticando e construindo de forma conjunta o conhecimento. Em outros termos, aprender, “significa buscar outras possibilidades” (DE GIORGI, 2007. p. 256). Para isso, é preciso senso crítico, pesquisa, estudos alternativos e dedicação de todos os envolvidos. O lucro não pode gerir esta relação.

Este era o ideal waratiano: ensinar com paixão e criatividade, colocando as pessoas no centro do processo didático (ROCHA, 2012). Possivelmente, falta aos professores um pouco desta visão de educador.

[...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas [...], com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre

uma lição de amor, provooco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura (WARAT, 1985, p. 152-3).

A problemática do ensino fragmentado é tão preocupante que esta separação é tida como a maior das verdades no contexto jurídico brasileiro. Isso fica evidenciado quando, para o “jurista” brasileiro - e para os educadores -, tudo pode ser cindido: texto e norma, matéria de fato e matéria de direito, teoria e prática, compreender, interpretar e aplicar. Pois bem, talvez este seja o momento para lembrar que essas cisões são impossíveis (STRECK, 2009, p.317). Não há como cindir estes processos.

E é justamente esta cisão que os alunos buscam. Quando entrevistados (COSTA, ROCHA, 2013) a queixa mais frequente dos estudantes é que o curso de Direito é excessivamente teórico e que não prepara para a vida prática (aqui vem a primeira separação). Em razão disso, desprezam os conhecimentos recebidos nas disciplinas propedêuticas (também chamadas de “perfumarias” ou “caça-níquel”), e assim desvalorizam a importância de área de cunho mais crítico e reflexivo na compreensão do sistema jurídico. Não compreendem que saber as bases do Direito é que o permitirá que eles possam dominar a construção de seus casos jurídicos na

vida profissional. Quanto aos professores, como já visto, há uma profunda resistência em alterar metodologias de ensino. Uma vez que foram formados pela velha tradição manualesca e dogmática, acabam por reproduzir esse modelo, ministrando aulas focadas única e exclusivamente no conteúdo de códigos.

É necessária uma transformação do nosso olhar (RANDOM, 2002), para que se possibilite uma contribuição original e integradora dos setores (alunos, professores, gestores, administradores, governo) para a solução do problema. Eis então o grande desafio: que os educadores consigam transpor o modelo que lhes foi ensinado, que os alunos passem a ter atitude ativa e deixem de ser meros espectadores, que aprendam a pensar e com isso a aplicar na prática os conteúdos aprendidos, transformando-se, assim, em instrumentos para as mudanças necessárias na Sociedade. Uma prática do direito descompromissada com suas consequências sociais é resultado do atual ensino jurídico, onde não importam as pessoas que estão por detrás dos autos, nem, tampouco, a possibilidade de efetividade da decisão.

Nas faculdades de direito pátrias se ensina e se aprende sem chegar ao âmago das questões. Há um respeito religioso pela lei (STRECK, 2010). Uma obediência quase cega que garante a perpetuação do sistema. Formam-se cidadãos conformados e conformistas que auxiliarão na preservação do Estado (RUDNICKI, 2012, p. 129) em seu modelo de modernidade tardia que ainda nos sufoca. Apesar de as faculdades de Direito terem dado origem aos primeiros cursos de pós-graduação no País, e

existirem há mais de 180 anos - junto com Medicina e Administração - seguem o mesmo modelo de ensino, baseando quase que em sua totalidade no ensino demétodosdememorizaçãodas leis e dos códigos. Veja-se que a primeira preocupação das faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, em 1827, não era propriamente a formação de juristas capazes de criticar e transformar a realidade de sua época, e sim o paulatino deslocamento da formação dos burocratas de Coimbra, para onde iam os filhos da elite colonial, para o Brasil (ADORNO, 1988, p. 88). Isso leva a questionar: haverá mudanças significativas na forma de ensino atual?

Não bastasse todos os problemas já mencionados, outra serpente sonda os meandrosdos cursos de Direito, o *gestor*. Assim como as demais áreas de conhecimento, o ensino jurídico também foi “invadido pelos gestores.” Deste modo, a questão da gestão mercado de ensino em razão da necessidade de adaptação às exigências do mercado e da preocupação com o sucesso empresarial tem refletido muito na qualidade (duvidosa) do ensino jurídico brasileiro. Observa-se hoje a mercantilização do ensino jurídico: existe uma maior preocupação com o que pode gerar lucro, como por exemplo, a preparação para Exame da Ordem, concursos e comercialização de obras desvinculadas, vazias e com conteúdos mastigados, tudo isso em desfavor de uma preocupação com a real formação jurídica.

Mas as mazelas do ensino jurídico em território brasileiro não param por aqui. Ainda, é preciso mencionar outro aspecto de

fundamental relevância, que é responsável pelo déficit democrático que enfrentamos nas sentenças judiciais, qual seja: o esquema sujeito-objeto, que objetifica o “aprendizado”. Quando apenas acontece a pura transmissão de conhecimento, a ausência de aproximação do currículo da realidade social, a visão fragmentada no processo de formação do profissional cidadão; a ausência de uma prática multi, inter e transdisciplinar e a falta de compreensão do papel do Curso de Direito na sociedade e de seu significado na relação dialógica Universidade e Sociedade como espaço de construção de saber (STRECK, 2008, p. 20), tem-se um ensino nos moldes do pensamento sujeito-objeto, em que o sujeito se vê como proprietário dos sentidos do direito.

Ainda, outro fator aspecto preocupante em relação ao ensino jurídico atual diz respeito à abordagem do direito através de disciplinas compartimentalizadas, sem conexão com as demais e tampouco com a realidade. Ainda hoje a metodologia do ensino jurídico está centrada na aula magistral, uma aula meramente expositiva em que os professores assumem um lugar de saber (dominante) e se limitam a despejar conhecimentos aos estudantes, que apenas escutam passivamente (isso quando escutam). Os alunos, num processo de assimilação pura e simples, propõem-se a decorar o maior número de dados possíveis, e, nas provas, acabam por reproduzir a fala do professor, sem qualquer juízo crítico de avaliação. Como forma de justificar o uso da aula magistral, argumenta-se que exige menos preparo dos professores que muitas vezes têm na docência apenas uma atividade secundária; é menos

onerosa; não estimula a participação dos alunos, o que em grupos massivos é uma boa opção; e ainda, percebe-se que os discentes reagem de modo reacionário frente a propostas alternativas, pois estão socializados no modelo da classe magistral (KONZEN, 2012, p. 160). Caracterizado este panorama do ensino jurídico, passa-se a pontuar algumas alternativas, buscando estruturar competências que possam habilitar o bacharel em Direito para lidar com as novidades, inovações e desafios trazidos pelas nanotecnologias.

4. A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA “TRANSGREDIR” AS FRONTEIRAS DA DOGMÁTICA JURÍDICA BRASILEIRA

A transdisciplinaridade objetiva ir além da compartimentalização do saber em disciplinas, ocupando novos espaços, entre as disciplinas e através delas, por meio da integração de conhecimentos. Trata-se de uma nova maneira de ser diante do saber, objetivando a compreensão mais adequada da realidade, bem como possibilita o desvelar de melhores maneiras de promover transformações mais eficazes e pertinentes. O ensino decorrente do processo transdisciplinar também deve ser mais eficiente e eficaz, possibilitando uma formação integral do ser humano.

Em decorrência destas transformações, cabe ao Direito também modificar-se, tornando-se mais funcionalista e menos normativista e estrutural. E essa modificação precisa,

obrigatoriamente, passar também pela forma de ensino do Direito existente hoje no país. Cabe ao Direito utilizar-se das diferentes técnicas transdisciplinares, para não mais permanecer imobilizado frente aos novos desafios trazidos pela revolução tecnocientífica.

A Declaração de Veneza, comunicado final do Colóquio A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento, menciona que o ensino convencional da ciência, por uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões anteriores do mundo. Assim, reconhece a urgência da busca de novos métodos de educação que levem em conta os avanços da ciência, que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais. (DECLARAÇÃO DE VENEZA, 2017).

Toda esta estratégia de repensar o ensino, de modo não mais estanque, amarrado às disciplinas, objetivando uma maior visão do conjunto, também atinge o ensino do Direito. A ideia não é apenas repensar a universidade, mas sim aplicar novos fundamentos transdisciplinares que acenem com possibilidades de provocar mudanças reais na formação dos alunos, tornando-os mais capazes de lidar com as necessidades da sociedade complexa.

A (in)capacidade de ensinar transparece inclusive na suposta pesquisa jurídica que é realizada nas universidades, a qual ainda se apresenta, na maioria das vezes, através da reprodução de estudos formalistas e dogmáticos. Desta forma, tem-se um círculo vicioso estabelecido: os mestres e doutores que este tipo de pesquisa forma, acabam por ser repetidores dos padrões existentes,

mantendo em suas pesquisas e atividades didáticas a mesmo padrão. As pesquisas no direito ainda estão muito centradas na descrição de institutos, sem contextualização social, herança proveniente do ensino nas Universidades, acrítico e fora do contexto social (SANTOS, 2008, p. 73).

Uma pedagogia que incentive a liberdade no processo de ensino-aprendizagem jurídico parece estar mais vinculada com os anseios contemporâneos de um saber crítico e reflexivo, ao contrário do saber jurídico atual, “enuviado” pelo senso comum teórico, que proíbe pensar além do disposto nas normas e conceitos pré-dados (SCOZ, 2012, p. 114).

Cabe lembrar a lição de Paulo Freire: “o papel do educador culmina no sentimento de esperança de que professor e o aluno, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, reproduzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos com alegria.”(FREIRE, 2007, p. 10). Cumpre destacar o que Warat (2004, p. 426) mencionava acerca do porque se aprende Direito:

não se aprende Direito para formar cartoralmente como advogado, juiz, promotor ou defensor público. Aprende-se Direito para realizar uma justiça comunitária e cidadania. Pessoas que entendam que aprender Direito é aprender de gente, de vínculos, de afetos, de solidariedade. Aprender Direito é aprender a alteridade em sua radicalidade

Está claro que são muitas as transformações necessárias no ensino jurídico para que possa, efetivamente, formar cidadãos, com senso crítico, capazes de trabalhar com base em um Direito que não

seja neutro, exegético e nem afastado da realidade. Ao lado da questão de formar profissionais, o ensino jurídico de graduação brasileiro deve buscar a concretização de uma formação humanista e ética, incentivando a integração entre a instituição de ensino e a sociedade. Os dizeres de Haide Maria Hupffer (2008, p. 70) são muito marcantes e refletem bem a situação:

A crise que atravessa o ensino jurídico tem relação direta com a necessidade de construir uma nova significação para o saber jurídico, apontando para conteúdos universalistas com propostas humanistas em torno de problemas que afetam a democracia e a promoção dos direitos do homem. É colocar novamente o homem no centro do saber, o que pressupõe a transformação do conhecimento exegético-normativista em, sabedoria de vida. É o (re)fazer emancipatório do senso comum teórico pela educação jurídica. Por tais razões, assume absoluta relevância (re)orientar o aluno a pensar.

Em setembro de 2009 ocorreu em Natal o I Seminário de Educação Jurídica, promovido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de sua Comissão Nacional de Ensino Jurídico, onde foi debatido o tema central "Desafios rumo à Educação Jurídica de Excelência", com três temas subtemas: a) novas concepções para modelagem de um projeto pedagógico na educação jurídica; b) função pedagógica da avaliação na educação jurídica de qualidade; c) o diálogo da educação jurídica com a comunidade. Deste evento foi redigida uma carta, com recomendações para o ensino jurídico brasileiro, da qual alguns

itens seguem listados: o novo papel dos cursos jurídicos passa a ser formar bacharéis cidadãos, pessoas para o mercado, fazendo surgir uma pressão por novos conteúdos que propiciem uma visão mais humanista e ética; o grande desafio do planejamento pedagógico nessa ambiência tecnocientífica é entender que as novas tecnologias não constituem a solução em si, mas apenas os instrumentos que permitirão a superação de alguns problemas, contribuindo para a preparação do educando para a vida a partir de diálogos e experiências; os planos de ensino devem refletir as propostas do curso e seus conteúdos devem ser integrados; a interdisciplinariedade contextualizada no mundo atual, marcado pela instabilidade, globalização, perda de ideologias e percepção de que a ciência, se mal utilizada, pode causar danos ao próprio homem e ao meio-ambiente; a pesquisa em Direito ainda é muito afastada da realidade, e é através da interdisciplinariedade que poderá se alterar esta realidade; a extensão deve ser um espaço para o arejamento e reflexão da realidade e do Direito, e isso gerará uma melhor pesquisa jurídica, mais comprometida e refletida na realidade social (OAB, CARTA DE NATAL, 2017).

Ainda, em abril de 2011 ocorreu o II Seminário Nacional de Educação Jurídica promovido pela Comissão Nacional de Educação Jurídica (antiga Comissão Nacional de Ensino Jurídico) debatendo o tema "Necessidades Sociais e Expectativas da Educação Jurídica de Qualidade". Dentre os temas tratados, entre outros, pode-se salientar: a educação jurídica brasileira, na forma hoje realizada, compromete a qualidade da pesquisa ou a torna

simplesmente inexistente; a pesquisa jurídica pode ser doutrinária, jurisprudencial ou estudo de caso, devendo, em qualquer modalidade, revelar seu contexto (não há pesquisa sem problematização); cabe à comunidade acadêmica estimular a construção de projetos político-pedagógicos inovadores, inibindo assim a reprodução de modelos ultrapassados; os cursos jurídicos devem ter em mente que a formação do bacharel envolve uma dimensão ética que abrange as questões política, técnica e humanista e devem esforçar-se para acompanhar seus egressos, promovendo a educação continuada para o aperfeiçoamento profissional e para a vocação acadêmica (OAB, II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA, 2017).

No dia 1º de setembro de 2015, o Conselho Federal da OAB, com o apoio da OAB da Bahia, promoveu em Salvador o 3º Seminário Nacional de Educação Jurídica, que trouxe como tema "A Construção de um Novo Marco Regulatório para o Ensino Jurídico. Questões e especificidades sobre a Educação Jurídica Brasileira, bem como os desafios impostos pelo atual contexto do ensino jurídico no país foram contemplados em uma série de palestras e debates que contou com a presença de profissionais de diversos estados. Um novo marco regulatório do ensino jurídico no Brasil foi proposto pela OAB e aceito pelo Ministério da educação. Iniciou-se o debate e a OAB decidiu que era necessário ampliar o debate para além das paredes do ministério da educação. Assim, de forma inédita o Conselho Federal da OAB promoveu audiências públicas em todo país, convidando instituições de

ensino superior, associações de alunos, professores, representantes de carreiras jurídicas para o debate. O Conselho Federal da OAB promoveu 32 audiências públicas com associações de alunos, professores, representantes de carreiras jurídicas após um ano, fechando com uma audiência em Brasília, onde foram debatidas inúmeras críticas bem como o que se pretende para o ensino jurídico no país.(OAB, III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA, 2017).

5.ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES INSPIRADAS NAS ATIVIDADES DO GRUPO DE PESQUISA JUSNANO: INDICATIVOS DE TRANSDISCIPLINARIDADE?

O Grupo de pesquisa JUSNANO vem promovendo o conhecimento das nanotecnologias pelo público leigo, fomentando a interdisciplinaridade e informação. Em projeto com apoio da FAPERGS, entre 2013 e 2015, foi produzido um livro, contendo os resultados do projeto de pesquisa, que poderá ser lido no link a seguir:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/63524573/wilson/final.pdf>. Além deste livro, também se produziu uma História em Quadrinhos, mostrando, por meio de uma linguagem acessível ao leigo e de forma lúdica, as características das nanotecnologias aplicadas aos cosméticos, seus riscos e possibilidades regulatórias. A HQ pode ser lida no link a seguir:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/63524573/wilson/hq%20nanotecnologia.pdf>.

Neste sentido, um dos objetivos do projeto do grupo JUSNANO foi o de agir de modo transdisciplinar, em uma união do Direito com a Farmácia, criando materiais a serem distribuídos nas apresentações do grupo de pesquisa JUSNANO junto a escolas de ensino médio, para transmitir ao público consumidor maiores informações sobre estes novos materiais, bem como dar subsídios para que possam implementar seu direito à informação.

O material foi distribuído nas diversas apresentações do grupo, publicizando o grupo de pesquisa, a pesquisa sobre os nanocosméticos e a importância da pesquisa e da participação do Direito nesta área de fronteira, demonstrando a necessidade de um pensar e agir transdisciplinar, de modo a favorecer e fortalecer o debate com as demais áreas do conhecimento preocupadas com a Revolução Científica em escala nanométrica.

Desta forma, a interface entre as nanotecnologias e o Direito, com a finalidade de prestar respostas aptas a dar conta deste novo mundo “nano”, é uma forma de fomentar a reflexão e aprofundamento nos três pilares de sustentação do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão).

E este é um dos objetivos do Grupo de Pesquisa JUSNANO, que existe no PPG Direito da Unisinos, como forma de estimular a integração da realidade vivida pelos alunos com o ensino e a pesquisa do Direito. Ainda, há no grupo, o estímulo ao trabalho de extensão, no sentido de expor ao público leigo a

nanotecnologia, seus usos e possíveis riscos, também com a ideia de promover o Direito à Informação de forma consciente e educativa, transdisciplinarmente, permitindo assim que as informações positivas e negativas sobre as nanotecnologias e as suas aplicações cheguem ao público leigo, de modo a auxiliar na construção do direito à informação compreensível ao consumidor.

As ações do grupo de pesquisa JUSNANO, entre as quais se pode mencionara divulgação do conhecimento acerca das nanotecnologias, como atividade de extensão universitária, são formas de colocar em prática a transdisciplinaridade necessária no atual contexto. Este trabalho de extensão universitária é a prova da necessidade de participação de um diversificado conjunto de atores, agindo de forma transdisciplinar, de modo a favorecer e fortalecer o debate com as demais áreas do conhecimento preocupadas com a Revolução Científica em escala manométrica. É a demonstração da possibilidade de que o ensino do Direito pode gerar profissionais que desenvolvam melhorias sociais a toda a população, pessoas e profissionais capazes de enfrentar a complexidade social contemporânea em busca de uma sociedade melhor.

Sabe-se que a maioria das discussões sobre educação e treinamento em nanotecnologia têm focado em aprendizado de design e currículo, em parte, refletindo os desafios de definir metas de aprendizagem comuns em um campo que está em constante evolução e vai de encontro aos limites tradicionais entre os temas. Assim, uma discussão mais ampla é necessária para que se identifique um roteiro sobre como a educação em nanotecnologia

pode levar a uma força de trabalho bem desenvolvida e preparada para satisfazer não só as necessidades técnicas, mas também os desafios globais para ter sucesso no século XXI. (JACKMAN et al, 2016, p. 5596)

Finalmente, um dos grandes pontos fortes do ensino de nanotecnologia e nanociência é o ensino da comunicação entre os diferentes campos do saber, olhando e auxiliando as abordagens uns dos outros, bem como deparando-se com as questões-chave de uma multiplicidade de campos.

Como um campo, as nanotecnologias são cada vez mais vistas como solucionadoras de problemas em ciência e Tecnologia, desenvolvendo novas ferramentas, materiais, métodos e oportunidades. Trazendo esse aspecto aos estudantes (e cientistas e engenheiros em todos os níveis) obteremos um impacto significativo no mundo que nos rodeia e em nossa capacidade de melhorá-lo. (JACKMAN et al, 2016, p. 5598).

6. CONCLUSÕES

No atual cenário do ensino jurídico em terras brasileiras (desanimador), com cada vez menos interesse em aprendizado, mais foco na obtenção de um título a baixo custo (intelectual e monetário) e uma complexidade avassaladora na sociedade, necessária se faz a abordagem da transdisciplinaridade que é uma nova maneira de ser diante do saber, objetivando a compreensão mais adequada da realidade, bem como possibilita o desvelar de

melhores maneiras de promover transformações mais eficazes e pertinentes.

Esta nova forma de ensino e de visão de mundo parece ser a única capaz de dar conta dos excessos de possibilidades que geram a complexidade que se apresenta ao Direito na atualidade, incluindo aqui os desafios gerados à sociedade pelas novas tecnologias. E, com isso, o tripé ensino, pesquisa e extensão precisa, obrigatoriamente, ser entendido como meta das universidades e de todos os cursos, incluindo o Direito.

A complexidade atual exige dos alunos mais do que estar presente em sala de aula, e dos professores mais do que reproduzir o conteúdo dos códigos. Faz-se necessário um maior envolvimento, e, por isso, uma visão interdisciplinar ou pluridisciplinar não são suficientes, sendo necessária a ideia de transdisciplinaridade. E, assim, a pesquisa e a extensão precisam, sim, fazer parte das habilidades a serem ensinadas e desenvolvidas nos cursos de Direito.

Somente com mudanças de mentalidade dos diferentes atores envolvidos no ensino jurídico este poderá deixar de ser apenas um ensino bancário, em que o professor somente deposita e o aluno repete, e tornar-se uma atividade ligada à pesquisa e extensão, cumprindo com sua função social de transformar e melhorar a realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do Poder- o bacharelismo liberal na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANVISA (2014). **Diagnóstico Institucional de Nanotecnologia, Cartilha produzida pelo Comitê Interno de Nanotecnologia.** Disponível em:
<http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/fb117d80436c3cacb1b5b72a042b41f5/Diagn%C3%B3stico+Institucional+de+Nanotecnologia+-+CIN+2014+-+Dicol.pdf?MOD=AJPERES> Acesso em 10 jul. 2017.

COSTA, Barbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Da Tecnicização do Saber Jurídico ao Desafio de uma Educação Transdisciplinar.** Encontro Nacional do Conpedi Florianópolis. 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=137> Acesso em 09 abril de 2017.

DECLARAÇÃO de Veneza. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000685/068502por.pdf>>
Acesso em: 10 jul. 2017.

DE GIORGI. Raffaele. **Cienciadelderecho y legitimación.** México: UniversidadIberoamericana, 2007.

DUPAS, Gilberto. Uma sociedade pós-humana?: possibilidades e riscos da nanotecnologia. In: NEUTZLING, Inácio; ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de (Org.). Uma sociedade pós-humana: possibilidades e limites das nanotecnologias. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica.** Viamão: Entremeios, 2008.

JACKMAN, Joshua A. et al. Nanotechnology Education for the Global World: Training the Leaders of Tomorrow. **ACS Nano**, v. 10, n. 6, 2016.

KONZEN, Lucas Pizzolatto. O Discurso pedagógico nas faculdades de direito da América Latina. In: CARVALHO, Evandro Menezes de Luiz. (Org.). **Representações do professor de Direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 153-172.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Introdução ao estudo do direito: conceito, objeto, método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

NICOLESCU, Basarab. Prática da Transdisciplinaridade. In: **Educação e Transdisciplinaridade**. CETRANS. São Paulo: TRIOM, 1999.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **Carta de Natal**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/18106/carta-de-natal>>. Acesso em 10 jul. 2017.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **II Seminário nacional de Educação jurídica**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/21695/parceria-oab-mec-e-crucial-a-ensino-juridico-de-excelencia-conclui-seminario>>. Acesso em 10 jul. 2017.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **III Seminário nacional de Educação jurídica**. Disponível em: <<http://www.oab-ba.org.br/single-noticias/noticia/oab-ba-sedia-o-iii-seminario-nacional-de-educacao-juridica/?cHash=4e8437d9dbd9a7706588d4141fed04f4>>. Acesso em 10 jul. 2017

OSPINA, G. L. **Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90**. In: Crub. Universidade, Estado e sociedade na década de 90. Brasília, 1990.

RANDOM, Michel. O território do Olhar. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

ROCHA, Leonel Severo. A aula mágica de Luis Alberto Warat: Genealogia de uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito. IN: **Anuário do Programa de Pós Graduação em Direito da Unisinos-Mestrado e Doutorado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

RUDNICKI, Dani. Os Docentes, os juristas marginais e o ensino do direito. In: **Representações do professor de Direito**. CARVALHO, Evandro Menezes de (Org.). Curitiba: CRV, 2012. p. 117-131.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 134.

SCOZ, Alexandra Silvia. **Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro**: Ensaio sobre a produção do Direito na Pós Modernidade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

_____. À guisa de prefácio. Um novo olhar sobre o ensino jurídico em *terraebrasilis*. In: HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico**: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica. Viamão: Entremeios, 2008.

_____. Aplicar a “Letra da Lei” é uma atitude positivista?. **Revista NEJ - Eletrônica**, v. 15, n. 1, p. 158-173, jan-abr, 2010. Disponível em: <<http://www.univali.br/periodicos>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

WARAT, Luis Alberto. Direitos humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo et al (Org.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade.** Porto Alegre: Síntese, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

YOGUI, Ricardo. Framework de inovação para organizações modernas. In: **Project Design Management**, Curitiba, Editora Mundo, ano 15, n. 75, jun. & jul. 2017, p. 68-73.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE ÉTICA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO: Uma conscientização para a formação do Advogado

Ramon Perez Luiz*

RESUMO: Desde os primórdios da Grécia Antiga, período este aonde os alicerces do pensamento ocidental foram lapidados, o homem sempre buscou conceitos como para a felicidade, o bem comum e para a ética. Este Trabalho se debruça justamente sobre a importância do ensino desta disciplina nos cursos jurídicos face a crescente crise ética atualmente vivida e da falta de valores e comprometimento por parte do advogado com o seu cliente. Por óbvio, a ética não é prerrogativa apenas do advogado, mas de todos os profissionais que laboram arduamente com o objetivo de obterem seu sustento e, indo além, ética é um dever de todos, pois dependemos dela – ou deveríamos depender – em nossas relações não apenas profissionais, mas também humanas. É um conceito que deve permear toda a sociedade. Enquanto acadêmicos de Direito, aprendemos que temos que defender o Estado Democrático de Direito, buscar a aplicação da justiça e da equidade. Aqui é que se enquadra a importância da disciplina de Ética nos currículos dos cursos de direito e da missão do professor em transmitir e ressaltar a relevância deste tema.

Palavras Chave: Ética, Cursos Jurídicos, OAB, Advogado.

* Advogado. Professor da Faculdade de Direito São Judas Tadeu . Mestre em Filosofia, com ênfase em Política e Teoria da Justiça pela Unisinos. Membro do Tribunal de Ética e Disciplina da OAB/RS. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade demonstrar a importância do comportamento ético no exercício da profissão do advogado. Tal profissão vem sofrendo grandes críticas devido o comportamento de alguns profissionais, diminuindo, assim, a credibilidade da classe frente à sociedade. Para tanto foram utilizados três passos, quais sejam: o conceito de ética; a disciplina ética nos cursos de Direito; e a fiscalização da conduta ética pela Ordem dos Advogados do Brasil.

A sociedade vem enfrentando graves problemas que tem origem na ética, mais precisamente na falta dela. É evidente a necessidade de uma disciplina de ética dentro dos cursos de graduação em Direito, uma formação humanista dá aos alunos noções essenciais ao cumprimento da profissão formando verdadeiros cidadãos. A Ordem dos Advogados do Brasil deve fiscalizar o exercício da advocacia de acordo com seu Código de Ética e seu Estatuto, já que é detentora do poder disciplinar. Uma boa formação ética, que prive pela humanização e não só pela transmissão do conhecimento e uma boa fiscalização trará mais credibilidade e confiança à classe dos advogados, bem como ao Poder Judiciário.

A ética é um assunto que remonta aos filósofos na *polis* grega, aonde Aristóteles certamente é o maior expoente para definir o que hoje temos como preceitos éticos e morais que norteiam, ou

assim deveriam, os passos profissionais e o agir de cada profissional.

Com o decorrer do tempo a disciplina de Ética profissional passou a integrar o currículo dos cursos de direito uma vez que se verificou que Ética, Direito e Justiça são indissociáveis. Uma das funções da Ordem dos Advogados do Brasil, a fiscalização do exercício da advocacia, que por ser detentora do poder disciplinar deve apurar e punir profissionais infratores para que a classe não tenha uma visão de descrédito.

Com isso, poder-se-á concluir que caminhando conjuntamente formação e fiscalização a classe dos advogados terá uma maior credibilidade frente à sociedade.

I – CONCEITO DE ÉTICA: A CONTRIBUIÇÃO ARISTOTÉLICA

A ética originou-se na civilização em uma sequência de evoluções do espírito grego, acompanhou as transformações da sociedade industriais e democráticas. O primeiro problema por ela enfrentado foi o do trabalho e da riqueza, depois o da cultura e por último o que tange ao bem agir.

A ética, para Aristóteles é parte da política e precede a política: para que haja política é preciso que, antes, exista a ética. Na filosofia de Aristóteles, agir com ética é fundamental para alcançar a felicidade, tanto a individual quanto a coletiva. A

felicidade à qual o filósofo se refere não tem a ver com paixões, riquezas, prazeres ou honrarias, mas sim com uma vida de virtudes, sem pender para nenhum dos extremos⁶¹³.

O livro “Ética a Nicômaco” exerceu grande papel na história da filosofia, pois foi o primeiro tratado escrito a respeito da ação do ser humano em sociedade e ao longo da história da humanidade.

Após Aristóteles, a ética tomou outro rumo durante a Idade Média. Neste período, devido à grande influência da religiosidade da época e dos costumes tanto cristãos quanto islâmicos. Assim, a ética já não era mais a eudaimonia, ou seja, a busca pela felicidade, mas sim a interpretação de preceitos e mandamentos da religião⁶¹⁴.

As condutas humanas, de acordo com as normas éticas, podem ser desejáveis ou indesejáveis, boas ou más. Sendo a ética a Ciência do Bom às condutas por ela exigidas sempre devem ser as desejáveis, considerando-se a preocupação humana em restabelecer os valores morais por ora perdidos⁶¹⁵.

A ética, nas obras Aristotélicas diz respeito ao indivíduo, enquanto a política considera o homem na sua dimensão social. Como conceito aristotélico de ética podemos dizer que é a arte de viver, ou “saber-viver”, agregando valores, boa utilização dos

⁶¹³ VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Ética e razão moderna. In: Ética na virada do milênio. 2. ed. São Paulo: LTr, 1999. p. 12.

⁶¹⁴ MÁYNEZ, Eduardo García. Ética – Ética empírica. Ética de bens. Ética formal. Ética valorativa. 18. ed. México: Editorial Porrúa, 1970. P. 68.

⁶¹⁵ REALE, Miguel. Filosofia do Direito. 19. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.P. 37.

prazeres, ação virtuosa. Na sua obra *Ética a Nicomaco*⁶¹⁶, Aristóteles nos ensina que

Toda arte e todo saber, assim como tudo que fazemos e escolhemos, parece visar algum bem. Por isso, foi dito, com razão, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem, Mas há uma diferença entre os fins: alguns são atividades, ao passo que outros são produtos à parte das atividades que os produzem

Portanto, na ética para Aristóteles a finalidade do ser humano é a prática do bem, sendo a virtude sua razão. Diferente do hedonismo onde a felicidade encontra-se no prazer. Dessa forma, em Aristóteles a felicidade é o bem supremo a ser alcançado o caminho para tal finalidade é a virtude, diferente do hedonismo onde a felicidade é o fim e o prazer o meio.

II - A DISCIPLINA DE ÉTICA NOS CURSOS DE DIREITO

A ética, num primeiro momento, dentro dos cursos de Direito era estudada dentro de um segmento mais amplo, qual seja, o da Filosofia. Desde a criação dos cursos de Direito no Brasil em 1827 a disciplina de Filosofia só passou a ser obrigatória em 1891 e era ministrada em conjunto com a disciplina História do Direito. Em 1895 uma nova legislação reorganizou as Faculdades de Direito no Brasil, a partir daí a disciplina de Filosofia passou a ser

⁶¹⁶ Aristóteles, *Ética a Nicômano*, 1094a 1 -5.

ministrada separadamente da História do Direito e era dada no primeiro ano letivo⁶¹⁷.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, procurou dar um caráter profissionalizante aos cursos jurídicos. Assim, ocorreu um desdobramento: o bacharelado e o doutorado; ao primeiro cabia a formação dos operadores técnicos e ao segundo a preparação dos pesquisadores e futuros professores. A disciplina de Filosofia do Direito deixou de ser obrigatória no curso de bacharelado sendo obrigatória apenas no curso de doutorado. Porém, as Faculdades tinham autonomia para ministrar outras matérias além daquelas exigidas como obrigatórias. Em 30 de dezembro de 1994 foi editada a Portaria 1886 que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. A disciplina de Filosofia voltou a ser uma disciplina obrigatória, além disso, dividiu as disciplinas em dois grupos: as disciplinas fundamentais e as profissionalizantes⁶¹⁸.

Assim diz o art. 6º da Portaria 1886/94:

O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso: I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e

⁶¹⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995. Pág. 38.

⁶¹⁸ Id. Ibid. Pág. 41.

Ciência Política (com teoria do Estado); II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Parágrafo único: As demais matérias e novos Direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.

Conforme disposto pelo art. 6º a disciplina de ética pode ser ministrada em conjunto com a disciplina de Filosofia ou separadamente. Algumas faculdades preferiram quatro disciplinas, quais sejam, Filosofia Geral, Filosofia Jurídica, Ética Geral e Ética Profissional, tornando, assim, independente, a disciplina de ética da de filosofia.

Em 03 de abril de 2002 foi publicado o Parecer 146 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, que fixou as Diretrizes Curriculares de alguns cursos de graduação, incluindo nelas o curso de graduação em Direito.

No que se refere ao conteúdo curricular o Parecer nº146/2002 manteve a orientação da Portaria 1886/94: Os cursos de graduação em Direito deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo

do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia Jurídica e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional; II – Conteúdos de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas harmônicas relações internacionais; III – Conteúdos de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas⁶¹⁹

Diante de todo o exposto pode-se observar a preocupação com a formação discente dentro dos cursos de Direito, principalmente no que tange à formação ética tendo em vista que

⁶¹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer n. 146/2002, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 03 de abril de 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Desing. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/14602DCEACTHSEMDTD.doc> Acesso em: 23 julho 2017.

tal curso visa formar os diversos profissionais que atuam nas inúmeras áreas jurídicas, e porque não dizer, aqueles que controlarão o Poder Judiciário. Por isso, é tão importante a discussão sobre o projeto pedagógico e o currículo adotado por cada instituição de ensino. Uma das características que a sociedade espera dos profissionais da área jurídica é a indispensável consciência da conduta ética combinada com a responsabilidade social e profissional.

A ética é uma preocupação cada vez maior para toda a sociedade, que vem se atentando para os comportamentos humanos em todas as áreas, seja na política, na educação, nos meios de comunicação, em suma no desenvolvimento dos exercícios profissionais de uma forma geral. Ao contrário, parece que muitos profissionais não vêm observando tal preocupação social, pois diariamente têm-se notícias nos jornais e televisão de condutas reprováveis como a corrupção, a propina dentre tantas outras. O homem, por sua própria condição humana, tende a falhar, a errar. O estudo e a discussão da ética faz-se necessário para que o mesmo se recorde dos comportamentos adequados para uma boa convivência social. Por isso se deve orientar o estudante em todo seu processo educativo, criando nele a idéia de cidadão, isso deve ocorrer principalmente durante o ensino superior proporcionando-lhe uma orientação para o desenvolvimento de sua futura atuação profissional⁶²⁰.

⁶²⁰ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995. Pág. 51.

A formação do estudante deve ser não apenas técnica, mas também geral e humanística, o que envolve a ética. Por isso, para proporcionar uma formação ético-profissional, conforme se espera, é preciso uma disciplina específica dentro do curso de graduação em Direito, como já demonstrado. Além disso, a educação ética se dá quando os valores no conteúdo e no exercício da educação prezem pela igualdade cívica, a justiça, a dignidade da pessoa, a democracia, a solidariedade, o desenvolvimento integral de cada um e de todos.

Pelo visto, não há um melhor lugar para essa educação que os cursos de graduação em Direito, já que é ele o responsável pela formação dos futuros dirigentes do Poder Judiciário, bem como de muitos políticos que decidirão o futuro da nação.

III - A ÉTICA E O ADVOGADO

O artigo 133 da CF/88 estabeleceu que o advogado é indispensável ao acesso a justiça. Redação esta ratificada pelo artigo 2º do Código de ética de Disciplina da OAB. Assim, o advogado foi alçado não a uma condição superior que qualquer outro cidadão de nossa sociedade, mas foi lhe dado a missão de ser o interlocutor entre aqueles que necessitam e que possuem determinados anseios para o Poder Público e Privado. Como nos assevera Graciela Thisen⁶²¹ e Daniela Magalhaes, o advogado é o

⁶²¹ THISEN, Graciela Fernandes; MAGALHAES, Daniela de Carvalho: O tribunal de Ética e Disciplina do Rio Grande do Sul: Infrações e Sanções 978

“guardião e defensor das lei e suas aplicações.” Sendo esta a melhor definição de o que o advogado representa e qual o seu papel.

Ainda nas Palavras de Eduardo Bittar: “Se a ética do advogado e a ética profissional do advogado conflitarem, deverá preponderar a segunda, pois especifica da profissão e atinente aos interesses de outras pessoas”⁶²²

O advogado tem o dever de contribuir para a formação de um efetivo Estado Democrático de Direito. E os modos por meio dos quais tais profissionais se valerão para solidificar o Estado nos moldes anteriormente afirmados, devem representar não tão somente uma busca, mas, verdadeiramente uma batalha. Sobre a relevância do advogado no Estado Democrático de Direito, artigo este que deve representar um suporte mais basilar do exercício da divina função de advogado, cita-se o artigo 2º do Código de Ética e Disciplina da OAB:

O advogado, indispensável à administração da Justiça, é defensor do estado democrático de direito, da cidadania, da moralidade pública, da Justiça e da paz social, subordinando a atividade do seu Ministério Privado à elevada função pública que exerce.

Aplicadas em 2013 – Refletindo Sobre a Função Social do Advogado. Coletânea Acadêmica São Judas Tadeu/Graciela Fernandes Thisen(org) – Porto Alegre: Faculdades Integradas São Judas Tadeu, 2015. Pag. 97.

⁶²² BITTAR, Eduardo. Curso de Ética Jurídica. Ética geral e profissional, 7ª ed. Saraiva, São Paulo/SP, 2010. Pag. 507.

Entretanto, assim como em outras profissões, existem aqueles que deturbam estes preceitos positivados como valores, faltando com a ética e contribuindo para o aumento dos processos éticos disciplinares junto ao Tribunal de Ética e Disciplina da OAB em todas as suas seccionais.

O Tribunal de Ética e Disciplina, previsto no estatuto da Ordem, é o responsável pela orientação e aconselhamento sobre ética profissional aos advogados, bem como é o competente para julgar os processos disciplinares. Cabe a ele também promover eventos que tratem da ética profissional do advogado visando a formação da consciência dos profissionais e também dos estudantes de cursos jurídicos.

O primeiro Código de Ética e Disciplina dos Advogados foi aprovado em 25 de julho de 1934.

Em 4 de julho de 1994 foi criado o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil pela Lei nº 8906. O Código de Ética e o Estatuto trouxeram os princípios norteadores da classe dos advogados, bem como seus deveres e direitos, regulando o exercício da advocacia em todo território nacional. Além disso, criou um sistema de punição para as faltas éticas cometidas por esses profissionais, cabendo a Ordem dos Advogados do Brasil punir os inscritos que infringirem tais normas devido o exercício do poder disciplinar a ela atribuído.

Com isso, verifica-se que cabe à corporação a fiscalização do exercício profissional do advogado, sendo ela autônoma para punir aqueles que descumprirem as condutas éticas estabelecidas.

[...] nem à sociedade em seu conjunto, nem ao Estado pode ser atribuída a missão de regulamentar moral e juridicamente a profissão. A atividade de uma profissão só pode ser regulamentada eficazmente por um grupo que viva constantemente bem próximo desta profissão para conhecê-la em seu pleno funcionamento e sentir todas as suas necessidades seguindo-lhe em todas as variações⁶²³.

Sobre o sagrado papel do advogado se invoca o pensamento de Gladston Mamede⁶²⁴ .:

A bem da verdade, ser advogado não faz um ser humano melhor ou pior do que outro; não é melhor nem a pior das funções (pois essa divisão é sempre artificial: de nada serve um advogado quando precisamos de um médico ou de um cozinheiro). Mas o advogado-ele sim-, no exercício de seu mister, pode ser um dos melhores ou um dos piores seres humanos. José Oswaldo de Oliveira Leite, um dos maiores nomes da advocacia (e posteriormente, da magistratura) mineira, disse que `a lição da História é melancólica e injusta'. Afinal, `há um velho preconceito contra os advogados. A

⁶²³ SODRÉ, Ruy de Azevedo. O advogado, seu estatuto e a ética profissional. 2. ed. São Paulo: RT, 1967. Pag. 370.

⁶²⁴ MAMEDE, Gladston. A Advocacia e A Ordem Dos Advogados do Brasil - 6ª Ed. Saraiva, 2014. Pag. 45.

mordacidade não poupava os causídicos, desde Aristófanes a Anatole France(...) Para Leite, o advogado é um fator humano, com presença certa, nos melhores momentos da História de todo o mundo. Indagua-se da memória dos tempos e ela dirá. Catão, o censor. Cícero. Um salto sobre as eras e, raiando a democracia, lá estão Danton e até mesmo Robespierre. Só não o sentem na floração das tiranias. A não ser para desafia-las, como Rui.

A despeito de tanto se falar em ética por parte do advogado e tanto lhe ser exigido, o primeiro contato que o mesmo tem é na sua graduação justamente na disciplina de Ética, aí a sua enorme relevância, podendo assim verificar que o caminho para discussão ético-profissional deve passar pelo curso de Graduação, pois é nesse momento que o aluno deverá ser orientado sobre as exigências éticas que lhe serão feitas. É nesse momento que ele irá refletir sua atuação enquanto estudante e formar sua convicção no campo ético.

O propósito da disciplina Ética Profissional está definido nas Diretrizes Curriculares do curso de Direito que traça o perfil esperado do formando: “O Curso de Direito deve propiciar condições para que o formando possa ao menos, atingir as seguintes características em sua vida profissional: b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional”⁶²⁵.

⁶²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer n. 146/2002, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 03 de abril de 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Desing. Disponível em:

CONCLUSÃO

Ética. Uma busca? Um ideal? Uma utopia?. Responder tais indagações representa uma tarefa complexa em distintos momentos da história e uma preocupação inelutável no mundo contemporâneo. A concretização da ética deve se verificar em todos os âmbitos da sociedade, em todas as profissões, por parte de todos os estudantes, independentemente do impacto social concernente à função exercida.

A fundamental importância desta disciplina nos cursos jurídicos é demonstrada justamente por ser este o momento em que o futuro advogado tem de contato com os deveres que irão nortear sua carreira profissional. O comprometimento com estes paradigmas que ousamos elevar a condição de valores

Nesta medida, não é errôneo proferir que é possível atribuir ao advogado, dentre outras fundamentais funções, até mesmo a necessidade de contribuir para disseminar o essencial conceito da palavra ética. Haja vista que, o advogado representa uma referência sagrada para a sociedade e possui em suas mãos a competência intelectual para espalhar em todos os cantos a relevância, a essência da ética.

Durante o período de formação acadêmica no curso de graduação em Direito, é notória a preocupação com a ética

profissional. E inegavelmente a vigência do Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil, o Código de Ética, dentre outros suportes fáticos, sedimentam a preocupação em relação ao exercício inafastável da ética. Suportes estes que salientam sobremaneira os limites profissionais do advogado.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômano**, 1094a

BITTAR, Eduardo. **Curso de Ética Jurídica. Ética geral e profissional**, 7ª ed. Saraiva, São Paulo/SP, 2010.

MAMEDE, Gladston. **A Advocacia e A Ordem Dos Advogados do Brasil** - 6ª Ed. Saraiva, 2014.

MÁYNEZ, Eduardo García. **Ética – Ética empírica. Ética de bens. Ética formal. Ética valorativa**. 18. ed. México: Editorial Porrúa, 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer n. 146/2002, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Desing**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/14602DCEACTHSEMDTD.doc> Acesso em: 23 julho 2017.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 19. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

SODRÉ, Ruy de Azevedo. **O advogado, seu estatuto e a ética profissional**. 2. ed. São Paulo: RT, 1967.

THISEN, Graciela Fernandes; MAGALHAES, Daniela de Carvalho: **O tribunal de Ética e Disciplina do Rio Grande do Sul: Infrações e Sanções Aplicadas em 2013 – Refletindo Sobre a Função Social do Advogado**. Coletânea Acadêmica São Judas Tadeu/Graciela Fernandes Thisen(org) – Porto Alegre: Faculdades Integradas São Judas Tadeu, 2015.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Ética e razão moderna**. In: *Ética na virada do milênio*. 2. ed. São Paulo: LTr, 1999.

PARA REPENSAR A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO

Rodrigo Valin de Oliveira⁶²⁶

RESUMO: A reforma do ensino jurídico, no Brasil, é vista como a mera introdução de conteúdos ou de novas disciplinas. Tal estratégia não é eficiente. A principal questão é metodológica. A sala de aula, as estruturas curriculares e as relações entre teoria e prática requerem nova configuração, com a finalidade de desconstruir as hierarquias criadas pelo ensino jurídico de forma ilegítima.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Método. Currículo. Prática. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico requer constante aperfeiçoamento, seja em razão das características do seu objeto (o Direito) seja em decorrência de um recorrente diagnóstico de crise. Determinar, porém, as prioridades de qualquer projeto de reforma (mais ou menos radical) constitui a maior das dificuldades para os gestores

⁶²⁶ Doutor em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto de Política e Teoria do Estado na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice-Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

dessa área. O equívoco mais frequente, em tal contexto, é a inserção indiscriminada de novos conteúdos e a consequente introdução de novas disciplinas na estrutura curricular. Aparentemente, a revolução tecnológica, o desfazimento da soberania nacional, as oscilações geopolíticas e os inconstantes padrões das relações sociais (fenômenos presentes no mundo da globalização) justificam a estratégia de renovação dos conteúdos.

A inovação no campo dos conteúdos, todavia, se realizada de modo isolado, só terá por efeito a pulverização das disciplinas do currículo dos cursos jurídicos. A mera introdução de novas temáticas produz, assim, atomização, o que vem de encontro a incontáveis habilidades exigidas de um bom operador do Direito. Habilidades de organizar, articular, conviver, relacionar e sintetizar restam prejudicadas. Concepções sistemáticas do ordenamento jurídico revelam-se tarefas mais e mais penosas. O casuísmo instala-se definitivamente nos domínios do pensamento jurídico.

O presente trabalho visa a contribuir, ainda que de forma modesta, para o delineamento de alternativas à mera expansão de conteúdos. A dúvida que motiva nossas reflexões respeita à prioridade em uma reforma do ensino jurídico que se pretenda minimamente eficaz. O que é fulcral na reforma do ensino jurídico? Nossa hipótese: a reforma do ensino jurídico brasileiro faz-se necessária sobretudo no âmbito metodológico. Três aspectos, então, assumem importância:

- a) as relações em sala de aula;
- b) a concepção das estrutura curriculares;

c) a integração entre teoria e prática.

Utilizamos, principalmente, o método hipotético-dedutivo. Os testes de falseamento da hipótese dependem, em larga medida, do exame de cada um destes três aspectos. Os objetivos parciais descortinam-se na análise dos mesmos. O objetivo principal: dimensionar, o quanto possível, a importância da questão metodológica no aprimoramento do ensino jurídico, consideradas suas implicações políticas mais relevantes.

2 A SALA DE AULA

Predominam, nas Faculdades de Direito, as aulas expositivas. Trata-se do estilo coimbrão, cujo logro principal é alçar o docente à posição hierárquica superior; vale dizer: aulas magistrais⁶²⁷ preenchem as expectativas comuns de vastos setores do alunado; o melhor professor seria o transmissor de um saber irretocável. Meios eletrônicos (projetores, salas virtuais, softwares de exercícios e conteúdos, motores de busca e repositórios virtuais de jurisprudência, etc) não têm o condão de abalar tal atitude cultural. Cabe ao magistério jurídico “de excelência” sistematizar e repassar informações com precisão. As perguntas formuladas

⁶²⁷ Consoante Gramaglia (2007, p. 191-192), o formato de seminário põe em xeque as relações entre professores e estudantes, reforçando a forma dialógica; constrói-se, assim o saber de forma horizontal, o que importa abandonar o modelo de aula magistral. Interessa mais a função filosófica resultante de práticas conformadoras do que a figura do filósofo; esta função é, ao mesmo tempo, vivenciada por todos aqueles que integram o todo social e exigida dos mesmos.

demandam respostas firmes, o que faz da hesitação um malefício e da indeterminação um descalabro. Romper semelhante paradigma representa tarefa hercúlea. Consideremos duas grandes alterações no panorama do ensino jurídico brasileiro.

Em primeiro lugar, a jurisprudência adquire, a partir da década de 90 do século XX, maior peso nas letras jurídicas pátrias. Tratados e manuais mencionam, de modo exaustivo, julgados, o que não se notava em compêndios antigos, mais afeitos a reconstituições de divergências doutrinárias. A ampliação dos mecanismos de controle de constitucionalidade, encetada pela Constituição Federal de 1988, contribui inegavelmente para essa transformação. O advento da internet, ademais, potencializa a pesquisa jurisprudencial. Tal cenário comporta muitas vantagens. Reforça-se o conhecimento da dimensão dogmática do Direito (relacionada a decisões), dissipando-se a impressão de que se cultivava, nas academias, uma ciência alienada da realidade. Decisões de cortes superiores, ainda, especialmente aquelas reduzidas às súmulas, fornecem parâmetros seguros para concursos públicos e para o Exame de Ordem. O ensino jurídico, contudo, apresenta muitas dificuldades na identificação e na compreensão das linhas argumentativas de decisões jurisprudenciais. Examiná-las sob perspectiva crítica, igualmente, parece não ser a prioridade de boa parte dos manuais mencionados em sala de aula⁶²⁸.

⁶²⁸ A orientação de monografias de conclusão de curso, não raro, depara-se com o seguinte fato: o acadêmico pretende criticar certa linha jurisprudencial, mas recebe as consequências disto no que respeita à avaliação.

Em segundo lugar, mencione-se a ampliação, nas duas últimas décadas, dos meios de ensino a distância. Uma vez mais, registram-se vantagens. Um público mais numeroso terá acesso às atividades da graduação (ao menos, em parte) e da pós-graduação, sem mencionar os cursos de extensão e os preparatórios de toda espécie. A gama de temas e instituições expande-se, o que assegura flexibilidade no aprendizado. A metodologia do ensino a distância reproduz, porém, certas práticas do ensino tradicional: não é incomum que o docente melhor sucedido seja aquele capaz de, linearmente, apresentar conteúdos. O apoio dos monitores de ensino de distância ocupa-se mais da solução de dúvidas do que de juízo críticos.

Mostra-se pertinente, na análise da sala de aula do ensino jurídico, a tese de Kennedy, ainda que tenha por objeto os Estados Unidos da América. Consoante o professor da Universidade de Harvard,

legal education contributes to the reproduction of illegitimate hierarchy in the bar and in society. (...) The general thesis is that law schools are intensely political places, in spite of the fact that they seem intellectually unpretentious, barren of theoretical ambition or practical vision of what social life might be.⁶²⁹ (KENNEDY, 2004, pos. 254-255).

⁶²⁹ “O ensino jurídico contribui para a reprodução de hierarquia ilegítima no tribunal e na sociedade. (...) A tese geral é que faculdades de Direito são intensamente locais políticos, apesar do fato de que elas pareçam intelectualmente despreziosas, áridas de ambição teórica ou de visão prática do que a vida social deve ser”. Tradução nossa.

Ressalta Kennedy (2004, pos. 306-3012) que, em muitos casos, docentes rigorosos e aparentemente pouco politizados são mais populares, pois suas qualidades são consideradas vitais para aprovação em exame de ordem ou para o sucesso profissional. Professores menos rigorosos permitiriam, perigosamente, a divagação. O conservadorismo pedagógico conferiria maior credibilidade ao educador.

A sala de aula das faculdades de Direito, por último, mereceria maiores cuidados no que tange à língua, conforme a lição de Snyder (2007, p. 58). Não se trata aqui da necessidade de maior correção gramatical, mas das implicações políticas da narrativa desenvolvida pelos docentes. Os fatos jurídicos e os conflitos sociais subjacentes assumem os contornos de uma *luta*; o papel da técnica jurídica resume-se à busca da vitória, nem sempre consciente dos efeitos perversos dos meios escolhidos. Com poucas exceções, os cursos jurídicos focam-se no litígio⁶³⁰, sem compromisso com a prevenção ou com o planejamento. Que tempo, na sala de aula, é dedicado a temas como a elaboração do orçamento ou a técnica legislativa? A necessidade de difusão das instituições jurídicas aos diversos atores sociais (um dos baluartes da moderna codificação) não ocupa o tempo das aulas de Direito. Preferimos a hermética linguagem do conflito.

⁶³⁰ Os institutos da mediação e da arbitragem, de importância crescente, seguem no campo das potencialidades.

3 A CONCEPÇÃO DAS ESTRUTURAS CURRICULARES

Na concepção tradicional dos cursos jurídicos, o currículo compõe-se de uma lista fechada de disciplinas, cuja realização é condição da colação de grau. Trata-se da ideia de *grade curricular*, que estabelece uma sequência pré-ordenada de disciplinas, obrigatória para todos os estudantes⁶³¹. O pressuposto é a oferta de uma formação homogênea para todos os egressos de Faculdades de Direito, desconsideradas as diferenças vocacionais e a multiplicidade de profissões jurídicas a exercer. Silva (2015, p. 22-23) descreve a teoria tradicional do currículo, a qual, consideravelmente, embasa o entendimento acima descrito:

É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. (...)

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal

⁶³¹ A Resolução CNES/CES nº 9/2004 já não reproduzia esta concepção, razão de certas dificuldades em sua aplicação. O curso de Graduação em Direito, estipula a referida regra, contempla três eixos interligados de formação: o eixo de formação fundamental, o eixo de formação profissional e o eixo de formação prática.

como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Em síntese, na teoria tradicional, o currículo estabelecia habilidades ou saberes necessários ao exercício das ocupações profissionais. A educação, assim, prepararia para a economia, segundo os princípios de administração científica sustentados por Frederick Taylor, em detrimento de valores democráticos.

Nos cursos de Direito tradicionais, as mudanças sociais apareciam, geralmente, sob a forma de novas disciplinas curriculares, que deveriam dar conta das alterações institucionais. Além da mencionada pulverização de disciplinas, criava-se um grave problema: a hermenêutica tradicional parecia incapaz de enfrentar certas mudanças. Faria (1985, p. 19-21) identifica apropriadamente as dificuldades da escola liberal quanto ao surgimento de novos modelos de Estado, sublinhando

(...) a dificuldade do liberalismo político-jurídico em lidar com o problema estrutural do Estado intervencionista contemporâneo – sua necessidade de praticar, e ao mesmo tempo esconder, seu caráter classista.

O idealismo liberal, nesse sentido, fortemente enraizado na cultura jurídica brasileira, conservaria certos princípios: o da igualdade formal perante lei, o da autonomia da vontade, o da liberdade contratual, o da hierarquia lógico-formal dos textos

normativos, o da tripartição dos poderes, etc. Uma hermenêutica conservadora, fundada no paradigma liberal, correria o risco de esvaziar-se, ainda que hegemônica nas estruturas curriculares. De que adiantaria, por exemplo, introduzir Direito do Consumidor nos currículos, se o padrão hermenêutico persistisse liberal?

Os currículos contemporâneos da área jurídica, quaisquer que sejam as disciplinas obrigatórias, devem instituir canais que facilitem a integração das mesmas. A cultura do isolamento dos diferentes docentes merece ser superada por mecanismos integrativos. Em um primeiro nível, essa integração ocorre por meio da gestão (por exemplo, professores de um mesmo semestre formam um eixo horizontal, inspirado em uma temática comum); em um segundo nível, o artificialismo das fronteiras entre disciplinas é relativizado por meio de práticas pedagógicas comuns (por exemplo, avaliações multidisciplinares).⁶³²

As estruturas curriculares menos ortodoxas têm, necessariamente, um espaço consistente de flexibilização. Mais do que a tímida introdução de um certo número de disciplinas eletivas, o que se espera é uma estratégia bem formulada. Primeiramente, as eletivas devem possibilitar, em termos quantitativos e qualitativos, a especialização dos graduandos, o que dependerá da existência efetiva de um espaço de escolha individual. Em segundo lugar, atividades de pesquisa e extensão, integrando necessariamente a organização curricular, ocuparão a base do Projeto de Curso. Com

⁶³² Anote-se experiência semelhante (e pioneira) no Centro Universitário Ritter dos Reis, encetada no início do século XXI.

efeito, extensão e pesquisa constituem um dos meios apropriados à superação de eventuais estreitezas e distorções da dogmática jurídica: a primeira amplifica a consciência social do educando, testando os limites do idealismo jurídico; a segunda agrega teoria e prática, problematiza as relações jurídicas. José Reinaldo de Lima Lopes (NOBRE, 2005, p.83-85) logra sintetizar as relações entre pesquisa e dogmática jurídica:

Isto significa que há problemas jurídicos por serem identificados, investigados. Algo curioso que fazemos com um aluno que nos chega com um trabalho em dogmática é perguntar: qual é o seu problema? A maioria não tem problema, apenas quer abordar o assunto como em uma dissertação. Assim é muito fácil cairmos nas citações de outros que já escreveram sobre o assunto. (...)

Outra maneira de pesquisar é nos surpreendermos e não nos conformarmos com certas formas de decidir.

A pesquisa e a extensão são uma rota segura no desenvolvimento de habilidades, exaustivamente analisadas na obra do Professor Aguiar (2004). Descreve o jurista o estado da dogmática:

A dogmática, em nossas escolas, assumiu uma medíocre dimensão de sacralização da norma positiva, com uma pobre exegese, que traduz uma repetição ritual do que já foi, sem qualquer aguçamento instrumental dos estudantes para enfrentar os novos problemas, já que eles estão trabalhando com pequenos ritos docentes de repetição, que nunca poderão ser chamados de ciência, mas, talvez, autoajuda para uma mediocridade feliz e alienada. (AGUIAR, 2004, p. 236).

As estruturas curriculares em Direito supõem, ainda, uma escolha política que mesmo a didática mais conservadora será incapaz de ocultar. Vale mais, provavelmente, explicitar esta escolha, de modo a refletir coletivamente a respeito de sua inserção no Projeto Pedagógico de Curso, do que abandoná-la, sob o receio de excessiva politização da educação. A escolha pelos valores da democracia, se bem amarrada ao currículo, permitirá tanto a convivência de ideologias e identidades diversas como a formação da cidadania. Em nosso entendimento, mostra-se crível a hipótese de constituição de uma base comum em sociedades culturalmente plurais e economicamente complexas, apesar de crenças antagônicas sobre a natureza e a força dos direitos humanos, os critérios de distribuição de riquezas, o papel do Estado em matéria de religião, a defesa das minorias e o grau de controle político sobre as forças produtivas (DWORKIN, 2008, p.15 e ss.). Para tanto, cada ator social deveria ver nos demais associados no intento de alcançar fins compartilhados, especialmente pela exploração de estratégias que nem todos considerem suficientes (DWORKIN, 2008, p. 39).

4 A INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A concepção tradicional dos currículos na área do Direito remete a uma dada forma de conceber a relação entre teoria e prática: em uma primeira fase, os educandos apropriam-se de um

mínimo substrato teórico; cumprida essa etapa, realizam atividades práticas, na maior parte das vezes de forma simulada. Vale dizer: a prática, tenha a extensão que tiver, sucede a teoria em termos lógicos e cronológicos⁶³³.

Um grande avanço na história recente dos cursos jurídicos brasileiros foi, sem sombra de dúvida, o advento dos Núcleos de Prática Jurídica⁶³⁴. Se efetivamente organizados como escritórios de atendimento à população, exercerão significativo papel social. Cabem, no entanto, dois importantes reparos:

⁶³³ Em termos ainda mais extremados, tal compreensão aparece em um dos fundadores do constitucionalismo liberal, Thomas Jefferson. Opina ele que “colocar um jovem aprendiz para estudar com um advogado seria mais um prejuízo do que uma ajuda. Nós podemos passar a eles algumas das nossas causas, e roubar o tempo que seria devotado ao estudo. A única ajuda que um jovem deseja é saber quais os livros que deve ler e em que ordem lê-los.” (Apud CUNNINGHAM JR, 1993, p. 18).

⁶³⁴ A Resolução MEC/CNE/SE/CES n° 3, de 14 de Julho de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2017, conferiu nova redação ao art. 7° da Resolução CNE/CES n° 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. O Núcleo de Prática Jurídica, ao menos na interpretação mais literal, deixa de ser obrigatório, o que constituiria verdadeiro retrocesso.

“Art. 7° - O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1° - O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:

I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar;

II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;

III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;

IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.”

a) a prática, simulada ou real, deve existir desde as primeiras fases da vida acadêmica do estudante de graduação em Direito; ou seja, a prática atravessa a estrutura curricular⁶³⁵; aprende-se praticando;

b) o domínio teórico qualifica a prática, o que justifica o estabelecimento de atividades comuns (o campo da pesquisa seria um bom começo).

5 CONCLUSÃO

A reforma do ensino jurídico, em uma perspectiva social e progressista, demanda inovação metodológica. Mais do que a introdução de novos conteúdos e disciplinas, qualquer alteração de estruturas curriculares envolve reflexão e crítica. Da análise dos três aspectos delimitados (a sala de aula, o currículo e a integração entre teoria e prática), depreende-se a centralidade do Projeto Pedagógico de Curso. Constarão dele as linhas políticas que nortearão o processo de ensino e aprendizagem.

Corrobora-se, então, nossa hipótese inicial: a eficácia de reformas no ensino jurídico depende, essencialmente, de questões metodológicas, o que não inibe a explicitação de uma decisão política. A democracia inspira mudanças substanciais.

Na sala de aula, a reversão do modelo tradicional das relações entre alunos e professores supõe um esforço comum. O

⁶³⁵ Demonstra-se tal hipótese pela simples observação de outras áreas, da Medicina à Música, nas quais a prática é sempre precoce na vida estudantil.

atual estado da arte, afinal, resultou de um pacto, que consagrava o argumento de autoridade. Quebrá-lo significa eleger a incerteza. Mas quem disse que o Direito é uma ciência exata? O currículo, ademais, revela-se um espaço de liberdade. Conhecer a realidade jurídica e fazer escolhas envolve responsabilidade, o que nos faz mais dignos. Sobressai uma ideia central: flexibilidade. A dialética entre prática e teoria é inevitável, pois assegura uma característica do Direito: a autonomia (institucional e científica).

A alternativa, a crer em Duncan Kennedy, é conservar e reproduzir hierarquias ilegítimas.

REFERÊNCIAS

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

CUNNINGHAM JR, Noble E. *Em Busca da Razão: a vida de Thomas Jefferson*. Trad. Carlos Araújo. Rio de Janeiro: Nórdica, 1993.

DWORKIN, Ronald. *La Democracia Posible: principios para un nuevo debate político*. Trad. Ernest Weikert García. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FARIA, José Eduardo. *A Crise Constitucional e a Restauração da Legitimidade*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1985.

GRAMAGLIA, Paola. Teoría y Praxis. Notas para repensar la universidad en latinoamerica. In: KOLEFF, Miguel (org.). *Universidad y Sociedad: diálogos interdisciplinarios*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, 2007.

KENNEDY, Duncan. *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: a polemic against the system*. Nova Iorque e Londres: New York University Press, 2004, versão Kindle.

NOBRE, Marcos *et alii*. *O que é pesquisa em Direito?* São Paulo: Quartier Latin, 2005. 208p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SNYDER, Timothy. *Sobre a Tirania: vinte lições tiradas do século XX para o presente*. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ENSINAR DIREITO? AS POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO NA TROCA DE SABERES JURÍDICOS

Rosa Maria Zaia Borges⁶³⁶

Simone Schuck da Silva⁶³⁷

*“Um belo sonho: a aula por fragmentos.
Seria um modo de permitir a existência de alunautas”*
(WARAT, 1985, p. 77)⁶³⁸.

RESUMO: O objetivo do trabalho é refletir, com aporte nos estudos de gênero, sobre os problemas, os desafios e as perspectivas do ensino jurídico na pós-modernidade, em uma sociedade pluralista e interseccionada por múltiplos poderes. O

⁶³⁶ Doutora em Direito pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). rosamzaia@gmail.com

⁶³⁷ Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista CAPES/PROEX. Advogada voluntária do G8-Generalizando do SAJU/UFRGS. sshucksilva@gmail.com.

⁶³⁸ A ideia externada nesta frase remete ao texto de Barthes, *Fragmentos de um discurso amoroso*. Por que falar em “aula por fragmentos”? “Tenho a impressão que Barthes sonha com um leitor que saiba ler como escuta o analista: *fugindo ao bloqueio imposto pelo sentido linear de uma história*, pelo dito pela epiderme dos significantes, reparando nos silêncios, sensibilizando-se nas reiterações unindo os sentidos que estão na pele da escrita com certos tons, com alguns suplementos e com certos encantamentos construídos *de costas à ordem manifesta do discurso*. [...] Um leitor que, *desaprendendo uma forma esclerosante de leitura* (plastificada por algum sistema singular: ideologia, ciência, a literatura dos famas), aprenda um outro tipo de atenção sobre a fala dos outros” (WARAT, 1985, p. 76, grifos nossos).

texto parte de uma análise da modernidade enquanto projeto e processo sustentado em um modelo único de conhecer o mundo, a racionalidade científica universal. Destacadas suas características, o presente artigo coloca o direito em debate com as teorias de gênero pós-modernas e reflete sobre as suas possibilidades dogmáticas. Trata-se de uma análise crítica das consequências de uma perspectiva normativista-universalista em uma sociedade notadamente pluridiversa. Ao final, propõe uma pedagogia da incerteza, uma ruptura com o paradigma moderno castrador, a partir das novas formulações epistemológicas possibilitados pelas teorias feministas pós-modernas.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Gênero. Pós-modernidade. Pedagogia da incerteza.

O aporte: a proposta uniforme da modernidade

Tema controverso, a modernidade, parafraseando Jürgen Habermas (2000), constitui-se enquanto projeto inacabado, já que, ao mesmo tempo, trouxe um conjunto de alterações estruturais na vida social e gerou expectativas e frustrações em relação às promessas de incremento que tais alterações produziriam.

Várias foram as abordagens e as perspectivas epistemológicas sobre os tempos modernos. Émile Durkheim (1995), por exemplo, quando procurou descrever e analisar o processo em curso na sociedade de seu tempo, descreveu o processo social de formação da modernidade como um processo no qual as sociedades deixam de viver uma solidariedade definida por ele como mecânica e passam a viver um tipo de solidariedade

denominada orgânica. Seus estudos acusam o abandono de uma concepção de vida homogênea para todos os sujeitos e a insurgência de uma nova organização social na qual os conjuntos de indivíduos definem a tônica social. A especialização funcional de agentes, para Durkheim, é o motor de tal processo.

Louis Dumont (1987) entende que, em última análise, tanto no plano socioeconômico como no plano filosófico, o que define a modernidade é a despersonalização do sujeito, com a insurgência da categoria do indivíduo: uma categoria por definição vazia de significados. Assim, o individualismo pode ser definido da seguinte forma: “cada homem é a encarnação da humanidade inteira e, como tal, é igual a qualquer outro e livre” (DUMONT, 2000, p. 16). Esse individualismo faz-se acompanhar de aspectos de grande importância, segundo o autor. Se, na maioria das sociedades, em primeiro lugar nas civilizações superiores, identificadas como sociedades tradicionais, as relações entre as pessoas eram mais importantes, mais altamente valorizadas do que as relações entre pessoas e coisas, no tipo moderno de sociedade, esta prioridade é invertida e as relações entre os sujeitos são, ao contrário, subordinadas às relações entre estes e as coisas.

Por outro lado, Sergio Paulo Rouanet (1993) antevê como ingredientes principais do processo civilizatório da modernidade os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia. A universalidade teria como significante visar todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. Já a individualidade significaria que, aos seres humanos,

por sua condição de pessoas concretas e não por serem integrantes de uma coletividade, é atribuído valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significaria que, uma vez tomados como seres individualizados, os humanos estariam aptos a pensar por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agir no espaço público e a adquirir pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material.

Preferindo o termo racionalização à modernização, Max Weber (1987) discute os vários processos de racionalização, como ele mesmo diz, aprofundando-se num certo momento histórico e numa determinada região geográfica específica, o Ocidente, demonstrando como estes processos aceleraram-se, difundiram-se, interpenetraram-se, reforçando-se mutuamente, provocando inovações em cadeia, destruindo as bases da sociedade tradicional⁶³⁹. Para o autor, a racionalização consiste num processo no qual se verifica uma sistematização, intelectualização, especialização, legalização, tecnificação e objetificação em todos os âmbitos da vida. Racionalizar é tornar uma atividade calculável quanto aos meios e previsível quanto aos fins. Alguns fatores são determinantes para tal processo de racionalização, quais sejam: o

⁶³⁹ “[...] ha habido racionalizaciones de los tipos más diversos en los diferentes ámbitos de la vida en todas las culturas. Lo característico para su diferente significación histórico-cultural es en qué esferas se han racionalizado y en qué dirección. Por consiguiente, de nuevo se trata principalmente de conocer la *peculiaridad* específica del racionalismo occidental, y dentro de él, del racionalismo occidental moderno, y de explicarlo en su génesis” (WEBER, 1987, p. 21).

desencantamento do mundo, o politeísmo de valores, a alienação em relação ao meio social (WEBER, 1987; 1992).

A modernidade é o produto desses processos globais de racionalização, que ocorreram nas esferas econômica, política e cultural. A racionalização econômica levou à dissolução das antigas formas produtivas características do feudalismo e à formação de uma mentalidade empresarial moderna, baseada na previsão, no cálculo, em técnicas racionais de contabilidade. Já sob o prisma da racionalização política, há uma substituição da autoridade descentralizada pré-moderna pelo estado absolutista e, posteriormente, pelo estado genuinamente moderno, equipado com um sistema tributário centralizado, um poder militar permanente do monopólio da violência e da legislação, e uma administração burocrática racional. A racionalização política vai resultar na modernidade plena quando institucionaliza a dominação legal, legitimada pela crença em regras normativas e no direito dos governantes de exercerem sua autoridade em função dessas regras, distanciando-se, assim, da dominação tradicional, legitimada pela crença na tradição, e da dominação carismática, legitimada pela devoção incondicional a líderes exemplares, especialmente heroicos ou especialmente virtuosos. A racionalização cultural, por fim, envolve a dessacralização das visões tradicionais do mundo e a diferenciação em esferas de valor autônomas, até então marchetadas na religião: a ciência, a moral e a arte.

A ciência moderna permite o aumento cumulativo do saber empírico e da capacidade de estabelecer prognósticos que são

colocados a serviço do desenvolvimento das forças produtivas. A moral, intimamente relacionada à religião, torna-se cada vez mais secular: derivada de princípios gerais adquire caráter universalista, distinguindo-se das morais tradicionais, cujos limites coincidiam com os do grupo ou do clã. Enfim, emerge a arte autônoma, destacando-se do seu contexto tradicionalista (religioso), em direção a formas cada vez mais independentes, como o mecenato e a produção para o mercado. Cada uma destas esferas de valor desenvolve-se inserida em contextos institucionais próprios – as universidades e laboratórios, no caso da ciência; a comunidade dos juristas, no caso do direito; e no caso da arte, o sistema de produção, distribuição e consumo dos bens estéticos, assim como a crítica, que media o artista e o seu público (WEBER, 1992).

Qual é, portanto, o modelo de racionalidade fundante da e prevacente na modernidade?

Como ensina Boaventura de Sousa Santos (2008) o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna é fruto da revolução científica do século XVI, sendo desenvolvido nos séculos seguintes sob o domínio das ciências naturais e alcançando as ciências sociais apenas no século XIX. A partir daí pode-se falar de um “modelo global de racionalidade científica” que, ao mesmo tempo em que admite variedade interna, distingue e defende, através do que Santos classifica como “fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas”, duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: “o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos

humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos)”. Sendo um modelo global, completa o sociológico, esta nova racionalidade científica é também “um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2008, p. 20-21).

É do século XVIII e do fermento intelectual que daí resulta – o Iluminismo – que vão estar postas as condições para a emergência das ciências sociais no século seguinte. A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista. Dado que, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico — as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais — de acordo com Boaventura de Sousa Santos, “as ciências sociais nasceram para ser empíricas”. E, dada esta conclusão, o mesmo autor distingue duas vertentes principais: a primeira, dominante, que consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, marginal em um primeiro momento e mais tarde prevalecente, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, baseado na especificidade

do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza. Consideradas antagônicas, a primeira fica sujeita ao jogo positivista, a segunda liberta dele, sendo qualquer delas reivindicatórias do monopólio do conhecimento científico-social (SANTOS, 2008, p. 33-34). Nestes termos, conhecer significa quantificar e o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. Ainda, o método científico assenta-se na redução da complexidade. No mesmo sentido, Zygmunt Bauman (1999, p. 47) apresenta-nos a modernidade como domesticação pela ordem, com vistas à eliminação da ambivalência: “a ordenação – o planejamento e execução da ordem – é essencialmente uma atividade racional, afinada com os princípios da ciência moderna e [...] com o espírito da modernidade”.

É assim que a ciência jurídica e seu objeto – o direito –, como produto do caldo moderno, vêm acompanhados de seus dois maridos, parafraseando Luis Alberto Warat (1985): a certeza e a segurança jurídicas.

Problemas jurídicos: o direito no meio do caminho

O direito passa a assumir um papel fundamental na constituição da arquitetura moderna. Falar em modernidade, e, especialmente, em modernidade jurídica, é supor o direito como uma “espécie de instrumento neutro de controle social, na medida em que olha objetivamente os conflitos sociais e procura pacificá-los o confronto” (BITTAR, 2005, p. 58). Dessa (suposta)

neutralidade decorre um modo de estruturação, estabilização e manutenção do estado absolutamente favorável ao crescimento e fortalecimento de uma verdade incontestável que é a da estabilidade político-jurídica.

Assim, tranquilizados, pois somos levados a crer que somente opera uma verdade incompleta, incapaz de fazer-se nomear plenamente, é que há castração. As verdades – completas – estariam, desse modo, isentas de castração. Está é uma crença que nos conviria queimar (WARAT, 1985. p. 16).

A despeito de uma (pretensa) estabilidade, o paradigma científico moderno não passa ileso às contradições sociais e às contestações de ordem epistemológica. Como produto cultural, o conhecimento científico, ainda que fundado na ordem do universal e do demonstrável, a partir de seu próprio aprofundamento, acaba revelando-se insuficiente estruturalmente e frágil em suas bases. Se por um lado, parece ser irreversível o quadro, por outro, podemos perceber traços de revolução científica e prenúncio de um novo paradigma⁶⁴⁰.

Nas palavras de Guacira Lopes Louro, “novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Para a autora, há um movimento

⁶⁴⁰ Boaventura de Sousa Santos (2002) irá chamar este novo paradigma, ainda em construção, de paradigma emergente do conhecimento prudente para uma vida decente (ou conhecimento emancipação), que discutiremos mais adiante.

político e teórico posto em ação, pelo qual as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas. É preciso evitar o reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro: “O movimento não pode se limitar a inverter as posições, mas, em vez disso, supõe aproveitar o deslocamento para demonstrar o caráter construído do centro — e também das margens!” (LOURO, 2002, [S. I.]).

Neste sentido, Luis Alberto Warat (1985, p. 22) nos convoca ao seguinte posicionamento: “a ciência deve ser questionada com atos de ‘vadinhagem’ que nos provoquem orgasmos mágicos com o real [...] tentando um desvio da visão monogâmica (devida) do mundo que a ciência nos dá”. É necessário, portanto, refletir acerca do próprio conceito de racionalidade para um movimento de emancipação, pois esta é, afinal, uma das promessas da modernidade.

Empresta-se aqui o conceito de racionalidade emancipatória de Henry Giroux (1986, p. 249), que parece dar conta do desafio que é se posicionar como protagonista nesse processo de (des)construção do conhecimento. Para o autor, a racionalidade científica reveste-se da capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento. Mais especificamente, a capacidade de pensar sobre o pensamento tem como objetivo romper a ideologia “congelada” que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. Ao nos comportarmos dessa forma – como educadoras

e como educandas – rompe-se também com a lógica de que há um único saber a ser transmitido por um ser pensante, a ser adquirido por outro ser pensante.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 78), o paradigma da modernidade comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. No primeiro há uma trajetória entre um estado de ignorância designado “colonialismo” e um estado de saber chamado de “solidariedade”. Já o segundo consiste-se em trajetória entre um estado de ignorância denominado de “caos” e um estado de saber intitulado “ordem”. Nos termos do paradigma moderno, a vinculação recíproca entre regulação e emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento devem se articular em equilíbrio dinâmico. Isto significa, nas palavras de Santos que “o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa”.

Ao longo de dois séculos, o conhecimento-regulação sobrepôs-se ao conhecimento-emancipação, transformando-se a ordem em forma hegemônica de saber e o caos em forma hegemônica de ignorância. Tal desequilíbrio permitiu que o conhecimento-regulação recodificasse o conhecimento-emancipação em seus próprios termos, ou seja:

o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no

conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem)” (SANTOS, 2002, p. 79).

Ao associarmos o conceito de racionalidade emancipatória de Giroux à discussão acima proposta por Santos, somadas à sedutora ideia de carnavalização trazida por Warat, resta-nos assumir que a perspectiva necessária e adequada em termos epistemológicos é a de revalorização e reinvenção do conhecimento-emancipação.

Isso implica, também, em um redefinir da universidade enquanto local privilegiado (mas não único) de produção de conhecimento. Ao longo do século XX, o conhecimento universitário foi um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs “um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SANTOS, 2005, p. 40). O resultado deste papel desempenhado pela universidade foi a sua descaracterização como espaço democrático de produção do conhecimento. Santos propõe que, entre outras ações, lutemos pela definição de universidade pautada por um abandono do caráter colonial da universidade moderna e a adoção daquilo que ele chama de “ecologia dos saberes”, definida como “conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2005, p. 77).

O ensino jurídico deve prestar-se ao ato de retirar as máscaras da generalização, da ordem pré-concebida institucionalmente, da verdade cega e universal do direito, romper com as aparências. Há outras máscaras, mais subversivas, que “carnavalizam e transtornam as vidas automatizadas, despertam as respostas e os desejos eróticos, permitem seriamente *o jogo do reconhecer-me e reconhecer ao outro*” (WARAT, 1985, p. 35). Não há como viver um estado democrático de direito e ignorar as necessidades de uma sociedade mutante. A democracia “é sempre uma procura de confrontos. O importante nela é assegurar a procura, não sua resolução” (WARAT, 1985, p. 29).

Somos sujeitos castrados quando não sentimos a necessidade de um confronto com o instituído, quando não vemos a importância de *expor os poderes estabelecidos* frente aos conflitos que os desestabilizam, quando não podemos fazer (porque não percebemos a necessidade) uma prática descentrada e desierarquizada do político e, sobretudo, na medida em que não sabemos transformar o político e o saber em um espaço simbólico sem proprietários [...] (WARAT, 1985. p. 17, grifos nossos).

Gênero e a construção coletiva dos saberes

O gênero, a partir das perspectivas mais recentes dos estudos feministas, passou a ser compreendido como constituinte

da identidade múltipla, instável, plural e interseccionada dos sujeitos. Considerar as diversas construções e as possibilidades de transformação e, inclusive, de contradição da identidade permitiu às teorias feministas novas percepções sobre as práticas e instituições sociais. Entender as instâncias sociais como “generificadas”, ou seja, produzidas e engendradas pelas relações de gênero (e também pelas relações de raça, classe e etnia) foi o primeiro passo para o surgimento de uma nova proposta epistemológica pós-moderna (LOURO, 2016).

No Brasil, face à relação entre instituição escolar e colonização religiosa, a transmissão de “conhecimento” e a imposição de um processo dito civilizatório pelos jesuítas aos povos originários carregaram consigo a prescrição de um padrão de sujeito já elaborado nas academias europeias. A própria figura do professor como mestre, exemplar, disciplinado e vocacionado, tem parte de suas raízes no modelo de ensino católico. A produção dos saberes escolares sobre gênero e sexualidade no Brasil, assim, não foi isenta, mas seguiu uma lógica de silenciamento – que muito diz – aos moldes das compreensões religiosas sobre os assuntos. Na segunda metade do século XIX, com o processo de urbanização e as novas relações de trabalho, o magistério passa a ser ressignificado e compreendido como *feminino*. O caráter de doação e entrega do ato de ensinar é mantido, e os discursos de ordem e progresso, os quais destacam a importância do papel da família, delineiam o entendimento da necessidade do amor materno para o desenvolvimento das crianças: “as novas teorias psicológicas e

pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do ‘ambiente facilitador’ da aprendizagem” (LOURO, 2014, p. 102).

Essas representações da “professora” e do (não) local do gênero e da sexualidade da escola foram então perturbadas pelas teorias feministas a partir do século XX. Quando as mulheres, as pessoas negras, as lésbicas, os *gays*, as pessoas bissexuais e, mais recentemente, transexuais e travestis passam a disputar a construção do conhecimento, a voz única no homem branco heterossexual da modernidade é pluralizada. A lógica moderna, binária e dualista é corrompida pelas múltiplas vozes e a construção dos saberes passa pela formulação de diálogos. A simples autoridade é rejeitada e as posições no processo de aprendizagem são compreendidas como alternáveis. A expectativa passa a ser de colaboração e de construção coletiva do conhecimento (LOURO, 2014).

Essa nova epistemologia coloca em evidência que gênero e sexualidade sempre estarão nas escolas enquanto forem categorias mobilizadas pelas pessoas. As teorias sobre ensino e avaliação, os currículos e normas escolares e os materiais didáticos carregam consigo as diferenças engendradas socialmente, serão constituídas por elas e também suas produtoras. “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 2014, p. 85). Silenciar sobre essas questões, portanto, não é evita-

las, mas apenas suprimir o seu debate justamente nos espaços de maior disputa entre os saberes, os locais de aprendizados.

Com o desvelamento, na pós-modernidade, das múltiplas relações de poder, não é possível à pessoa pesquisadora, acadêmica ou jurista colocar-se em um lugar de neutralidade. O gênero e a sexualidade, como os demais marcadores sociais, estão em operação para todas as pessoas, estejam em posição de ensinar ou de aprender. A autocrítica torna-se imprescindível no trabalho intelectual, e as possibilidades de intervenção social demandam mais proximidade, imediatismo, localidade e cotidianidade. A tarefa mais urgente e importante parece ser mesmo “desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 2014, p. 67):

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se torna como norma ou como centro). É preciso, pois, *pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural* [...] ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como “outros” (LOURO, 2014, p. 145).

No direito, as consequências de sonegar as discussões de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe é explicitada nas produções dogmáticas engessadas, as quais são incapazes de lidar com o permanente conflito social. Incluir o debate desses temas no direito é possibilitar a criação democrática das condições de inteligibilidade de pessoas até então marginalizadas na sociedade. Ensinar direito, portanto, seria estimular imaginações institucionais

inclusivas, em que não haja naturalização de formulações jurídicas e projetos ideais de instituição: “Naturalizar desenhos institucionais e soluções dogmáticas em detrimento dos problemas sociais reais é prejudicial ao estudo e ao ensino do direito, que fica cada vez mais distante da realidade social” (RODRIGUEZ, 2013, p. 65).

As novas formulações epistemológicas feministas impossibilitaram o assentamento permanente de conceitos teórico-metodológicos. As elaborações do saber são compreendidas então como discutíveis e instáveis, abertas às contínuas demandas sociais. A proposta é justamente operar a produção de conhecimento com categorias de análise em construção perene e fazer uso das próprias instabilidades como recurso do saber (LOURO, 2014).

Considerações perenes e provocações contínuas

“O jurista é um agente de desnaturalização” (RODRIGUEZ, 2013, p. 62). O direito, assim como o gênero, a sexualidade e a própria sociedade, é contingente e instável em seu conteúdo. Sua proposta diferenciada, contudo, é justamente uma forma mais democrática de conceber a vida em sociedade. “O direito existe porque não há consenso em relação aos interesses e objetivos a se perseguir socialmente” (RODRIGUEZ, 2013, p. 60). Qualquer pretensão moderna de naturalização de um modelo de juridificação ou de um projeto dogmático, como uma ideia de gênero fixa e permanente, é um projeto antidemocrático e contra as próprias possibilidades do direito:

A naturalização de certa solução dogmática ou de determinado modelo de Estado compromete a legitimidade das instituições diante dos agentes sociais e sua eficiência para solucionar problemas, pois congela determinadas relações de poder, subtraindo do debate público novas soluções dogmáticas (RODRIGUEZ, 2013, p. 63).

A gramática jurídica contém inscrita em si a instabilidade das relações sociais: “Uma gramática é algo vivo e se renova constantemente em razão das emissões individuais que a enriquecem com novos sentidos” (RODRIGUEZ, 2013, p. 61). A atividade de juristas, portanto, é sempre de especulação e provisoriedade. Aprender direito é aprender sobre a incerteza, vez que a dogmática jurídica é um processo de reflexão inacabado e reelaborável a partir das contínuas demandas sociais. No ensino jurídico atual, o papel da pessoa educadora, de “professar” o conhecimento, implica romper com pensamentos arraigados e garantir um desequilíbrio dos saberes, face ao objetivo de formar permanentemente novas estruturas de compreensão (RODRIGUEZ, 2013; LOURO, 2016).

As teorias feministas pós-modernas e sua explicitação da multiplicidade dos saberes e dos sujeitos reforçam a necessidade de uma pedagogia da incerteza. No direito, sua importância foi visível inclusive na luta política por emancipação social. Problematizar as questões e conceitos considerados naturais, como o gênero, é, assim, democratizante, pois impede que o ensino jurídico encoraje

a aplicação de normas jurídicas como um processo meramente técnico de subsunção ao texto normativo. Radicalizar as possibilidades do ensino do direito, portanto, é a radicalização de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

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

DUMONT, Louis. **Ensayos sobre el individualismo**. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

DUMONT, Louis. **Homo Aequalis: gênese e plenitude da ideologia econômica**. Tradução de José Leonardo Nascimento. Bauru/SP: EDUSC, 2000.

DURKHEIM, Emile. **La división del trabajo social**. 3. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1995.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. **Labrys: estudos feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para uma pedagogia da incerteza: a dogmática jurídica como experimento e como imaginação. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. PÜSCHEL, Flávia Portela; MACHADO, Marta Rodrigues de Assis. (Org.). **Dogmática é conflito**: uma visão crítica da racionalidade jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.

WEBER, Max. **Ensayos sobre sociología de la religión**. 2. ed. rev. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

WEBER, Max. **Economia y sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

A INSUFICIÊNCIA DA REGULAÇÃO ATUAL DOS ESTÁGIOS EM DIREITO

Sérgio Coutinho⁶⁴¹

RESUMO: A análise normativa dos estágios em Direito no Brasil pressupõe que sua efetividade seja igualmente investigada. A condição estruturante jurídicamente dos estágios obrigatórios e não obrigatórios será examinada neste artigo, com a não admissibilidade dos estágios voluntários e especial atenção aos direitos dos estagiários.

Palavras-chave: estágio; OAB; contrato; educação; advocacia

1. INTRODUÇÃO

O primeiro contato de uma grande parte dos estudantes de Direito com as carreiras jurídicas é o estágio. É preciso, portanto, que a legislação sobre os contratos feitos por estagiários seja bem conhecida. Infelizmente, não é o que acontece no mercado de trabalho brasileiro.

Será examinado como funciona a lei de estágio brasileira, com os dispositivos legais que a regulamentam. A partir de estudos de campo consultados e de omissões legais, serão examinados os principais problemas que cercam a regularidade dos contratos.

⁶⁴¹ Bacharel em Direito, Licenciando em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela UFAL. Professor universitário do Centro Universitário CESMAC nos cursos de graduação e pós-graduação em direito e integrante do Comitê de Ética em Pesquisa e do Núcleo de Inovação Tecnológica.

A precariedade que hoje prevalece na contratação de estagiários precisa ser superada para que o mercado de trabalho das carreiras jurídicas possa ser levado a sério pelos estudantes de Direito desde o começo da sua formação.

2. O QUE É E O QUE PODE SER O ESTÁGIO

Os estágios supervisionados nas instituições de ensino superior e aqueles extracurriculares estão regulados pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Foram, por esta lei, revogadas as anteriores que disciplinavam a matéria, que eram as leis n. 6.494/1977 e 8.859/1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394/1996 e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41/2001. A lei, ao corrigir equívocos e atualizar condições da legislação precedente, começou por conceituar a matéria:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos⁶⁴².

⁶⁴² A regulamentação de estágios no ensino médio e profissionalizante encontra-se na Resolução n. 1, do Conselho Nacional de Educação, emitida por meio da Câmara de Educação Básica, de 21 de janeiro de 2004. Protestando contra tal ampliação, que deturparia os objetivos dos estágios, assim se expressam Seeling e Pinto: “Não podem as mazelas de um país em desenvolvimento justificar o

Contudo, logo depois, no § 1º do mesmo artigo, surge a primeira ressalva, definindo limites para o próprio conceito. Encontra-se que estágios devem estar previstos no projeto pedagógico do curso e integrar o “itinerário formativo” do educando. No parágrafo seguinte, há ainda o objetivo dos estágios, a preparação do estudante para “a vida cidadã e para o trabalho”.

Para os fins do que ora se quer analisar, é preciso distinguir, como faz bem a lei, os estágios obrigatórios dos não-obrigatórios, em seu art. 2º, sendo, respectivamente, aquele cuja carga horária é necessária para a obtenção do diploma e aquele que acresce horas para a carga horária complementar.

Além dos estágios obrigatório e não-obrigatório, sutilmente a lei encerra seu segundo artigo com menções a estágio em pesquisa, quando prevê que, se constar no projeto pedagógico do curso, atividades de extensão, iniciação científica e monitoria poderão contar como estágios.

Uma vez que os dois primeiros artigos sejam de grande importância para delimitar do que se tratam os estágios, já se torna possível refletir sobre seus limites a partir de controvérsias presentes nestas até agora poucas linhas normativas.

estágio para estudantes de nível médio, de escolas públicas, sem qualquer formação profissional, com o único intuito de lhes afastar das ruas, das comunidades onde vivem e lhes trazer um pouco de convivência com um ambiente profissional. A distorção de tal realidade é injustificável. O contrato de estágio pressupõe o alinhamento entre as ambições do estudante com o mercado de trabalho correlato” (SEELING; PINTO, 2008, p. 11).

É surpreendente que o art. 1º tenha sido tão amplo em seu conceito. Afinal, não se consegue identificar com facilidade como realizar estágios desde a educação básica. Considerando que os objetivos, mesmo que nos referíssemos a programas de Educação para Jovens e Adultos, estão relacionados diretamente à alfabetização, é de se imaginar como inserir a prática profissional. Do mesmo modo, quando o artigo lida com a educação profissionalizante, confunde com o papel do trabalho do aprendiz.

A possibilidade do estágio em pesquisa seria bem-vinda, desde que aplicada nas universidades, nos centros universitários e nas faculdades. Contudo, todo o problema começa pela escassez de programas de pesquisa no ensino superior brasileiro, passa pela sua quase inexistência em cursos de graduação particulares e pela ausência do vínculo à pesquisa. Infelizmente, no Direito, a pesquisa científica ainda é vista como formação complementar, não formadora de cientistas como profissionais.

O contrato de estágio é, por fim, como na feliz síntese de Jair Teixeira dos Reis, um “contrato de extensão de ensino, de natureza civil”, sem vínculos trabalhistas com quem contrata o estagiário (REIS, 2011, p. 205). Sempre será visto como de relevância ao Direito do Trabalho apenas quando o estagiário tiver a violação das condições do seu contrato, quando este se converte em relação de emprego.

A natureza civil do contrato de estágio é ressaltada por Sérgio Pinto Martins. Ao examiná-los, recorda que não pode ser visto como primeiro emprego, mas no máximo como primeiro

trabalho. Tem, segundo o autor, por fundamento a formação profissional e por estrutura a contratação civil para prestação de serviços (MARTINS, 2009).

3. REQUISITOS PARA O ESTÁGIO

Por lei, existem critérios específicos para definir o que seja o estágio. Além do que é enunciado no art. 3º da Lei de Estágio, a ausência de vínculo empregatício, seus incisos trazem diversas outras condições. Importa apresentá-las do modo como estão literalmente descritos, para facilitar as análises que posteriormente serão feitas:

- I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;
- II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

Como observa Mauricio Godinho Delgado, não basta ser estudante, mas deve ser aluno, ou seja, deve estar vinculado a uma instituição de ensino, com a comprovação periódica de seu vínculo bem como da autorização daquela instituição para que possa ter

estágio, por meio de um termo de compromisso (DELGADO, 2012).

Quando a lei se refere a estágio, define-o como “ato educativo escolar supervisionado” (§ 1º). Isto significa que, tanto no estágio obrigatório quanto no estágio não-obrigatório⁶⁴³, deve haver acompanhamento pedagógico, para haver certeza de que cumprem-se os objetivos previstos para a instituição de ensino superior. Deve haver uma triangulação do contrato, entre estudante, supervisão da instituição onde se realiza o estágio e instituição de ensino. Como afirma Reis, nem todo estágio é obrigatório, mas todo estágio é curricular (REIS, 2007).

É deste modo, ensina Mauricio Godinho Delgado (2012), que, apesar de um contrato regular de estágio ter todos os requisitos de uma relação de emprego, com esta não se confunde. Afinal, seus objetivos educacionais são próprios e inconfundíveis. Torna-se, sempre, relação de emprego apenas em caso de falhas na contratação.

Talvez até mais do que à instituição de ensino superior, para quem recebe estagiários em estágio não-obrigatório deve haver grande preocupação com tais condições. Afinal, conforme o parágrafo seguinte, todo descumprimento destas condições faz com

⁶⁴³ É importante a ressalva feita por Horácio Wanderlei Rodrigues, que não aceita a classificação entre “curricular” e “extracurricular”. Afinal, as instituições de ensino superior apenas admitirão o estágio segundo seus projetos pedagógicos, portanto de todo modo será vinculado ao currículo esperado para o estudante (RODRIGUES, 2007). Tem-se, assim, tão somente a classificação possível entre obrigatório, por ser exigido pela instituição de ensino superior e não-obrigatório, por ser autorizado por ela.

que o estagiário passe a ter vínculo de emprego (art. 15) com quem o contratara.

Segundo o § 1º do art. 15, além do reconhecimento de vínculo empregatício, a instituição que tiver estagiários sob contratação irregular poderá ser punida não tendo direito a contratar novos estagiários por dois anos. Presume-se que, caso tentem persistir nas condições ilegais de trabalho, todos os estagiários contratados passem a ser automaticamente empregados contratados.

A contratação irregular de estagiários terá seus requisitos, tanto formais quanto materiais, observados também por Auditores Fiscais do Trabalho, no curso de suas ações de fiscalização, segundo o art. 5º, II, da Instrução Normativa TEM/SIT n. 77 (*apud* AIDAR, 2012, p. 582)⁶⁴⁴.

Há limites, também, segundo o art. 17, sobre o número de estagiários que a entidade, empresa ou escritório poderá ter, alcançando o máximo de 20% onde houver número acima de 25 empregados.

Considera-se, para tais números, quantos sejam em cada estabelecimento, não havendo distinção alguma em casos de franquias ou filiais. Além disso, é preciso ressaltar que ficam reservadas 10% das vagas para estagiários com deficiência (art. 17, § 5º). Como bem lembra Vasconcellos, ao sistematizar os direitos

⁶⁴⁴ No mesmo artigo da Instrução Normativa, assim se refere o seu parágrafo único: “Constatando irregularidades, o AFT deverá lavrar os autos de infração eventualmente cabíveis e apresentar relatório circunstanciado à chefia imediata para os encaminhamentos previstos nesta instrução”.

de estagiários com deficiência, com esta inovação legal da Lei de Estágio, o Ministério Público do Trabalho poderá intervir em contratações de estagiários⁶⁴⁵, no cumprimento da Lei n. 7347/85, art. 11. Esta reserva não se confunde, mas se soma à reserva de vagas para empresas com mais de cem empregados, como já afirmava a norma da Lei n. 8.213/91, em seu art. 133 (VASCONCELLOS, 2009).

É preciso lembrar que, segundo o § 1º do art. 1º da lei, o estágio pode ser comunitário. Ele não se confunde com a ideia de estágio voluntário. Afinal, este, em que o estagiário aceitaria expressamente o vínculo não-oneroso, é vedado por lei. O estágio comunitário refere-se a instituições sem fins lucrativos em que o estudante tenha atividades em que poderá aprender habilidades úteis para sua formação profissional.

Em sua leitura do art. 2º da lei n. 6494/77, Reis observa que o estágio comunitário implica no vínculo do estudante a “empreendimentos e projetos de interesse social, não se podendo entender como tal, o mero engajamento do estudante no mercado de trabalho” (REIS, 2007, p. 207).

Há instituições de ensino superior que mantêm vínculos com ONGs. Porém, é preciso conferir se não há enquadramento explícito da atividade como sendo de extensão universitária. Em

⁶⁴⁵ Segundo a pesquisa de Seeling e Pinto sobre as práticas do Judiciário a respeito de contratos de estágio, o MPT não acata a hipótese do estágio não contribuir com a matriz curricular do estagiário, mas trazer experiências para uma vida profissional. Devem estar correlacionados a prática profissional e o conteúdo estudado (SEELING; PINTO, 2008).

cursos de Direito, o estágio prestado na Ordem dos Advogados do Brasil, mesmo que sob o discurso de aumentar o acesso à justiça por parte da população mais pobre, não se confunde com o comunitário nem com atividades de extensão. Nestas, a instituição de ensino superior se aproxima da comunidade; naquela, uma autarquia especial faz uso da mão de obra de estudantes para cumprir suas finalidades, sendo, portanto, estágio.

Como sempre acontece com contratos especiais de trabalho, o contrato de estágio tem que ser escrito. Assim sendo, não será possível pensar na confusão entre atividade de extensão e atividade de estágio, mesmo que os objetivos da ação desempenhada sejam parecidos.

4. ESTÁGIO “VOLUNTÁRIO”

Na prática do estágio, não é difícil encontrar a categoria do estágio “voluntário”. Ele é mencionado com frequência nas salas de aula dos cursos de graduação em Direito como a forma em que foram contratados por escritórios de advocacia que agem como se desconhecessem a lei de estágio.

Porém, seus contratantes, com certeza, deveriam conhecê-la e aplicá-la. A condição do estágio “voluntário” não existe na legislação. Mais do que isto, como advertem Jobim, Oliveira e Pinto, costuma significar um “emprego mascarado” (JOBIM, OLIVEIRA, PINTO, 2010, p. 101). Em tais condições, sempre falta algum dos requisitos obrigatórios do estágio, seja a bolsa, o

seguro contra acidentes pessoais, a realização de atividades que levem o estagiário ao aprendizado sobre um futuro ofício na área de formação (Idem, Ibidem).

Na pesquisa de Jobim, Oliveira e Pinto, baseada em questionários aplicados a graduandos em Direito, dos estudantes entrevistados 43% exerciam estágio sem termo de compromisso. 59% afirmaram que realizavam atividades meramente burocráticas, como tirar fotocópias de documentos para o escritório, com frequência. Deste modo, seriam na verdade trabalhadores com direito a vínculo empregatício, não estudantes se preparando para a vida profissional (JOBIM, OLIVEIRA, PINTO, 2010).

À medida que examinarmos os requisitos para o estágio, tais problemas ficarão mais evidentes.

5. DIREITOS DO ESTAGIÁRIO

Na legislação anterior, não eram claros direitos ao estagiário. A lei de estágio permitiu a definição de tudo que é típico a um contrato de trabalho especial. Em seu artigo 10, encontram-se as condições para jornada de trabalho. Em seu inciso II, estão as condições para contratação de estudantes do ensino superior, entre outras modalidades de educação⁶⁴⁶.

⁶⁴⁶ Na íntegra do artigo, é possível perceber que, desde o ensino fundamental até o ensino superior, passando pelas modalidades de educação profissional, é possível ser estagiário. Porém, para a primeira hipótese, é preciso que se trate de educação profissionalizante de jovens e

Há dois requisitos específicos para o contrato de estágio que estão presentes no inciso, com a jornada. Exige-se que a assinatura seja tripartite, com acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal. Além disso, também se exige que no termo de compromisso conste a compatibilidade com as atividades escolares e que a carga horária se situe entre seis horas diárias e trinta horas semanais. O § 1º do artigo tem uma possibilidade de ampliação de carga horária, quando se tratar de cursos em que se alternem teoria e prática quando não estejam previstas aulas presenciais. Como em todas as condições do contrato pedagógico, exige-se que tal condição esteja expressamente prevista no projeto pedagógico do curso.

O termo de compromisso deverá trazer, também, a condição de que em períodos de avaliações o estudante tenha direito à redução de sua carga horária pela metade segundo “o bom desempenho do estudante”.

No artigo seguinte, consta que a duração máxima de um estágio com o mesmo concedente não poderá ultrapassar dois anos, salvo quando se tratar de estagiário com deficiência. Em seguida, decreta o art. 12 que o estagiário em estágio não obrigatório deve ser remunerado. Não terá a natureza de salário, mas de uma bolsa, porém será obrigatória; não o sendo benefícios extras, como ressarcimento de despesas com alimentação, transporte, entre outras.

adultos. Caso contrário, seriam violadas as normas da CLT e do ECA que proíbem o trabalho infantil e criam limites ao trabalho do adolescente.

Eis dois grandes problemas dos estágios em escritórios de advocacia. É comum (e ilegal) que os escritórios refiram-se a uma política de desenvolvimento dos estagiários segundo sua produtividade. Nos primeiros meses, não terá remuneração; quando terá, será correspondente a meio salário mínimo ou uma participação percentual (normalmente 1%) sobre os processos judiciais em que atuar ou clientes que levar para o escritório. Mais tarde (em período que dependerá de seu desempenho e que não costuma ser inferior a seis meses), passará a ter uma renda regular; depois, será considerado pagar um salário mínimo. Tal período costuma durar cerca de um ano. Considerando que os contratos de estágio não durarão mais do que dois anos, o estagiário será considerado como alguém relativamente experiente apenas na segunda metade do seu contrato.

Afastando a condição relativa ao Direito do Trabalho afetada, é preciso lembrar que, de modo análogo ao aprendiz e ao trabalhador adolescente, o estagiário a todo instante deve ser alguém presumido em formação acadêmica pela lei. Não apenas por uma presunção legal abstrata, mas por ainda ser estudante e apenas sendo-o poderá ter contrato de estágio. Portanto, marcar alguém durante uma parte significativa de seu tempo de aprendizado profissional como alguém ainda não apto em vez de alguém que esteja continuamente aprendendo apenas perturbará seu desenvolvimento.

É relevante observar que o contrato de estágio tem peculiaridades sobre o período de descanso do estagiário. Afinal,

refere-se a apenas um período de recesso anual de trinta dias, coincidindo com o recesso da instituição de ensino (art. 13), sendo proporcional em caso de estágio inferior a um ano de duração. Não apenas terá direito ao recesso, mas também será um período remunerado.

A lei foi precisa ao não usar a expressão “férias”, pois caso o fizesse geraria em poucos meses após a sua promulgação a discussão nos tribunais sobre pagar um terço além do valor da bolsa e se seriam duas vezes por ano (já que há duas pausas no período de estudos do estudante no ano na sua instituição de ensino superior).

Nas instituições de ensino superior, há dois períodos de pausa, as férias do estudante, assim constando nos calendários letivos, e o recesso acadêmico, em que não há aulas obrigatórias, mas são ofertados cursos de verão, há reuniões docentes, entre outras atividades possíveis. Normalmente, o recesso ocorre em julho e as férias são associadas a janeiro. Na omissão legal, o escritório poderá cobrar de seu estagiário que trabalhe em um dos dois períodos em que não terá aulas, por acordo escrito ou tácito com o educando, sem que comprometa a regularidade da contratação.

Não sendo contrato de trabalho e em nova omissão da lei, nada se fala sobre repouso semanal remunerado nem que ele seja obrigatório. Por sorte, é comum que escritórios não funcionem aos domingos. Porém, não é raro que estagiários estejam presentes às atividades locais para serviços internos aos sábados.

Na pesquisa de Jobim, Oliveira e Pinto, apenas 50,98% dos estagiários entrevistados afirmaram ter direito a um recesso remunerado. Porém, 88,23% confirmaram os termos legais, tendo cumprido jornadas não superiores a 6 horas diárias e 30 horas semanais. 68,62% cumprem metade da jornada em tempos de provas. Além disso, 62% receberam em seus estágios auxílio-transporte (JOBIM, OLIVEIRA, PINTO, 2010, p. 104). Constatase, pois, comparando os aspectos da pesquisa expostos até agora, que onde há semelhança entre a lei de estágio e a legislação sobre emprego, os direitos são reconhecidos. Aqueles que são próprios dos estágios, por outro lado, costumam ser sonegados.

Todas estas irregularidades sobre sua jornada são de difícil comprovação judicial, caso o educando quisesse reivindicar seus direitos na Justiça do Trabalho. Normalmente, ele apenas teria êxito se tivesse instrumentos de controle de jornada, o que a lei não cobra de quem o contrata. Assim, há limite de jornada, mas não há como controlá-la, dependendo em eventual processo de provas testemunhais que, hipoteticamente, seriam outros estagiários que não fizessem questão de seus contratos.

Seria necessário que as instituições de ensino superior se responsabilizassem não apenas com os estágios obrigatórios, mas também pela supervisão das centenas de opções de estágios extracurriculares. A fiscalização, por natureza pública, seria então delegada para as faculdades, o que não se mostra algo sequer perto do possível.

6. ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os estágios obrigatórios estão regulamentados por meio da Resolução n. 09 do Conselho Nacional de Educação, em sua Câmara de Educação Superior. É o instrumento normativo que prevê as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito no país.

Em seu art. 7º, parágrafo 2º, segundo Leonardo José de Pádua Rivas, assegura a adaptação das atividades do estágio segundo os resultados obtidos pelo estagiário, como uma forma de avaliação continuada que observa as “competências e habilidades adquiridas pelo discente nas atividades práticas e simuladas das principais profissões jurídicas” (RIVAS, 2009).

As IES têm responsabilidades que também aparecem nos estágios não obrigatórios, ora como práticas necessárias em suas rotinas ora como uma das partes do contrato pedagógico em que o estágio consiste; segundo o art. 7º da Lei de Estágio:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

A Instituição de Ensino Superior terá o controle sobre os termos de compromisso e os planos de atividades dos estagiários. O primeiro documento assegura direitos e obrigações, o segundo estipula as rotinas do estágio.

Entre os dois documentos, resta uma brecha significativa na legislação para que estudantes tenham estágio sem que tenham bolsa. Não é raro que, estando em escritório relevante para seus currículos, não queiram se desdobrar em esforços para não ter que cumprir a jornada dos estágios obrigatórios curriculares. Empenhadas em manter convênios e em garantir o ingresso de seus educandos no mercado de trabalho após formados, é comum que as instituições de ensino superior, oficialmente ou não, flexibilizem as

atividades no estágio obrigatório desde que o estudante comprove que está em outro estágio.

Quando levar tal prova à IES, o educando atesta uma condição em que a lei o isenta da bolsa. Como há tolerância legal para que ele atrase (não há prazos), então pode-se presumir que ele já estaria no estágio não-obrigatório muito tempo antes da comprovação para isenção dos compromissos com o estágio obrigatório. Sendo assim, seria possível plenamente perdoar a ausência da bolsa, pois estaria tardiamente comprovado que ela não seria devida. O parágrafo único do art. 8º da Resolução n. 09 do Conselho Nacional de Educação é muito claro: “A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso”.

A questão torna-se ainda mais difícil para a fiscalização quando se constata que o art. 7º, parágrafo 1º da mesma Resolução afirma em seu começo que o estágio supervisionado será na própria instituição de ensino, mas, poucas palavras depois, informa que poderá ser contemplado em parte em outros órgãos, sob relatórios e supervisão de atividades por meio da IES.

Esta confusão entre obrigação e faculdade é comum na prática. Afinal, a prova da relação fática de estágio por declaração de advogado, contraditoriamente, pode ser francamente usada para isentar o escritório de qualquer obrigação financeira com o educando. Portanto, fornecer documentos isentará mais facilmente do que omiti-los.

O baixo índice de acompanhamento das instituições de ensino superior às condições de trabalho dos estagiários torna possível tal precariedade e a alimenta. Segundo pesquisa de Jobim, Oliveira e Pinto, 94,11% (quase a totalidade) dos estudantes entrevistados informaram que não possuem acompanhamento pedagógico da faculdade onde estudaram à época do estágio. Do mesmo modo, também atestaram, em 96,07% não houve avaliação por parte da faculdade sobre as instalações para conceder estágio (JOBIM, OLIVEIRA, PINTO, 2010).

A atualização normativa que tem resultado da interpretação da legislação exige que exista uma maior participação das instituições de ensino superior. É o que deixa evidente a reflexão de Dayse Coelho de Almeida (2005), ao examinar as mudanças sobre o conceito de “atividade jurídica” resultantes da Emenda Constitucional n. 45, que assim reescreveu dispositivos constitucionais. A substituição da expressão “prática forense” para concursos públicos, o que tornava claro que se exigia dos concurseiros aprovados que atestassem ter frequentado fóruns na condição de advogados, gerou um termo abrangente demais, que pode comprometer a efetividade do Direito. Segundo a Resolução Administrativa n. 1046/2005 do TST, em seu art. 35, que regulamenta a matéria:

§ 5º Considera-se atividade jurídica o efetivo exercício, por prazo não inferior a 3 (três) anos, ainda que não consecutivos:

- a) da advocacia, sob inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil;
- b) de cargo, emprego ou função pública, ou magistério jurídico, privativos de bacharel em Direito, sejam efetivos, permanentes ou de confiança; e
- c) na condição de bacharel em Direito, de cargo, emprego ou função pública de nível superior, com atividades eminentemente jurídicas.

§ 6º A atividade jurídica, como advogado, sem contar estágio, será comprovada mediante certidão expedida por cartórios ou secretarias judiciais relativamente aos processos em que haja funcionado o candidato, ou por cópia autenticada de atos privativos, e, em qualquer caso, acompanhada de certidão de inscrição na OAB, relativa a todo o período.

Como bem salienta Almeida (2005), as normas constitucionais sobre a matéria são de eficácia limitada. Isto significa, na teoria constitucional, que elas dependem de norma infraconstitucional, ordinária federal, que seja promulgada para sanar o que ficou em aberto. Um ato administrativo editado por um órgão do Poder Judiciário não é capaz de fazer algo assim.

Um outro problema muito comum sobre estágios é encontrado quando pensamos em onde mora o estudante de Direito. Infelizmente, as faculdades não têm mecanismos para acompanhar estágios dos estudantes em outras cidades. Há muitos estados do Brasil onde os estudantes, utilizando ônibus cedidos por prefeituras ou outros meios de transporte, dirigem-se à capital ou a cidades-polo para estudar Direito. Em muitas cidades, a intensa fusão entre cidades de médio porte faz com que o estudante procure estágios

em municípios vizinhos com facilidade. Seria interessante que a faculdade os estimulasse a estagiar em suas cidades de origem, enquanto participassem do processo seletivo para estagiários do Tribunal. Problema semelhante ocorre na Justiça do Trabalho e na Justiça Federal.

Não é comum que professores refiram-se a vagas em órgãos da administração pública, direta ou indireta, como oportunidades de estágio. Do mesmo modo, não costumam mencionar empresas, mas apenas órgãos vinculados ao Poder Judiciário ou escritórios de advocacia, exceto quando o docente trabalha naquelas instituições. Enquanto um estudante de Administração tem todas as atividades produtivas com pessoa jurídica como oportunidades de aprendizado profissional, o imaginário coletivo dos estudantes de Direito lhes recomenda esperar processos seletivos do Poder Judiciário e procurar escritórios de advocacia, apenas.

Voltando à questão da vida do estudante de Direito, é relevante dedicar atenção à pesquisa realizada por Lana Lisiêr de Lima Palmeira⁶⁴⁷. Em 2011, ela publicou os resultados da

⁶⁴⁷ É uma observação necessária a escassez, quase ausência, de pesquisas sociojurídicas que se preocupem com a construção de um perfil dos estudantes de Direito. Há levantamentos parciais sobre o perfil do egresso que faz o Exame de Ordem, elaborados pela OAB nos anos 1990, mas nada recente e descritivo das expectativas dos estudantes. Assim, o estudo de Lana Palmeira, apesar de restrito a um estado do Brasil, é ponto de partida para novas reflexões que atestem o caráter geral de suas constatações e corresponde a uma dinâmica de mudança de perfil do estudante, com a pluralidade de instituições privadas de ensino superior, voltadas para estudantes de baixa renda e de classe média por meio de subsídios do Ministério da Educação, aplicando o FIES e o PROUNI.

investigação que efetivou durante seu Mestrado em Educação. Foram aplicados questionários com 471 estudantes de Direito de cinco instituições de ensino superior, sendo quatro delas de Maceió e uma de Arapiraca. Também houve um segundo questionário, aplicado com 227 candidatos ao vestibular 2006 do curso de Direito, além de entrevistas semi-estruturadas com seis estudantes de Direito com um curso superior anterior.

Ao tabular os dados apurados, entre os muitos resultados que ela elenca em seu livro, consta que 53% dos vestibulandos mencionavam ter escolhido Direito por já ter alguém da família na profissão; de modo semelhante, 43,7% daqueles que já estavam cursando Direito, deram a mesma justificativa. Palmeira assim analisa os seus dados:

Sabe-se que o caráter de tradição familiar apresenta-se como um elemento de permanência significativamente presente (...) que faz com que as continuidades sejam mais presentes e constantes do que as rupturas. Em geral, somente são preservadas as tradições que são caras ao grupo ou a este são apresentadas como tais. Nesse caso específico, considerando o perfil socioeconômico dominante no grupo, seria possível dizer que a referência ao grupo familiar é um valor abraçado pelo coletivo como algo valioso e meritório (PALMEIRA, 2011, p. 88).

Ao indagar sobre o que pretendiam estudar após a graduação, 34,4% dos graduandos responderam que pretendem fazer mestrado e/ou doutorado na área, 38% que pretendiam fazer

alguma especialização ou aperfeiçoamento, sem área definida, e apenas 1,7% afirmaram interesse por fazer mestrado e/ou doutorado fora da área jurídica e 8,3% que pretendiam fazer um novo curso de graduação, o que, segundo a pesquisadora, “mostra a centralidade do curso para 72,4% dos estudantes” (Idem, p. 92).

Sendo o Direito algo central para a formação profissional de uma parcela significativa dos entrevistados, o estágio permite tanto a compreensão das rotinas de trabalho quanto a antecipação de uma expectativa familiar, sobre o ingresso na carreira jurídica. O estudante pode começar a exercer atividades de carreiras jurídicas entre colegas dos parentes, o que dá garantia de que manterá a tradição.

7. CONCLUSÃO

Os estagiários têm na sua prática profissional durante os estudos acadêmicos seu primeiro contato com o mercado de trabalho. É preciso, para que sejam atentos e críticos sobre a aplicação regular do Direito na sociedade, que os seus próprios direitos sejam respeitados.

Se a sua contratação for precária, considerando o tempo de duração dos estudos de graduação, não será fácil, após meia década, convencê-lo da aplicabilidade do sistema jurídico pátrio. Afinal, aqueles que ensinariam na prática forense não o fizeram sobre a própria contratação.

A legislação de estágio tem sido pouco estudada e menos ainda ensinada. É curioso que aqueles que sejam seu público-alvo não se preocupem em aprendê-la, afinal seria, com a Constituição Federal, uma das primeiras leis que exigiriam o cumprimento como profissionais em formação.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2011.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2008.

_____. **Estatuto da Advocacia e da OAB e legislação complementar**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2011.

_____. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em maio de 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 21 de janeiro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/rceb01_04.doc. Acesso em julho de 2012.

_____. **Resolução CNE/CES n. 9**, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>. Acesso em julho de 2012.

CASSAR, Vólia Bomfim. **Direito do Trabalho**. Niterói, RJ: Impetus, 2012.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2012.

FEITOSA NETO, Inácio José. **O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002**. Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52419921/Inacio-Jose-Feitosa-Neto>>. Acesso em maio de 2012.

JOBIM, Marcelo Barros; OLIVEIRA, Ewerton Gabriel Protázio; PINTO, Ana Karine Martins. Educação e Trabalho no Estágio de Direito: o Sentido e o Alcance da Aplicação de Direitos Fundamentais Trabalhistas à Luz da Nova Lei de Estágio. In **Revista Semente**, vol. 5, n. 5. Maceió: Centro de Ensino Universitário de Maceió – CESMAC, 2010, p. 99-106. Disponível em: <<http://www.cesmac.com.br/docs/revistas/iniciacaoCientifica/vol5.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2012.

LÔBO, Paulo. **Comentários ao Estatuto da Advocacia e da OAB**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Estágio e relação de emprego**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. **Manual de aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas: razões e sentidos da sua constante valorização**. Maceió: Edufal, 2011.

PINTO, Clara Helena Soares; SEELING, Mauren Xavier. **O contrato de estágio e sua aplicação no âmbito do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região**: análise crítica. Monografia para conclusão da Pós-graduação em Administração Judiciária. Fundação Getúlio Vargas, agosto de 2008. Disponível em: <<http://bd1.trt1.jus.br/>>. Acesso em julho de 2012.

REIS, Jair Teixeira dos. **Relações de trabalho**: estágio de estudantes. Curitiba: Juruá, 2007.

RIVAS, Leonardo José de Pádua. Estágio e ensino jurídico à luz do direito educacional. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 14, n. 2257, 5 set. 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/13468>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. Revista Sequência, v. 28, n. 54, julho de 2007, p. 199-210.

STANICH NETO, Paulo. **Guia do estagiário de Direito**. Campinas: Millenium, 2004.

VASCONCELLOS, Armando Cruz. A nova lei do estágio estudantil. Breve análise. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 14, n. 2044, 4 fev. 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/12288>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

190 ANOS DE ENSINO JURÍDICO: Observando novas perspectivas e velhos desafios

Suelen da Silva Webber⁶⁴⁸

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar as condições e perspectivas do ensino jurídico no Brasil. Este texto complementa uma série de abordagens anteriores, que elencavam alguns problemas pontuais deste modelo de ensino contemporâneo, entre eles, o crescente número de aprovações de universidades para ministrarem os cursos de Direito, além do contexto dos casos de descredenciamento das Universidades Gama Filho e UniverCidade. Portanto, neste momento, o problema reside em como aperfeiçoar e corrigir as falhas antes apontadas, sendo que uma das necessidades para esse aprimoramento está em observar outras áreas do conhecimento, através da transdisciplinaridade. A proposta, portanto, é introduzir nos cursos de direito uma figura da ênfase transdisciplinar. Para isso, foi utilizada a metodologia sistêmica, com a observação de como tem se desenvolvido o ensino jurídico em alguns centros de ensino. Como conclusão, até o momento, temos que esta nova formatação nos cursos de Direito poderia vir a corresponder ao novo contexto social que se apresenta, com alta complexidade, além de possibilitar que se possa voltar a falar em aprendizagem e ensino nos termos propostos por Luis Alberto Warat.

Palavras-chave: ensino jurídico; ênfase; transdisciplinaridade.

⁶⁴⁸ Doutora e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul. Professora Universitária, Pesquisadora e Parecerista. Autora de diversos livros e artigos acadêmicos. Ex-Juíza Leiga Cível e Conciliadora Criminal. E-mail: suelenwebber@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Apresentar a proposta de conciliação de duas abordagens curriculares de diferentes áreas do conhecimento, a partir da observação das condições e perspectivas atuais do ensino jurídico brasileiro, é o objetivo primordial deste trabalho. Tal proposta se torna pertinente na medida em que a cada ano, cresce exponencialmente o número de cursos de Direito no Brasil, mas a sua excelência tem ficado mais escassa. Isso levou ao fato paradigmático do descredenciamento de instituições, como ocorreu no início de 2014 com a UniverCidade e a Gama Filho ou, anteriormente, a decisão de impedir, temporariamente, a abertura de novos cursos de Direito no Brasil.

Nesse cenário, tem-se professores fazendo greve por melhores salários ou para receberem seus salários; alunos preocupados apenas com seu diploma e o valor da mensalidade, mesmo as instituições sendo recorrentemente avaliadas como produtoras de um ensino de péssima qualidade, e as instituições buscando apenas lucro e status. Como melhor ensinar e como aprender Direito, são questões que tem sido esquecidas. A aprendizagem perde espaço a cada dia para o mercado do “pagou aprovou”.

Para tecer considerações sobre estas observações sociais do ensino jurídico que se arrastam ao longo dos últimos dez anos, bem como uma forma de qualificar a educação jurídica, o presente artigo foi dividido em duas grandes partes. Na primeira, inicia-se a

análise pelo caso paradigmático de descredenciamento pelo Ministério da Educação das Universidades Gama Filho e UniverCidade, as quais possuíam o curso de Direito, e que tiveram como um dos motivos da sanção a recorrente baixa qualidade em seu ensino. Aqui são apresentados alguns dados estatísticos, bem como introduzida a proposta de remodelação, a partir de uma ênfase transdisciplinar.

A segunda parte foca em desvendar no que consiste a transdisciplinaridade, para justificar o motivo pelo qual a proposição de modificação curricular tem base nesta construção. Aqui discutimos as peculiaridades deste método em comparação à interdisciplinaridade ou a pluridisciplinaridade, além de retomar o papel da aprendizagem waratiana na formação do profissional e do cidadão que vive em uma Sociedade de complexidade, e tem que estar preparado para enfrentar os novos paradigmas originados pelas comunicações ocorridas nela. É assim que o trabalho será desenvolvido.

1- A TAREFA DE ENSINAR DIREITO NO BRASIL DE HOJE

Passados cento e noventa anos desde os primórdios oficiais do ensino jurídico no Brasil, a derrocada de qualidade que o assolou nas últimas décadas ainda é desafiadora. Mesmo após anos e anos de discussões sobre a melhor forma de elaborar um currículo para o ensino jurídico brasileiro, continua-se preso a mesma forma

de dar aulas, visando seduzir os alunos para ficarem na instituição e avaliarem bem o professor na avaliação institucional.

A pedagogia da sedução de que falava Warat foi totalmente corrompida e distorcida. A busca pelo lucro no ramo do ensino (MACHADO, 2009, p. 103) tem sido recorrente. A pedagogia da sedução passou a ser encerrada como o professor ter que seduzir os alunos com facilitadores para que ele seja aceito na instituição.

Em se tratando do curso de Direito, não bastasse a lei da “oferta e procura” comandar as salas de aula, ainda existe a ambição e ilusão de uma formação completa em todas as suas áreas. O aluno de Direito é o único que sai conhecendo absolutamente tudo, de todas as áreas que formam o conhecimento em direito.

Observa-se que os discentes reagem de modo reacionário frente a propostas alternativas, pois estão socializados no modelo da classe magistral, que beneficia aqueles que encaram a profissão como algo secundário, o que é comum no Direito. Nossos professores não são “apenas” professores, mas advogados, juízes, promotores, desembargadores, assessores, entre outros. Se isso já não fosse suficiente, em muitas instituições ocorre muita pressão para que se continue a “ensinar” desse modo tradicional, com a utilização de argumentos de poder voltados para a sua profissão principal. Todos estão familiarizados com esta forma, e também porque, ao afastar-se do programa-padrão, o professor poderá ser considerado rebelde ou descontente, e sofrer as consequências (FREIRE; SHOR, 2006. p. 17).

Quando um professor apresenta algo novo e os alunos gostam, logo começam as cobranças sobre os demais profissionais, e certamente, nem todos gostam disso. Se os alunos acham que é uma dificuldade extra na proposta apresentada, como redigir uma peça de forma manual, justamente como ocorre no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, os alunos criam uma verdadeira revolta que se estende ao exterior dos muros da instituição. Algo que seria louvável, como a aproximação de alunos e instituição, torna-se intimidador e desqualificador da fomentação de aprendizagem.

Basicamente, a formação acadêmica jurídica brasileira, na maioria dos casos, consiste em repetir lições de manuais, discutir em sala de aula apenas as ementas das jurisprudências - sem analisar o caso originário - (LUIZ, 2012) ou criticar a construção feita, e apresentar aos alunos decisões judiciais que melhor convém ao professor – juiz, advogado, promotor ou desembargador – naquele momento. Aliás, atualmente, conseguir fazer isso representa um avanço, pois na prática, o que tem se proposto são os “debates” que não passam de mero “bate-papo” nos quais os alunos ficam dando suas opiniões a professores que também não tem nada mais do que opinião pessoal sobre os assuntos. É a falácia do ensino.

O educador que deveria estar ali para ensinar, limita-se a transmitir o que leu nos códigos comentados (quando não se permite apenas ler o artigo da lei) ou reproduziu o que estudou para trabalhar em seu caso de escritório. Desta forma, este mesmo

professor acredita realmente ser possível em cinco ou seis anos concluir-se uma graduação com a pretensão de dominar todos os vastos campos do Direito.

A transdisciplinaridade tão comentada e “introduzida” no ensino jurídico brasileiro nos últimos anos, não é efetivamente aplicada, nem em sala de aula, nem na estrutura curricular e muito menos na estrutura docente das universidades. Dificilmente há espaço para um professor com formação em outra área ser professor do curso de Direito, mesmo que seja uma área complementar (COSTA; ROCHA, 2014). Da mesma forma, as publicações em revistas de outras áreas, mesmo que mais qualificadas, não são incentivadas, pelas mesmas organizações que dizem que o caminho é a transdisciplinaridade.

Faticamente, há um caso que deve ser recordado, por refletir estas características. Nos primeiros dias de 2014 uma notícia referente ao ensino superior brasileiro tomou conta dos noticiários nacionais. Tratava-se do fechamento do Centro Universitário da Cidade-UniverCidade e da Universidade Gama Filho, situação esta que foi determinada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Como não poderia deixar de ser, nestas instituições, havia o curso de Direito, com um grande número de alunos.

A expressão “como não poderia deixar de ser” não é usada sem justificativa. Isso porque, no Brasil, existem mais de mil cursos de Direito, para uma população de 190 milhões de habitantes (Portal MEC, 2017). Ou seja, atualmente, de todos os cursos de graduação, o Direito é o que mais se prolifera, fazendo

com que o Brasil concentre mais cursos de Direito que o restante do mundo. São mais de 1.240 cursos para a formação dos bacharéis em território nacional, enquanto que, no resto do planeta, a soma é de 1.100 universidades (ASSIS, 2012).

Contudo, no nosso caso base de observação, merece uma observação mais detida as reações de grande parte dos alunos que ali estudavam. Era possível observar em suas declarações (e na mobilização para dirigir-se a Brasília e pleitear uma “solução” junto a Presidente) que eles não demonstravam nenhuma preocupação com a constatada baixa qualidade de ensino de todos os cursos da instituição. Seu único interesse era como obter o seu diploma e como fazer para concluir o curso em outra instituição (não importa qual). O objetivo era pagar os mesmos baixos valores que pagavam na faculdade fechada (postulando inclusive a federalização das instituições) e aproveitar todos os créditos cursados. Ou seja, sem nenhuma intenção de tentar recuperar o conteúdo precariamente estudado (por culpa de alunos, professores e administradores).

Segundo nota oficial do MEC (2014), estes foram os motivos do descredenciamento: “a baixa qualidade acadêmica, o grave comprometimento da situação econômico-financeira da mantenedora e a falta de um plano viável para superar o problema, além da crescente precarização da oferta da educação superior”. Salienta-se que há algum tempo ambas as universidades realizavam acordos com o MEC para solucionar a baixa qualidade do ensino e em razão do descumprimento destes acordos, tiveram seus

vestibulares suspensos por algumas vezes. Logo, o fato da ausência de aprendizagem qualificada tornava-se notório para toda a comunidade acadêmica.

Mesmo assim, muitos dos alunos que frequentavam o local, não pareciam esboçar nenhuma inquietação com o fato de estarem com um comprovado deficit de aprendizagem, com uma falha gravíssima no “produto” que estavam comprando (ficou nítido este interesse consumerista na relação dos e com os alunos). Mesmo acompanhando que a instituição em que estudavam estava com vestibulares suspensos, e então já era de longa data perceptível o problema, seu interesse era unicamente obter o título. Não importa a qualidade do aprendizado. Popularmente, nas redes sociais, a instituição era conhecida como “pagou passou!”

Esta postura vem sendo identificada em grande parte dos alunos dos cursos de Direito no Brasil. Entre os concurseiros que são alunos que só se preocupam em decorar informações para obterem aprovação em concurso e os novos gestores das instituições, que visam a captação de um mercado de alunos com baixo interesse em um real aprendizado e foco apenas no título, pagando pouco (WEBBER; HOHENDORFF, 2013), quase não há espaço para que seja fomentado um ensino com base em aprendizagem. Aprendizagem a que nos referimos, alunos e discentes compreendendo, criticando e construindo de forma conjunta o conhecimento. Em outros termos, aprender, “significa buscar outras possibilidades” (DE GIORGI, 207. p. 256). Para isso, é preciso senso crítico, pesquisa, estudos alternativos e dedicação

de todos os envolvidos. O lucro não pode gerir esta relação. E mais, meras propostas de mudança, apenas por propor mudança, também não surtirão efeito, como ocorre com as figuras do paralegal, e a tão alardeada “reforma do ensino jurídico”.

Luis Alberto Warat, grande pensador do ensino, há muito já lecionava que neste processo é preciso, ensinar com paixão e criatividade, colocando as pessoas no centro do processo didático (ROCHA, 2012). Possivelmente, falta aos professores um pouco desta visão de educador.

[...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas..., com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provoco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura. (WARAT, 1985, p. 152-3)

Esta forma de ensinar com paixão e comprometimento também era compartilhada por Paulo Freire: “o papel do educador

culmina no sentimento de esperança de que professor e o aluno, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, reproduzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos com alegria.” (2000, p. 10)

Evidentemente que não se está esquecendo aqui que este resultado alarmante é fruto de um ciclo de falhas educacionais que se inicia na educação básica, tanto em escolas públicas (principalmente) como privadas. No entanto, nosso enfoque neste momento é reforçar a ideia de que no ensino superior, em que o aluno já tem (ou deveria ter) certa maturidade para começar a realmente pensar em seu futuro profissional, a selecionar boas e más aulas, esta situação tem que ser rechaçada não em razão da falta de diploma, mas os próprios estudantes deveriam cobrar de suas instituições um ensino de qualidade. Os pontos cegos (MATURANA; VARELLA, 2005) e sedutores de uma aprovação facilitada e barata, não podem dominar e deixar os estudantes no comodismo.

Ao contrário, o que temos hoje é aquele aluno que acredita que sabe que a melhor aula é aquela que está disponível na internet, chegando a questionar o professor sobre “qual a melhor videoaula para mim aprender este conteúdo” e que se opõe ferrenhamente a realização de qualquer trabalho que não seja encontrar um site na internet e copiar seu conteúdo, cometendo inclusive um delito.

Destaca-se que não é apenas o ensino jurídico que tem produzido – e reproduzido – profissionais deficientes e deficitários; basta observarmos alguns dados dos resultados da prova do Cremesp (Conselho Regional de Medicina de São Paulo) aplicada

no ano de 2013 (ata próxima do nosso caso base), na qual 59,2% dos médicos recém-formados foram reprovados (YARAK, 2014). Este número não é isolado, pois no ano anterior, 60% dos profissionais foi reprovado (YARAK, 2014) e antes, 54,5% não haviam obtido a nota mínima (Cremesp). No caso da medicina, o exame ora em questão não é eliminatório ou impeditivo de exercer a carreira (o que depende de lei federal), mas neste contexto, serve para mostrar o baixo desempenho acadêmico e/ou a desconexão entre sala de aula, exigências do Conselho e atividade prática.

Esses números provavelmente resultam do fato de que estes dois cursos, trabalham com perspectivas que visam cisão: ou se dizem transdisciplinares ou, são formadores de especialistas em determinada área. Assim, ou você tem um profissional que só entende do dedo médio da mão direita ou um profissional que diz dominar Direito Penal, Civil, Internacional e Previdenciário, sem distinções.

Estas cisões e incompetência acadêmicas começam com os responsáveis por elaborar o programa curricular, uma vez que, na maior parte dos casos, são incapazes de conjugar disciplinas de caráter formativo com disciplinas informativas, teoria e prática, que são essenciais para se compreender o Direito.

E é justamente esta cisão que os alunos buscam. Quando entrevistados (COSTA, 2013) a queixa mais frequente dos estudantes é que o curso de Direito é excessivamente teórico e que não prepara para a vida prática (aqui vem a primeira separação). Em razão disso, desprezam os conhecimentos recebidos nas

disciplinas propedêuticas (também chamadas de “perfumarias” ou “caça-níquel”), e assim desvalorizam a importância de área de cunho mais crítico e reflexivo na compreensão do sistema jurídico. Não compreendem que saber as bases do Direito é que o permitirá que eles possam dominar a construção de seus casos jurídicos na vida profissional.

Mas como seria possível modificar isso? Como foi sugerido nas pesquisas que sucederam este artigo, a especialização ou a residência é o início de um caminho a ser observado para o direito.

Por que o profissional do Direito tem que ser aquele apto a trabalhar com toda e qualquer situação? Qual é a grande (in)capacidade que os juristas têm de dominar Direito Civil, Direito Penal, Direito Administrativo, entre outros, em apenas cinco anos? Será que a tão temida prova da Ordem dos Advogados do Brasil lhe dá esta capacidade, em tese, já adquirida na faculdade? Ora, talvez uma das reformas mais urgentes seja essa, que fere o orgulho dos bacharéis em Direito: eles não são capazes de dominar todas as áreas com perfeição. Que tal, após a formação geral, ser introduzida uma “residência” em determinada área específica, aos moldes do que ocorre no curso de medicina? (WEBBER; HOHENDORFF, 2013. p 179).

No entanto, os modelos prontos de especialização e residência que se tem hoje, não dão conta da proposta que se apresenta aqui. Isso porque, ao falar em especialização, tem-se a ideia de que, após a formação de graduação, optativamente, o

estudante pode escolher ou não uma área para se aperfeiçoar, em um curso simples, em que ele vai apenas estudar, por exemplo, Direito Previdenciário. No entanto, ao ser aprovado, exemplificativamente, no exame da OAB ou em um concurso público, passa a ter legitimidade para trabalhar em todas as áreas. Normalmente, em se tratando da área do Direito, as pessoas apenas optam por uma especialização muitos anos depois de se formarem na graduação.

Este problema também não se resolve com a residência, ao estilo dos cursos de medicina. Embora ela seja obrigatória, também é um processo que ocorre após a formação de graduação do estudante em veterinária ou em medicina, em que aluno decide se especializar, mas não é obrigado a fazer isso, podendo atuar como um clínico geral. Além disso, para poder fazer a residência, é preciso que primeiramente, o médico seja aprovado na prova do Conselho de Medicina, que seria um equivalente ao exame de ordem. Conforme Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977,

a residência médica é uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização. Funciona em instituições de saúde, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional, sendo considerada o “padrão ouro” da especialização médica.

Isto é, a residência não se encaixa nas necessidades de nossa Sociedade em relação ao Direito, e muito menos enquadra-se em nossa proposta. Veja-se este exemplo: se um médico fizer residência em cirurgia, primeiro ele fará residência em cirurgia geral, depois em cirurgia de abdome, sendo dois anos cada uma. No entanto, os conhecimentos deste profissional, serão limitados a esta área exclusiva, na medida em que, se por exemplo, for feita alguma pergunta para ele sobre anestesia ou sobre algum vírus, ele não terá dominado o conhecimento necessário para responder isso, nem mesmo de forma preliminar e básica.

É justamente o que se quer evitar. É preciso que os bacharéis em direito tenham uma noção básica de todas as áreas, e sejam expertos em uma área na qual detiveram maior tempo de estudo. Ademais, a residência cria uma forma de ensinar que, ao menos no Direito, deve ser evitada. Ela gera uma cisão entre teoria e prática. A residência é basicamente o acompanhamento de um tutor em atendimentos reais, os quais depois devem ser relatados e detalhados pelos alunos. Ainda, o Programa de Residência Médica, cumprido integralmente dentro de uma determinada especialidade, confere ao médico residente o título de especialista. Isso não atende as nossas necessidades, como já foi visto nos resultados de avaliação dos próprios cursos e profissionais da medicina.

2- TRANSDISCIPLINARIDADE E ÊNFASE

Nesta fase da pesquisa, já tem-se consolidado que a especialização ou a residência não contribuirão com impacto na reestruturação do curso de Direito. Para que se evite permanecer no caminho da mercantilização do ensino jurídico, com carência de aprendizagem e sem construção do conhecimento, a transdisciplinaridade aliada a um novo recurso para o currículo do direito, parece ser uma forma de reestruturar o ensino do direito e criar formas para que os profissionais possam enfrentar a complexidade social.

Muitas vezes um curso de Direito é vendido como transdisciplinar, sem que os profissionais que o organizaram sequer saibam o que isso significa. Pois bem, a palavra transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez em 1970, por Piaget, em um colóquio sobre a Interdisciplinaridade. Para ele, “a transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum” (Educação e transdisciplinaridade, II, 2002. Anexo 5. p. 207). Em outros termos,

A transdisciplinaridade, em uma rápida explanação, é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinar é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber. Etimologicamente, o sufixo trans

significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à ideia de transcendência. Transdisciplinaridade é a assimilação de uma cultura, é uma Arte no sentido da capacidade de articular. (Educação e transdisciplinaridade, II, 2002. Anexo 5. p. 208).

Basarab Nicolescu (2005, p. 53) vai complementar essas definições transcritas acima, dizendo que o objetivo da transdisciplinaridade “é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Logo, o próprio Nicolescu já introduziu a ideia por nós resgatada: é possível falar em especializar (unidade) e em ampliação do campo de visão do conhecimento em um mesmo curso, aperfeiçoando as formas de aprendizado.

E a necessidade desse diálogo entre as disciplinas se faz notória na questão do ensino jurídico no Brasil. Isso porque o que se tem hoje é a ausência deste diálogo qualificado entre os campos do conhecimento, em razão da necessidade mercadológica de vender um curso fácil e sem maiores esforços. Também é importante lembrar que para uma aula transdisciplinar não basta o professor dar um caso e questionar quais as implicações nas diversas áreas do Direito. Isso não é ser transdisciplinar.

Parece que nesse ponto é importante trazer algumas definições do que seja disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar, para possibilitar uma melhor compreensão do que vem sendo exposto, pois os conceitos destes termos muitas vezes

são confundidos no momento em que as aulas são ministradas. De maneira simples e direta, pode-se afirmar, com o apoio de Nicolescu, que disciplinar é uma área, uma disciplina isolada. Já a pluridisciplinaridade “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (2005, p. 50). Por exemplo, podemos dizer que uma obra de arte pode ser estudado sobre a ótica de várias disciplinas, o que nos levará ao enriquecimento dessa observação.

A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo mais* à disciplina em questão, porém este 'algo mais' está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar. (NICOLESCU, 2005. p 52)

Portanto, na maior parte das vezes quando os currículos vendem a transdisciplinaridade de seu curso, na verdade estão apenas sendo pluridisciplinares. Por fim, tem-se a interdisciplinaridade, que estará mais vinculada aos métodos aplicados no ensino. A interdisciplinaridade,

tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau

epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar. (NICOLESCU, 2005. p 53) .

Nesse norte, transdisciplinar significa muito mais do que a maior parte dos cursos vem propondo. Com a transdisciplinaridade, você consegue partir de uma determinada disciplina, passar pelas demais conhecendo o que elas têm de melhor para aquela perspectiva e após, realizar um retorno ao ponto de partida. É uma passagem circular que exige uma volta ao ponto de partida com o esgotamento das questões. Isso permite que se enfrente a complexidade da Sociedade contemporânea. E por complexidade, em uma linha luhmanniana, entendemos “es el hecho de que existen siempre más posibilidades de cuantas pueden actualizar-se como comunicación en los sistemas sociales y como pensamiento en los sistemas psíquicos.” (CORSI; ESPOSITO; BARALDI, 1996. p.56).

Mais do que resolver um problema do Direito, está-se resolvendo um problema que diz respeito à estrutura do conhecimento que será empregado no desenvolvimento da Sociedade e no enfrentamento de suas dificuldades. Por isso, uma visão interdisciplinar ou pluridisciplinar não são suficientes. É necessário uma transformação do nosso olhar (RANDOM, 2002), para que se possibilite uma contribuição original e integradora dos setores (alunos, professores, gestores, administradores, governo) para a solução do problema.

Com uma pequena observação dos casos que enfrentamos na atualidade, pode-se ver como a transdisciplinaridade, partindo de uma área específica e especializada do Direito, após a formação básica do aluno, na qual podem ser usados sim manuais, resumos e recursos similares para iniciar a construção do conhecimento, é determinante. Uma das situações em que é mais transparente a sua necessidade são nas inúmeras ações de saúde que tomam conta do Brasil hoje. Atualmente, são mais de 240 mil ações pleiteando alguma tutela sanitária no Brasil (BRASIL). Seja como paciente, advogado, promotor de justiça, juiz, perito ou administrador, é preciso saber mais do que simplesmente a legislação e o conteúdo da prescrição médica, justamente para evitar que se maximizem os danos que a saúde pública brasileira enfrenta hoje (WEBBER, 2013). Isso sem mencionarmos questões como novas tecnologias, ambiente virtual, questões sociais, entre outras.

Resta, assim, às faculdades de Direito, para romperem com as bases da cultura jurídica tradicional e formarem profissionais preparados para atuar em um mundo complexo, utilizar práticas de ensino diferenciadas. É essa a proposta. Em artigos anteriores, trabalhou-se a partir da noção de especialização, comparando-a aos méritos da residência médica. No entanto, percebeu-se após algumas discussões em grupos que tratam da crise do ensino jurídico, que talvez essa não seja a melhor nomenclatura. Por isso, trazemos agora o termo ênfase, que parece até o momento, ser o que melhor a se encaixa em nossa proposta curricular. Ela exige que antes de o aluno se tornar um bacharel, ele já escolha uma área específica para se aprofundar, mas detendo todos os conhecimentos básicos necessários.

No caso em questão, a proposta seria um curso com diferentes ênfases, ou seja, o aluno poderia optar, ao longo do curso, por uma maior dedicação a determinada subárea, mas obrigatoriamente deveria ter a formação mínima em todas as subáreas tratadas tradicionalmente no curso de Direito. Por exemplo, ao optar pela ênfase em Direito Penal, o aluno cursaria todas as disciplinas básicas das outras subáreas e de Direito Penal, mas teria que cumprir um número X de créditos a mais, em disciplinas especificamente voltadas à atuação de profissionais do Direito em Direito Penal, como por exemplo Direito Penal Avançado, Direito Penal Internacional, Psicologia em Direito Penal, entre outras.

A proposta, de maneira singela e objetiva é que os cursos de Direito passem a ter uma ênfase ao final da graduação, em que o aluno opta por uma área, como Civil e talvez suas subáreas, Penal, Internacional, entre outros, e esta fase seja ministrada com a utilização da transdisciplinaridade. Apenas após o aluno estaria apto a ser um bacharel, podendo a partir disto realizar provas da Ordem dos Advogados do Brasil (que tem uma primeira fase geral e uma segunda específica) ou outros exames e concursos, mais específicos e não tão gerais.

No futuro, querendo, este mesmo aluno/profissional, poderá migrar de uma área para outra ou complementar a sua formação, retomando os estudos, como deve ser. Basta ele retomar o curso a partir do enfoque da ênfase agora escolhida. Ele leva a bagagem da parte geral já estudada e aperfeiçoada no exercício de sua profissão, e passa a estudar um ponto específico (de forma transdisciplinar) para poder trabalhar com estas novas questões com qualidade.

Talvez, introduzindo a nossa proposta de inclusão de uma ênfase obrigatória ao final da graduação, em que o aluno opta por uma área do conhecimento jurídico, a e partir daí, especializa-se nela com a visão de uma formação transdisciplinar. Para isso, não bastará estrutura curricular e vontade do aluno, mas como ensinou Warat, será necessária a existência de um professor que seja capaz de produzir em seus alunos a sensação de que eles são protagonistas, que não pretende exercer uma postura dominadora e centralizadora do processo pedagógico, mas uma atitude capaz de proporcionar um “tapete mágico” onde os alunos pudessem

efetivamente desempenhar um papel ativo, e não apenas passivo, nessa viagem (ROCHA, 2012).

A expectativa é que estes alunos, futuros agentes atuantes do Direito, possam auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Para isso, deve o ensino do Direito, através de seus mestres, formar profissionais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, o que só pode ser feito através de alta qualificação, tanto de alunos como professores.

Assim, faz-se necessário que desde o início da graduação, exista um ensino voltado para a interação aluno-professor, no qual o professor ofereça qualidade no que transmitirá, e o aluno interesse e empenho em dominar o conteúdo, agregando esta experiência os seus conhecimentos e recompartilhando em espaço comum estas percepções. Após, com a introdução obrigatória desta ênfase transdisciplinar – que não poderá e nem se compara aos atuais estágios curriculares – começar-se-á a formar novos profissionais preparados, seguros e capazes de eles próprios criarem novos paradigmas sociais.

Um olhar transdisciplinar permitirá ao ensino jurídico um aporte de diversas áreas do conhecimento, viabilizando-se assim uma educação jurídica que prepare o aluno para continuar aprendendo permanentemente e em condições de interagir com a realidade. A ênfase é um meio que pode permitir a concretização desse projeto.

CONCLUSÃO

A transdisciplinaridade como modo de auxílio na busca pelo aprendizado, aliada ao necessário estudo aprofundado de uma unidade do conhecimento, permite a introdução da ênfase nos cursos de Direito brasileiros. Talvez, ao longo desde 190 anos, seja este o momento de realmente reinventarmos as bases acadêmicas.

É claro que a ideia de uma especialização obrigatória, que é o papel que a ênfase exerce, no curso de Direito não é novidade. Ela já foi trazida diversas vezes, por vários autores, ao longo dos anos. Contudo, a proposição é diferenciada justamente por unir duas coisas que parecem contraditórias: especializar transdisciplinarmente, em um momento em que o que o mercado busca é a simplificação e facilitação: o ensino “fast-food”. Isso pode incomodar alguns professores, alunos e administradores, pois mexe com o orgulho dos bacharéis em Direito, que tem a ilusão de que são capazes de dominar todas as áreas, desde Civil a Penal, sem restrições, apenas cursando cinco ou seis anos de graduação. Isso não passa de uma auto-enganação, que tem custado caro a toda a Sociedade, e a própria efetivação da democracia.

Nesse cenário que se mostra desanimador, com cada vez menos interesse em aprendizado, mais foco na obtenção de um título a baixo custo (intelectual e monetário) e uma complexidade avassaladora na Sociedade, a aposta é na transdisciplinaridade, porque ela parece ser a única capaz de dar conta deste excesso de possibilidade que se apresentam ao Direito. Essa circularidade, é

que exigirá dos alunos mais do que estar presente em sala de aula, e dos professores mais do que reproduzir o conteúdo dos códigos. Ela exigirá dedicação e paixão no e pelo ensino, retomando o que Warat pregava. Por isso, uma visão interdisciplinar ou pluridisciplinar não são suficientes, em alguns casos, elas até já são empregadas, mas sem grandes sucessos para o que encontramos hoje na vida cotidiana. Da mesma forma, a meta do “parar de estudar” após a formatura não pode se concretizar em uma Sociedade como a nossa.

Por isso é preciso recuperar uma tradição de aprendizagem e de profissionais que criavam paradigmas de evolução e melhorias sociais a toda a população. De pessoas apaixonadas por deter um conhecimento diferenciado e não apenas por ostentar um pedaço de papel com um título, seja de bacharel em Direito, ou de professor universitário. E este desafio agora está lançado: poder ter expectativas de que formar-se-ão profissionais do Direito capazes de enfrentar a complexidade social contemporânea. Isso é pensar em uma formação transdisciplinar. Isso porque, falar em transdisciplinaridade é pensar em enfrentamento da complexidade na busca de uma Sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Mauricio. A OAB e a massificação do ensino jurídico. IN: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CNE revisa diretrizes do curso e recebe sugestões da OAB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35095> Acesso em 15 de julho de 2017.

CORSI, Giancarlo; ESPOSITO, Elena; BARALDI, Claudio, **Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

COSTA, Barbara Silva. **Saberes Propedêuticos e Formação do Bacharel em Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes**. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000007/00000725.pdf> . Disponibilizado no ano de 2013. Acesso em: 10 de julho de 2017.

_____ ; ROCHA, Leonel Severo. Da Tecnicização do Saber Jurídico ao Desafio de uma Educação Transdisciplinar. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=137> Acesso em 05 de junho de 2017.

DE GIORGI. Raffaele. **Ciencia del derecho y legitimacion**. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

Educação e transdisciplinaridade, II. **Coordenação executiva do CETRANS**. São Paulo: TRIOM, 2002. Anexo 5.

ENGELMANN, Wilson. O ensino jurídico e os reflexos provocados pela globalização: a transdisciplinaridade como uma alternativa possível. Estudos **Estudos Jurídicos**, v. 36, nº96, 2003. São Leopoldo: Unisinos.

FARIA, Adriana Ancona de. A Formação de Novas competências: articulação da grade curricular e de metodologias participativas no curso da Direito GV. IN: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (org). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

_____; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Tradução de Adriana Lopez. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica**. Viamão: Entremeios, 2008.

YARAK. Aretha. **Quase 60% dos médicos formados são reprovados no exame do Cremesp**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/01/1401225-quase-60-dos-medicos-formados-em-sp-reprovaram-no-exame-do-cremesp.shtml> Acesso em 11 julho. 2017.

LUIZ, Fernando Vieira. **Teoria da Decisão Judicial: dos paradigmas de Ricardo Lorenzetti à resposta adequada à Constituição de Lenio Streck**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

MACEDO, Elaine Harzheim; MACEDO, Fernanda dos Santos. O Ensino Jurídico no sistema globalizado: repensando a educação e a pesquisa. **XXI Encontro Nacional do CONPEDI, 2012, Uberlândia**. Disponível <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=feab05aa91085b7a>> Acesso em: 10 julho de 2017.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Disckin. 5. ed. São Paulo: Palas Atenas, 2005.

NÉRI, Felipe. **MEC fecha Universidade Gama Filho e UniveCidade, no Rio**. Disponível em: <http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/mec-descredencia-universidade-gama-filho-e-universidade-no-rio.html>
Acesso em 10 de julho de 2017.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad: SOUZA, Lucia Pereira. São Paulo: TRION, 2005.

RANDOM, Michel. **O território do Olhar**. IN: Educação e Transdisciplinaridade II. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? IN: SANTOS, Gislene A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Leonel Severo. A aula mágica de Luis Alberto Warat: Genealogia de Uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito. IN: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos - Mestrado e Doutorado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

_____; COSTA, Bárbara Silva. Ensino do Direito e Percepções Discentes. IN: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (org). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SILVA, Adriana Barbosa da; RUIZ, Ivan Aparecido. O ensino jurídico de qualidade como forma de contribuir à realização plena do acesso à justiça. **XIX Encontro Nacional do CONPEDI, 2010, Fortaleza.** Disponível

<<http://conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3845.pdf>>
Acesso em: 08 maio de 2017.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

_____. **Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Notas sobre Hermenêutica, estética, senso comum teórico e pedagogia jurídica: Um título à moda antiga, sem nenhuma poesia. IN: **A digna voz da Majestade: Linguística e a argumentação jurídica, textos didáticos.** Florianópolis: Fundação Boitex, 2009

WEBBER, Suelen da Silva. **Decisão, Risco e Saúde: o paradoxo da decisão judicial frente a pedido de medicamentos experimentais.** Curitiba: Juruá, 2013.

_____; HOHENDORFF, Raquel von. Ensino Jurídico em *Terrae Brasilis*: reflexões a partir das lições waratianas do Senso Comum Teórico dos Juristas. **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos.** Organização: CONPEDI/ UNICURITIBA; coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues, Orides Mezzaroba, Ivan Dias da Motta. – Florianópolis: FUNJAB, 2013. Disponível em:
<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6a1a681b16826ba2>
p. 163-184. Acesso em 08 julho de 2017.

_____; _____. R(e)pensando o Ensino Jurídico: a Especialização Transdisciplinar. **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos.** Organização: CONPEDI/ UNICURITIBA; coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues, Orides Mezzaroba, Ivan Dias da Motta. – Florianópolis: FUNJAB, 2014. Disponível

em:<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=137>. Acesso em 09 julho de 2017.

DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: Um olhar sobre a formação docente

Suzéte da Silva Reis⁶⁴⁹

RESUMO: O presente trabalho trata do tema os desafios do ensino jurídico no Brasil e sua relação com a formação docente. A relevância da discussão sobre essa temática repousa no fato de que o docente do ensino superior, em particular da graduação em Direito, tem um compromisso ético e profissional com a formação daqueles que irão atuar nas mais diferentes áreas jurídicas. Por essa razão, se faz necessário refletir sobre o perfil desses docentes, considerando a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, que deve estar assentada no domínio de conhecimentos científicos das diversas áreas, além de conhecimentos didáticos específicos e suas respectivas metodologias, superando a concepção de que basta competência profissional para assegurar a habilitação e a qualidade para a docência jurídica. Assim, a formação dos professores do ensino superior em direito deve estar fundada numa reflexão da prática educativa enquanto promotora da autonomia dos alunos, ao mesmo tempo em que estar assentada em práticas de pesquisa que visem a construção e o aprimoramento do conhecimento. Nessa perspectiva, pretende-se analisar a relação entre a formação docente e o ensino jurídico brasileiro. Para alcançar tal propósito, utilizou-se o método dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Docência. Ensino jurídico. Ensino superior. Formação profissional

⁶⁴⁹ Doutora em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Professora do Curso de Graduação em Direito e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

1. INTRODUÇÃO

Os primeiros cursos de direito no Brasil foram criados no ano de 1827, sendo um em Recife e outro em São Paulo. No ano de 1854, os dois cursos somavam 584 alunos. De lá para cá, o cenário mudou. Atualmente, o país possui 1.240 cursos de graduação em Direito que, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2014, totalizavam 7,8 milhões de matrículas.

A ampliação do ensino jurídico, contudo, não pode se restringir à proliferação de cursos e aumento no número de alunos matriculados. Esses cursos, tampouco, podem estar descomprometidos com a qualidade e a excelência na formação dos futuros profissionais das áreas jurídicas.

Se outrora os cursos de Direito no Brasil possuíam um caráter notadamente dogmático e livresco, voltados à preparação de profissionais que dominassem e aplicassem a legislação, contemporaneamente a exigência é outra. Espera-se que os profissionais oriundos dos cursos jurídicos tenham uma percepção crítica da sociedade e dos seus problemas, compreendendo o direito numa perspectiva mais abrangente.

Para tanto, é preciso que a estrutura curricular desses cursos seja repensada de modo a promover o pensamento crítico e a reflexão, bem como contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Isso é possível a partir da inclusão das disciplinas zetéticas e de uma abordagem crítica e reflexiva das disciplinas dogmáticas.

Por outro lado, a docência universitária precisa ser repensada, pois o novo formato do ensino jurídico exige uma nova práxis pedagógica, o que implica num olhar muito cuidado sobre a formação docente. Ainda que as diretrizes do Ministério da Educação estabeleçam um percentual mínimo de docentes com titulação de mestres e doutores, pouco se constata em termos de exigências para a formação desses profissionais. Além dos conhecimentos específicos relacionados à área de atuação, é preciso oportunizar aos docentes do ensino superior uma formação abrangente, incluindo metodologia do ensino, metodologia da pesquisa, didática, epistemologia, psicologia, sociologia, dentre tantos outros.

Nessa perspectiva, o ensino jurídico assume uma significativa relevância no cenário nacional e, em consequência, o papel dos docentes nesse processo adquire novos contornos. Dentre as tantas tarefas do professor, destaca-se a organização das atividades e dos conteúdos de ensino de tal modo que os mesmos possibilitem a aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário que os docentes tenham habilidades e competências específicas no exercício de sua atividade docente.

Pretende-se, com o presente trabalho, analisar a relação entre a formação docente e o ensino jurídico brasileiro, utilizando-se do método dedutivo e da técnica de pesquisa bibliográfica. Para tanto, o trabalho está estruturado em três partes. Na primeira, apresenta-se uma contextualização do ensino jurídico, identificando os principais desafios acerca do mesmo; a segunda parte é dedicada

a formação docente dos profissionais que atuarão no ensino superior jurídico e, por fim, são tecidas considerações sobre a identidade, os saberes e o papel do professor universitário.

2. ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: CONTEXTO ATUAL

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Direito⁶⁵⁰, estabelecem parâmetros para a organização desses cursos, delimitando os elementos que devem estar expressos no projeto pedagógico, que abrange o perfil do formando, as competências e habilidades, conteúdos e estágios curriculares, atividades complementares, sistema de avaliação, duração e regime acadêmico do curso, interdisciplinaridade, integração com pós-graduação, pesquisa e extensão, dentre outros. Implica, ainda, na obrigatoriedade dos cursos de graduação em Direito de assegurar uma sólida formação geral, humanística e axiológica, além da capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica.

Para atender as exigências das Diretrizes Curriculares é necessário, portanto, que se tenha muita clareza quanto ao perfil dos profissionais que se pretende formar. Para isso, é preciso ter clareza quanto às concepções pedagógicas que sustentarão os cursos.

⁶⁵⁰ As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Direito foram instituídas pela Resolução CNE/CES N° 9, DE 29 de setembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União, em 1° de outubro de 2004, na Seção 1, p. 17. Tramita, no Conselho Nacional de Educação, uma nova Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito que irá substituir a Resolução n 9/2004.

Cumprido, portanto, traçar algumas considerações acerca do que é ensino e educação, que são os conceitos elementares, a partir dos quais se estruturará a grade curricular e as práticas pedagógicas dos cursos de graduação em Direito.

Ensino e educação não são sinônimos, entretanto estão intimamente interligados. O termo educação deriva do latim – *educare* ou *educere* – que significa, em sentido amplo, um processo permanente, que se dá ao longo da vida; é inerente aos sujeitos e à sociedade e se configura como um processo que inicia e termina juntamente com a própria existência humana. Em sentido mais restrito, a educação refere-se ao processo organizado e sistematizado da educação formal. O termo ensino, por sua vez, diz respeito à ação de ensinar, de sistematizar os conhecimentos de modo que os mesmos possam ser apreendidos, compreendidos e reconstruídos.

Para Demo⁶⁵¹, a educação possui dois aspectos: o formal, que instrumenta a pessoa com a habilidade de manejar a arma mais potente que é o conhecimento; e o aspecto político, que alimenta a cidadania. Segundo Demo, sociedade educada é aquela composta por cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar e de intervir nos rumos históricos⁶⁵².

⁶⁵¹ DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

⁶⁵² IDEM.

Numa perspectiva muito semelhante, Peces-Barba⁶⁵³, a educação é um dos principais instrumentos para conscientização acerca da importância dos direitos, do seu significado e do seu alcance. A educação permite que os sujeitos deixem de ser meros expectadores e passem à condição de protagonistas, de partícipes e de interventores nos rumos no desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Neste contexto, Peces-Barba define a educação como o processo de formação da competência histórica, que pretende construir “um sujeito histórico capaz de manejar seu destino, dentro das circunstâncias dadas”⁶⁵⁴.

Para Peces-Barba⁶⁵⁵, é possível fazer a história, mesmo que seja até certo ponto. A educação busca alargar ao máximo esse ponto, pois o conhecimento é o instrumento decisivo para ser e fazer oportunidades, desde que seja dotado de qualidade formal e qualidade política. Nessa perspectiva, a educação, com “qualidade formal e política consegue fazer tornar um povo competente para construir projeto próprio e moderno, sobretudo humano, de desenvolvimento”⁶⁵⁶.

Para Schulte, a educação engloba “o desenvolvimento cultural da personalidade, formação profissionalizante, bem como direitos de

⁶⁵³ PECES-BARBA, Gregório. *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2007.

⁶⁵⁴ IDEM, p. 18.

⁶⁵⁵ IDEM.

⁶⁵⁶ IDEM, p. 18.

acesso a pessoas socialmente menos favorecidas a possibilidades de desenvolvimento social e cultural”⁶⁵⁷.

Nessa perspectiva, Demo⁶⁵⁸ destaca que o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimento. O professor tem a missão “insubstituível de (reconstruir) conhecimento com qualidade formal e política, algo que é inerente ao processo de formação da competência popular e no qual ocupa lugar só próprio, mas principalmente estratégico”⁶⁵⁹.

No que concerne aos docentes do ensino superior em direito, é imprescindível que os mesmos procurem, constantemente, articular a teoria e prática com a realidade na qual estão inseridos, observando-se as diretrizes estabelecidas para o ensino superior. Entretanto, Oliveira e Adeodato⁶⁶⁰, referem que os cursos jurídicos ainda mantêm um caráter eminentemente bacharelesco, demonstrando indiferença em relação às mudanças no ambiente e às novas concepções de ensino e de aprendizagem.

O ensino jurídico, com seu caráter eminentemente legalista e formalista, mantém-se distante da realidade, e não consegue acompanhar as mudanças sociais e políticas que ocorrem na sociedade. Ferraz Junior entende que é necessário superar a concepção tradicional que sempre atribuiu um peso maior às

⁶⁵⁷ SCHULTE, Bernd. Direitos Fundamentais, segurança social e proibição de retrocesso. In: SARLET, Ingo W. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado 2003, p. 303.

⁶⁵⁸ DEMO, 1994.

⁶⁵⁹ PECES-BARBA, 2007, P. 18.

⁶⁶⁰ OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. *O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil*. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996, p. 12.

disciplinas dogmáticas, em detrimento das disciplinas zetéticas, que são aquelas que tem como objetivo contribuir para a formação dos juristas, pois tratam de questões infinitas. As disciplinas dogmáticas, ao contrário, tratam de questões finitas. Entretanto, as disciplinas zetéticas devem estar articuladas com as disciplinas dogmáticas, de modo a promover a integração entre teoria e prática e a desenvolver o pensamento e o senso crítico, proporcionando uma formação abrangente, a partir da qual os futuros profissionais compreenderão a real dimensão das questões que enfrentarão no exercício de sua profissão⁶⁶¹.

Outra questão que se coloca é abordada por Perez, Medina e Vera⁶⁶² que referem que a profissão jurídica possui exigências próprias, exemplificando que o Estado requer que sejam criadas e aplicadas leis com a finalidade de controlar, competir e manter sua reputação no âmbito internacional, enquanto a sociedade quer advogados para lhe servir. Com isso, os “alumnos y profesores se enfrentan a la realidad y al contraste teórico del derecho que necesariamente este tendrá que ajustarse a aquella cuando en el futuro, el estudiante de derecho deba aplicarlo”⁶⁶³.

O ensino jurídico deve, portanto, adequar-se às transformações e expectativas da sociedade, buscando, na medida

⁶⁶¹ FERRAZ JR., Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2012.

⁶⁶² PEREZ, Natalia Gaspar; MEDINA, Rosa Elia Robles; VERA, Juliana Vivar. Deformación de la enseñanza jurídica – efecto colateral de la globalización. In: *Revista Brasileira de Direito*. Vol. 12(1), jan.-jun. 2016, p. 192-202. Disponível em file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/1233-5654-2-PB.pdf. Acesso em 05 jul. 2017.

⁶⁶³ PEREZ; MEDINA; VERA, 2016, p. 193.

do possível, formar profissionais capazes de dar conta dessas expectativas.

Nesse sentido, a lição de Perez, Medina e Vera contribui para a reflexão acerca da importância do ensino jurídico:

Hoy en día, la enseñanza del derecho en las escuelas cuya tradición es romano- germánica, se limita a transmitir el derecho como un ius positivismo, dando solución a las problemáticas mediante la aplicación e interpretación de la norma jurídica. La vigencia de esta tradición tiene justificación en la aplicación de la ley en la práctica en que a falta de fundamentación legal no hay⁶⁶⁴

Para Lôbo⁶⁶⁵, um dos maiores desafios da educação jurídica “é a capacitação do profissional para atuar na sociedade do século XXI, legatária das magnas questões não resolvidas no século que se vai: os direitos humanos, a democratização, a qualidade de vida e a justiça social”.

A formação do profissional para atuar na sociedade do século XXI também é objeto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Direito, que estabelece como habilidades e competências desses profissionais, a capacidade de leitura, compreensão e elaboração de textos; a interpretação e aplicação do Direito; a pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da

⁶⁶⁴ IDEM, p. 194.

⁶⁶⁵ LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: realidade e perspectivas. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL *Ensino Jurídico: Balanço de uma experiência*. Brasília-DF: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2000, p. 162.

doutrina e de outras fontes do Direito; a adequada atuação técnico-jurídica; a correta utilização da terminologia jurídica; a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; o julgamento e tomada de decisões; e o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Portanto, para atender a esse perfil, faz-se necessária a superação da concepção dogmática, voltada apenas ao estudo das leis e sua aplicação. Tal mudança é imprescindível para a construção de um ensino jurídico comprometido com as transformações sociais. A formação de profissionais autônomos e críticos é dever das instituições de ensino superior. Para tanto, é necessário repensar a formação docente.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Assim como o ensino jurídico, a prática docente no ensino superior sofreu inúmeras alterações ao longo das últimas décadas, especialmente com a superação da concepção de ensino assentada na memorização e ausência de criticidade. Por isso, não basta o professor do curso de direito ser um excelente profissional – magistrado, defensor, advogado, procurador ou outra área jurídica; é preciso que o seu fazer educativo esteja em consonância com o projeto pedagógico do curso. Além disso, é imprescindível que o

docente se aprofunde em áreas como a epistemologia do conhecimento, metodologia do ensino e didática.

A formação dos docentes do ensino superior, em especial dos cursos de direito, deve priorizar a articulação entre a teoria e a prática, bem como a ampliação dos conhecimentos científicos das diversas áreas, além de conhecimentos didáticos específicos e suas respectivas metodologias.

Não basta, portanto, o professor ter um sólido arcabouço teórico tão somente sobre as disciplinas que compõem sua área de atuação. Corrêa e Ribeiro ensinam que o docente precisa reconhecer “[...] a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria”⁶⁶⁶

Entretanto, não é o que se constata como uma situação predominante entre os docentes do ensino superior, conforme apontam Almeida e Pimenta:

[...] de um despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula. Considerando os problemas que esse desconhecimento acarreta na formação dos estudantes de graduação, observa-se nesse campo de pesquisa um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de

⁶⁶⁶ CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./ jun. 2013, p. 321.

professores universitários e com as inovações no campo da didática⁶⁶⁷.

Com efeito, a formação docente deve dar o substrato teórico necessário para uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa.

Para Freire⁶⁶⁸, a formação dos professores deve estar fundada numa reflexão da prática educativa enquanto promotora da autonomia dos alunos. Para ele, formar é muito mais do que educar: é preciso, além do ensino dos conteúdos, fazê-lo com uma formação ética dos educandos, aliando prática e teoria, autoridade e liberdade, respeito ao professor e respeito ao aluno, e por fim, ensinar e aprender. Assim, a formação pedagógica é essencial para uma prática docente comprometida com a formação de profissionais capazes de promover o direito e de intervir na sociedade na qual estão inseridos.

Neste sentido, Pimenta⁶⁶⁹ refere que há, atualmente, uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência no ensino superior. Essa situação acaba refletindo nos resultados do ensino da graduação, pois embora muitos docentes possuam um embasamento teórico sólido e

⁶⁶⁷ ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária– Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Port. de Educação* vol.27 no.2 Braga jun. 2014, p. 12.

⁶⁶⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁶⁶⁹ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

uma vasta experiência profissional, falta, para alguns, preparação e conhecimento científico acerca do que seja o processo de ensino-aprendizagem.

Há, portanto, que se pensar na formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Do contrário, a formação discente poderá sofrer prejuízos, comprometendo os principais objetivos do ensino universitário e formando profissionais desconectados com a realidade na qual estão inseridos e com o momento histórico do qual fazem parte. Nesse sentido, é de suma importância que os cursos de pós-graduação, particularmente os cursos de Mestrado, que habilitam para a docência superior, privilegiem também as disciplinas pedagógicas, incluindo-as no rol das disciplinas formativas⁶⁷⁰.

A qualidade da formação do professor está diretamente relacionada às concepções sobre o papel profissional do educador e às concepções de ensino, surgindo daí a necessidade de assegurar “as competências intelectuais, técnicas, pedagógica e política na formação dos professores”⁶⁷¹.

Para Vasconcelos⁶⁷², a formação do professor deve privilegiar uma formação prática, que se refere ao conhecimento da

⁶⁷⁰ O art. 60 da Lei n. 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determina que a preparação para o exercício da docência superior deve ser feita pelos programas de pós-graduação stricto sensu - Mestrado e Doutorado.

⁶⁷¹ GUERRA, C. T. *O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003, p. 25.

⁶⁷² VASCONCELOS, M.L.M.C. *A formação do professor do ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

prática profissional, de modo a proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, permitindo que o mesmo construa um significado para o conteúdo que está sendo ensinado. Por outro lado, é preciso lembrar que a prática profissional necessita estar assentada numa base teórica sólida.

A formação de um profissional para atuar no ensino superior não se faz em um único momento: ela decorre, ou deveria decorrer de um processo de formação ampla, que possibilite conhecer as áreas da sociologia, da filosofia, da didática, das metodologias, da antropologia e de tantas outras áreas imprescindíveis para a formação pedagógica.

Da mesma forma, a formação docente deve contemplar a formação técnico-científica, considerando o conteúdo específico a ser ensinado pelo professor. Ao mesmo tempo, esta competência científica deve estar voltada para a construção de um novo conhecimento. Para ensinar, o professor precisa conhecer o conteúdo que pretende ensinar. Segundo Vasconcelos, o “domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional, como discente”⁶⁷³. Nesse sentido, o professor deve ser uma referência de excelência na sua área de atuação.

A formação pedagógica do professor tem fundamental importância, pois não se restringe tão somente a ministrar aulas. Contempla, também, o planejamento do ensino, incluindo todos os

⁶⁷³ VASCONCELOS, 2000, p. 17.

processos da atividade docente. Desse modo, os professores que não tiveram esta formação encontram mais dificuldades em desenvolver as competências pedagógicas necessárias para a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Gil, a “habilidade de criar estímulo intelectual apresenta dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional sobre os estudantes”⁶⁷⁴.

Há, ainda, que se destacar a importância da formação social e política. A partir desta formação o professor consegue reconhecer o aluno enquanto pessoa, visualizando o meio em que ele vive e reconhecendo as diferenças que se apresentam em sala de aula, bem como as necessidades e as responsabilidades que o mesmo tem para com a formação integral dos seus alunos. A educação jamais pode se afastar do seu papel transformador, comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, Demo destaca que o professor deve ser um profissional reflexivo, para assim atingir “a condição fundamental de educador para além de instrutor, treinador, comunicador, [...] líder teórico e prático de processos construtivos de conhecimento e cidadania”⁶⁷⁵. Somente assim a educação poderá caminhar no sentido que lhe foi atribuído pelo texto constitucional, de formação integral e de preparo para o exercício pleno da cidadania.

Particularmente no que diz respeito ao ensino jurídico, há um caminho longo a trilhar no sentido de abandonar de vez a

⁶⁷⁴ GIL, A.C.. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006, p. 28.

⁶⁷⁵ DEMO, 1994, p. 55.

concepção de que um ensino livresco, assentado em manuais e códigos, basta para preparar os acadêmicos para o exercício da advocacia ou de qualquer outro relacionado ao universo jurídico, como referem Morais e Copetti:

É preciso uma proposta pedagógica inovadora para um curso jurídico tenha presente os aspectos político-institucionais que, ao longo da modernidade, orientaram e delimitaram as práticas jurídicas e, desde meados do século XX, sofreram o influxo de uma série de fatores que apontam para o que podemos nominar de uma crise dos programas institucionais da modernidade⁶⁷⁶.

O professor é, conforme Mizukami⁶⁷⁷, o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os seus alunos. Mais ainda, ele é fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos. Uma educação de qualidade implica em conhecer quem é esse profissional, qual a “sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância.”⁶⁷⁸ quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como a função social da escola.

⁶⁷⁶ MORAIS, J. Luiz Bolzan de; COPETTI, André. *Ensino jurídico, transdisciplinariedade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma*. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica, vol 1, n. 3. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005, p. 66.

⁶⁷⁷ MIZUKAMI, M. da G.N. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. In: REALI, A.M.R; MIZUKAMI, M. da G.N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

⁶⁷⁸ IDEM, p. 60.

Novamente, cabe reforçar que para ser um bom professor dos cursos de direito não basta ser um bom profissional na sua área de atuação – bom magistrado, bom advogado, bom promotor, bom defensor, dentre outros. A competência profissional não assegura habilitação e qualidade para a docência jurídica. Ao contrário, não há garantia de que suas ações didáticas não se tornem ineficazes e rotineiras, correndo ainda o risco de torná-las autoritárias e dogmatizadas, onde o professor é o único modelo e o livro adotado é a referência maior⁶⁷⁹.

A apropriação dos conteúdos não é suficiente para a qualidade da formação profissional. Não raras vezes o professor é simplesmente o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele sequer se posicionou reflexiva e criticamente⁶⁸⁰.

No Brasil, não há uma regulamentação específica para a formação docente para o ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional admite que a formação ocorra nos cursos de pós-graduação, especialmente “lato sensu”, ao mesmo tempo que determina que as instituições tenham um percentual mínimo de seus docentes titulados. Com isso, Pimenta e Anastasiou⁶⁸¹ observam que a docência universitária não é concebida como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior.

⁶⁷⁹ FILHO MELO, A. *Juspedagogia: ensinar direito o direito*. In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, OAB, Conselho Federal, 2000.

⁶⁸⁰ MARQUES NETO, A.R. Reflexões sobre o ensino do direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001, p. 55.

⁶⁸¹ PIMENTA; ANASTASIOU, 2000.

O professor é de fundamental importância no processo educativo, e por esta razão, demanda políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à valorização profissional, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

4. IDENTIDADE E SABERES DO DOCENTE DO ENSINO JURÍDICO

Assim como o ensino jurídico sofreu alterações ao longo dos tempos, também a concepção de docência no ensino superior foi alterada. O exercício da atividade docente exige capacidades distintas das que são exigidas para o exercício de outras atividades, pois não basta simplesmente o domínio do conteúdo. É imprescindível que o professor tenha habilidades, competências e saberes específicos para contribuir para a promoção da aprendizagem dos seus alunos. A prática docente vai muito além da transmissão de conteúdos.

Como assevera Nóvoa:

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica

opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva⁶⁸².

Musse e Freitas Filho⁶⁸³ defendem que as responsabilidades do professor de Direito ultrapassam a tradicional atuação em ensino, exigindo que o mesmo realize pesquisas e desenvolva projetos de extensão, bem como se engaje na gestão acadêmica. Com esse novo perfil, é preciso que o professor ocupe novos espaços, paralelos à sala de aula, superando a díade professor-aluno.

Perrenoud⁶⁸⁴ salienta que é necessário um conjunto de competências ao professor, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação continuada.

Dentre os saberes necessários à prática educativa Freire⁶⁸⁵ enfatiza que ensinar exige competência profissional, que está

⁶⁸² NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997, p. 17.

⁶⁸³ MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? *Revista Jurídica da Presidência*. Brasília v. 17 n. 111 Fev./Maio 2015 p. 173-203. Disponível em <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112>. Acesso em 10 jul. 2017.

⁶⁸⁴ PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁶⁸⁵ FREIRE, 1996.

diretamente relacionada à permanente formação docente. A competência profissional se constrói permanentemente e é decisiva para a práxis educativa. Freire é enfático ao afirmar que o “professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”⁶⁸⁶, pois isso desqualifica a sua autoridade.

O novo perfil do professor da graduação em Direito, com as novas atribuições que lhe foram conferidas, requer, além das competências técnico-científicas e pedagógicas, a competência administrativa e relacional⁶⁸⁷.

Entretanto, essas competências não excluem a competência científica e pedagógica, pois o professor precisa, sobretudo, ter um conhecimento aprofundado sobre os conteúdos que fazem parte da sua disciplina, para poder elaborar uma proposta didática que contemple o ensino e a aprendizagem. Entretanto, esta é a menor das tarefas. É preciso estabelecer, para cada conteúdo a ser ensinado, quais os objetivos que se pretende alcançar, bem como elaborar as estratégias para garantir que as situações de aprendizagem sejam eficazes⁶⁸⁸.

Mas apenas isto é insuficiente, porque o professor precisa saber que tipo de conhecimento, experiências, expectativas, habilidades e dificuldades os seus alunos possuem, para, a partir

⁶⁸⁶ IDEM, p. 92.

⁶⁸⁷ MUSSE; FREITAS FILHO, 2015.

⁶⁸⁸ PERRENOUD, 2000

deste diagnóstico, estabelecer um planejamento adequado às reais condições. É preciso ter clareza acerca do caminho que os alunos percorrem ao construir o conhecimento, reconhecendo as dificuldades e incompreensões que fazem parte do processo. Neste sentido, o diálogo é fundamental. O professor precisa saber ouvir e perceber o que acontece com os seus alunos, para poder intervir quando necessário⁶⁸⁹.

Para dar conta de tal propósito, é preciso planejar atividades que envolvam e exercitem a participação dos alunos, tais como as atividades de pesquisa e os relatos de experiências, auxiliando-os a avançar na construção e ressignificação dos conhecimentos. Ainda, é preciso respeitar as diferenças, evitando a homogeneização e valorizando as habilidades e competências individuais.

Em relação a sua tarefa precípua, que é a de “ensinar” os conteúdos aos alunos, o professor precisa ter clareza sobre esta função, distinguindo a função didática quanto à de conteúdos da função pedagógica, que diz respeito à gestão e organização dos processos que se desenvolvem em sala de aula.

Ainda em relação aos conhecimentos, é necessário o professor manter-se atualizado, buscando novos referenciais e novos paradigmas que possam vir a sustentar sua prática pedagógica, visto que os mesmos se encontram em permanente transformação, especialmente com o desenvolvimento das novas

⁶⁸⁹ IDEM.

tecnologias. Portanto, é preciso acompanhar a produção teórica e selecionar as mais relevantes para compartilhar com seus alunos.

Em se tratando do ensino superior, em alguns casos, o problema está no fato de o professor ministrar disciplinas um tanto quanto distintas da sua área de atuação ou de pesquisa, o que acaba comprometendo a qualidade e isto decorre da própria organização institucional:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente [...] os resultados obtidos não são objetos de estudo [...] não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento [...]. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países⁶⁹⁰.

Aliado a esta problemática, está o fato de que, ao trabalhar isoladamente, o professor se vê sozinho na tarefa de dar continuidade a um projeto pedagógico. E atuando sem dialogar com seus colegas, para troca de informações e de experiências, acaba por se restringir ao que entende ser a melhor metodologia a seguir. Neste contexto, o papel do professor fica adstrito à mera reprodução de conteúdos elaborados *a priori* e com os quais ele nem mesmo se sente comprometido.

⁶⁹⁰ PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 48

E a concepção de ensino jurídico restrita aos códigos, leis e normas, de caráter eminentemente dogmático está ultrapassada e precisa ser superada. As mudanças no perfil dos cursos de graduação em direito e dos profissionais ali formados implicam numa alteração significativa do perfil do professor que, segundo Masetto⁶⁹¹ passou de especialista para mediador de aprendizagem.

Com efeito, não é suficiente que o professor seja competente em determinada área do conhecimento. A docência no ensino superior implica no domínio da área pedagógica e na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante o alerta feito por Pimenta e Anastasiou:

Contribuindo para ampliar a questão da docência no ensino superior, há que se considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade. Em decorrência, nota-se um afluxo dos profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão. Essa expansão se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho. O resultado disso é a expansão da oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu⁶⁹².

⁶⁹¹ MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Summus, 2012.

⁶⁹² PIMENTA. ANASTASIOU, 2002, p. 39.

Por outro lado, a dimensão política da docência não pode ser relegada a segundo plano, na medida em que a sua atuação é determinante para a reprodução ou transformação social. A práxis pedagógica influencia diretamente e tem papel significativo na formação dos futuros profissionais que seguirão as carreiras jurídicas. Desse modo, a docência no ensino jurídico deve estar comprometida com a formação de profissionais críticos e reflexivos, que consigam compreender a dinâmica social e seus problemas, intervindo de modo a promover a justiça e a solidariedade.

O professor não abandona sua condição de cidadão ao ingressar na sala de aula, ele continua fazendo parte da sociedade de uma nação, que se encontra em processo histórico e dialético e, como ressalta Masetto, o professor é “alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula”⁶⁹³.

Porém, para que o professor do ensino jurídico possa, de fato, contribuir com a proposta estabelecida para os cursos de direito no Brasil, ele precisa reconhecer-se como tal. A docência não pode ser vista como uma atividade extra ou ser relegada a um segundo plano. Ao contrário, a docência jurídica precisa ser reconhecida como uma atividade profissional, que transcende o momento da aula e que “requer o domínio de conhecimentos

⁶⁹³ MASETTO, 2012, p. 39.

didático-pedagógicos e técnicos-científicos que, articulados à ética, promoverão um processo de ensino-aprendizagem de qualidade”⁶⁹⁴.

O reconhecimento da docência superior como uma profissão é elementar para a construção da identidade profissional do professor e é resultado de um processo que se faz ao longo da graduação e se prolonga nas etapas subsequentes da formação profissional. O incremento dessa formação deve ser reconhecido requisito necessário para o exercício da docência superior. O reconhecimento da docência como uma profissão requer dedicação e formação pedagógica⁶⁹⁵.

E é a partir do reconhecimento da docência no ensino jurídico como uma profissão que os docentes passarão a se mobilizar no sentido de assegurar a valorização profissional, dedicando-se à carreira docente e pleiteando remuneração e condições de trabalho compatíveis com a importância da sua função. Com isso, a qualidade do ensino jurídico tende a melhorar sensivelmente, atendendo aos objetivos e expectativas em relação à graduação em direito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino jurídico no Brasil significa estender o olhar para além do número de cursos de Direito em funcionamento, de alunos matriculados, do número de aprovações no exame de ordem,

⁶⁹⁴ MUSSE; FREITAS FILHO, 2015, p. 177.

⁶⁹⁵ PIMENTA; ANASTASIOU, 2002.

dentre tantas outras questões pertinentes. Pensar o ensino jurídico brasileiro significa, sobretudo, pensar sobre a formação dos profissionais que seguirão as carreiras jurídicas.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre o papel dos professores dos cursos de graduação em Direito e, para além disso, sobre a formação docente. Se outrora bastava êxito profissional em uma das carreiras jurídicas para ser considerado um bom professor do ensino jurídico, contemporaneamente isso não é suficiente.

O professor desempenha, no exercício de sua atividade docente, um papel de significativa importância não apenas para a formação dos seus alunos, mas também para a transformação da sociedade. A partir da sua prática, a educação vai assumir, o seu papel transformador. Porém, pode, ao contrário, servir para perpetuar as estruturas e as relações de dominação que existem e que estão estabelecidas.

Para dar conta deste papel transformador, o professor precisa ter desenvolvidas algumas habilidades e competências, sem as quais sua tarefa educativa restringir-se-á tão somente à repetição e perpetuação do sistema, tal qual ele se apresenta. E esse não é o objetivo da educação. Muito ao contrário, a educação é primordial para a transformação e para a emancipação, não podendo, em hipótese alguma, servir de instrumento de perpetuação e de manutenção da ordem social tal qual ela se apresenta.

Assim, o professor precisa, antes de tudo, ser um conhecedor da sua área de atuação, englobando não apenas os conteúdos a serem desenvolvidos, mas, sobretudo, o significado e a

importância dos mesmos para a formação profissional e pessoal de seus alunos. Do mesmo modo, precisa conhecer a metodologia a ser empregada para que os conteúdos por ele ministrados sejam assimilados e transformados.

Nesse sentido, é de vital importância que o professor do ensino superior seja um profissional comprometido com a qualidade do ensino e que tenha como propósito, através da sua atividade, desenvolver o senso crítico, a responsabilidade, a solidariedade e os laços de fraternidade nos seus alunos. Contudo, em relação aos cursos de direito, ainda há uma resistência quanto a necessidade de formação pedagógica dos professores. Entende-se que uma boa formação, respeitabilidade e conhecimentos sólidos na sua área de atuação sejam suficientes. O que não é verdade.

Para ser professor não basta tão somente ter o domínio dos conteúdos a serem ensinados. O professor precisa conhecer como se dá o processo de conhecimento, como os alunos constroem o seu conhecimento, quais os processos que envolvem as relações de ensino e de aprendizagem. Para tanto, o mesmo precisa estar em constante atualização, seja de conteúdos, seja em relação às práticas pedagógicas e as novas metodologias de ensino.

A docência deve ser reconhecida como uma profissão jurídica e não como segunda opção ou alternativa. O professor deve se apropriar do seu espaço, tanto político quanto pedagógico e reconhecer-se como profissional, ampliando a sua atuação para além da sala de aula, envolvendo-se em projetos de pesquisa e extensão.

Ser professor não é tarefa fácil nem simples. A atividade docente implica no compromisso com os valores que fundamentam o modelo de Estado Democrático de Direito e que orientam a vida de todos os cidadãos. Diante disso, é preciso investir na formação dos professores do ensino superior, qualificando-os e preparando-os para a difícil tarefa de formar os futuros profissionais das carreiras jurídicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária—Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Port. de Educação* vol.27 no.2 Braga jun. 2014.

ANASTASIOU, L.G.C. Da Visão de Ciência à Organização Curricular. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./ jun. 2013.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

FERRAZ JR., Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2012.

FILHO MELO, A. *Juspedagogia: ensinar direito o direito*. In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, OAB, Conselho Federal, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GIL, A.C.. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- GUERRA, C. T. *O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: realidade e perspectivas. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL *Ensino Jurídico: Balanço de uma experiência*. Brasília-DF: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2000.
- MARQUES NETO, A.R. Reflexões sobre o ensino do direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Summus, 2012.
- MIZUKAMI, M. da G.N. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. In: REALI, A.M.R.; MIZUKAMI, M. da G.N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MORAIS, J. Luiz Bolzan de; COPETTI, André. *Ensino jurídico, transdisciplinariedade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma*. Revista do instituto de Hermenêutica Jurídica, vol 1, n. 3. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005.
- MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? *Revista Jurídica da Presidência*. Brasília v. 17 n. 111 Fev./Maio 2015 p. 173-203. Disponível em <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112>. Acesso em 10 jul. 2017.

NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. *O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil*. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

PECES-BARBA, Gregório. *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2007.

PEREZ, Natalia Gaspar; MEDINA, Rosa Elia Robles; VERA, Juliana Vivar. Deformación de la enseñanza jurídica – efecto colateral de la globalización. In: *Revista Brasileira de Direito*. Vol. 12(1), jan.-jun. 2016, p. 192-202. Disponível em file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/1233-5654-2-PB.pdf. Acesso em 05 jul. 2017.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Ana Letícia Salomão e. O papel do docente nas faculdades de direito: papéis, saberes e transformações. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, v. 15, n.32, p. 46-55, Fev.-Jul.-2015. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/901>. Acesso em 05 jul. 2017.

SCHULTE, Bernd. Direitos Fundamentais, segurança social e proibição de retrocesso. In: SARLET, Ingo W. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado 2003.

VASCONCELOS, M.L.M.C. *A formação do professor do ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO CIBERESPAÇO E O ESTUDO INTERDISCIPLINAR ENTRE DIREITO, INFORMÁTICA E TECNOLOGIA

Victor Araújo de Menezes⁶⁹⁶

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar de que forma a tecnologia se relaciona ao ensino jurídico no Brasil, tanto pela sua utilização de forma instrumental quanto pela maneira como através do ensino da informática jurídica e do direito da informática. Para tanto, através do método de abordagem dedutivo, pretende-se analisar brevemente quais os impactos da cibercultura sobre o ensino moderno, de que forma as tecnologias estão sendo ou podem ser utilizadas no ensino jurídico brasileiro e quais são as principais possibilidades do estudo interdisciplinar entre o Direito e a Informática na academia. Não obstante, também se reflete sobre a necessidade que os professores e operadores do Direito tem de estar atentos às mudanças técnicas e legislativas que são consequências das novas tecnologias e de que formas o ensino jurídico brasileiro pode se direcionar para que prepare melhor os alunos para as profissões jurídicas do presente e do futuro.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Ciberespaço. Informática Jurídica. Direito da Informática.

⁶⁹⁶ Mestrando em Direito na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de Sociedade de Informação e Propriedade Intelectual. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista da CAPES. E-mail para contato: victormenezesx3@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em virtude do desenvolvimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nota-se, atualmente, o aumento do uso, por parte dos mais diversos ramos da sociedade, de aparelhos eletrônicos e de aplicativos em rede para os mais diversos tipos de serviços e atividades.

Essas novas possibilidades de contato através da tecnologia permitem, também, que inovações no âmbito da educação sejam feitas, principalmente em virtude da comunicação em tempo real e da possibilidade de acessar conteúdos disponibilizados on-line através da Internet. Ademais, a facilidade em se acessar diferentes informações e o fato de que os mais diversos tipos de conteúdo estão disponibilizados gratuitamente na rede faz com que a informação, mais do que nunca, esteja ao alcance de um grande número de pessoas.

Não só isso: as próprias relações jurídicas, perante as profundas transformações sociais e econômicas que acompanham as transformações tecnológicas, também são bastante afetadas, de forma que surgem novas formas de se estabelecer contratos, acessar a Justiça e até mesmo a possibilidade de se cometer novas modalidades de crimes, como os crimes virtuais.

Cabe ao ensino jurídico, portanto, também se adaptar a essas novas circunstâncias. Os professores de Direito, mais do que nunca, podem fazer uso dessas novas ferramentas para potencializar o ensino e sair da clássica dinâmica meramente

expositiva de sala de aula, onde o assunto muitas vezes não é debatido como deveria ser e os alunos não sentem-se confortáveis ou não tem espaço para essas discussões mais aprofundadas.

Não obstante, torna-se necessário, também, que o ensino jurídico abranja o impacto dessas novas tecnologias no próprio Direito, seja através das disciplinas já existentes ou da criação de novas disciplinas que foquem-se especificamente nessas novas questões da Sociedade da Informação. Ademais, é necessário pensar em um ensino jurídico que prepare não só para o presente, mas também para o futuro, de forma que propõe-se que tanto o conteúdo quanto a forma com que se dá a relação ensino-aprendizado deve ser repensada e refletida constantemente para que se tenha um ensino de qualidade e que prepare tanto para o presente quanto para o futuro.

CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E O NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO

Esse novo paradigma social, que é marcado pela utilização da tecnologia em larga escala e da formação de redes de comunicação, faz parte da denominada Sociedade da Informação ou Sociedade em Rede, que resulta da “interacção entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social num plano geral” (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p. 17) e está inserida num contexto de um paradigma tecnológico que teve impacto sobre os mais diversos setores (CASTELLS, 1999, p. 109).

Nesse contexto, portanto, evidencia-se a virtualização do conhecimento através do ciberespaço e o surgimento da cibercultura, que tornam-se fundamentais para se compreender o novo paradigma da educação. Acontece que, no entanto, as transformações tecnológicas geraram tantas mudanças sociais que a própria relação ensino-aprendizado acaba tomando novas formas, tendo em vista a facilidade no acesso e diferentes formas de aprendizagem que vão surgindo. Conforme Pierre Lévy (2010, p.16), nota-se que o “saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação”. Trata-se, portanto, de um novo paradigma da educação, e o ensino jurídico também transforma-se nesse contexto.

Nesse sentido, define Lévy (2010, p. 17) o ciberespaço como

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” mas que não se limita somente à infraestrutura física ou *hardware* dos mesmos que é utilizada para a comunicação digital, mas também ao “universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo

Nesse sentido, a cibercultura seria, portanto, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). Não

obstante, ela estaria atrelada ao ciberespaço, mas sua influência não se limitaria a ele. Conforme Lemos e Cunha (2003, p. 11-12),

a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (home banking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo conseqüência direta da evolução da cultura técnica moderna

Dentro dessa perspectiva, Lévy (2010, p. 159) levanta, ainda, algumas constatações no que diz respeito a esse novo paradigma do ciberespaço na educação. Em primeiro lugar, a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes gera uma constante necessidade de se atualizar e estar em um processo constante de aprendizado. Na maioria das profissões, por exemplo, a maioria dos conhecimentos e competências adquiridos por uma pessoa no início de sua carreira estarão obsoletos ao seu final, em virtude das transformações técnicas, sociais e tecnológicas.

Em segundo lugar, existe uma mudança relativa à nova natureza do trabalho, que adquire, mais do que nunca, um caráter de transação de experiências que implica em transmitir saberes e produzir conhecimento, característica essa que já nota-se ser típica da dinâmica de compartilhamento da Sociedade em Rede.

Em terceiro lugar, é notável que as novas tecnologias amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções

cognitivas humanas como a memória, a percepção e o raciocínio, fazendo com que novas possibilidades possam ser criadas. Essas tecnologias intelectuais favorecem, segundo Lévy, (2010, p. 159), a criação de:

novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados;
novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Portanto, nota-se que esse novo paradigma advindo do ciberespaço tem diversos efeitos na educação. O educador, não obstante, deve estar atento a essas mudanças e procurar se modernizar e estar atento a essas novas capacidades e necessidades dos alunos, além de incorporar novas técnicas e táticas de ensino no seu ambiente de trabalho.

Ademais, Lévy (2010, p. 160-161) propõe, ainda, reformas para dois grandes problemas nos sistemas de educação modernos. Em primeiro lugar, ressalta o autor que é necessária a aceitação e integração dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação e do ensino.

Isso incluiria a criação de um novo tipo de pedagogia – e, portanto, uma nova pedagogia também no ensino jurídico – que favoreçam as aprendizagens pessoais e coletivas. O professor,

portanto, tornaria-se um coordenador dessa inteligência coletiva dos grupos de alunos em vez de o simbólico detentor e fornecedor direto do conhecimento, de tal forma que

Neste eixo, é possível considerar as TIC como elementos estruturantes da prática educativa, redimensionando o sujeito ao aprendizado no (não) lugar, mediatizando o contato com outras culturas (portanto possível de se viver a alteridade), possibilitando, ainda contextualizar e recontextualizar o seu próprio espaço e, sobretudo, propiciando novos modos de aprender. (SOBRAL, 2010, p. 13)

A segunda sugestão refere-se ao reconhecimento dessas experiências adquiridas nesse novo paradigma do ensino. Uma vez que, atualmente, as universidades vem perdendo cada vez mais o monopólio da criação e transmissão da informação, os sistemas públicos de educação deveriam se focar em orientar os alunos no sentido de reconhecer esses conhecimentos e auxiliá-los na sua busca pelo saber.

Nesse sentido, observa-se que essas ferramentas tecnológicas fazem estremecer as bases do próprio modelo de racionalidade até então vigente, relativizando conceitos de distância, tempo e espaço aos quais os atores envolvidos no processo educacional estavam acostumados a operar, fazendo com que o professor não seja mais o único detentor do conhecimento (SILVA, 2008, p. 6).

Portanto, não basta que os educadores se utilizem das novas tecnologias mas continuem a praticar o ensino de uma maneira

incompatível com as expectativas dos alunos e da forma como eles se relacionam com o mundo. É preciso que as próprias técnicas e táticas de ensino sejam revistas, para que tanto professores quanto alunos possam fazer melhores usos dessas novas tecnologias.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Historicamente, o ensino jurídico no Brasil não tem uma relação tão próxima com as tecnologias de informação e comunicação quanto outros cursos que são típicos da área ou em relação a outros cursos jurídicos no exterior. Entretanto, nos últimos anos, através de práticas de atividades multimídia e em ambientes virtuais ou até mesmo projetos de extensão voltados ao ciberespaço, nota-se que os professores estão buscando alternativas para aliar ensino e tecnologias. Conforme Leal da Silva (2008, p. 9),

[...] utilização do ambiente virtual amplia os canais de comunicação, promove a leitura e a reflexão dos temas estudados, fazendo com que os alunos/colaboradores mantenham-se constantemente envolvidos no processo o que, em última instância, qualifica o ensino jurídico.

O desconhecimento por parte dos professores de alternativas – ou a sua negação em não quererem aplicá-las, mesmo quando as conhecem – parece ser um dos fatores mais intrigantes para que o ensino jurídico se mantenha cético quanto à

modernização. Os alunos mais novos, que estão acostumados com outras dinâmicas da Sociedade em Rede, podem estar perdendo a chance de ter mais interesse pelas disciplinas que não conseguem estabelecer conexões com essas novas dinâmicas. Ademais, os próprios professores devem estar preparados para que os alunos, ao utilizar-se dessas tecnologias em salas de aula, muitas vezes já tenham respostas para as perguntas ou mostrem fatos novos, uma vez que,

De um lado, estão os nativos da era digital, que não precisam despende esforços adicionais para reconhecer este potencial, uma vez que tal reconhecimento parece fazer parte de sua constituição sociocultural. De outro, temos os imigrantes digitais, classificação dada a todos aqueles que não são contemporâneos das tecnologias digitais de rede. Estes, por mais esforços que empreguem na busca de apreender as técnicas de manuseio dos recursos tecnológicos, dificilmente desenvolverão a fluência e a naturalidade própria das novas gerações. (TEIXEIRA et al., 2010, p. 194)

Ocorre, portanto, uma espécie de choque entre gerações e sua relação com a tecnologia, e os educadores não podem simplesmente ignorar esse novo paradigma – e devem, pelo contrário, tentar utilizar essas ferramentas para que sejam parte da educação, de tal maneira que elas podem facilitar tanto o aprendizado dos alunos, cujo conteúdo estará inserido nas suas redes de contato e no seu dia-a-dia, intensificando a dinâmica do conteúdo e possibilitando uma maior reflexão, quanto o ensino por

parte do professor, que poderá facilitar o seu próprio trabalho ao fazer uso dessas tecnologias.

Ou seja, o ambiente virtual pode, sim, portanto, ser utilizado para o ensino, desde que professores e alunos estejam dispostos a isso. Nesse sentido, é interessante a utilização de plataformas de contato e acesso aos conteúdos multimídia, como cases, textos e vídeos que sejam selecionados e supervisionados pelo professor e que mantenham um certo nível de contato entre ele e o aluno.

É o caso, por exemplo, do Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.), sistema online de *e-learning* que podem trazer diversas vantagens e facilidades para os alunos – que podem ter acesso ao sistema remotamente e acessar todo o conteúdo disponibilizado pelo professor, debater sobre o assunto com os colegas através de postagens e enviar e receber mensagens diretamente para ele – e também para os professores, que permite diversas possibilidades de contato e acompanhamento do aprendizado do aluno, uma vez que

[...] A execução das tarefas no Moodle é monitorada pelo sistema e gera relatórios gerencias para os professores, como:

Quantas vezes o usuário entrou no sistema;
Quanto tempo ficou conectado; Qual a última vez que o sistema foi acessado; Quais textos foram lidos e quais questionários foram respondidos, dentro do período pré-estabelecido pelo professor; Correção do exercício a partir do gabarito e os pesos das questões informados pelo professor; A nota do aluno por exercício (questionários) e de todos os exercícios do período; A consolidação destas informações em nível de turma (gestão escolar); e a

transferência dos dados para o sistema acadêmico, se o professor assim o determinar.” (RUSCHEL, ROVER, SCHNEIDER, 2011, p. 287-288)

Ou seja, além de servir como uma plataforma de acesso ao conhecimento, o Moodle e outros serviços do tipo podem auxiliar o professor de diversas outras maneiras, de forma que ele possa dedicar mais tempo tendo contato com os alunos e perca menos tempo com atividades burocráticas, além de ter um controle maior sobre as atividades fora de sala de aula.

Por outro lado, é possível que plataformas não tão institucionalizadas e mais abertas possam ser utilizadas não só pelos estudantes de determinada disciplina ou curso, mas também para toda a comunidade virtual. Nesse sentido, os blogs também aparecem como instrumentos de aprendizagem, comunicação e troca de experiências online. Através deles, é possível que o professor consiga dar atenção individual aos alunos, consiga verificar quais temas estão sendo melhor entendidos pelos alunos e utilize esse tipo de espaço para o preparo dos próximos encontros, além de ser um canal de fácil acesso para o conteúdo das disciplinas (SILVA, 2008, p. 7).

Outra possibilidade também encontrada pelos professores é a utilização de redes sociais no ensino, de forma que a dinâmica de grupos, relações virtuais, a proximidade e a facilidade ao acesso por parte dos alunos tornem os conteúdos mais próximos. A ideia é que as redes sociais sejam usadas não apenas como meios de

entretenimento, mas também como ferramentas de ensino. Nesse sentido,

Ao considerar o potencial desses importantes meios de comunicação e de informação, não se pode deixar de reconhecer seu significado para o campo da educação como veículo de interação capaz de ampliar a comunicação e a divulgação de informações, bem como possibilitar a mobilização e a realização de ações conjuntas envolvendo sujeitos diferenciados, constituindo-se redes de comunicação. Assim, as NTIC [Novas Tecnologias de Informação] favorecem não só a produção e socialização de culturas, influenciando e promovendo identidades, mas também permitem o acesso ao que se tem produzido em todo o mundo ao longo do tempo, desde que se considere sua ampla democratização (SETTE, AGUIAR, ANGEIRAS, 2009, p.94).

Ou seja, é possível fazer com que a dinâmica das redes sociais funcione também para facilitar o aprendizado dos alunos, tornando o conteúdo mais próximo deles e fomentando o debate e o compartilhamento das informações. Desta forma, a possibilidade de existir um canal de contato mais próximo entre o professor e o aluno através desses sites pode gerar no estudante um sentimento maior de proximidade e atenção, e, portanto, contribuir para que ele se interesse pelo conteúdo estudado em sala de aula. Além do seu caráter colaborativo e cooperativo, essa ampliação dos canais de comunicação entre o aluno e professor faz com que eles estejam mais constantemente envolvidos na aprendizagem, qualificando o ensino (SILVA, 2008, p. 9).

Finalmente, em relação a uma questão específica do ensino jurídico, é possível fazer uso dos dados e acórdãos dos próprios Tribunais através do acesso à jurisprudência online. Trata-se de um método de ensino casuístico que não é uma novidade da Sociedade de Informação, mas a possibilidade de se acessar a jurisprudência de qualquer estado do país a qualquer momento e poder escolher o tipo de acórdão que se procura faz com que o estudo de caso seja muito mais interessante, de forma que esta também é uma excelente estratégia que os professores de Direito podem se utilizar na hora de fixação do conteúdo, além de passarem uma experiência concreta para os alunos.

INFORMÁTICA JURÍDICA, DIREITO DA INFORMÁTICA E NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO JURÍDICO

Muito embora seja interessante para os professores que façam uso do ciberespaço e das novas tecnologias para melhorar a qualidade do ensino, também é interessante que o ensino aborde os impactos das tecnologias no mundo jurídico.

Entende-se, portanto, que existem duas principais possibilidades para a intersecção entre o Direito e a informática: aquela em que o Direito atua perante seu papel regulador para a vida em sociedade, incluindo, portanto, o uso das tecnologias e também da Internet (Direito da Informática); e aquela em que o próprio Direito se apropria das vantagens e facilidades das tecnologias (Informática Jurídica) (VEIGA, 2000, p. 17).

Ou seja, não basta ao professor atentar apenas às mudanças que as novas tecnologias proporcionam em sala de aula, mas também dentro do próprio fenômeno jurídico, dentro dos mais diversos ramos do Direito. É necessário, portanto, que os professores e alunos estejam atentos às novas possibilidades e dinâmicas da Sociedade em Rede. Desta forma, destacam-se aqui duas observações.

A primeira é a necessidade de que os conteúdos das disciplinas abordem o impacto das tecnologias e da Internet no Direito, além de sua constante atualização. É o caso, por exemplo, de novas práticas que surgem no Direito como o processo eletrônico, que, muito embora não mude a lógica processual ou o conteúdo das peças e petições, atinge diretamente a forma como elas são utilizadas no dia-a-dia do operador do Direito e cabe aos professores dessas disciplinas orientarem e exemplificarem aos alunos o funcionamento prático desses sistemas.

Ademais, nas disciplinas mais práticas como o estágio supervisionado, é fundamental que esse tipo de sistema seja mostrado, debatido e comentado com os alunos, não só porque muitos deles ainda não são familiares ou não tem acesso a computadores de Internet, mas também porque a prática nesses sistemas torna-se um requisito para o mercado de trabalho. Não obstante, para os alunos o conteúdo estudado em disciplinas como Processo Civil ou Teoria Geral do Processo torna-se muito mais palpáveis quando estudado em conjunto com o próprio sistema que os operadores do Direito utilizam no funcionamento dos processos,

de forma que eles se tornem familiares com o sistema ainda na faculdade.

O segundo paradigma, portanto, refere-se à necessidade de que existam nos currículos dos cursos de Direito uma ou mais disciplinas que cubram justamente a resposta do Direito para esses impactos ou como as inovações tecnológicas estão mudando as legislações e criando novos direitos.

Esse é o caso, portanto, da disciplina de Informática Jurídica, que existe em diversos cursos mas que não é obrigatória na maioria das Universidades. Dentre os assuntos que podem ser abordados por esse tipo de disciplina focada nas nuances da Sociedade em Rede estão as regulamentações de Internet; Governo eletrônico; trabalho na Sociedade da Informação; crimes virtuais; propriedade intelectual e segurança da informação (RUSCHEL; ROVER; SCHNEIDER, 2011, p. 282).

Nota-se, portanto, que, muito embora seja uma disciplina optativa, é evidente que ela se relaciona com diversas outros ramos do Direito como o Direito Civil e o Direito Penal, evidenciando sua emergência, importância e multidisciplinaridade. Desta maneira, é evidente que o estudante e o operador do Direito devem estar preparados para as mudanças tecnológicas presentes e futuras, que tem implicações técnicas e também legislativas. Portanto, a estruturação dessa disciplina como uma disciplina importante, permanente e que faça relações com outros ramos e outras disciplinas dentro do currículo dos cursos jurídicos no país parece ser uma necessidade emergente. Ademais, a própria possibilidade

de integração com o conteúdo de outras disciplinas pode tornar a abordagem de ensino mais orgânica e interessante para os alunos.

Portanto, cabe aos professores de outras disciplinas continuarem se atualizando e atentarem às novas exigências e facilidades da Sociedade de Informação, uma vez que, ao passo que sociedade vai mudando, o Direito também deve se adaptar e o ensino jurídico também, pois é importante que os alunos sejam preparados não só para o presente, mas também para situações futuras.

Percebe-se que alguns dos currículos dos cursos de Direito no país se preocupam em ter essa conectividade e abordagem, mas ao mesmo tempo ainda é grande o número de cursos focados principalmente no aspecto mais puramente dogmático e em disciplinas tradicionais do Direito, o que pode gerar consequências para os próprios alunos e suas futuras atuações como acadêmicos e profissionais do Direito.

Nesse sentido, cabe, ainda, destacar o papel fundamental da disciplina de Metodologia da Pesquisa em manter-se atualizada perante as novas práticas de pesquisa jurisprudencial e busca redação de documentos ou petições, de forma que ela sirva para apoiar a prática da pesquisa em meios digitais, explorando seus aspectos tecnológicos. Dessa forma, espera-se que os alunos consigam desenvolver suas competências relativas às novas tecnologias em três eixos: o da geração de conteúdo, que diz respeito à busca e utilização de informações úteis de maneira eficiente; a tecno-social, que envolve a utilização adequada de

meios eletrônicos; e a meta-prática, que envolve a criação de sistemas relativos à prática e automatização de tarefas em sistemas de apoio. (BRUCH, GOULART, p. 6-7, 2015)

Como sugestão, observa-se que é necessário que exista instrução e treinamento acerca das tecnologias e softwares utilizados atualmente por profissões do Direito, tendo em vista que, com a evolução tecnológica, grande parte das funções está sendo e será ainda mais otimizada através da tecnologia, seja através de peticionamento inteligente, visualização de demandas e análise de dados que os profissionais do Direito tipicamente não estão acostumados a fazer (KATZ, 2013, p. 965-966).

Portanto, é necessário que os operadores do Direito do futuro estejam preparados para entender o funcionamento básico de sistemas especialistas, algoritmos e sistemas de inteligência artificial, uma vez que essas tecnologias estão sendo cada vez mais utilizadas na seara jurídica, além de suas implicações no campo da ética. Finalmente, outra dificuldade apontada é a de que geralmente os profissionais do Direito não são treinados a lidar com valores quantitativos, típicos das tecnologias de big data. Tendo em vista esse contexto, o estudo do método estatístico e de ferramenta de análise de dados ainda parece distante da realidade jurídica, mas vem ganhando mais importância na medida em que as tecnologias de inteligência artificial interferem cada vez mais nos negócios e na indústria, de tal maneira que torna-se necessário na atividade jurídica visualizar a realidade com uma precisão mais apurada e estatística (LINNA JR., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nova Tecnologias de Informação e Comunicação proporcionaram mudanças fundamentais no aspecto social, econômico e cultural das sociedades modernas. Desta forma, as transformações advindas da chamada Sociedade de Informação surgem como um reflexo desses impactos, que também afetam o Direito e o ensino jurídico.

É notável que o ensino jurídico deve estar preparado para as novas possibilidades do ciberespaço e estar relacionado com a cibercultura, uma vez que torna-se uma necessidade pedagógica se relacionar com as novas dinâmicas sociais proporcionadas pela globalização e pela Internet. Existem, no entanto, diversas experiências na área e possibilidades para que os professores efetivamente possam levar o conteúdo e as discussões para além das salas de aula, de forma que os alunos tenham um contato maior e mais intenso com a matéria e isso melhore o aprendizado.

Ademais, cabe ao próprio Direito estudar e regular o ciberespaço e suas consequências dentro do escopo jurídico, justificando a emergência do tema. Daí, surge a necessidade de, além dos professores buscarem, em sala de aula e durante as discussões com os alunos, relacionar seus temas com os casos concretos, legislações e jurisprudências que envolvem as novas dinâmicas da Sociedade de Informação, que muitas vezes não estão incluídas na doutrina e nas ementas das disciplinas, também se incluir nos currículos dos cursos de Direito mais disciplinas que

proporcionem ao aluno um entendimento melhor acerca das mudanças jurídicas nesse novo paradigma social e que também possam se preparar para as mudanças futuras. Destaca-se, portanto, também a necessidade de se introduzir no estudo do Direito o estudo quantitativo, típico das tecnologias e das ciências exatas, de forma que os profissionais do Direito estejam preparados para o futuro e saibam não só lidar com essas ferramentas como entender as implicações de suas utilizações para a sociedade e para o Direito.

REFERÊNCIAS

BRUCH, Kelly Lissandra; GOULART, Guilherme Damasio. **Tecnologias da Informação e Comunicação, o ensino do Direito e o papel do professor**. In: Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. Santa Maria: UFSM, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - a era da informação**: economia, sociedade e cultura. 5. ed. Traduzido por Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Vanancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**; Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

KATZ, Daniel. **Quantitative Legal Prediction – or – How I Learned to Stop Worrying and Start Preparing for the Data Driven Future of the Legal Services Industry**. Emory Law Journal, Atlanta, v. 62, n. 2, 2013.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LINNA JR., Daniel. **Why Law Students Should Take Quantitative Analysis**: Big Data, Algorithms, Courtrooms, Code, and Robot Lawyers. LegalTech Lever, 22 out. 2016. Disponível em: <<http://www.legaltechlever.com/2016/10/law-students-take-quantitative-analysis-big-data-algorithms-courtrooms-code-robot-lawyers/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

RUSCHEL, A.J; ROVER, A.J.; SCHNEIDER, J. **A Experiência da Disciplina Informática Jurídica no Uso das Tecnologias Web**. In Nicolás Cabezado Rodríguez (ed.) *Inclusión Digital: perspectivas y experiencias*, LEFIS Series 12, Zaragoza: Pressas Universitaria de Zaragoza, 2011, 414p.

SETTE, Sônia; AGUIAR, Márcia; ANGEIRAS, Maria de Fátima. **Educação cidadã, mídias e formação de professores**. Brasília, 2009.

SILVA, Rosane Leal da. **Educação no ciberespaço: a experiência do blog Aprender Direito**. In: 14ª Jornada Nacional da Educação: a educação na sociedade dos meios virtuais. Santa Maria: UNIFRA, 7-10 out. 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/12.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SOBRAL, Maria Neide. **Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: **Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância**. In: MACHADO, Glaucio José Couri (org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

TEIXEIRA, Adriano; CARVALHO, Marie; TRENTIN, Marco; MARCON, Karina; GRASEL, Patrícia. In: **Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância**. In: MACHADO, Glaucio

José Couri (org.). Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010.

VEIGA, Luiz Adolfo Afonso da. O ensino do Direito e a informática. In: ROVER, Aires José (Coord.). **Direito, Sociedade e Informática**: Limites e perspectivas da vida digital. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2000.

ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: Histórico, diagnóstico, perspectivas e sugestões

William de Quadros da Silva⁶⁹⁷

RESUMO: O presente artigo pretende abordar, de forma breve e objetiva, alguns pontos que precisam servir de reflexão a respeito da (ausência de) qualidade do ensino jurídico brasileiro, fato esse que tem sido denunciado há anos por muitos profissionais e entidades relacionados à área, com maior empenho por parte da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nos últimos anos. Contudo, para se compreender a situação atual, é imperioso se conhecer o caminho trilhado até aqui para que seja possível se fazer um diagnóstico do problema e oferecer reais soluções a ele, a fim de subsidiar políticas eficazes com vistas ao aprimoramento do ensino jurídico nacional. A questão em debate não pode ser lida, apenas, pelo viés político ou jurídico, mas, sobretudo, pedagógico, eis que, antes de tudo, o tema em análise é o próprio ensino.

Palavras-chave: Educação superior. Ensino jurídico. Teorias da aprendizagem. Apriorismo. Construtivismo.

1. INTRODUÇÃO

É de conhecimento notório, especialmente por parte de entidades e profissionais relacionados ao tema, que existe um número absurdo de faculdades de Direito no Brasil. O país, hoje, conta com cerca de 1.200 cursos, enquanto que, no resto do mundo, o número não chega a 1.100, bem como o número de advogados é

⁶⁹⁷ Mestre em Ciências Criminais (PUCRS), Especialista em Docência no Ensino Superior (PUCRS), Especialista em Ciências Penais (PUCRS) e Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (PUCRS), Advogado criminalista.

elevado, não sendo contabilizados nesse cálculo os bacharéis que não foram aprovados no Exame da OAB⁶⁹⁸. Este é um dado objetivo, mas que, por si só, não é suficiente para justificar a qualidade do ensino jurídico nacional, embora influencie substancialmente na questão. Desse modo, apesar das inúmeras campanhas para se buscar o incremento da qualidade do ensino jurídico brasileiro, iniciando-se pela redução do número de faculdades, não se vislumbra um agir mais incisivo por parte do Ministério da Educação, a quem incumbe esse controle político-administrativo. Por quê? Porque, analisando-se o histórico da educação superior brasileira, e do Direito, bem como do modelo educacional adotado em sala de aula, a qualidade do produto oferecido não é uma preocupação de Estado, eis que o atual cenário tem atendido as suas finalidades, desde sua implantação.

E quais seriam esses objetivos? Para se responder a essa pergunta, inicialmente, é preciso se conhecer o histórico da implantação e desenvolvimento da educação superior no Brasil, com atenção ao ensino jurídico. Posteriormente, faz-se importante conhecer o modelo pedagógico adotado em sala de aula e capaz de atender a essa demanda, o que justifica, em parte, a qualidade do ensino oferecido e que se manifesta nos estudantes formados, bem como na atuação dos profissionais do Direito.

Ao fim deste artigo, é proposto um novo modelo de ensino (construtivismo), cujas raízes teóricas são de conhecimento dos

⁶⁹⁸ GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos**. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>>. Acesso em: 16/07/17.

profissionais da Pedagogia e que poderia ser uma alternativa com vistas à busca da melhoria da aprendizagem do Direito.

2. HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O ensino jurídico brasileiro está fortemente relacionado com o próprio ensino jurídico lusitano, visto que o direito brasileiro possui estreita comunicação para com o direito da antiga metrópole, pois, durante muito tempo, era o direito português o vigente na época colonial nacional⁶⁹⁹. As primeiras universidades portuguesas, sediadas em Lisboa e Coimbra, seguiam o tradicional método das demais universidades europeias⁷⁰⁰, ou seja, eram adeptas de um modo de ensino empirista, disciplinar e abstrato, em contraponto aos modelos francês e alemão de ensino universitário, o que implicou a formação de profissionais exageradamente bacharelescos/acadêmicos e sem qualquer capacidade de trabalhar com a realidade e seus problemas concretos⁷⁰¹. Prossegue Ruth Gauer lembrando que “a elite intelectual não representava a população remete à ideia que essa intelectualidade era alienígena a

⁶⁹⁹ FERREIRA, Waldemar *apud* FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 90-91.

⁷⁰⁰ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 90.

⁷⁰¹ GAUER, Ruth Maria Chittó. **A construção do Estado-nação no Brasil: a contribuição dos egressos de Coimbra.** Curitiba: Juruá, 2001, p. 21 e ss.

sua própria cultura”⁷⁰², isto é, a novel sociedade brasileira não era mais um espelho da portuguesa, tanto cultural quanto politicamente.

Com o estabelecimento da Corte Portuguesa no Brasil, era necessária a criação de toda uma rede administrativo-burocrática na antiga colônia. E uma dessas funções era a criação de Tribunais para administração e aplicação da Justiça, em número muito mais elevado do que aqueles que anteriormente. Assim, para que se pudesse haver juízes (principalmente) e demais carreiras jurídicas, era imperiosa a criação de faculdades de Direito⁷⁰³. Para Joaquim Falcão, o desinteresse por esse fato histórico é parte da culpa pela qualidade da educação jurídica brasileira. A história do ensino do Direito do Brasil confunde-se com a própria História brasileira⁷⁰⁴.

No entanto, isso somente ocorreu, de fato, com a independência do Brasil em 1822, quando o país se tornou um Estado Nacional autônomo em relação à metrópole lusitana. Isso implicou uma soberania própria, que significa a possibilidade de aplicar seu direito e seu território. Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, vindo a serem criadas, logo após, as primeiras faculdades de Direito, por consequência. O principal responsável pela criação das faculdades de Direito foi o Visconde

⁷⁰² GAUER, Ruth Maria Chittó. **A construção do Estado-nação no Brasil**: a contribuição dos egressos de Coimbra. Curitiba: Juruá, 2001, p. 24

⁷⁰³ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España**: ¿Um problema aporético? – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 95-96.

⁷⁰⁴ FALCÃO, Joaquim. **Os advogados**: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Massangana, 1984, p. 15-16.

de São Leopoldo, graduado em Direito por Coimbra, magistrado em Portugal e político no Brasil, mas radicado politicamente no Rio Grande do Sul⁷⁰⁵.

No Brasil, acreditava-se que os acadêmicos oriundos das faculdades de Direito seriam os responsáveis pela difusão e implantação dos ideais iluministas na caótica e injusta sociedade brasileira, porém, consoante a lição de Sergio Adorno, mencionado por Denise Fincato, as consequências foram bem diversas. Os advogados brasileiros não trouxeram o novo, mas eram responsáveis pela manutenção do velho, do tradicional⁷⁰⁶.

Na transição do Império para a República, ocorreu uma importante mudança administrativa-institucional nas faculdades de Direito. Se antes as mesmas eram regidamente controladas pelo governo, a partir da República, foi autorizado o funcionamento de instituições privadas de ensino, com liberdade curricular, mas com natural supervisão do Estado. Isso, obviamente, elevou o número das faculdades de Direito no país, “democratizando” a educação⁷⁰⁷.

⁷⁰⁵ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 95-96.

⁷⁰⁶ ADORNO, Sergio *apud* FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 101.

⁷⁰⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino.** Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2002, p. 19.

Não é de hoje que a qualidade do ensino jurídico é objeto de debate⁷⁰⁸, porém, no começo do século XX, quando começaram se multiplicar, com a devida proporção, o mal atual é o mesmo de outrora⁷⁰⁹. Não há a preocupação na formação de mentes brilhantes e livres, mas apenas qualificadas para atender a demanda estatal. O *boom* das faculdades de Direito nos últimos anos não tinha o objetivo de formar advogados e juristas, mas sim atender a uma demanda proveniente dos ávidos por um cargo público⁷¹⁰. Não é preciso se ensinar Direito, mas sim o direito exigido pelos concursos.

O Direito há muito tempo ainda é pensado como um curso profissionalizante⁷¹¹, isto é, com vistas à formação de profissionais jurídicos, mas bem distantes dos ideais do Direito. O próprio Direito é pensado como um instrumento, sendo o jurista a pessoa qualificada a manuseá-lo. No entanto, sob o modelo atual os ditos “profissionais” não são suficientemente capacitados para obter

⁷⁰⁸ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 102).

⁷⁰⁹ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 103.

⁷¹⁰ NADER, Paulo. O ensino jurídico e o perfil dos concursos públicos. **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003, p. 96.

⁷¹¹ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 102).

êxito nessa empresa⁷¹². O cenário é ainda mais perturbador se a meta fosse se alcançar o ideal de Justiça. Consoante Paulo Nader, o problema do ensino jurídico não seria a forma como os currículos estão desenhados, mas sim a forma como os conteúdos são ministrados. Ao invés de se ensinar Direito, ensina-se apenas a lei escrita, não se focando na complexidade que permeia todo o fenômeno da norma e como ela se relaciona com o mundo real⁷¹³.

O ano de 1994 foi um marco para a educação jurídica brasileira, quando fora editado o Regulamento nº 1.886/94, que por muito tempo disciplinou o ensino jurídico no Brasil⁷¹⁴, bem como da aprovação da Lei nº 8.906 – O Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil -, que concedeu à OAB uma maior participação na gestão dos cursos de Direito⁷¹⁵, especialmente com a possibilidade de opinar a respeito da criação de uma nova faculdade, embora seu parecer não seja vinculante ao MEC.

⁷¹² FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 194.

⁷¹³ NADER, Paulo. O ensino jurídico e o perfil dos concursos públicos. **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003, p. 98.

⁷¹⁴ FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. O ensino jurídico: realidade e perspectivas. **OAB Ensino Jurídico - o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006, p. 67.

⁷¹⁵ CARVALHO, Milton Paulo de. O bacharel que pretende se formar: adequação do curso aos objetivos profissionais. **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003, p. 162-163.

Recentemente, inúmeras faculdades de Direito foram fechadas por não atenderem aos requisitos estabelecidos pelo MEC e apresentarem baixos resultados nas respectivas avaliações. Entretanto, o número de faculdades ativas continua elevado, possuindo o Brasil um total de cursos superior a soma das faculdades do restante do globo: 1240 *versus* 1100, aproximadamente. Desse número, deve-se levar em consideração o montante de bacharéis formados a cada semestre e a razão entre aqueles que são aprovados no exame da OAB. O Brasil tem mais de 800.000 advogados inscritos e quase o triplo de bacharéis, recordando-se que, após o último censo do IBGE, a população brasileira é superior a duzentos e sete milhões⁷¹⁶.

Esses números, além de terem implicações mercadológicas, influenciam substancialmente a própria oferta (e qualidade) do ensino jurídico no país.

3. DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E ALGUMAS SUGESTÕES

O ensino jurídico no Brasil apresenta vários problemas, e não apenas tensões, facilmente observáveis por qualquer pesquisador, especialmente os estrangeiros. Desses, pode-se citar, como exemplo, o trabalho de Keith S. Rosenn e o “jeitinho” na cultura

⁷¹⁶ Dados extraídos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 16/07/17.

jurídica brasileiro. Em sua opinião, a principal mazela do ensino do Direito diz respeito à tradição jurídica brasileira, em oposição à americana, sendo a lei escrita a principal fonte (e às vezes única) normativa⁷¹⁷, olvidando-se os professores acerca do como tais leis e normas se concretizam na vida real⁷¹⁸, gerando a conhecida dicotomia “teoria *versus* prática”. Contudo, não logra êxito o autor americano ao desmerecer o caráter científico das Ciências Jurídicas e Sociais, ou melhor dizendo, da matéria puramente normativa⁷¹⁹, sem esquecer sua relação com a realidade “fora do Direito”.

Durante o Brasil-colônia e o Brasil-império, a matriz jusnaturalista foi responsável por não desenvolver em nossos juristas um pensamento crítico da realidade, ainda que todos os formados em Direito tivessem se graduado em Portugal. Ao voltarem para o país, sua “missão” era manter o *status quo* do sistema e de seus personagens⁷²⁰ e não serem agentes de transformação social.

Somado a esses problemas, não se pode desconsiderar algumas das causas do ensino jurídico em si, que, no entender de Denise

⁷¹⁷ RODRIGUES, Horário Wanderlei. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. In: FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. (org.) **A crise do ensino jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. Brasília: OAB Editora, 2004, p. 101.

⁷¹⁸ ROSENN, Keith S. **O jeito na cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, p. 62.

⁷¹⁹ ROSENN, Keith S. **O jeito na cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, p. 63.

⁷²⁰ RODRIGUES, Horário Wanderlei. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. (org.) **A crise do ensino jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. Brasília: OAB Editora, 2004, p. 95.

Fincato⁷²¹, seriam: a) crise sócio-político-econômica; b) crise do meio universitário; c) crise do próprio Direito; d) crise do Poder Judiciário.

A *crise sócio-político-econômica* relaciona-se à imperiosa constatação da realidade na qual todos nós vivemos, embora raramente tenham sido objeto de estudos pedagógicos, especialmente no âmbito jurídico⁷²². E, como já visto linhas atrás, esta é uma crítica comum ao Direito em si, já que o conteúdo ministrado mostra-se, muitas vezes, desassociado da realidade, do cenário social onde deverá ser aplicado. Têm-se problemas reais, concretos e que precisam de soluções jurídicas justas ou adequadas às mesmas e que serão enfrentadas por pessoas “de carne e osso”, como o juiz, os advogados e demais profissionais do campo jurídico, já que a normatividade legal abstrata não acompanha o dinamismo social⁷²³.

O Direito precisa sair de sua “redoma de isolamento” e voltar-se novamente ao seu objeto de trabalho que é o homem e suas relações entre si⁷²⁴ e delas tirar o respectivo substrato jurídico e não o contrário. Mas, tem-se que sempre se levar em consideração que o Direito é uma ciência do *dever-ser* e não do *ser*, portanto, não é justo apenas o que a realidade “diz que é”, mas sim

⁷²¹ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷²² FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷²³ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷²⁴ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

uma realidade diferente da atual que se quer alcançar⁷²⁵. Não apenas o Direito, mas, principalmente, aqueles que são responsáveis pelo seu estudo, desenvolvimento e profusão, com especial atenção aos professores do ensino superior e que não tenham um atuar profissional fora da sala de aula, ou seja, os docentes por excelência⁷²⁶.

A *crise do meio universitário* diz respeito à “função do processo de educacional na sociedade contemporânea, determinando a que exigências reais corresponde, efetivamente, a educação”⁷²⁷. Os cursos jurídicos brasileiros já nasceram em crise há quase duzentos anos, porém, não é possível se perceber quaisquer tentativas na mudança das raízes desses problemas. Como bem pontuado por Paulo Roberto Medina, o cenário de hoje é praticamente igual ao de ontem quando se analisa a estrutura acadêmico-jurídica nacional, cujos males são os seguintes: a) aulas expositivas, monológicas tediosas; b) reprodução da doutrina encontrada nos livros (se é para ler o livro, eu faço isso em casa); c) ausência de incentivo à pesquisa; d) ausência de pensamento

⁷²⁵ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷²⁶ MONDARDO, Dilsa. Educação jurídica: desafios numa era ‘transmoderna’. FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. (org.) **A crise do ensino jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. Brasília: OAB Editora, 2004, p. 85.

⁷²⁷ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

crítico; e) escassa bibliografia nacional, com primazia da literatura estrangeira⁷²⁸.

Aqui, é importante uma séria observação feita por Fincato que, mesmo tendo sido constatada há uma década, continua válida. É comum se falar em “universidade” e sua “crise”, mas, no âmbito brasileiro em especial, pouco se comenta a respeito da “crise da universidade pública” *versus* “crise da universidade privada”. Uma das explicações para o *boom* das faculdades de Direito, por exemplo, é a incapacidade do Estado em suprir a demanda, abrindo-se espaço para a iniciativa privada, eis que seus custos são muito superiores quando em comparação às particulares. Custos esses que envolvem recursos humanos e materiais e que afetam substancialmente a qualidade da aula oferecida pelos titulados docentes, em oposição aos professores das faculdades privadas, com menos qualificações acadêmicas⁷²⁹.

A próxima questão é a *crise do Direito em si*⁷³⁰. Não é uma crise atual e que tem se agravado ultimamente, especialmente quando conjugada com a crise social acima descrita. Se a realidade muda constantemente, como é possível se falar em um regulador de conduta? Esse problema filosófico afeta profundamente o Direito

⁷²⁸ MEDINA, Paulo Roberto de Gôuvea. **Ensino Jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006, p. 24.

⁷²⁹ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³⁰ RODRIGUES, Horário Wanderlei. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. (org.) **A crise do ensino jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. Brasília: OAB Editora, 2004, p. 104.

como ciência, que deveria pautar-se por elementos, termos e conceitos basicamente pacíficos e que sirvam de instrumento de trabalho dos cientistas jurídicos, assim como seu método. Porém, agora, essa crise afeta as bases científicas das Ciências Jurídicas e Sociais⁷³¹.

Marília Muricy aduz que as disciplinas iniciais precisam deixar de ser mera parte do currículo e mostrarem sua relevância na formação dos próximos juristas, eis que são as cadeiras básicas e que se serve de fundamento na aprendizagem, compreensão e aplicação das disciplinas específicas dos ramos do Direito. Tais cadeiras são pontes entre o saber dogmático abstrato e a realidade social, que muitas vezes, não se comunicam, a fim de se buscar um justo legítimo⁷³².

Todavia, consoante o modelo curricular encontrado na maioria das faculdades, bem como à postura dos respectivos professores, não existe um corpo único na ensinagem jurídica, capaz de, ao final, ser reconhecido como um conteúdo integrado e total. Como bem disse Regina Damiano, o ensino de Direito nas faculdades ocorre em três etapas distintas e que não se comunicam entre si, de forma inconsciente ou não. Na primeira, o aluno é introduzido às cadeiras iniciais, de nítida formação humanística e nas quais tem contato com os princípios e regras gerais da ciência

⁷³¹ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³² MURICY, Marília. O ensino jurídico fundamental e as práticas de seleção para o mercado profissional. **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003, p. 232-233.

jurídica; concluída essa fase, o estudante começa a cursar as disciplinas técnicas, separadas por ramo, como Direito Civil, Constitucional, Penal, Trabalhista, etc., nas quais raramente é feito um diálogo com as cadeiras anteriores de propedêutica.

Por fim, a *crise do Poder Judiciário* não pode passar despercebida. E, embora não se possa defini-la exatamente com palavras, ela é facilmente perceptível por todos aqueles que atuam no ramo e que é pouco conhecida pelos leigos, visto que cabe a este poder a aplicação do Direito e no qual se focalizam as principais crises e críticas do sistema jurídico no todo⁷³³. A crise do Poder Judiciário é, ao mesmo tempo, uma das causas e uma das consequências dessa crise⁷³⁴ do magistério do Direito, eis que a carreira da magistratura é diretamente influenciada pela qualidade do ensino ofertada àqueles que irão ocupar tais cargos públicos⁷³⁵, assim como os demais, como promotores de justiça, policiais e outros⁷³⁶.

Álvaro Melo Filho, por sua vez, aponta outros vícios do ensino jurídico: a) crise de um ensino jurídico que não forma, mas “deforma”; b) crise de um ensino jurídico que não produz, mas apenas “reproduz”; c) crise de um ensino jurídico “inadequado”,

⁷³³ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³⁴ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³⁵ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³⁶ MURICY, Marília. O ensino jurídico fundamental e as práticas de seleção para o mercado profissional. **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003, p. 231.

“insatisfatório”, “questionado”, despejando bacharéis num mercado de trabalho “saturado”⁷³⁷. E o próprio Melo Filho sugere algumas soluções para o enfrentamento global dessa crise, tais como, por exemplo:⁷³⁸: a) reprodução do saber jurídico x produção de novo conhecimento jurídico; b) preparação técnico-jurídica *versus* formação sócio-política; c) teoria geral *versus* habilitação específica; d) ensino conservador, formalista e dogmático *versus* pedagogia crítico-desmistificadora, realista e problematizadora; e) academicismo (abstrações sem referências práticas) *versus* burocratismo (prática sem referências conceituais); f) memorização de códigos e leis *versus* desenvolvimento do raciocínio jurídico; g) Direito no texto *versus* Direito no contexto; h) crença no caráter neutro e puro da lei *versus* direito como instrumento de transformação social; i) teoricismo do ensino jurídico *versus* pragmatismo do mercado jurídico-profissional.

Não há uma única e exclusiva causa para a crise do ensino jurídico, mas sim várias e que se interligam, reforçando o caráter sistêmico e interdisciplinar do Direito⁷³⁹, assim como qualquer outra carreira. Portanto, torna-se ainda mais importante uma pedagogização das Ciências Jurídicas e Sociais a fim de atender essa complexidade, em contrariedade ao *modus operandi* vigente e que vigora desde idos da Idade Média. Semelhante concepção foi

⁷³⁷ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³⁸ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

⁷³⁹ FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

feita por Inácio Feitosa Neto nos encontros nos quais participara, e que foram organizados pela Comissão Nacional de Ensino Jurídico da OAB. Para ele, o mais adequado não seria ensino, mas educação jurídica, pois englobaria todos os aspectos pedagógicos do Direito⁷⁴⁰.

4. DO ENSINO JURÍDICO SOB UM OLHAR CONSTRUTIVISTA

Uma das muitas e mais repetidas causas da crise do ensino jurídico no Brasil é a perpetuidade dos modelos de ensino empiristas, nos quais o formando não aprende Direito, mas sim um único modo de pensar e reproduzir uma ideologia e que vai de encontro às exigências do ramo do saber escolhido como profissão. Precisa-se hoje, então, de um processo de “pedagogização” do Direito⁷⁴¹, uma nova disciplina acadêmica, com método e objetos próprios⁷⁴². Mas no que consistiria e quais seriam os passos desse método?⁷⁴³ Logo, é importante se conhecer as especificidades do

⁷⁴⁰ FEITOSA NETO, Inácio José. Propostas para uma educação jurídica de excelência. **Desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2011, p. 176.

⁷⁴¹ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 160).

⁷⁴² FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 161).

⁷⁴³ FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001, p. 189.

magistério jurídico e as habilidades, competências e ferramentas à disposição do docente e como utilizá-las de forma construtivista.

Na visão de Roberto Aguiar, são muitas as exigências formais e materiais para que alguém se candidate e se considere um docente jurídico. Deve o futuro, ou atual, profissional possuir incontestemente domínio acadêmico e técnico de sua área do saber, mas, principalmente, “saber o que fazer com ele”, ou seja, manter uma relação harmônica com seus estudantes, saindo de sua “zona de conforto” e assumindo seu papel ativo na condução do processo de ensino dos alunos⁷⁴⁴. Prossegue o autor, sustentando que o professor do século XXI precisa se libertar do passado, a fim de que seus alunos sejam capazes de pensar o novo diante de novas situações, mas sem deixar de lado as bases teóricas fundamentais, buscando uma resposta justa ao caso concreto⁷⁴⁵.

Álvaro Melo Filho propunha o termo “juspedagogia”, como a técnica para se ensinar direito o Direito. Depois, centra-se ele na problemática das aulas essencialmente magistrais, sem interação com o aluno, que não podem se resumir ao responder dos questionamentos; quer-se um diálogo. Para ele, apenas uma aula expositiva seria capaz de atender à demanda de se ensinar turmas com mais de 50 (cinquenta) alunos, sem distinção entre eles e apta

⁷⁴⁴ AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. O docente jurídico e os desafios da formação profissional do bacharel em Direito. **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2009, p. 161.

⁷⁴⁵ AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. O docente jurídico e os desafios da formação profissional do bacharel em Direito. **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2009, p. 162-163.

a “vencer” o conteúdo⁷⁴⁶. Um único livro-texto é eleito, não havendo contraposição de ideias ou sequer críticas ao pensamento do doutrinador escolhido pelo professor⁷⁴⁷. O estudante memoriza um único pensamento jurídico, nos exatos limites do conteúdo que lhe é apresentado.

Para Álvaro Melo Filho, o ideal seria substituir o excesso de aulas expositivas por aulas dialogadas que, como o próprio nome sugere, seriam aulas em que professor e aluno “conversam” sobre o conteúdo, sem uma clara relação de autoridade entre eles. Aqui, nas palavras do autor, esse tipo de aula “permite que o enriquecimento mútuo onde até o professor ‘corre o risco’ de aprender e os alunos passam a pensar o Direito por si mesmos”⁷⁴⁸. E, consoante visto, isso é, manifestamente, uma das premissas da teoria construtivista. Mas seria possível em uma classe com dezenas de alunos?

No artigo aqui em comento, *Juspedagogia: como ensinar direito o Direito*, Álvaro Melo Filho faz uma lista de 23 sugestões de soluções e questões a serem objeto de reflexão e enfrentamento no âmbito da educação jurídica. Citamos aquelas que consideramos mais pertinentes e que teriam um resultado mais útil a curto prazo: (a) desenvolvimento da capacidade de um *raciocínio jurídico* e

⁷⁴⁶ MELO FILHO, Álvaro. *Juspedagogia: ensinar direito o Direito*. **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 38.

⁷⁴⁷ MELO FILHO, Álvaro. *Juspedagogia: ensinar direito o Direito*. **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 38-39.

⁷⁴⁸ MELO FILHO, Álvaro. *Juspedagogia: ensinar direito o Direito*. **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 41.

autonomia intelectual; (b) desenvolvimento de um espírito crítico e questionador dos alunos, onde a pergunta é mais importante do que a resposta; (e) fim da exclusividade da aula expositiva, com o uso de outros instrumentos e técnicas de ensinagem; (l) superação das ideias doutrinárias e jurisprudenciais tradicionais e ditas “consagradas”; (m) aproximação da teoria para com a prática; (n) dar-se liberdade aos alunos para aprenderem conforme suas preferências individuais; (s) o conteúdo deve visar à solução de problemas reais e não os exemplos dos livros; (t) espaço para debate de temas atuais da respectiva disciplina; (x) espaço para pluralidade de pensamentos, ideias e raciocínios jurídicos, e não apenas os “corretos” do professor⁷⁴⁹.

Nereu Giacomolli faz referência a 16 (dezesesseis) práticas que poderiam ser observadas no sentido de incrementar a educação jurídica. Muitas delas vão ao encontro do aqui já defendido, portanto, serão expostas as novas: 1) compartilhamento de responsabilidades entre aluno e professor; 3) utilização de novas tecnologias, além do “cuspe e giz”, dentro e fora da sala de aula, como meio de comunicação entre alunos e professores; 5) integração entre graduação e pós-graduação; 6) autoavaliação recíproca, com comprometimento por resultados; 10) prosseguimento da interação para além do final do semestre; 11) superação da verticalidade da relação aluno-professor; 12)

⁷⁴⁹ MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: ensinar direito o Direito. **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 43-48.

reconhecimento da desigualdade cognitiva entre aluno-professor e aluno-aluno; 16) preocupação com o desenvolvimento do aluno como cidadão⁷⁵⁰.

Uma lição enfática dada por José Wilson Ferreira Sobrinho é a de que, mesmo a aula expositiva, deve ser como base o tripé: lei, doutrina e jurisprudência. O aluno precisa conhecer a lei positiva, assim como as interpretações teóricas dos juristas e as práticas dos magistrados⁷⁵¹.

E é justamente essa interdisciplinaridade que faz com que seja possível a um ensino construtivista do Direito vencer uma tensão comum à vida acadêmica universitária: teoria *versus* prática; sala de aula *versus* realidade, recordando-se que o próprio Direito, diferentemente dos saberes naturais ou exatos, não tem como objeto uma realidade imutável e estática, mas sim uma realidade humana, social, volúvel e imprevisível por essência, pois, como já foi afirmado anteriormente, no Direito não se busca o *ser*, mas sim o *dever-ser*. O *ser* é a realidade, o ambiente fora da sala de aula, o conhecimento cotidiano, ao passo que o *dever-ser* é o objetivo, a meta a ser alcançada, rumo ao ideal de Justiça que se quer concretizar.

⁷⁵⁰ GIACOMOLLI, Nereu José. Pensar, aprender e transmitir direito processual penal. **Boletim informativo Ibraspp**. São Paulo, a. 04, n. 07, p. 24-26, 2014.

⁷⁵¹ FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p. 68.

5. CONCLUSÃO

O presente texto se propôs a apresentar algumas sugestões de melhoria do ensino jurídico brasileiro, portanto, para que essa empresa fosse bem sucedida, era preciso se diagnosticar quais seriam os principais problemas e tentar encontrar as suas causas.

Praticamente toda a literatura nacional é uníssona no sentido de se atribuir ao atual modelo pedagógico a baixa qualidade do ensino jurídico. Neste modelo, que as ciências pedagógicas denominam de empirista, a relação de aprendizagem é unilateral, isto é, o “professor ensina e o aluno aprende”, não havendo espaço para discussão e pensamento crítico. Esse modo de proceder se mostrou útil, já que, no Brasil, a principal finalidade das faculdades de Direito, desde a implantação das primeiras faculdades no período imperial, não é formar juristas, cientistas jurídicos, mas sim profissionais técnicos a serviço das demandas estatais, especialmente juízes, promotores e demais auxiliares da justiça, mantendo o “sistema” funcionando, sem mudanças bruscas. Caberia ao advogado se adaptar a esse *modus operandi*. Logo, um ensino empirista se mostrou perfeito a tal sistemática. Não é preciso se ensinar a pensar, mas sim ensinar como o “sistema funciona” e como é cobrado em concursos públicos.

Ao mesmo tempo, as críticas e soluções a esse quadro coincidem no ponto de que essa metodologia encontra-se superada e incapaz de atender às demandas do dia a dia concreto. Espera-se que aluno e professor atuem juntos nessa relação de ensino-

aprendizagem, respeitando suas diferenças e peculiaridades (o que alguns chamam de modelo construtivista); sem hierarquia, mas com auxílio mútuo.

A complexidade do fenômeno jurídico não comporta apenas uma única resposta pré-dada, imutável e inflexível. Dessa forma, é preciso a formação de um corpo de profissionais jurídicos orientados por novos valores e princípios, adequados às tarefas que lhe serão apresentadas. Mas, para que isso ocorra, é imperioso que o próprio ensino jurídico mude, que os professores assumam sua responsabilidade social e transformem suas práticas didáticas de sala de aula. Que deixem de ser profissionais do Direito que ensinam para virarem professores de Ciências Jurídicas e Sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. O docente jurídico e os desafios da formação profissional do bacharel em Direito. **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2009.

CARVALHO, Milton Paulo de. O bacharel que pretende se formar: adequação do curso aos objetivos profissionais. **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

CASTRO, Adilson Gurgel de. Inter-relacionamento docente e matérias curriculares. **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2009.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

DAMIÃO, Regina Toledo. Ensinar direito o Direito. **OAB Ensino Jurídico - o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

ENGERS, Maria Emília Amaral. A pesquisa e a pós-graduação no ensino do Direito. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 18, a. XIX, p. 289-293, 1997.

ENRICONE, Délcia. A pesquisa na formação do educador do Direito. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 9-18, 2007.

ENRICONE, Délcia. Atuação docente no ensino jurídico. ENRICONE, Délcia; HARBERLIN, Mártin (org.). **Metodologia do ensino jurídico: revisão crítica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

FALCÃO, Joaquim. **Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Massangana, 1984.

FEITOSA NETO, Inácio José. Propostas para uma educação jurídica de excelência. **Desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2011.

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

FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. **Direito & Justiça**. Porto Alegre, v.24, a. XXIII, p. 131-162, 2001/1.

FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A construção do Estado-nação no Brasil**: a contribuição dos egressos de Coimbra. Curitiba: Juruá, 2001.

GIACOMOLLI, Nereu José. Pensar, aprender e transmitir direito processual penal. **Boletim informativo Ibraspp**. São Paulo, a. 04, n. 07, p. 24-26, 2014.

GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos**. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>>. Acesso em: 16/07/17

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: ensinar direito o Direito. **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvea. **Ensino Jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

MONDARDO, Dilsa. Educação jurídica: desafios numa era 'transmoderna'. FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. (org.) **A crise do ensino jurídico**: perspectivas e tendências do direito contemporâneo. Brasília: OAB Editora, 2004.

MURICY, Marília. O ensino jurídico fundamental e as práticas de seleção para o mercado profissional. **OAB Ensino Jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003, p. 232-233.

NADER, Paulo. O ensino jurídico e o perfil dos concursos públicos. **OAB Ensino Jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003.

PEREIRA, Ademar. Um curso em dois ciclos: repensando o ensino do Direito. **OAB Ensino Jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB. Conselho Federal, 2003.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. In: FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. (org.) **A crise do ensino jurídico**: perspectivas e tendências do direito contemporâneo. Brasília: OAB Editora, 2004.

RODRIGUES, Horário Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2002.

ROSENN, Keith S. **O jeito na cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

ZILLES, Urbano. O significado da revista científica numa Faculdade de Direito. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 20, a. XXI, p. 321-324, 1999.

O PERVERSO ENSINO JURÍDICO EM *TERRAE BRASILIS*: Ensinar direito é possível aqui?

William Galle Dietrich⁷⁵²

Igor Raatz⁷⁵³

RESUMO: O presente artigo visa a desvelar como o ensino jurídico no Brasil ainda está comprometido com um modelo dogmático-manualístico responsável pela manutenção de uma nociva dicotomia entre a teoria e prática. Tendo a *Crítica Hermenêutica do Direito* como fio condutor do presente estudo, pretende-se desvelar como os juristas se mantêm submetidos a um sistema que se limita a trabalhar com enunciados performativos responsável por estabelecer, assim, uma cultura daquilo que se pode denominar de *a arte de ser um aluno ruim*, vale dizer, um sistema que fomenta o trabalho partindo de enunciados *prêt-à-porters* em detrimento de raciocínios críticos. Pretende-se, com isso, descortinar o modo como o ensino jurídico se mantém responsável pela barreira que impede o estudo do Direito partindo de paradigmas filosóficos e, do mesmo modo, demonstrar como isso faz com que o Direito esteja comprometido com paradigmas filosóficos já ultrapassados.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Crítica Hermenêutica do Direito; Paradigma Hermenêutico; Direito e Literatura.

⁷⁵² Mestrando em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS como bolsista CAPES/PROEX. Graduado em Direito pela Universidade FEEVALE. Membro do DASEIN - Núcleo de Estudos Hermenêuticos

⁷⁵³ Mestre, Doutor e Pós-doutorando na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Membro do DASEIN – Núcleo de Estudos Hermenêuticos. Professor do curso de graduação em Direito da Universidade FEEVALE (RS). Advogado.

INTRODUÇÃO

Ludwig Wittgenstein foi um ser humano singular. Nasceu em Viena em 1889 e faleceu em Cambridge em 1951. Além de filósofo, foi engenheiro, soldado e jardineiro. Sua coragem de alistar-se como voluntário no exército austríaco mostra a razão pela qual a ele se atribui o “expediente de unir filosofia e vida da maneira mais radical possível”⁷⁵⁴. De personalidade difícil, herdou de seu pai uma grande fortuna, mas desfez-se dela, sob a alegação de que o “dinheiro constituía apenas uma amolação para o filósofo”. Foi mestre em uma escola localizada em Trattenbach, na Áustria e de lá escrevia para Bertrand Russell, que foi seu mestre. Em uma das cartas, afirmou: “os homens de Trattenbach são *perversos*”. Russell respondeu que “todos os homens são *perversos*”. Não satisfeito, Wittgenstein replicou: “é verdade, mas os homens de Trattenbach são *mais perversos do que os homens de qualquer outro lugar*”.

Há uma semelhança entre Wittgenstein em Trattenbach e os juristas que levam o direito a sério na atualidade. Ambos têm plena certeza de que tudo o que de há de mais perverso lhes circunda, superando *qualquer outro lugar*. O modo de ensinar direito difundido no país alcança situações um pouco mais do que

⁷⁵⁴ MARGUTTI PINTO, Paulo Roberto. O Tractatus de Wittgenstein como obra de iniciação. In: **Filosofia Unisinos**. vol. 5. n. 8. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004, p. 87.

preocupantes. Não é por menos que Ovídio Baptista fez a dura afirmação de que “não devemos alimentar esperança de conquistar algum progresso real na busca de um serviço judiciário eficiente e de boa qualidade, se não extirparmos o dogmatismo de nossa formação universitária”⁷⁵⁵. Veja-se que a afirmação de Ovídio é de quase uma década atrás. O que diria o saudoso processualista se observasse hoje a irrefreável difusão de manuais simplificados-esquemáticos? Ou, ainda, o que pensaria o professor ao se deparar com o ensino através de músicas de duvidoso gosto, desenhos e até mesmo quadrinhos?

Eis o busílis. Não se trata de qualquer “complexo de viralatas”. Em qual outro lugar do mundo se encontrará o ensino jurídico se propagando mais e mais através de manuais de conteúdo pequeno-gnosiológico? Já se chegou ao ponto de serem publicados livros, inclusive, com o adjetivo “mastigado”. E o pior: são as obras mais vendidas para os que se preparam para os concursos públicos. Juízes, promotores, defensores usando livros de baixa (ou nenhuma) densidade teórica. Não há como negar que, em que pese não se esteja em Trattenbach, há algo de perverso aqui.

Pois bem. Para proceder no desvelamento do problema apontado, reivindica-se a *Crítica Hermenêutica do Direito* como fio condutor do presente artigo, partindo-se, portanto, do “método”

⁷⁵⁵ SILVA, Ovídio A. Baptista da. **Processo e ideologia**: O paradigma racionalista. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004, p. 265.

fenomenológico pensado a partir de Martin Heidegger⁷⁵⁶. Estabelecido o lugar de fala do presente artigo, se abordará o problema suscitado nos tópicos subsequentes.

1. DO *MODUS OPERANDI*: O PERVERSO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Sem qualquer sombra de dúvida, uma das maiores vozes que se volta contra o *modus operandi* de ensinar o direito nas salas de aula das Universidades do Brasil é de Lenio Streck. Em 1999, com o lançamento do livro intitulado de *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: Uma Exploração Hermenêutica da Construção do Direito*, criou-se um “efeito impactante que permite ao leitor a composição de novos horizontes para se projetar o conhecimento sobre o Direito”⁷⁵⁷. Na referida obra Lenio Streck estabelece as bases de sua teoria na primeira fase da viragem linguística, operada pelo neopositivismo lógico, e no seu sequenciamento/aprimoramento, que é o giro ontológico-linguístico. Afora tais densas bases filosóficas, ainda sedimenta seu combate à discricionariedade judicial na teoria integrativa

⁷⁵⁶ A radicalização do método fenomenológico se dá ao longo da maior obra de Martin Heidegger: *Ser e tempo*. Nesse sentido, vale observar percuciente lição de Ernildo Stein acerca do tema em STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre “Ser e tempo”**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, *passim*.

⁷⁵⁷ OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. O Livro que provocou reviravolta hermenêutica no Direito. **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2013-ago-10/diario-classe-livro-provocou-reviravolta-hermeneutica-direito>>. Acesso em 26 mar. 2015.

dworkiniana. Contudo, o que interessa ao presente tópico são suas duras críticas ao “silêncio (eloquente) do imaginário dos juristas” promovido pela dogmática e pelo discurso jurídico⁷⁵⁸.

O Professor gaúcho denuncia que “como os habitantes da caverna de Platão, os juristas permaneceram por muito tempo presos à aparente tranquilidade que surge das sombras projetadas pelo teatro de fantoches diante do fogo”⁷⁵⁹. E, com efeito, demonstra que tal *modus operandi*, que considera o direito como uma “mera racionalidade instrumental” faz com que o próprio ensino jurídico seja encarado como uma terceira coisa, no interior da qual o professor é um *outsider* do sistema⁷⁶⁰.

Nessa linha, o ensino jurídico passa a trabalhar com *prêt-à-porters* significativos/enunciados performativos. O resultado se vê nos livros reproduzidos em sala de aula. Diariamente percebem-se discussões como, por exemplo, o estado de necessidade de Caio e Tício que brigam por uma tábua da salvação, ou qual foi a vontade do legislador para determinada norma⁷⁶¹. O mundo da prática se

⁷⁵⁸ STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009, p. 77.

⁷⁵⁹ OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. O Livro que provocou reviravolta hermenêutica no Direito. **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2013-ago-10/diario-classe-livro-provocou-reviravolta-hermeneutica-direito>>. Acesso em 26 mar. 2015.

⁷⁶⁰ STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009, p. 79.

⁷⁶¹ STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009, p. 81-84.

distância do mundo da teoria, forjando um dos dualismos metafísicos mais problemáticos existentes na seara jurídica contemporânea.

Para verificar essa dicotomia metafísica entre teoria/prática, basta lembradas de algumas questões que são cobradas dos acadêmicos diariamente. Além da tábua da salvação, disputada entre Tício e Mévio, lembre-se da conhecida questão em que Caio e Mévio pretendem matar Tício (sempre eles) com veneno. Caio e Mévio desconhecem um a intenção do outro, de modo que ambos acabam por ministrar apenas a metade da dose que seria necessária para matar Tício. Entretanto Tício acaba não se ajudando muito e bebe as duas porções de veneno. E a pergunta da questão adentra sobranceira: por qual crime devem responder Caio e Mévio? Bom, talvez Tício merecesse morrer mesmo, pois não é possível acreditar que alguém seja tão “desatento” – para fazer uso de um eufemismo – ao ponto de beber duas doses de veneno ao mesmo tempo sem perceber.

O direito penal acaba se destacando com isso. Ao explicar o erro de tipo sempre exsurge a velha estória do caçador que atirou em alguém fantasiado de veado em meio ao mato. Incrível. Os tribunais estão repletos de processos onde pessoas fantasiadas de animais foram atingidas por disparos de caçadores. Ou, ainda, o caso do cidadão que queria matar uma criança e acertou um

anão?⁷⁶² Enfim, os exemplos não terminam. E a consequência disso é que os juristas não percebem que seus manuais não conseguem dar conta da *facticidade*. É por isso, por exemplo, que não se consegue perceber que alguém que furta duas melancias assim o faz pelo fato de que tem fome. De que está em estado de necessidade. Mas o “jurista” forjado no paradigma manualístico não consegue ver nenhum Caio e nenhum Tício e nenhuma tábua em alto mar. Logo não há o que se falar em tal excludente⁷⁶³.

Por isso é acertada a afirmação de Ovídio Baptista, que há uma crise da tradição manualística-institucional, formando uma separação entre teoria e prática, “inspirada nos dois mundos kantianos, o mundo do *ser* e o do *dever ser*”⁷⁶⁴. Todas essas pesadas críticas ao ensino promovido nas Universidades têm uma razão de ser: o ensino acabou por formar “um modo rotinizado, banalizado e trivializado de compreender, julgar e agir com relação aos problemas jurídicos”⁷⁶⁵.

Assim, com base em Lenio Streck e Ovídio Baptista, pode-se dizer que um dos principais problemas do ensino jurídico é a

⁷⁶² STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise:** uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009, p. 81 e ss.

⁷⁶³ CONJUR. Juiz manda soltar homens acusados de roubar melancia. **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2004-abr-02/juiz_manda_soltar_homens_acusados_roubar_melancia>. Acesso em 01 set. 2016.

⁷⁶⁴ SILVA, Ovídio A. Baptista da. **Processo e ideologia:** O paradigma racionalista. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004, p. 36 e ss.

⁷⁶⁵ STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise:** uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009, p. 84.

promoção da dicotomia prática-teoria. Imagina-se a existência de um direito da vida e outro direito, das Universidades. Não seria demasiado afirmar que, no momento atual, a crise do ensino se tornou tão grave que até a relevância de um pensamento crítico/reflexivo foi obnubilada, na medida em que os juristas se tornaram meros *operadores do instrumento* que o Direito mediocrementemente se tornou. E o ensino jurídico tem papel fundamental nesse velamento.

Vale a lembrança de que a crítica ao ensino é simbólica. Não deve apenas se pensar naquilo que ocorre nas salas de aula nas Universidades. Não é preciso pesquisar muito para que se observe temas que são suficientes, quando muito, para a produção de um artigo, sendo alvo de teses de doutorado: embargos de terceiro, agravo de instrumento, laudo arbitral, etc. Ora, como seria possível escrever uma tese de doutorado sobre tais temas? Ainda, conforme já mencionado, o modo como estão postos os concursos públicos (e seus respectivos cursos preparatórios), vale dizer, em como um jurista se prepara para ingressar no poder judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, etc, vai muito mal. Passam nas primeiras fases dos concursos aqueles que melhor decoraram os artigos da legislação, e não aqueles com a maior capacidade de raciocínio. Trata-se daquilo que pode denominar-se de *a arte de ser um aluno ruim*⁷⁶⁶.

⁷⁶⁶ Observe-se que a crítica passa é feita por um Professor especializado em preparação para o exame da ordem, ou seja, seu “conhecimento de causa” é inquestionável: “Costumo sempre falar nas minhas aulas que o aluno de direito

Com efeito, consequência disso é um dos mais perigosos aspectos da cultura *prêt-à-porter* do ensino jurídico, qual seja, que ela não se furta de tentar simplificar questões extremamente complexas. Tentam, por assim dizer, esquematizar sofisticadas questões como se singelos teoremas matemáticos fossem. Significa dizer que tratam – ou pelo menos tentam - de maneira rasa questões profundas.

Nesse passo, cada vez mais os mitos continuam velados no campo jurídico uma vez que a produção em massa de juristas “tipo-concurseiro” faz com que estes abdicuem de qualquer senso crítico, muitas vezes pelo fato de que sequer o conhecem. Basta observar a deficiência técnica que a maioria das Universidades apresenta em sua grade curricular no curso de direito. Sabe-se que a filosofia é tão importante para o direito como a matemática é para o estudo da engenharia. Agora, basta comparar as grades curriculares dos dois na maioria das instituições de ensino brasileiras. No *curso de engenharia* a rigor identifica-se, pelo menos, sete ou oito cadeiras

que possui a maior facilidade de passar em provas da OAB é aquele que na época da graduação era fraco, ruim ou péssimo [...]. Faça um exercício mental. Lembre-se dos piores alunos da sua turma. Aqueles que você tinha certeza quem sequer iriam terminar o curso. Agora se lembre dos melhores, os queridinhos dos professores. Qual dos dois passou mais rápido na OAB? Qual dos dois passou mais rápido em concursos? Qual dos dois está progredindo mais rápido na profissão? [...]. O bom aluno sabe demais e por isso ele briga com a prova. *OAB não é lugar para você defender o que acha mais certo ou errado, mais lógico ou ilógico, mas sim para responder exatamente o que a banca quer que seja respondido.* Fugir disso é pedir para não passar. Caso a FGV queira que seja você indique como resposta da soma de 2+2 o resultado 05, é isso que você vai ter que responder”. MORAES, Geovane. **A arte de ser um aluno ruim.** Disponível em: “<http://blog.portalexamedeordem.com.br/a-arte-de-ser-um-aluno-ruim>”. Acesso em 21 abr. 16.

de matemática; no *curso de direito*, por sua vez, não costumam existir mais que duas cadeiras de filosofia, sendo que não é incomum o uso da nomenclatura equivocada de filosofia *do* direito, como se o Direito tivesse uma filosofia própria.

O que isso significa? Significa que das quase 70 cadeiras que o curso possui, apenas duas ou três visam a estudar a linguagem. Significa que o direito, que é linguagem aplicada, não se dedica a estudar (e pensar sobre) as condições de possibilidade dos sentidos. Significa, ainda, que cada vez mais se estará refém daquilo que os Tribunais dizem que o direito é, uma vez que a filosofia, apanágio da lucidez e da distância crítica, está sendo deixada de lado. Como bem apontou Heidegger, “somente se nos voltarmos *pensando* para o já pensado, seremos convocados para o que ainda está para ser pensado”⁷⁶⁷. Sem a filosofia, há a renúncia ao prazer que é pensar.

Um olhar atento perceberá, ainda, que as grades curriculares de engenharia também possuem pelo menos uma cadeira de filosofia. Conclusão: *no direito têm-se apenas uma ou duas cadeiras de filosofia a mais do que a engenharia*. A crítica é simbólica, pois a dificuldade não é propriamente o currículo das universidades: a dificuldade é o ensino jurídico que atingiu um nível que urgentemente carece de um olhar crítico.

⁷⁶⁷ HEIDEGGER, Martin. Identidade e diferença. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 147. (Os Pensadores).

2. DAS CONSEQUÊNCIAS: O FATOR “*ES IST SO, SIE MÜSSEN ES GLAUBEN*”

Ainda que de forma panorâmica, o tópico pretérito desvelou como a cultura institucional-manualística vem formando “juristas” alienados. Expostos a um ensino bitolador, onde ser um aluno ruim - que se limita a decorar artigos, súmulas, enunciados, conceitos, etc. sem exercer a mínima reflexão crítica - é uma arte, as faculdades vêm formando juristas não iniciados, que sequer sabem o que não sabem. Pois bem, uma lição advinda da literatura ajuda a compreender a dimensão do problema. Franz Kafka (1883-1924) é um autor que dispensa maiores apresentações. Nasceu em Praga e sua juventude fora marcada pela conturbada relação que teve com seu pai. É relevante destacar que de 1901 até 1906 estudou Direito na Universidade de Praga e, no outono de 1906 fez estágio de um ano em dois tribunais. No presente ensaio se debruçará sobre uma das suas maiores obras: *Der Prozeß*, publicado postumamente em 1926 por Max Brod, amigo do escritor.

Numa apertada síntese, *Der Prozeß* narra a angústia de Josef K., respeitável funcionário de um banco que, certa manhã, é alvo de uma súbita intervenção de funcionários da justiça. Com efeito, em tal intervenção, K. descobre que tramita em seu desfavor um processo, entretanto, em face do obscuro e burocrático sistema de justiça, não consegue ter acesso ao real conteúdo das acusações das quais é réu. Josef K. responde, portanto, a um processo sem saber do que se trata.

Der Prozeß É uma obra de interpretações consideravelmente controvertidas. Muitas das divergências advêm do fato de que se trata de uma obra inacabada (apesar do livro narrar até a morte do personagem principal, algo que indicaria uma finalização), e a ordem dos capítulos ter sido organizada por Max Brod e não por Franz Kafka. Assim, como concluir exatamente o que Kafka pretendia com sua obra se sequer finalizou e organizou-a?

Contudo, algumas conclusões são inevitáveis. Parece improvável, por exemplo, que não se perceba na obra uma forte crítica de Kafka à racionalidade burocrática que transforma o sujeito em um objeto. A sucumbência do sujeito enquanto individual se percebe nitidamente ao longo do livro, começando pelo próprio nome do personagem principal: Josef K. Ou seja, alguém sem um sobrenome, sem uma história que lhe precede e, portanto, sem uma identidade. Nessa linha, o sujeito enquanto individual sofre um *processo* de obliteração, de forma que um *sujeito passa a ser objetificado*. Não é por menos que Josef K. vocifera em sua última frase no livro, pouco antes de morrer: “*Wie ein Hund!*”. Significa dizer: o sujeito individual fora tão agredido pela criticada racionalidade burocrática que não sobrou nada de *sujeito* ao personagem principal, ao ponto de ser executado *como um cão, e não como um indivíduo!* Mas essa é apenas uma das

várias discussões sobre a obra⁷⁶⁸, não sendo o desiderato do presente ensaio exaurir tal questão.

Com efeito, não é novidade que as obras de Kafka sejam trabalhadas na práxis forense⁷⁶⁹. Contudo, no presente ensaio, quer-se direcionar essas críticas para o local onde esse problema tem seu germe: no ensino jurídico. Dito de maneira mais singela, um servidor público, seja ele juiz, promotor, oficial de justiça ou escrivão, somente deixa de refletir sobre seus atos em sua atividade diária pelo fato de que o ensino jurídico assim o *domesticou*. Não há outra palavra para o problema. Quando o senso crítico é mal visto, e as questões passam a ser respondidas pelo fato de que “a banca quer assim”, tem-se a configuração de profissionais domesticados, que renunciaram ao prazer que é o pensamento⁷⁷⁰.

É comum nas salas de aula que as lições sejam pautadas em súmulas e “entendimentos” jurisprudenciais. E no ponto está o problema principal. O problema, em si, não é tratar de uma súmula, mas antes, é tratar a questão de maneira totalmente acrítica. Pense-se, por exemplo, na malfadada Súmula 381 do STJ, que dispõe que

⁷⁶⁸ Cfr. STRECK, Lenio. **Direito e literatura**: do fato à ficção: O processo, de Franz Kafka. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-mar-16/direito-literatura-processo-franz-kafka>>. Acesso em 04 set. 2016.

⁷⁶⁹ Cfr. ROSA, Alexandre Morais da. Kafka no processo e na colônia penal. Ainda. **Direito e literatura**: da realidade da ficção à ficção da realidade. Org. Lenio Luiz Streck; André Karam Trindade. São Paulo: Atlas, 2013, p. 9-11.

⁷⁷⁰ STRECK, Lenio Luiz. O senso (in)comum das “obviedades” desveladas: um tributo a Luis Alberto Warat. In: **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**. São Leopoldo: Editora Unisinos, julho-dezembro de 2012, p. 187.

nos contratos bancários, é vedado ao julgador conhecer, de ofício, da abusividade das cláusulas. A rigor, nos bancos acadêmicos, tal questão é trabalhada como um *prêt-à-porter*, vale dizer, imposta ao aluno como uma verdade inquestionável, afinal trata-se de uma súmula. São raros aqueles que confrontam a súmula com o art. 51, IV do CDC e os limites semânticos da interpretação, para ficar com apenas um exemplo. E no ponto a obra de Franz Kafka é um poderoso aspecto de reflexão.

Na obra kafkiana, K. é abordado em seu quarto pelos dois funcionários da justiça (Franz e Willem). Nessa ocasião, comunicam K. sobre sua prisão, e passam a ouvir muitas indagações do personagem principal, que tinha o intuito óbvio de saber o motivo de sua detenção, até o momento em que escuta de Franz a seguinte frase: “*Es ist so, glauben Sie es doch*” (a coisa é assim, o senhor tem de acreditar). Na realidade, Franz e Willem tampouco faziam ideia dos motivos pelos quais estavam prendendo K., tanto que admitem serem funcionários de baixo escalão, de modo que apenas estavam cumprindo sua função. Por óbvio, *pensar não fazia parte de suas funções.*

Com efeito, os medíocres funcionários da justiça, na obra de Kafka, e muitos atores do Direito do Brasil têm algo em comum: não sabem o que fazem. Ou melhor, fazem as coisas, mas não sabem o por quê! Essa é a questão fundamental. Ao ler a obra de Kafka, muitos pensariam que é um absurdo alguém seguir uma ordem sem sequer saber do que se trata. Entretanto, o verdadeiro escândalo é que isso ocorre corriqueiramente. As súmulas dos

tribunais superiores são um grande exemplo (entre tantos outros): há uma aceitação geral do seu conteúdo sem nenhum senso crítico nas Universidades. Assim como os funcionários da justiça em Der Prozeß, os professores mostram a súmula aos alunos e afirmam: “*Es ist so, Sie müssen es glauben*”.

Sem adentrar em todos os problemas hermenêuticos que decorrem do uso das súmulas que se faz no Brasil, como, por exemplo, a tentativa de construção de uma metalinguagem (neo)isomórfica de cariz filosófico-tractatiano, como se a súmula pudesse abarcar todas as futuras hipóteses de aplicação⁷⁷¹, importa destacar que esse modo de “ensinar direito” apenas forma profissionais bitolados e incapazes de refletir sobre as questões jurídicas. Ao limitar-se o ensino jurídico à memorização de súmulas e artigos, cria-se a consequência mais preocupante de todas: *cada vez mais se estará refém do que os Tribunais dizem que o direito é*. Cada vez mais se estará refém do arbítrio e da discricionariedade judicial, que são sérios problemas filosóficos e de democracia.

3. DA MANUTENÇÃO: A FIGURA DO PROFESSOR “DEGAS” E A APARIÇÃO DO DEMÔNIO NA SALA DE AULA

⁷⁷¹ STRECK, Lenio Luiz. Súmulas vinculantes em terrae brasilis: necessitamos de uma “teoria para a elaboração de precedentes”? In: **Revista brasileira de ciências criminais**. n. 78, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, maio-junho de 2009, p. 315.

Ernildo Stein afirma que a filosofia tem a tarefa primordial de conduzir o homem para além da pura imediatidade, instalando a dimensão crítica. Assim, “o destino do homem e da história depende da lucidez e distância crítica que são o apanágio da filosofia”⁷⁷². Uma abordagem mais aguçada e mais crítica depende, portanto, necessariamente da filosofia e, conforme já demonstrado no presente estudo, um dos grandes problemas do ensino e a ausência de tal abordagem. Resta, pois, a questão: por que este olhar crítico não tem vez? Por qual razão o ensino jurídico desdenha da filosofia?

Com efeito, um estudo sociológico demonstra bem como o ser humano tende a se comportar muitas vezes de maneira similar, independentemente do seu grau de instrução. José de Souza Martins narra situação assaz curiosa quando ainda era adolescente. Em 1957, aos 17 anos de idade, trabalhava na Cerâmica São Caetano S.A. no subúrbio da cidade de São Paulo, onde exercia basicamente a função de *office boy*. Ainda no início dos anos 50, a referida empresa decidiu promover uma grande ampliação no seu setor de produção de ladrilhos para piso, o que praticamente implicou em construir uma fábrica nova⁷⁷³.

⁷⁷² STEIN, Ernildo. Nota do tradutor. HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 27. (Os Pensadores).

⁷⁷³ MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica: origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário**. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 141-153.

Com efeito, para a ampliação e instalação das novas seções, engenheiros percorreram a *Europa* e os Estados Unidos, visitaram fábricas, consultaram técnicos, reuniram informações e, finalmente, escolheram os equipamentos que seriam utilizados e o modo como seria organizado o processo de trabalho. Assim, introduziram-se *mudanças* substantivas na produção dos ladrilhos, uma vez que a empresa decidiu instalar prensas de fabricação alemã e o trabalho que era totalmente artesanal passava a ter que se adaptar ao ritmo da máquina⁷⁷⁴.

Para melhor se desenvolver tecnicamente, a empresa criou ao longo dos anos um corpo de engenheiros. José de Souza Martins narra que aparentemente, os mestres se sentiam ameaçados pelas inovações dos engenheiros e, por conseguinte, ameaçados em seu emprego. Os mestres acreditavam que todo trabalho encerrava um segredo prático e a cultura ainda era uma cultura de trabalho baseada nos segredos do ofício⁷⁷⁵.

Nesse sentido, o sociólogo narra que “*os mestres faziam entre si críticas aos engenheiros, desdenhando do seu conhecimento ‘muito teórico e pouco prático’*”. De forma

⁷⁷⁴ MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 154-158.

⁷⁷⁵ Os mestres “eram antigos operários da fábrica, que se tornaram mestres de suas seções como resultado de promoções decorrentes de sua experiência e conhecimento prático das respectivas funções. Havia entre eles quem tivesse quarenta anos de trabalho na mesma fábrica e não eram raros os que ali estavam empregados há trinta anos”. In: MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 161.

escondida, recorriam aos diretores da empresa para influenciá-los a tomar decisões diversas daquelas que os engenheiros propunham. Dessa forma, as limitações técnicas dos mestres acabaram segregando o novo saber, que era tecnológico. Assim, as grandes transformações que estavam ocorrendo na produção traziam para o dia-a-dia tensões e incertezas, do ponto de vista dos trabalhadores e mesmo dos mestres, que não mais podiam seguir sua rotina, seu trabalho legitimado pela tradição, uma vez que nem sempre *compreendiam o que estavam fazendo*⁷⁷⁶.

Ainda que as tensões se davam entre os mestres e os engenheiros, toda a produção presenciava aquele clima. Assim, todos esses eventos influenciaram para que a olaria recebesse uma visita assaz inusitada: as operárias da seção de escolha acabaram por presenciar a *aparição do demônio da fábrica*. Sim, o demônio efetivamente visitou a olaria do ABC paulista. Segundo relatos, “ele era visto meio sorridente, bem vestido, como os engenheiros [...] as operárias alegavam, também, que nos momentos em que ele aparecia, sentiam cheiro de enxofre”⁷⁷⁷.

Com efeito, José de Souza Martins afirma que não é surpreendente o evento. A aparição do demônio foi, nas palavras do autor, uma *“alienada manifestação de resistência”* às

⁷⁷⁶ MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 164-166.

⁷⁷⁷ MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 173.

transformações técnicas pelas quais a fábrica estava passando⁷⁷⁸.

Nesse sentido, explica o sociólogo

A aparição do demônio onde supostamente não houve qualquer mudança no processo de trabalho, a seção de escolha, *foi expressão dos temores gerados pelo conservadorismo* desses setores colocados à margem das inovações e/ou das decisões que levam a elas⁷⁷⁹.

Em suma é possível afirmar que a aparição do demônio na fábrica fora a manifestação dos temores e da resistência daqueles situados em outro paradigma. Aqueles que não compreendiam o novo, ainda que inconscientemente, refutaram o fenômeno figurando a aparição do demônio. Interessa saber que os mestres, ou seja, aqueles que tinham um pouco mais de instrução não visualizaram o demônio mas, em contrapartida, constantemente refutavam as inovações propostas pelos engenheiros, desdenhando das novidades. *Ou seja, os mestres manifestavam seu temor ao novo, vale dizer, ao que não conseguiam compreender, através do desdém.* Os operários, através da visualização do demônio. Alguma semelhança com o que ocorre nos bancos acadêmicos? Afinal, qual será o aluno que nunca presenciou um professor (ou vice-versa) *desdenhando* do estudo da filosofia no direito?

No ponto surge uma figura folclórica: o “professor *degas*”. Lenio Streck, de forma bem humorada, demonstra que tal espécie

⁷⁷⁸ MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 177.

⁷⁷⁹ MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 167.

de professor (ou aluno) é aquele que diz “bobagens como ‘para que serve essa coisa complicada que é a Filosofia...’. Ou coisas como ‘até a aula anterior, vocês estudaram o sexo dos anjos; agora vem o ‘degas’ aqui que vai ensinar Direito para vocês”⁷⁸⁰. O Professor/aluno “degas” *desdenha do conhecimento filosófico, que ele acha muito teórico e pouco prático*, assim como faziam os mestres em relação aos engenheiros. Alguns argumentos beiram o absurdo, como, por exemplo, o exemplo citado em que o professor vocifera que “Heidegger jamais pensou sobre o direito”. Ou, ainda, escutam-se argumentos levianos como o de que “Heidegger era um nazista”⁷⁸¹, como se tal questão fosse macular sua importante descoberta da carga pré-ontológica positiva operando dentro da boa circularidade⁷⁸².

⁷⁸⁰ STRECK, Lenio Luiz. A verdade das mentiras e as mentiras da verdade (real). **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-nov-28/senso-incomum-verdade-mentiras-mentiras-verdade-real#_ftn6_1247>. Acesso em 04 set. 2016.

⁷⁸¹ É verdade que Heidegger “aplaudiu” o nazismo. Conforme relata Ernildo Stein, “em 1933, ano de ascensão de Adolf Hitler ao cargo de chanceler da Alemanha, Heidegger foi elevado ao cargo de Reitor da Universidade de Freiburg. No discurso da posse – *A Auto-Afirmação da Universidade alemã* – deu boas-vindas ao advento do nazismo, expressando suas esperanças numa ‘completa revolução da existência germânica’.”. In: STEIN, Ernildo. Vida e obra. HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. VII. (Os Pensadores). Contudo, os que acusam Heidegger de ser um nazista esquecem, por exemplo, que em 1934, após 10 meses de reitoria, demitiu-se de Freiburg por discordância com o regime. Aliás, Heidegger foi um “homem de seu tempo”. Aparenta ser assaz oportuno taxar um pensador da importância de Heidegger como nazista em pleno século XXI.

⁷⁸² GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999, p. 271.

Com efeito, com base no estudo de José de Souza Martins, é possível afirmar que o jurista que *desdenha* da filosofia nada mais faz do que expressar os temores gerados pelo seu conservadorismo. Através do desdém manifesta o seu medo. Como não conseguem compreender a importância da filosofia e pensam, na sua visão conservadora, que o direito vai bem sem ela, tratam de desdenhá-la. A constatação é amarga, mas esse tipo de fala, que subestima a filosofia no direito nada mais é do que falta de leitura e falta de compreensão da matéria. Não há palavras amenas para designar esse problema. Os que assim procedem são tão ingênuos que sequer sabem que não sabem, pois estão distantes do apanágio da lucidez, que é a filosofia. São, nas palavras de Ernildo Stein, “não iniciados”.

Por isso que os juristas acabam virando piada para os filósofos. *Não sabem do que falam e falam do que não sabem*. Como exemplo, basta pensar na busca da verdade real no processo, em que uma mixagem de paradigmas metafísicos à brasileira é exercida, uma vez que a pretendida verdade real, que bem se enquadraria “na boca de um essencialista medieval, da filosofia clássica, objetivista”, também passa a ser utilizada como um *álibi teórico*, uma vez que parte na “busca de elementos de ‘convicção’ pelo juiz (a questão do gerenciamento da prova), quanto do argumento performático para motivar uma decisão que padece de coerência e integridade”. Ou seja, na busca pela verdade real no processo é possível que se visualize perfeitamente lastros do objetivismo aristotélico-tomista e da filosofia da consciência:

quando se admite uma verdade real, se está assumindo compromisso com a metafísica clássica e com a aceção de *adaequatio intellectus et rei*, vale dizer, o sujeito se submete ao objeto. Contudo, muitas vezes a verdade real passa a ser um álibi para que o juiz possa transgredir as regras processuais respectivas. Com efeito, na busca da verdade ontológica clássica, o julgador passa a fazer do processo o que sua consciência determina. Inverte-se a polaridade e o processo passa a ser o *locus* da *adaequatio rei et intellectum*. Vale dizer, o processo se submete à consciência do juiz. Eis, portanto, a mixagem dos paradigmas filosóficos⁷⁸³.

E os “degas” insistem em desdenhar do conhecimento filosófico. Fica até difícil de culpá-los, pois eles nem sabem que não sabem. Como bem pontuou Streck, eles têm essa “vantagem”. Entretanto, é inegável que a manutenção do ensino jurídico do jeito que se encontra, conseguindo, por mais inacreditável que possa ser, piorar com o decorrer dos anos, perpassa por essa resistência alienada do meio acadêmico a um estudo com maior profundidade. Dito de outra forma, o ensino jurídico de péssima qualidade produz uma blindagem, de modo que sua alienação é tamanha ao ponto de impedir o desenvolvimento de qualquer senso crítico. Aqueles que buscam um maior senso crítico, para piorar, passam a ser desdenhados. A pergunta que fica é: como lidar como o quadro?

⁷⁸³ STRECK, Lenio Luiz. O que é isto – a verdade real? Uma crítica ao sincretismo jusfilosófico de *terrae brasilis*. **Revista dos Tribunais**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Ano 101, vol. 921, 2012, p. 369.

Com efeito, para a ultrapassagem da trivialização do ensino jurídico são necessárias profundas reflexões, dentre elas: o incremento do estudo de filosofia nas grades curriculares, a aproximação da realidade à sala de aula e a conseqüente ruptura com a dicotomia *ser/dever-ser*; o abandono dos manuais de baixa densidade teórica, a reformulação no modo de avaliação em concursos, a aproximação do direito com a literatura, etc. Precisa-se, ainda, abandonar o mito de que o direito é o que os Tribunais dizem que ele é, próprio de posturas realistas. Nessa linha, aceitando a gravidade do quadro e as necessárias modificações será, sim, possível ensinar direito aqui.

CONCLUSÃO

Com o presente ensaio foi possível desvelar que o ensino jurídico acabou formando uma blindagem, de modo que estudos feitos com maior densidade teórica passa(ra)m a ser mal vistos. Impera o ensino “facilitado-mastigado” e a utilização de manuais desprovidos de densidade teórica. A consequência mais perigosa de tudo isso é que cada vez mais o direito vem sendo o que os Tribunais dizem que é. Formam-se profissionais medíocres, sem nenhuma capacidade de questionamento, submissos de forma incondicionada às súmulas e enunciados. A filosofia no direito vai mal e a democracia pior.

Dessa forma, a mudança do quadro requer um esforço árduo. É necessário um amplo debate, notadamente partindo de

necessários constrangimentos epistemológicos aos setores que “demonizam” o estudo mais denso do direito. É preciso mais filosofia *no* direito. São necessários os aportes literários para a construção de melhores narrativas *ao* direito. Somente partindo de tais premissas, se poderá ter alguma esperança de que o direito deixe de ser *aquilo-que-os-Tribunais-dizem-que-ele-é* para ser *aquilo-que-o-direito-é*. Somente assim será possível ensinar direito (o direito) aqui.

BIBLIOGRAFIA

CONJUR. Juiz manda soltar homens acusados de roubar melancia. **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2004-abr-02/juiz_manda_soltar_homens_acusados_roubar_melancia>. Acesso em 01 set. 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.

HEIDEGGER, Martin. Identidade e diferença. In: **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).

_____. **Sein und zeit**. Tübingen: Max Niemeyer, 1967.

MARGUTTI PINTO, Paulo Roberto. O Tractatus de Wittgenstein como obra de iniciação. In: **Filosofia Unisinos**. vol. 5. n. 8. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio da fábrica: origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário**. São Paulo: Editora 34, 2008.

MORAES, Geovane. **A arte de ser um aluno ruim**. Disponível em: “<http://blog.portalexamedeordem.com.br/a-arte-de-ser-um-aluno-ruim>”. Acesso em 21 abr. 16.

OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. O Livro que provocou reviravolta hermenêutica no Direito. **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em < <http://www.conjur.com.br/2013-ago-10/diario-classe-livro-provocou-reviravolta-hermeneutica-direito>>. Acesso em 26 mar. 2015.

ROSA, Alexandre Morais da. Kafka no processo e na colônia penal. Ainda. **Direito e literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade**. Org. Lenio Luiz Streck; André Karam Trindade. São Paulo: Atlas, 2013.

SILVA, Ovídio A. Baptista da. **Processo e ideologia: O paradigma racionalista**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004.

STEIN, Ernildo. Nota do tradutor. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).

_____. **Seis estudos sobre “Ser e tempo”**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. Vida e obra. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

_____. O que é isto – a verdade real? Uma crítica ao sincretismo jusfilosófico de *terrae brasiliis*. In: **Revista dos Tribunais**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Ano 101, vol. 921, 2012.

_____. O senso (in)comum das “obviedades” desveladas: um tributo a Luis Alberto Warat. In: **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**. São Leopoldo: Editora Unisinos, julho-dezembro de 2012.

_____. A verdade das mentiras e as mentiras da verdade (real). **Consultor Jurídico**, São Paulo. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-nov-28/senso-incomum-verdade-mentiras-mentiras-verdade-real#_ftn6_1247>. Acesso em 04 set. 2016.

_____. Súmulas vinculantes em terrae brasilis: necessitamos de uma “teoria para a elaboração de precedentes”? In: **Revista brasileira de ciências criminais**. n. 78, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, maio-junho de 2009.

_____. **Direito e literatura**: do fato à ficção: O processo, de Franz Kafka. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-mar-16/direito-literatura-processo-franz-kafka>>. Acesso em 04 set. 2016.

UM RETRATO DO PENSAMENTO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO: O ensino da Constituição nas universidades públicas

Wingler Alves Pereira⁷⁸⁴

RESUMO: O trabalho é resultado de pesquisa empírica consistente no levantamento dos livros mais utilizados na disciplina de Direito Constitucional das Universidades Públicas brasileiras. Por meio da análise de conteúdo dessas obras, o trabalho teve como objetivo examinar o ensino da Constituição na Graduação em Direito. A pesquisa aponta, em conclusão, para a estreita afinidade entre a forma como o ensino jurídico é adotado no país e as práticas do Direito Constitucional, especialmente em relação ao uso de manuais, ao dogmatismo, e à ausência de interdisciplinaridade com as áreas associadas ao Direito, o que sugere a necessidade de se pensar em novidades que sejam capazes de romper com este ciclo.

Palavras-chave: Direito Constitucional; Universidades Públicas

1. INTRODUÇÃO

Não é novidade que o ensino jurídico vindica reformas desde longa data. No entanto, mesmo nos dias atuais, imperam o dogmatismo e

⁷⁸⁴ Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduado em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Advogado.

a falta de interdisciplinaridade⁷⁸⁵. Talvez por isso haja o clamor por iniciativas modernizadoras nos cursos de Graduação, já que até o momento as novidades têm se restringido à Pós-Graduação, especialização ou aperfeiçoamento⁷⁸⁶.

Esta pesquisa é uma pequena contribuição para a análise, em específico, do ensino do Direito Constitucional. No aspecto metodológico, o trabalho utiliza fontes primárias, de abordagem direta deste pesquisador, em um procedimento de coleta de dados e de análise de conteúdo das obras de Direito Constitucional mais utilizadas pelos cursos de Direito mais conceituados do país, segundo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). A partir da análise de conteúdo dessas obras, o trabalho correlaciona os resultados da pesquisa com outras pesquisas que revelam, em regra, o uso de manuais, o dogmatismo, e a ausência de interdisciplinaridade no ensino jurídico.

O artigo está dividido em duas partes. Em primeiro plano, o trabalho apresenta os métodos e objetos da análise de conteúdo, com a apresentação dos cursos de Direito e das obras de Direito Constitucional selecionadas pela pesquisa. No capítulo seguinte, os resultados são discutidos com base em referenciais teóricos sobre o ensino jurídico, como já especificado. O objetivo, ao final, é entender a realidade do ensino do Direito Constitucional e abalzar sugestões pontuais.

⁷⁸⁵ SANTOS, André Luiz Lopes dos. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002, p. 277.

⁷⁸⁶ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 346.

2. OS MÉTODOS E OBJETOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como antes indicado, o trabalho utiliza fontes primárias, em um procedimento de análise de conteúdo das obras de Direito Constitucional mais utilizadas nos cursos de Direito. Assim, a pesquisa desenvolve uma investigação metodológica que compreende não só o levantamento dos cursos de Direito mais conceituados do país, mas também das respectivas bibliografias das disciplinas de Direito Constitucional I, ou equivalente.

Neste quesito, o trabalho adota métodos não apenas quantitativos, mas também qualitativos para seleção dos objetos de estudo, sobretudo em razão do espaço disponível para a análise. Assim, dado o elevado número de cursos de Direito no país, o método para a seleção é de natureza marcadamente qualitativa, e não apenas quantitativa. De fato, na última avaliação dos cursos de Direito realizada no ano de 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foram contabilizados mais de mil cursos de Direito existentes no Brasil⁷⁸⁷.

Desse modo, os métodos utilizados pela pesquisa para a consideração da qualidade dos cursos de Direito foram os divulgados pela OAB, principalmente por meio do Exame de

⁷⁸⁷ INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENADE* 2015. Disponível em<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/direito.pdf>. Acesso em: 4.jul.2017.

Ordem, que é aplicado aos bacharéis de Direito que almejam ingressar no quadro de advogados da instituição. O Exame de Ordem elaborado pela OAB, dentre todos os critérios disponíveis para avaliação, é o que tem tido mais destaque na indicação da qualidade do ensino jurídico, o que é reconhecido, ao menos de forma indireta, pelo próprio MEC. Embora utilize seus próprios instrumentos de avaliação dos cursos de ensino superior, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC), houve uma notória e pública aproximação entre a OAB e o MEC nos últimos anos, com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar o ensino nos cursos de Direito do país. Por essa razão, os principais e primeiros critérios desta pesquisa para avaliação da qualidade do ensino jurídico são os disponibilizados pela OAB.

Assim, o primeiro critério da pesquisa para a seleção dos cursos jurídicos decorre do último Indicador de Educação Jurídica de Qualidade divulgado em 2016 pelo Conselho Federal da OAB, nos quais os cursos de Direito receberam o selo *OAB Recomenda*⁷⁸⁸. No total, mais de cem cursos de Direito foram homenageados por sua qualidade, sendo que mais da metade dos selos foram outorgados a Universidades Públicas. Por esse motivo, a pesquisa adota o método qualitativo para a análise do ensino do Direito Constitucional da Graduação das Universidades Públicas

⁷⁸⁸ OAB. *OAB entrega a 142 faculdades selo de qualidade em ensino de direito*, Brasília, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito>>. Acesso em: 4.jul.2017.

brasileiras. Dentre as existentes no país, a pesquisa selecionou as 15 (quinze) que vêm se destacando, a nível nacional, pela qualidade do ensino, conforme metodologia exposta a seguir.

Tendo em vista, ainda, o âmbito nacional da pesquisa, e para que fosse abrangida a maior extensão territorial possível, foram selecionados os cursos de Direito de Universidades Públicas das 5 (cinco) regiões do país, por meio de 3 (três) Estados de cada Região, inclusive o Distrito Federal, de modo que cada Estado fosse representado por 1 (uma) Universidade Pública. Nesta parte, em especial, a pesquisa adota o método qualitativo, e as Universidades foram selecionadas da seguinte forma, em ordem sequencial e preferencial: em primeiro lugar, pela maior taxa de aprovação no X ao XIII Exames de Ordem⁷⁸⁹; em segundo lugar, pela maior taxa de aprovação no VIII ao X Exames de Ordem⁷⁹⁰; em terceiro lugar, pelo maior Conceito Preliminar de Curso (CPC) atribuído pelo INEP em 2012⁷⁹¹. A partir dessa seleção, os Estados foram determinados a partir das Universidades mais qualificadas de cada região.

⁷⁸⁹ OAB. *Exame de Ordem em números*, vol. 2, Brasília, out. 2014. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-II.pdf>>. Acesso em: 4.jul.2017.

⁷⁹⁰ OAB. *Exame de Ordem em números*, vol. 1, Brasília, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-I.pdf>>. Acesso em: 4.jul.2017.

⁷⁹¹ INEP. *Conceito Preliminar de Curso – CPC*, Brasília, mar. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2012/cpc_2012_site_2014_03_14.xls>. Acesso em: 4.jul.2017.

A partir da triagem das 15 (quinze) Universidades Públicas que aparecem na tabela 1 a seguir, a pesquisa levantou os livros mais citados nos conteúdos programáticos da disciplina de Direito Constitucional I, ou equivalente, de cada Universidade. Para evitar uma análise casuística, selecionaram-se as obras que apareceram pelo menos 3 (três) vezes nas diferentes bibliografias, conforme aparece na tabela 2. A pesquisa restringiu-se, ainda, à bibliografia básica e não contemplou eventual indicação de leituras complementares.

A relação das Universidades Públicas selecionadas de acordo com os métodos da pesquisa é a que aparece na tabela 1 a seguir. A lista aponta a região; o Estado da federação; a Universidade selecionada; o critério utilizado; e o ano da ementa mais recente da disciplina de Direito Constitucional usada por cada Universidade.

As ementas das disciplinas foram obtidas nos endereços eletrônicos oficiais das respectivas Universidades, e quando ausentes, solicitadas e encaminhadas para o e-mail do autor deste artigo. Adotou-se, sempre que possível, a versão mais recente dos livros indicados, de acordo com a disponibilidade do acervo virtual de bibliotecas públicas, como a do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça, por exemplo

Tabela 1. Universidades Públicas selecionadas pela pesquisa.

Região	Estado	Universidade	Critério	Ano da ementa
---------------	---------------	---------------------	-----------------	----------------------

Sudeste	MG	Universidade Federal de Viçosa	1º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2014
	SP	Universidade de São Paulo	3º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2008
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo	9º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2010
Nordeste	PE	Universidade Federal de Pernambuco	4º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2010
	CE	Universidade Federal do Ceará	6º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2012
	PB	Universidade Federal da Paraíba	7º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2014
Sul	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	8º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2015
	PR	Universidade Estadual de Maringá	13º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2010
	RS	Universidade Federal de Santa Maria	12º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2013

Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	18º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2010
	MT	Universidade Federal do Mato Grosso	27º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2015
	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	31º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2014
Norte	AM	Universidade Federal do Amazonas	30º lugar no X ao XIII Exame de Ordem	2009
	RR	Universidade Federal de Roraima	Conceito Preliminar de Curso contínuo 3,3	2015
	PA	Universidade Federal do Pará	Conceito Preliminar de Curso contínuo 3,2	2010

De acordo com os métodos adotados pelo trabalho, a relação das obras de Direito Constitucional mais utilizadas pelas Universidades Públicas está contemplada na tabela a seguir, em que são apontados o autor, ou autores; o nome do livro; e o número de vezes em que apareceram nas diferentes ementas das Universidades selecionadas.

Tabela 2. Livros de Direito Constitucional mais utilizados pelas Universidades Públicas selecionadas.

Autor ou Autores	Nome do livro	Número de vezes em que aparece nas diferentes ementas
SILVA, José Afonso da	Curso de Direito Constitucional Positivo	11
BONAVIDES, Paulo	Curso de Direito Constitucional	9
CANOTILHO, José Joaquim Gomes	Direito Constitucional e Teoria da Constituição	7
MENDES, Gilmar; BRANCO, Paulo	Curso de Direito Constitucional	6
ARAÚJO, Luiz Alberto David; JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes	Curso de Direito Constitucional	5
MORAES, Alexandre de	Direito Constitucional	5
TAVARES, André Ramos	Curso de Direito Constitucional	5
FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves	Curso de Direito Constitucional	3
BULOS, Uadi Lammêgo Bulos	Curso de Direito Constitucional	3

A partir deste ponto, o estudo volta-se para seu objetivo principal de investigar o modo como é ensinado o Direito Constitucional na Graduação em Direito.

3. UM RETRATO ATUAL DO ENSINO DO DIREITO CONSTITUCIONAL

A primeira característica dos resultados é a forte presença dos manuais de Direito Constitucional como sugestão de leitura básica na Graduação. Na verdade, todas as obras selecionadas pelos critérios da pesquisa são manuais de Direito Constitucional. O império desse material como indicação básica de estudo sugere a natureza superficial como a matéria é tratada na Graduação. Os resultados da pesquisa demonstraram que, na grande maioria das vezes, a maior parte dos manuais é destinada aos aspectos dogmáticos ou normativos do Direito Constitucional. Em uma média aritmética, são dedicados aos aspectos não dogmáticos uma parte de menos de dez por cento do conteúdo transmitido.

É evidente que o uso de manuais tem utilidades específicas, como oferecer um panorama mais amplo a respeito da matéria, de forma que torne possível o conhecimento básico de determinado tema e o seu aprofundamento por outros meios e materiais. O que se questiona é o seu uso dominante, e praticamente irrestrito, no ensino universitário, onde se espera que o bacharel tome posição crítica sobre o universo jurídico, notadamente em uma disciplina como Direito Constitucional.

Se é certo que “*os programas espelham os manuais*” e que “*os métodos raramente vão além de uma aula expositiva que mal*

*repete o manual*⁷⁹², certamente falta espaço para questões políticas, históricas e sociais ligadas ao Direito Constitucional. Neste sentido, o resultado da pesquisa aponta que os manuais de Direito Constitucional não fogem à regra dos demais manuais de Direito, que são, em sua grande maioria:

Dogmáticos e de baixa densidade em matéria de problematização científica. Na maioria são meramente classificatórios, repetem e resumem (mal) velhas teorias, nunca ensinam o estudante a pensar juridicamente, sugerindo, ao contrário, que o pensamento jurídico se resume em citar autores, repetir textos normativos e chegar a conclusões baseadas em autoridade da jurisprudência.⁷⁹³

Em outra vertente, Tercio Sampaio Ferraz Junior aponta que o Direito, como objeto, pode ser estudado, em termos amplos, sob um ângulo “zetético” ou “dogmático”. Em linhas gerais, ele explica que o viés zetético parte de evidências; o dogmático, de dogmas. Assim, enquanto a investigação zetética deixa de questionar certos enunciados porque os admite como verificáveis e comprováveis, a dogmática jamais questiona suas premissas, porque estabelecidas como inquestionáveis⁷⁹⁴.

⁷⁹² FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. *OAB - Ensino jurídico. OAB - Ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. 2. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 284.

⁷⁹³ *Ibidem*, p. 284.

⁷⁹⁴ FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 43.

Ainda de acordo com Tercio Sampaio Ferraz Junior, uma disciplina pode ser definida como dogmática à medida que considera certas premissas como vinculantes para o estudo, renunciando, assim, ao postulado de uma pesquisa independente. De modo mais detalhado, explica que:

Zetética vem de *zetein*, que significa perquirir, *dogmática* vem de *dokein*, que significa ensinar, doutrinar. Embora entre ambas não haja uma linha divisória radical (toda investigação *acentua* mais um enfoque que outro, mas sempre tem os dois), sua diferença é importante. O enfoque dogmático revela o ato de opinar e ressalva algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícita e são infinitas. Questões dogmáticas têm uma função diretiva explícita e são finitas.⁷⁹⁵

Mais especificamente, a dogmática ensina que os juristas, em termos de um estudo estrito do Direito, procurem sempre compreendê-lo e torná-lo aplicável dentro dos marcos da ordem vigente. Dessa forma, a ordem que lhes parece como um dado, que eles aceitam e não negam, constitui “*uma espécie de limitação, dentro da qual eles podem explorar as diferentes combinações para a determinação operacional de comportamentos juridicamente possíveis*”⁷⁹⁶.

Dentro desta ideia sobre a dogmática jurídica, outra característica dos resultados é a preponderância de uma análise dogmática ou

⁷⁹⁵ Ibidem, p. 41.

⁷⁹⁶ Ibidem, p. 48.

positivista do Direito Constitucional. A maior parte dos manuais analisados destina-se, em seus vários capítulos, a explorar o texto escrito da atual Constituição brasileira, em seus vários artigos, parágrafos e incisos, e não propriamente a questionar ou perquirir seus marcos fundacionais.

No manual mais citado da pesquisa, por exemplo, há a adoção explícita de uma perspectiva dogmática do Direito Constitucional, o que pode ser notado pela inserção do adjetivo “*Positivo*” no título da obra de José Afonso da Silva. O autor afirma textualmente que “*cabe ao Direito Constitucional o estudo sistemático das normas que integram a constituição do Estado*”⁷⁹⁷. Da mesma forma, muito embora reconheçam que o direito constitucional opera em uma fronteira entre o político e o jurídico, Luiz Alberto David Araujo e Vidal Serrano Nunes Júnior destacam que interessa ao Direito Constitucional “*não a política como decisão, como resultado, antes como conjunto de regras prescritivas sobre o acontecer político*”⁷⁹⁸, revelando, igualmente, a conotação dogmática que permeia a obra.

Não se quer dizer aqui que o estudo dogmático do Direito Constitucional seja dispensável. Pelo contrário, essa forma de estudo é certamente útil para muitas ocasiões, seja a nível teórico, seja a nível da prática judiciária. O que se questiona, por outro

⁷⁹⁷ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014, p.36.

⁷⁹⁸ ARAUJO, Luiz Alberto David; JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes. *Curso de Direito Constitucional*. 15. ed. São Paulo: Verbatim, 2011, p. 25.

ângulo, é o estudo exclusivo da dogmática em uma matéria basilar sobre a Constituição.

De fato, como já anotado, em uma média aritmética, a dogmática constitucional é destinada uma parte superior a noventa por cento dos manuais de Direito Constitucional. Também neste quesito o Direito Constitucional perfilha o destino que marca o ensino jurídico, em geral. Neste particular, o resultado da pesquisa confirma a ideia de André Luiz Lopes dos Santos⁷⁹⁹ de que o dogmatismo ainda é um “*problema nuclear*” do ensino jurídico predominante no país.

Ao analisar os currículos jurídicos nacionais, a pesquisa de Aurélio Wander Bastos aponta neste mesmo sentido, ao revelar que estes currículos “*são exageradamente positivistas, permitindo a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático*”⁸⁰⁰. Esta característica, segundo Aurélio Wander Bastos, remonta à reforma curricular da década de 1970, proposta no regime militar, em que se “*incentivou o ensino exclusivo do positivismo jurídico, mais burocrático que intelectual*”⁸⁰¹.

Assim, a perspectiva dogmática, e não zetética, do Direito Constitucional pode comprometer a própria contextualização do conteúdo ensinado, em uma visão muito limitada de todo o arsenal teórico disponível nas Ciências Sociais, na Ciência Política e também na História, por exemplo. Neste particular, o resultado da

⁷⁹⁹ SANTOS, 2002, p. 255.

⁸⁰⁰ BASTOS, 2000, p. 355.

⁸⁰¹ Ibidem, p. xii.

pesquisa corrobora a afirmação de Tercio Sampaio Ferraz Junior, ao indicar que “*em regra, os manuais jurídicos, quando se reportam às ciências sociais o fazem de modo superficial, desintegrado e com uma defasagem de atualização*”⁸⁰².

Conforme anota André Luiz L. dos Santos “*numa abordagem interdisciplinar, um dos objetivos primordiais da prática educacional está em propiciar uma visão mais ampla, uma percepção menos fragmentada dos temas estudados*”⁸⁰³. No ensino jurídico, o objetivo desta análise, como aponta Carlos Maria Cárcova, é que os estudantes “*possam articular com mais facilidade outros problemas que não estejam estritamente ligados à dogmática jurídica, como a história e a política do país, tão conhecidas da Ciência Política e das Ciências Sociais*”⁸⁰⁴.

De fato, o privilégio da utilização de manuais e a nota dogmática que permeia o estudo do Direito Constitucional revela ainda outra característica do ensino desta disciplina: a falta de interdisciplinaridade com áreas afins ao Direito. A pesquisa revelou que os conceitos sobre o conteúdo e a essência da constituição, por exemplo, são passados de forma bastante sucinta, como se poucos parágrafos ou páginas fossem suficientes para explicar a relação,

⁸⁰² FERRAZ JUNIOR, 1996, p. 284.

⁸⁰³ SANTOS, 2002, p. 270-271.

⁸⁰⁴ CÁRCOVA, Carlos Maria. *Direito, política e magistratura*. Tradução de Rogério Viola Coelho e Marcelo Ludwig Dornelles Coelho. São Paulo: LTr, 1996, p. 51.

sobretudo política, que envolve este tema do Direito Constitucional.

É inegável que os manuais tentam transmitir alguma noção política ou histórica dos fenômenos constitucionais, mas certamente a abordagem não é suficiente para que o bacharel pense nas instituições políticas e jurídicas de forma contextual e crítica. As análises histórica, social e política aparecem, como visto pelos resultados, apenas como nota preliminar para o estudo dogmático, que ocupa a maior parte dos manuais analisados.

Da mesma forma que nos pontos anteriores, também esta característica do estudo do Direito Constitucional segue o trajeto do ensino jurídico nas últimas décadas. Sobre este ponto, o resultado da pesquisa valida a afirmação de André Luiz Lopes dos Santos de que *“um dos traços essenciais do paradigma predominante, no universo do direito (o positivismo jurídico), está, exatamente, na radical separação entre os campos jurídico e político”*⁸⁰⁵.

Na verdade, a *“ampliação das aberturas interdisciplinares do ensino jurídico”*⁸⁰⁶, nas palavras de Aurélio Wander Bastos, não é uma cobrança que surgiu nos dias atuais. Ao contrário, *“os currículos jurídicos tradicionais sempre foram altamente resistentes a um ensino interdisciplinar apoiado nos fundamentos sociológicos, políticos e econômicos do conhecimento jurídico”*⁸⁰⁷.

⁸⁰⁵ SANTOS, 2002, p. 247.

⁸⁰⁶ BASTOS, 2000, p. 345.

⁸⁰⁷ Ibidem, p. 355.

Prova disto é que, em sua famosa aula inaugural de 1955 da Faculdade Nacional de Direito, San Tiago Dantas julgava:

Não só conveniente, senão imperioso, abrir uma comunicação larga entre a faculdade de direito e as de ciências sociais, para que estudantes de direito possam aprofundar o conhecimento de ciências sociais e estudantes de ciências sociais possam haurir conhecimento de direito, reaproximando no plano educacional dois ramos da cultura, que não podem ficar separados.⁸⁰⁸

Passados quarenta anos do discurso de San Tiago Dantas, Tercio Sampaio Ferraz Junior acentuava, na década de 1990, que ainda permanecia um descompasso entre a ciência dogmática do direito e as demais ciências sociais, por mais que tenha havido esforços para compatibilizá-las⁸⁰⁹. Em estudo realizado na mesma época, José Ribas Vieira também destacava que as ciências sociais, através da antropologia e da sociologia, produziram valiosas pesquisas de campo sobre temáticas de pluralismo jurídico, acesso à justiça, violência social, segurança pública, entre outros, mas “*seus resultados e suas reflexões foram muito pouco incorporadas aos nossos cursos de bacharelado de direito*”⁸¹⁰.

⁸⁰⁸ SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, Rio de Janeiro, v.3, p. 23, fev. 2009.

⁸⁰⁹ FERRAZ JUNIOR, 1996, p. 284.

⁸¹⁰ VIEIRA, José Ribas. Desafios e prioridades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. *OAB - Ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. 2. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 182.

No que tange especificamente ao Direito Constitucional, o resultado da pesquisa indica, pela análise das ementas das Universidades Públicas selecionadas, que à Teoria da Constituição é destinada, por exemplo, um pequeno tópico inicial da disciplina de Direito Constitucional, da mesma forma que aparece nos manuais. Embora o resultado possa sugerir que há ligação entre a Teoria Constitucional e os temas das disciplinas de base, como a Teoria do Estado e a Ciência Política, a conclusão da pesquisa indica, pelo contrário, que os temas são tratados de forma desligada dos que são comumente ensinados em outras disciplinas.

Devido às características intrínsecas ao Direito Constitucional, e para conferir máxima interdisciplinaridade ao tema, o resultado da pesquisa sugere que ou se transfira o seu estudo para as disciplinas de base, ou se estenda ao estudo do Direito Constitucional questões políticas, sociais e históricas. A segunda opção parece a melhor alternativa, pois como aponta André Luiz Lopes dos Santos, *“limitar-se o estudo dos temas afeitos à teoria do estado, ou à ciência política, ao primeiro ano dos cursos jurídicos, pode seguramente ser apontada [...] como uma forma clara de se enfraquecer todo o (imenso) potencial das faculdades de direito”*⁸¹¹. No entanto, parece ser a alternativa de mais difícil implantação, haja vista que também é necessário o estudo de temas estritamente dogmáticos do Direito Constitucional, como a hermenêutica, por exemplo.

⁸¹¹ SANTOS, 2002, p. 227.

Outra alternativa para maximizar o ensino interdisciplinar poderia consistir em integrá-lo à pesquisa, que tem a capacidade de não só problematizar paradigmas, mas também de fornecer novos métodos de ensino e aprendizagem, como a verificação de documentos históricos. Há farta literatura que indica os benefícios desta associação, em termos amplos para o ensino jurídico, como Aurélio Wander Bastos⁸¹² André Luiz Lopes dos Santos⁸¹³ e José Ribas Vieira⁸¹⁴, por exemplo.

Roberto Mangabeira Unger indica que a marginalização dos juristas brasileiros do debate nacional decorre do lento e cumulativo tradicionalismo do ensino jurídico no Brasil, cujas práticas são apontadas nesta pesquisa e em tantas outras, como alhures relatado. Neste passo, e justamente por conta disso, Unger destaca que os advogados e os juristas brasileiros deixaram de ser participantes centrais da elite nacional e ficaram “*reduzidos à condição de técnicos a serviço dos poderosos e endinheirados*”⁸¹⁵, contrastando, de maneira surpreendente, com o papel norteador que desempenharam em outros períodos da história nacional⁸¹⁶.

A atual forma do ensino jurídico no Brasil, como visto em relação ao Direito Constitucional, é um caso extremo e representa, para Unger, um desperdício de muitos dos melhores talentos nacionais.

⁸¹² BASTOS, 2000, p. 409.

⁸¹³ SANTOS, 2002, p. 260.

⁸¹⁴ VIEIRA, José Ribas, 1996, p. 189.

⁸¹⁵ UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Mimeo, p. 9.

⁸¹⁶ Para mais detalhes, ver Alberto Venancio Filho (1977), Sergio Miceli (1979), Sérgio Adorno (1988).

Do jeito que está, não serve nem “*para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas, das nossas instituições e das nossas políticas públicas*”⁸¹⁷.

Contudo, apesar deste cenário, ele acredita que temos todas as condições de trazer o Brasil para a vanguarda da reforma do ensino jurídico. Quanto ao estudo da constituição, em específico, Unger aposta numa ordenação em torno das grandes opções institucionais, feitas ou rejeitadas, explicitando a arquitetura do desenho constitucional⁸¹⁸. Esta arquitetura poderia ser colocada, por exemplo, no contexto da história da política brasileira. Desta forma, o estudo da Constituição poderia ser mais facilmente integrado com a análise de como se organiza a política, por exemplo.

Ao fim ao cabo, para abrir seu caminho nacional, o Brasil precisa poder refazer suas instituições, pois “*a forma de construir uma imaginação nacional é pela afirmação, pela agressão intelectual, pela capacidade de inventar e reconstruir*”⁸¹⁹. E para isto, o país deveria contar com a vocação do pensamento jurídico, que numa democracia, para além das fronteiras do advogado, consiste em transformar-se numa prática de imaginação institucional⁸²⁰.

⁸¹⁷ UNGER, 2006, p. 2.

⁸¹⁸ *Ibidem*, p. 2.

⁸¹⁹ UNGER, Roberto Mangabeira. Diálogo: Roberto Mangabeira Unger. Entrevistador: Leonardo Avritzer. *Cadernos da Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 40, jan./jun. 1994.

⁸²⁰ UNGER, 2006, p. 9.

4. CONCLUSÃO

Como visto, o objetivo desta pesquisa é contribuir com dados empíricos para o mapeamento do ensino do Direito Constitucional na atual realidade brasileira. A partir da análise de conteúdo dos livros mais utilizados na disciplina de Direito Constitucional das principais Universidades Públicas brasileiras, o trabalho concluiu que o ensino da Constituição ainda é marcado pelo uso de manuais, pelo dogmatismo, e pela ausência de interdisciplinaridade com as áreas afins ao universo jurídico.

Para romper com este ciclo, e vislumbrar novos rumos para o Direito, e nisto se inclui também o Direito Constitucional, é fundamental apostar em novas ideias que possibilitem perspectivas críticas do ordenamento jurídico, e inclusive das instituições do país. E talvez começar pelo ensino jurídico seja apenas uma das maneiras de recuperar o tradicional prestígio do Direito na vida nacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizizes do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ARAUJO, Luiz Alberto David; JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes. *Curso de Direito Constitucional*. 15. ed. São Paulo: Verbatim, 2011.

BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

BULOS, Uadi Lammêgo Bulos. *Curso de Direito Constitucional*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CÁRCOVA, Carlos Maria. *Direito, política e magistratura*. Tradução de Rogério Viola Coelho e Marcelo Ludwig Dornelles Coelho. São Paulo: LTr, 1996.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2009.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. OAB - Ensino jurídico. *OAB - Ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. 2. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

_____. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Conceito Preliminar de Curso – CPC*, Brasília, mar. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2012/cpc_2012_site_2014_03_14.xls>. Acesso em: 4.jul.2017.

_____. *ENADE 2015: relatório síntese de área: Direito*. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/direito.pdf>. Acesso em: 4.jul.2017.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MICELI, Sergio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil: 1920-1945*. São Paulo: Difel, 1979.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

OAB Ordem dos Advogados do Brasil – Conselho Federal. *Exame de Ordem em números*, vol. 1, Brasília, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-I.pdf>>. Acesso em: 4.jul.2017.

_____. *Exame de Ordem em números*, vol. 2, Brasília, out. 2014. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-II.pdf>>. Acesso em: 4.jul.2017.

_____. *OAB entrega a 142 faculdades selo de qualidade em ensino de direito*, Brasília, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito>>. Acesso em: 4.jul.2017.

SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, Rio de Janeiro, v.3, p. 9-37, fev. 2009.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

TAVARES, André Ramos. *Curso de Direito Constitucional*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

UNGER, Roberto Mangabeira. Diálogo: Roberto Mangabeira Unger. Entrevistador: Leonardo Avritzer. *Cadernos da Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 1994.

_____. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Mimeo.

VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VIEIRA, José Ribas. Desafios e prioridades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. *OAB - Ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. 2. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

A evolução da formação prática dos cursos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico

Carlos André Birnfeld⁸²¹

RESUMO: o presente artigo trata da evolução das exigências curriculares relacionadas à formação prática dos bacharéis em direito ao longo dos 190 anos da história do ensino jurídico no Brasil. Por meio de técnica de pesquisa bibliográfica demonstra que a abordagem da prática apresenta-se historicamente desde 1827 como atividade curricular de sala de aula, passando a ser concebida na segunda metade do século XX como *estágio supervisionado* e no final do mesmo século como *estágio supervisionado* dentro de Núcleo de Prática Jurídica, conformando-se, a partir do século XXI como componente curricular complexo abrangendo estágio supervisionado, dentro de um Projeto Pedagógico com Núcleo de Prática Jurídica.

Palavras-Chave: Educação Jurídica. Ensino Jurídico. Estágio Supervisionado. Prática Jurídica.

INTRODUÇÃO

No presente ano se completam 190 anos da criação dos cursos jurídicos no Brasil. Em todo esse período, sob diferentes denominações e formatos, é sempre possível encontrar algum grau

⁸²¹ Carlos André Birnfeld, Doutor em Direito pela UFSC, é professor universitário federal da Universidade Federal do Rio Grande, advogado e consultor do MEC, INEP e OAB para avaliação de cursos jurídicos e Direito Educacional, atua junto à Faculdade de Direito da referida universidade, onde exerce atualmente a função de Diretor, sendo integrante e fundador do Programa de Pós-Graduação em Direito da referida universidade, Mestrado em Direito e Justiça Social.

de direcionamento dos currículos para o aprendizado da *prática jurídica*.

O presente artigo, a partir de método indutivo e de técnica de pesquisa bibliográfica, procura demonstrar as diferentes fases pelas quais passou, no contexto dos cursos de Direito, especialmente a partir das respectivas diretrizes normativas, o aprendizado da prática jurídica, procurando destacar que distintas compreensões pedagógicas e até epistemológicas se fizeram presentes ao longo destes 190 anos.

Neste sentido, para melhor compreensão, optou-se por separar, a título didático, quatro grandes períodos, que correspondem a quatro sucessivas abordagens e compreensões pedagógicas e epistemológicas do próprio significado do aprendizado da prática jurídica nos cursos de Direito, a saber:

- a) como atividade em sala de aula;
- b) como estágio supervisionado;
- c) como estágio supervisionado dentro de Núcleo de Prática Jurídica;
- d) como componente curricular complexo abrangendo estágio supervisionado, dentro de um Projeto Pedagógico com Núcleo de Prática Jurídica

Neste sentido, reservar-se-á tópico específico para a abordagem de cada fase, buscando demonstrar suas principais características e transformações.

1 A PRÁTICA JURÍDICA COMO ATIVIDADE EM SALA DE AULA: A TEORIA DA PRÁTICA

Entre os anos de 1827 e 1972 os cursos jurídicos brasileiros são organizados de maneira uniforme, justamente porque as normas vigentes impõem, como regra, para todas instituições de ensino um *currículo único*, fixado nacionalmente expresso sob a forma de um conjunto de disciplinas que devem ser necessariamente ministradas pelas instituições de ensino.⁸²²

⁸²² Embora se deva ter claro que desde 1931 já fosse vigente a possibilidade das instituições agregarem disciplinas, é preciso ter claro que esta

Este período, de 145 anos e traz como uma das características mais interessantes para esta abordagem justamente o fato de que as matérias ditas *teóricas* ou *práticas* fossem tratadas como componentes curriculares igualmente *teóricos*, pois que o ensino da *prática* era, em regra, também um ensino *teórico*, sendo inclusive comum que algumas disciplinas fossem nominadas exatamente como *teoria e prática*, sem qualquer significativa alteração do perfil de abordagem ou vivência do aluno.

Neste sentido, na Lei imperial de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos jurídicos, o Art. 1º faz referência à obrigatoriedade de uma cadeira no 5º ano denominada *Teoria e prática do processo adoptado pelas leis do império*. No Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, o § 3º do artigo 23, no mesmo sentido, referindo-se às cadeiras do curso, preconiza *duas de theoria e prática do processo criminal, civil e comercial*.

Em compasso similar, já na República, o Decreto 12.321 de 2 de janeiro de 1891, no Art. 3º prevê para o 4º ano uma cadeira de *Prática Forense*. A lei 314, de 30 de outubro de 1895, por seu turno, no art. 1º se prevê no 5º ano a cadeira de *Prática Forense*, fazendo referência explícita à peculiaridade de tratar-se de *continuação à cadeira de Theoria do processo civil, comercial e criminal*. No Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, no art. 177, são previstas, no 5º ano, as cadeiras *de Prática do Processo Civil e Comercial e Theoria e Prática do Processo Criminal*. No Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, no artigo 29, também se prevê para o 4º e 5º ano *Direito Judiciário Cível* e para o 5º ano *Direito Judiciário Penal*. O § 2º do mesmo artigo esclarece ainda que *o ensino do Direito Judiciário Cível compreenderá, tanto no primeiro como no ano seguinte, o da teoria e prática do processo civil*. Derradeiramente, encerrando o ciclo, numa bela e aprimorada síntese desse viés, o Parecer 215, CNE, de 15/09/62, faz referência *ao Direito Judiciário Cível (com prática forense)* e *ao Direito Judiciário Penal (com prática forense)* como disciplinas obrigatórias.

A prática era, assim tratada como atividade de classe, de sala de aula, que tanto poderia envolver, na melhor escala,

opção em nada alteraria a necessidade de serem cumpridas todas as disciplinas nacionalmente determinadas, efetivamente desestimulando esta prática.

desenvolvimento de peças processuais em "casos simulados", ou mesmo seu desenvolvimento em "atuação simulada" dos alunos em processos reais findos levados pelo professor como, no outro extremo – e efetivamente muito mais comum - efetivamente nada além de exposição de conteúdos com ênfase na pragmática e na jurisprudência, quando não a mera repetição de conteúdos de direito processual, nestes casos limitando-se a avaliação à tradicional verificação de acúmulo de conteúdos sob a forma de perguntas e respostas de diferentes formatos.

A opção pedagógica é definitivamente a coimbrã, a *aula expositiva*, o professor o centro do aprendizado e o desafio pedagógico, na melhor das hipóteses, uma mera simulação. A idéia de contato com clientes reais, com situações reais, com aflições reais a reclamarem o uso dos adequados remédios jurídicos capazes de aplacar o sofrimento moral e a da própria vivência do êxito ou do insucesso nesta tentativa é rigorosamente inexistente neste contexto.

Deduz-se que para este formato de aprendizado da prática, o mundo real – e dentro dele o convívio com pessoas reais com problemas reais a serem percebidos na maturação do convívio clínico - é efetivamente desnecessário e até estranho ao universo do ensino.

Tais experimentações restam relegadas exclusivamente ao mundo profissional.

2 A PRÁTICA COMO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Antes que as normas relativas à educação superior jurídica o fizessem, a lei 4.215, de 27 de abril de 1963, que *dispôs sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil*, tratou do *estágio*, como experiência de aprendizado que se constituía em pré-requisito para a obtenção de inscrição como advogado na Ordem, alternativo ao respectivo exame, aberto tanto aos estudantes matriculados *no 4º ou 5º ano de Faculdade de Direito* como aos cidadãos que tivessem *diploma de bacharel ou doutor em Direito, formalizado de acordo com a lei*.

Tanto uns como outros, não querendo submeter-se ao exame de ordem, podiam assim submeter-se ao então *denominado estágio para a prática profissional* cuja duração era de dois anos,

*sendo o programa e processo de verificação do seu exercício regulados exclusivamente por provimento do Conselho Federal da OAB. . Este estágio, nos termos do artigo 50 da referida lei e respeitada a respectiva regulamentação, poderia ser realizado de seis formas*⁸²³:

- a) Curso teórico-prático de orientação de estágio ministrado pela própria OAB.
- b) Curso teórico-prático de orientação de estágio ministrado por Faculdade de Direito mantida pela União ou sob fiscalização do Governo Federal
- c) Admissão como auxiliar de escritório de advocacia existente desde mais de cinco anos;
- d) Admissão como auxiliar de escritório de Serviço de Assistência Judiciária;
- e) Admissão como auxiliar em departamento jurídico público;
- f) Admissão como auxiliar departamento juridico de empresas idôneas, a juízo do Presidente da Seção.

Quase uma década após a introdução da figura do *estágio* pelas normas advocatícias, a Resolução 03/72, de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, ao mesmo tempo em que fixaria um *currículo mínimo*⁸²⁴ para os cursos de Direito do país, trouxe a exigência de que todos os cursos contassem com “*prática forense sob a forma de estágio supervisionado*”.

⁸²³ A estas hipóteses de dispensa de Exame de Ordem, as Leis 5.390, de 23/02/1968 e o Decreto-Lei 505, 18/03/1969 agregaram, em relação aos respectivos estudantes de 4º e 5º ano daqueles anos a possibilidade de exercício de prática como *Solicitador Acadêmico* como alternativa ao dito exame.

⁸²⁴ A diferença entre o currículo o mínimo e o anterior currículo único era efetivamente sutil, senão praticamente performática: após a fixação de disciplinas Básicas (Introdução ao Estudo do Direito; Economia; Sociologia) e Profissionais (Direito Constitucional ; Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Administrativo ; Direito Processual Civil e Direito Processual Penal) a norma determinava que as Faculdades deveriam tornar obrigatórias (escolher) duas dentre oito disciplinas (Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciência das Finanças e Direito Financeiro; Direito da Navegação (Marítima); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário e Medicina Legal). Nesta escolha residia boa parte da efetiva autonomia curricular, mantida a possibilidade de criação de outras disciplinas

Destaca-se, neste particular que as matérias processuais são delimitadas com explícita configuração meramente teórica⁸²⁵ e que a *prática forense sob a forma de estágio supervisionado* não se encontra no rol de *matérias* básicas ou profissionais, mas referida separadamente no Parágrafo Único - juntamente com *Estudo de Problemas Brasileiros* e a *prática de Educação Física* - sem definição clara de sua operacionalização, conteúdos ou formatação, em que pese, por exclusão, pareça claro que pretenda centralizar toda a formação prática do aluno abrangendo atividade junto ao foro, *forense* e induza a perspectiva de uma vivência profissional necessária, porque sob a forma de *estágio supervisionado*. A perspectiva pedagógica, neste sentido revela-se potencialmente revolucionária, na medida em que o sistema de ensino do direito abraçaria, de par com os cursos de medicina e odontologia, a necessidade de agregar efetiva vivência profissional real como elemento indispensável a formação do estudante.

Seria uma guinada epistemológica profunda, não fosse, como se demonstrará, a circunstancialidade de que, no cotidiano de Faculdades acostumadas, desde o império, ao reinado da exposições teóricas a *prática forense* se tornasse o baluarte do fracasso dessa intenção, tornando-se, tal como já fora no império, uma disciplina teórica, que justo por isso não era *prática*, e menos ainda *forense*, justo porque não transcendeu, em regra, as paredes da sala de aula, convertendo-se quiçá, no lugar perfeito para o repouso e as lembranças teóricas das lições teóricas de processo, já no fim do curso, para a tranquilidade da “cambadinha indistinta, adormecidos nos últimos bancos, confundidos na sombra preguiçosa do fundo da sala” tão bem descrita por Raul Pompéia⁸²⁶

Nesta perspectiva, há que se observar que até 1972, o *estágio* antes preconizado pelas normas advocatícias não conflituava, no plano normativo com os currículos nacionalmente unificados das Faculdades de Direito, os quais, como já se viu,

⁸²⁵ Nos termos da Resolução: “10 . Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária – Ações - Recursos – Execução). 11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento - Recursos - Execução)”.

⁸²⁶ POMPÉIA, Raul. O Ateneu. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996 p.21, . Disponível em <http://www.culturatura.com.br/obras/O%20Ateneu.pdf>, Acesso em 17/07/2017

restringiam sua preocupação praxista às disciplinas de *teoria da prática*, não se cogitando da exigência de estágio nas respectivas grades curriculares, encarada como atividade de interesse exclusivo da advocacia, frente ao escopo efetivamente mais amplo das possibilidades do bacharel em Direito.

O único ponto de contato entre esta modalidade de estágio e os currículos era a peculiaridade de que as faculdades de Direito poderiam, mediante convênio, tornarem-se executoras do curso teórico-prático de *orientação de estágio* da própria OAB, os quais eram regulados exclusivamente por provimento do Conselho Federal, operando, destarte, à margem do sistema formal de ensino.

Todavia, como se viu, com a Resolução 03/72, de 25 de fevereiro de 1972, criava-se a obrigação das próprias Faculdades ministrarem sua *prática forense sob a forma de estágio supervisionado*. Tratava-se de uma substancial alteração na sistemática vigente há mais de um século. Ocorre que pela primeira vez o conceito de *Estágio Supervisionado* se inseria no universo dos cursos jurídicos.

Haveria de se instaurar uma verdadeira revolução nos formatos históricos do aprendizado da prática, superando-se sua veiculação pela clássica *aula expositiva*, instrumento absolutamente inadequado para tal mister. Infelizmente tal revolução sequer arranhou o consagrado estilo *coimbrão*, que espargiu-se quase que automaticamente sobre a nova disciplina, ajudado pelo contexto de que as Faculdades, em geral já operavam em convênio com a OAB para facilitar aos alunos a elisão do Exame de Ordem por meio de *estágios* nelas assentados e sob o controle da OAB.

Assim tendo-se em conta a coexistência de *dois estágios* (curricular e OAB), instalou-se, por outro lado, uma peculiar diacronia na matéria, definitivamente acirrada no plano normativo com o advento, ainda em 1972, em 6 de dezembro, da lei 5.842, cuja ementa sinalizava justamente a necessidade de regular *o estágio nos cursos de graduação em Direito*, embora o conteúdo normativo dela transcendesse.

No Art. 1º da norma em comento ficava claramente estabelecido que para “fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil”, ficariam “dispensados do

exame de Ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, os Bacharéis em Direito” que houvessem realizado, junto às respectivas Faculdades, “estágio de prática forense e organização judiciária” os quais obedeceriam, nos termos do § 1º da mesma norma a “programas organizados pelas Faculdades de Direito”.

Note-se que a lei federal, retomando a tradição do império de alterar currículo por lei, como se não houvesse órgão competente para tal, havia criado, a despeito da plena vigência da Resolução 03/72, de 25 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação, um novo componente curricular: *estágio de prática forense e organização judiciária*, aparentemente em substituição à *prática forense sob a forma de estágio supervisionado* que havia sido preconizado no início do ano pelo Conselho.

Tratava-se de um mesmo indecifrável *Estágio Curricular* paralelo ao Estágio da OAB, com força supletiva em relação à este, para fins de inscrição na própria Ordem, ficando clara a opção pela coexistência das diferentes possibilidades, ao teor dos parágrafos 1º e 2º que este *Estágio Curricular* teria como fonte normativa exclusiva os programas organizados pelas Faculdades de Direito e o respectivo disciplinamento nacional pelo Conselho Federal de Educação. Em síntese: as faculdades poderiam regulamentar com exclusividade seu *Estágio Supervisionado* sem qualquer interferência da OAB e este estágio ainda teria validade plena, paralela e substitutiva em relação ao *Estágio profissional* capitaneado pela OAB.

Não há como deixar de perceber que tal disposição normativa tinha o claro escopo de enfraquecer os poderes da OAB em relação ao controle de ingresso de seus próprios corporados. Não há também como deixar de lembrar que em 1º de junho do mesmo ano de 1972 havia o Conselho Federal da OAB, na célebre *Declaração de Curitiba*, afirmado a posição oficial da Ordem em relação ao binômio desenvolvimentismo-repressão protagonizado pelo governo Médici, a qual em seus explícitos termos afirmava, entre outras coisas não haver

mínima razão em que se tenha como necessário o sacrifício dos princípios jurídicos no altar do desenvolvimento, pois o legítimo progresso econômico e social só se fará em conformidade

com os princípios do Estado de Direito e o respeito aos direitos fundamentais do homem. Se é verdade que para o desenvolvimento são indispensáveis paz e segurança, não é menos verdade que não existe tranquilidade e paz quando não há liberdade e justiça⁸²⁷.

Embora este constitua mais um exemplo que o Direito, filho mimado da política, carregando consigo forte carga genética materna, não deva guardar necessariamente qualquer parentesco com outra figura feminina não menos nobre, a *lógica*, esta norma teve tempo de vida relativamente proporcional à sua intempestividade: um ano. Em 10 de dezembro de 1973 sobreveio a lei 5.960, cuja ementa, agora proporcional ao conteúdo, sinalizava regramento sobre *inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil*.

Como medida reorganizadora, mas nem por isso portadora de maior justiça, o Art. 1º da referida lei dispensou incondicionalmente de Exame de Ordem ou de Estágio, para fins de inscrição na OAB, todos os Bacharéis em Direito que houvessem concluído o respectivo curso até o ano letivo de 1973, deixando todos os que, nos dez anos pregressos houvessem, com eventual sacrifício, se sujeitado a tais rigores, com a pouco agradável sensação de esforço inútil ou desnecessário.

O Art. 2º, todavia, *salomonicamente* restaurava as prerrogativas da OAB sobre seus corporados, estabelecendo que a alternativa ao Exame de Ordem passaria a consistir, para os bacharéis doravante surgidos, não só no cumprimento do Estágio da OAB ou mesmo o cumprimento exclusivo do Estágio Curricular, mas o atendimento simultâneo a ambos. Destarte, a dispensa ao Exame de Ordem, nos termos desta lei, era destinada aos que cumprissem cumulativamente duas obrigações, que seriam aqueles que, concomitantemente, *litteris*:

- a) comprovem o exercício e resultado do estágio profissional de que trata o artigo 53, da Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963;
- b) concluam com aproveitamento, junto à respectiva Faculdade, o estágio de “Prática Forense e Organização Judiciária”, instituído

pela Lei nº 5.842, de 6 de dezembro de 1972.

Observe-se que, sendo o *estágio de Prática Forense e Organização Judiciária* componente *curricular*, na verdade era restabelecido o regime da Lei 4.215, onde o *estágio* para ingresso na OAB voltava a ser por esta regulado, mantendo-se o requisito do bacharelado para inscrição como advogado, que envolvia, por óbvio, o cumprimento do currículo do curso no qual estava agregado o *estágio de “Prática Forense e Organização Judiciária”*,

Restabelecia-se as prerrogativas da OAB, mas não se eliminava o formato coimbrão que, nas Faculdades, houvera se assenhorado do *estágio curricular*, agora nominado como *estágio Prática Forense e Organização Judiciária* e, menos ainda, a diacronia dos Estágios.

Convém, neste sentido, sintetizar as diferenças entre o Estágio para fins de OAB e Estágio Curricular:

A primeira diferença diz respeito à peculiaridade de que o *estágio* para fins curriculares é regulado pelo Direito Educacional, onde tem-se em conta basicamente as disposições diretivas de ordem nacional (que envolveria neste período basicamente a Lei federal de Diretrizes e bases da Educação e a regulamentação infra-legal por parte do Conselho Federal de Educação) e os regramentos internos de cada instituição onde tais normas ganham maiores detalhamentos. O *estágio* para fins de OAB, ao contrário, era regulado no âmbito da estrutura da própria Ordem, especialmente tomando em conta, a partir do respectivo *Estatuto*, as diretrizes gerais do respectivo Conselho Federal da OAB.

A segunda diferença, de conteúdo material, diz respeito ao fato de que o Estágio Curricular, por definição, há de envolver aspectos mais amplos que o Estágio para fins de OAB. O primeiro haveria de abarcar distintas experiências práticas das diferentes profissões jurídicas, inclusive a advocacia. O segundo haveria de restringir-se a esta. Práticas de sentença, denúncia ou pronúncia, v.g., não cabem no Estágio da OAB. Práticas de advocacia, judicial e extrajudicial, todavia, típicas de advogado, cabem tanto no estágio para a respectiva profissão, como no Estágio Curricular, que, como já se viu, deve abarcar todas as profissões jurídicas, inclusive a de advogado.

Neste sentido constituía grave equívoco dos cursos manter as práticas de advocacia apenas no âmbito do Estágio para fins de OAB, eis que, não sendo curricular, não era obrigatório para todos os alunos, mas apenas àqueles que imediatamente após a formatura pretendessem ingressar na Ordem dos Advogados e quisessem valer-se de tal prerrogativa para elidir a necessidade do Exame de Ordem.

Infelizmente o equívoco não só generalizou-se como tornou-se lugar comum. Na prática, como já se referiu, grande parte dos cursos deu ao seu *Estágio Curricular* a centenária feição predominantemente coimbrã que, antes, era dada às disciplinas obrigatórias ora denominadas de *prática de processo* ora denominadas de *prática forense*, denominação última esta, que aliás, generalizou-se nesse período.

Assim, na generalidade, ficaram os cursos com a *prática forense* (que não era forense, porque em sala de aula, e muitas vezes sequer era prática, cingindo-se ao ministério de conteúdos teóricos) e a OAB com o *Estágio advocatício*, o qual era singelamente reconhecido pelos alunos como *Estágio* (o único).

Destarte, o *Estágio Curricular*, como tal, praticamente inexistiu, desenvolvendo-se todavia, com relativo êxito, na sombra desta inércia o *Estágio Profissional* regulado e fiscalizado pela OAB, posto em prática a partir de diferentes convênios com as faculdades de Direito de todo o país.

Ocorreria, na prática, uma efetiva fagocitose das atividades curriculares práticas (*Estágio Curricular*) pelo *Estágio Profissional para fins de advocacia*, frequentado pela imensa maioria dos alunos, tendo como pano de fundo uma ausência de criatividade pelas instituições de ensino a partir das prerrogativas sinalizadas normativamente desde 1972, além de um certo efeito inercial de raízes centenárias coimbrãs. Segundo RODRIGUES, tal situação, que tinha como consequência o fato de que os estágios dos cursos jurídicos restaram vocacionados exclusivamente para a profissão de advogado, decorria de um reiterado erro de interpretação das Resoluções 003/72 e 015/73 preconizado pelos cursos jurídicos, mormente o CFE reiteradamente houvesse sinalizado a diferença

dos estágios em diversos pareceres (225/73, 660/74, 1364/74, 170/79, 934/79, 450/80, 1082/80, 124/82, 383/83 e 153/86)⁸²⁸.

Observe-se, todavia, que do ponto de vista do ensino jurídico ocorria uma verdadeira disfunção: a preocupação com a aprendizagem prática, como opção pedagógica de vivência profissional era decididamente esquecida pelos respectivos responsáveis - Cursos de Direito - sendo relegadas a uma instituição de natureza não acadêmica, restrita a uma das profissões jurídicas, extremamente bem organizada e proativa no exercício deste mister.

De uma forma ou de outra, tudo assim se manteve exatamente assim até o advento de duas normas efetivamente revolucionárias deste contexto, nascidas no ano de 1994: o novo Estatuto da Ordem (Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994) e as novas Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos (Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994).

No que tange ao estágio para fins de OAB, ele perdeu um importante atrativo: não constituía-se mais em meio de elidir o *Exame de Ordem*, doravante a todos obrigatório, com a natural exceção daqueles abrangidos pela situação do direito adquirido ou mesmo temporariamente abrigados pelas regras de transição do Art. 84 do novo estatuto, para o qual o estagiário, inscrito no respectivo quadro, ficaria dispensado do Exame da Ordem, desde que comprovasse, em até dois anos da promulgação da nova lei estatutária, o exercício e resultado do estágio profissional e a conclusão, com aproveitamento, do estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, realizado junto à respectiva faculdade, na forma da legislação em vigor.⁸²⁹

⁸²⁸ RODRIGUES, Horácio Wanderley et JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil - Diretrizes Curriculares e Avaliação das condições de Ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p.30

⁸²⁹ Embora a má redação da lei faça referência à conjunção "ou" (Estágio Profissional ou Curricular) a melhor interpretação, no caso, é a de que deva ter concluído ambos: o curricular (sem o qual não seria bacharel) e o supervisionado pela ordem (sem o qual não poderia elidir o respectivo exame). Neste sentido caminham igualmente as decisões do Conselho Federal da OAB, como a de número 820/1999, neste teor: *Bacharel. Colação de grau após 04.07.96. Exame de Ordem. Obrigatoriedade. – Bacharel que, exercendo cargo incompatível com a advocacia, Se*

Nesta perspectiva, convém trazer à luz os detalhamentos do novo *estágio profissional de advocacia*, constantes no Art. 9º e seus parágrafos da norma em comento:

- a) duração de dois anos (Art. 9º, § 1º)
- b) realizado por estudante nos últimos anos do curso jurídico (Art. 9º, § 1º) ou por bacharel em Direito que queira se inscrever na Ordem (Art. 9º, § 4º), desde que cumpram requisitos básicos (Art. 9º, I) e tenham sido admitidos em estágio profissional de advocacia (Art. 9º, II)

O dito estágio pode ser disponibilizado (Art. 9º, § 1º) :

- a) pelas instituições de ensino superior;
- b) pelos Conselhos da OAB;
- c) por setores, órgãos jurídicos e escritórios de advocacia credenciados pela OAB.

Observe-se que, embora se trate de *estágio profissional*, o Estatuto traz obrigações educacionais e reserva papel especial às instituições de ensino superior, notadamente aos cursos de Direito:

submeteu a Estágio no período 1995/1 a 1996/1, sem inscrição no Quadro de Estagiários, no prazo fixado no artigo 84 da Lei nº 8.906/94, e colou grau em 27.07.96, somente requerendo inscrição em 1998, após desincompatibilização, há que se submeter e ser aprovado no Exame de Ordem para se inscrever no Quadro de Advogados. (Proc. 5.364/99/PCA-RS, Rel. Fides Angélica de C. V. M. Ommati (PI), Ementa 127/99/PCA, julgamento: 08.11.99, por unanimidade, DJ 17.11.99, p. 146, S1) Similar: Proc. 5.384/99/PCA-RS, Rel. Roberto Dias de Campos (MT), julgamento: 08.11.99, por unanimidade, DJ 17.11.99, p. 147, S1. No mesmo sentido a Ementa 058/2001: Inscrição na OAB. 1. Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária. Ausência de comprovação do exame final supervisionado pela OAB. 2. Decurso do biênio estabelecido pelo art. 84 do EAOAB. 3. Improvimento. - Nega-se provimento a recurso interposto por bacharel que, a par de deixar escoar o biênio estabelecido pelo EAOAB, que dispensaria o Exame de Ordem, não comprova ter se submetido ao exame final do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, com supervisão da OAB. (Recurso nº 5.601/2001/PCA-SP. Relator: Conselheiro Roberto Dias de Campos (MT), julgamento: 10.12.2001, por unanimidade, DJ 25.02.2002, p. 760, S1).

- a) É obrigatório no estágio o estudo do Estatuto da Ordem e respectivo Código de Ética e Disciplina. (Art. 9º, § 1º);
- b) A inscrição do estagiário é feita no Conselho Seccional em cujo território se localize seu curso jurídico (Art. 9º, § 2º);
- c) O aluno de curso jurídico que exerça atividade incompatível com a advocacia pode freqüentar o estágio ministrado pela respectiva instituição de ensino superior, para fins de aprendizagem, vedada a inscrição na OAB (Art. 9º, § 3º);

Estas interações com as instituições de ensino são sinalagmáticas da verdadeira simbiose que houvera se instalado entre os estágios sob a responsabilidade da OAB e o que as instituições de ensino teriam sob sua responsabilidade se o fizessem. Destaque-se que o Estatuto, resultado de um ardoroso e democrático trabalho de Comissão eleita na gestão de Marcelo Lavenère na Presidência do Conselho Federal, teve como relator o Conselheiro Paulo Luiz Netto Lôbo, e levou ao Projeto de Lei da Câmara n.º 2.938/92⁸³⁰, subscrito por dezenas de deputados federais, tendo à frente Ulisses Guimarães. Não por acaso, todas as disposições em comento se mantiveram inalteradas desde o anteprojeto Comissão até a edição da norma, com exceção da (estranha) possibilidade de que o Estágio pudesse ser realizado por bacharel em Direito já formado (e portanto sem vínculo com qualquer instituição de ensino, ao pleno arrepio da legislação sobre estágio).

Seja como for, o *Estágio Profissional* capitaneado pela OAB, que passa a ter a feição de aprendizado prático autônomo que não mais elide o Exame de Ordem, não só exige *estudos* de conteúdos normativos como pressupõe a participação *natural* das instituições de ensino, inclusive no sentido de permitir a *frequência de estudantes impedidos de inscreverem-se para fins do próprio estágio* (Art. 9º, § 3º).

⁸³⁰ Conforme BRASIL. D.O.U. DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL (Seção I), Quarta-feira 24 de Junho de 1992 p. 14219. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24JUN1992.pdf#page=63>

Neste contexto, o que esperar das intuições de ensino? Que criassem disciplinas ou componentes curriculares práticos além daqueles já fixados pelo CFE? Que incluíssem em seus currículos o estudo do Estatuto da Ordem e respectivo Código de Ética e Disciplina, ainda que tal não constasse nos currículos mínimos?

Felizmente a resposta a estas questões não precisou levar a demoradas especulações justamente porque ao final do mesmo ano deu-se a edição da Portaria 1886⁸³¹ que estabeleceu as novas diretrizes curriculares para os cursos jurídicos, procurando esclarecer esta questão, e que inaugura um novo contexto epistemológico para a percepção da própria prática jurídica.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DENTRO DE UM NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA

A Portaria 1886/94, embora não faça referência expressa à necessidade de um Projeto Pedagógico como base para um Curso de Direito, como o resultado da articulação de distintas estratégias de ensino, traz efetivamente as bases para esta compreensão, na medida em que revoluciona profundamente o Ensino Jurídico como um todo, agregando várias possibilidades estratégicas de aprendizado, tal pode ser observado no respectivo Art. 3º, in verbis:

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de **ensino, pesquisa e extensão** interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de

⁸³¹ Esta Portaria, veículo inusitado para expressão de Diretrizes Curriculares, foi assinada pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, fundou-se, expressamente no que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu – MEC, da qual também era integrante o Prof. Paulo Lobo.

forma a atender às necessidades de **formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.**(grifos nosso)

Neste contexto chama atenção que o Projeto do Curso de buscar atender tanto a formação *teórica* (fundamental sócio-política, técnico-jurídica) como a formação *prática* do bacharel em direito.

A referida norma antecipa o movimento que seria iniciado mais tarde pela futura LDB e pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 1996, que envolve a substituição dos currículos únicos ou mínimos por Diretrizes Curriculares Nacionais⁸³² onde, não há espaço para disciplinas fixas, mas para conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nos termos articulados e integrados do Projeto Pedagógico de cada curso. Neste sentido, o respectivo Art. 6º, in verbis, com grifos nossos:

Art. 6º O **conteúdo mínimo** do curso jurídico, **além do estágio**, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - **Fundamentais:** Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, **ética geral e profissional**), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - **Profissionalizantes** Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

⁸³² Na verdade a perspectiva de Diretrizes Curriculares em substituição aos currículos mínimos nasce dentro do próprio debate da nova LDB, mas é veiculada antes mesmo de seu nascimento, por meio da Medida Provisória nasce da MP 992, de 11/05/1995, posteriormente, após sucessivas reedições, convertida na lei 9.131 1995 24/11/1995.

Parágrafo único. As **demais matérias e novos direitos** serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, **de acordo com suas peculiaridades** e com observância de interdisciplinariedade

Observe-se que Art. 6º deixa claro que *estágio* é componente curricular obrigatório, distinto das disciplinas *teóricas*, cujos conteúdos são explicitados nos respectivos incisos.

Todavia, ao contrário de todas as normas anteriores, finalmente o *estágio*, como componente *prático* é pela primeira vez na história de todo ensino jurídico detalhado devidamente, mais especialmente no Art. 10 e seguintes.

Nesta perspectiva, o Art. 10, denomina o componente prático do curso como *Estágio de prática jurídica*, e explicita a necessidade de sua supervisão pela instituição de ensino superior, além de reforçar o seu caráter obrigatório, estabelecendo ainda um total mínimo de 300 horas de atividades, que devem abranger tanto atividades práticas simuladas como reais.

No contexto desta verdadeira reinvenção do ensino jurídico, no universo da prática os cursos são obrigados a estabelecer um Núcleo de Prática Jurídica, concebido como um verdadeiro *laboratório central* para as experiências práticas, numa clara tentativa de tornar finalmente efetivo o Estágio Curricular inserido em 1972. No § 1º do mesmo artigo é reforçada a idéia de controle do curso sobre este estágio, assim como o seu caráter pedagógico, quando é feita referência à necessidade de coordenação por professores do curso.

O mesmo parágrafo reforça a idéia de que essas atividades práticas não poderão cingir-se às rotinas da advocacia, mas abarcar as demais profissões jurídicas, tais como magistratura e Ministério Público⁸³³. Esta explicitação mostra-se mais do que justificável diante da tímida postura que as instituições tiveram neste campo no período anterior. Por motivos similares, justifica-se a menção expressa à necessidade de dispor de *instalações adequadas* para as práticas reais e simuladas referida no mesmo parágrafo.

⁸³³ o que, diga-se de passagem, poderia deduzir-se também do texto da Resolução 03/72, de 25 de fevereiro de 1972, mas poucos de fato fizeram isto.

No que tange às instalações, oportuno ressaltar a imperatividade do mandamento. Tal obrigação não pode ser elidida mesmo que se tenha em conta o disposto no § 2º do mesmo artigo, que sinaliza a possibilidade das atividades de prática jurídica poderem ser

complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior

Note-se que o escopo de tais convênios e parcerias, absolutamente desejáveis, seria de *complementar*, nunca de suprir ou substituir.

Mesmo as atividades realizadas junto a Defensoria Pública, que recebem disciplinamento expresso no Art. 13 da mesma norma, o qual estabelece, de forma imperativa, que o tempo ocupado nesse estágio, seria *considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10* não pode ser pensado como forma de substituir plenamente o Estágio Curricular.

Embora tal artigo estabeleça, pela imperatividade da sua redação, a obrigatoriedade do cômputo de horas para o *Estágio Curricular* ainda que não haja convênio firmado com a Defensoria (ao contrário do que determina o § 2º do Art. 10º em relação às demais experiências, como magistratura e Ministério Público), não constitui-se o *Estágio na Defensoria* substituto alternativo do *Estágio Curricular*, tanto quanto o Estágio para fins de OAB não o é. Ressalte-se que "ser considerado", no ditame do artigo, não é a mesma coisa que "substituir", menos ainda "substituir por completo".

Destarte, tal *consideração de tempo* há de cingir-se às atividades práticas de advocacia que é efetivamente o escopo do trabalho na Defensoria Pública. Assim, há de ser sempre *parcial* tal cômputo. Impossível imaginar assim situação onde este estágio pudesse substituir *por completo* o Estágio Curricular referido no

Art. 10º , derradeiramente porque a formação ficaria carente de experiências em outras profissões jurídicas.

Na mesma linha de detalhamento minucioso (dos dezessete artigos da Portaria, três são inteiramente dedicados ao Estágio), o Art. 11, reforçando mais uma vez a idéia que *as atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas* e também reforçando novamente a idéia de pleno controle acadêmico institucionalizado a partir do *Núcleo de Prática Jurídica*, elenca um conjunto de atividades que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

Trata-se de lista imperativa, embora não exaustiva, tendo em conta que outras atividades e conformações específicas, relacionadas com cada Projeto Pedagógico, podem ser agregadas. Menciona-se pois a necessidade de redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação.

O Art. 12 da Portaria procura regulamentar o eventual oferecimento pelos cursos jurídicos do antes referido *Estágio profissional de advocacia*. Na verdade a função deste artigo é muito mais educativa do que imperativa. Observe-se que quem tem prerrogativa normativa exclusiva para regulamentar tal estágio é exatamente a própria OAB.

Destarte, o referido artigo resume-se a afirmar o caráter *extracurricular* de tal atividade assim como a necessidade de *convênio com a OAB*, sinalizando, outrossim que *Estágio profissional de advocacia* pode apropriar-se de parte da carga horária efetivamente cumprida no *Estágio Curricular*, que diga respeito a atividades de advocacia, *complementando-a* com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina, requisitos já estabelecidos na pertinente regulamentação expedida pela Ordem.

Observe-se que, se por um lado os *Estágios* são distintos, por outro eles se *interpenetram*. As atividades práticas de advocacia, sendo comuns a ambos, podem ser legítima e cumulativamente computadas nas duas esferas.

Interessante trazer à baila, neste ponto, a Instrução

Normativa nº 03, de 05 de dezembro de 1997, da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, a qual, em seu Art. 2º, com muita propriedade delimita os caracteres essenciais do *Estágio Profissional de Advocacia* quando venha a ser oferecido pela própria instituição de ensino: o caráter extracurricular, a abrangência exclusiva profissão de advogado, a habilitação para inscrição no quadro de estagiários da OAB, a duração mínima de dois anos, a carga horária igual ou superior a 300 horas e a inclusão necessária do estudo e análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina;

Quanto a estas 300 horas, o parágrafo único do mesmo artigo, em seus incisos I e II estabelece que 1/3 (100 horas) devem ser utilizadas em complementação ao *Estágio Curricular*. Destas 100, pelo menos 70 horas não poderão ser apropriadas do *Estágio Curricular* para duplo cômputo - deverão *complementá-lo*. Estas horas, exclusivamente destinadas ao do *Estágio Profissional de Advocacia* devem envolver necessariamente, nos termos do inciso I do parágrafo único:

setenta horas dedicadas a treinamento em atividades práticas e típicas da advocacia, em escritórios de advocacia, sociedade de advogados, departamentos ou serviços jurídicos dos órgãos públicos, entidades ou associações, todos credenciados junto à Comissão de Estágio e Exame de Ordem do Conselho Seccional da OAB respectivo

Contrario sensu, vislumbra-se a possibilidade de computar pelo menos 200 horas de atividades práticas do *Estágio Curricular* para *Estágio Profissional de Advocacia*. Observe-se que tal cômputo duplo não ocorre automaticamente, eis que atividades que não digam respeito à advocacia não podem ser apropriadas para o respectivo *Estágio Profissional*. Assim, só será possível computar estas 200 horas se o *Estágio Curricular* estiver organizado de forma tão generosa com a advocacia que contemple tamanha carga tão somente para as práticas atinentes à profissão de advogado.

Questão interessante que surge é a que diz respeito à necessidade de *estudo e análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina*. Nos termos do inciso II do mesmo parágrafo único são necessárias *trinta horas para estudo e*

análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina, salvo se já estiverem integradas ao Estágio de Prática Jurídica. Estas 30 horas completariam as 100 horas antes referidas.

Observe-se que se trata de disciplina exclusiva do *Estágio Profissional da Advocacia* e a redação de todos os dispositivos normativos a respeito sinalizam que este *estudo e análise* tem uma conotação teórica incontornável, ainda que se possa realizar este estudo a partir de casos práticos.

Tenha-se em conta, outrossim que o mesmo inciso ressalva a possibilidade de tais conteúdos estarem *já estiverem integradas ao Estágio de Prática Jurídica.(Estágio Curricular)*. No mesmo diapasão opera o inciso V do Art. 1º que inclui dentre os critérios para manifestação da OAB nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, no que diz respeito ao *Estágio Curricular*, a necessidade de que este estágio contemple *o estudo do código de ética e disciplina das profissões jurídicas, limitando a dez por cento da carga horária total*. Nestes termos, a OAB sugere que no *Estágio Curricular* sejam *estudados* o código de ética e a disciplina das profissões jurídicas (que, por mais amplo, abrange o estudo da profissão de advogado)

Embora a boa intenção de separar e disciplinar claramente os dois tipos de estágio, estes dispositivos criam confusão maior do que a que pretendem resolver. Ocorre que a OAB não é competente para estabelecer *diretrizes curriculares*. Mais que isto: *as diretrizes curriculares*, estabelecidas pela *Portaria 1886/94*, sinalizavam claramente em seu Art 11º que *as atividades do estágio supervisionado seriam exclusivamente práticas*.

Ora, se são *exclusivamente práticas* as atividades do *Estágio Curricular* como conceber em seu conjunto *estudos* dos códigos de éticas das profissões ou mesmo *estudo e análise* do Código de Ética da Advocacia? Uma interpretação possível é a de que se trata de um *estudo* ou de uma *análise e estudo* de conotação *exclusivamente prática*. Data vênia, não é possível tal interpretação. À luz da *Portaria 1886/94*, não há espaço para que o *Estágio Curricular* possa admitir tarefas cujo escopo principal seja o *estudo*. O foco das tarefas do Estágio é a *prática*. A *prática* do que já foi *estudado teoricamente* no restante do currículo. Ainda

que, por óbvio, a materialização deste *estudo* em *prática* implique em *estudos*, o *Estágio Curricular* é sede de *prática*, não de *estudo*.

Na verdade, o *estudo*, num sentido amplo, pode abranger a *prática* e o mero *estudo teórico*, tanto da ética das profissões jurídicas como especialmente da ética da advocacia. Envolve assim a *matéria teórica obrigatória respectiva* e o seu *desdobramento prático*, como pode ser um parecer simulado num processo de ética.

Destarte, a OAB ao manifestar-se sobre os processos, pode verificar se os conteúdos teóricos da ética profissional tem um desdobramento prático no âmbito do *Estágio*. Isso está em sua alçada e é efetivamente bem diferente de determinar *estudo* no âmbito do *Estágio Curricular* com percentual de carga fixada.

Quanto ao *Estágio Profissional de Advocacia*, por outro lado, porque competência normativa sua, pode e deve exigir a OAB o que melhor lhe aprouver, tendo-se sempre em conta que trata-se de programa *extracurricular* não obrigatório para os cursos jurídicos brasileiros. Neste caso, a questão que resta diz respeito ao aproveitamento do *estudo do Código de Ética da Advocacia*, o qual, como vimos, no âmbito do curso jurídico envolve tanto uma carga teórica (Ética Profissional das profissões jurídicas) como uma carga prática, eis que é inerente ao *Estágio Curricular* a tarefa de oportunizar aprendizagem prática dos conteúdos teóricos ministrados ao longo do curso.

Nesta circunstância, caso a caso, há de se verificar se a parcela da disciplina teórica que aborda o Código de Ética, aliada ao desdobramento prático específico da ética advocatícia suprem as 30 horas determinadas (tendo-se claro que o escopo da disciplina é efetivamente mais amplo do que apenas a ética dos advogados) e caso tal não ocorra, a consequência seria a necessidade do oferecimento de disciplina optativa que faça o devido aprofundamento dentro da carga horária adequada.

Esta e outras questões se manterão, de uma forma ou de outra, presentes em todo o ciclo seguinte, que envolve a normatização atualmente vigente.

4 A PRÁTICA JURÍDICA COMO COMPONENTE CURRICULAR COMPLEXO ABRANGENDO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DENTRO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO COM NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA

Vigente por praticamente dez anos, a Portaria 1886/94 foi substituída pela Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito obedecendo aos Pareceres CES/CNE n 776/97, 583/2001, e 100/2002, 211/2004 e a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito,

A dita Resolução detalhou de forma clara a imprescindibilidade de um Projeto Pedagógico como principal referência das opções estratégicas de formação, determinando que o mesmo, ao teor do Art. 2º, detalhe “o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso” entre “outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico”.

No que tange ao tema objeto deste opúsculo, o § 1º considerou como elementos estruturais indispensáveis, entre outros, “os modos de integração entre teoria e prática (inciso V); a concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica (inciso IX); :

No mesmo sentido, entre as habilidades e competências mínimas necessárias ao egresso que devem nortear o Projeto Pedagógico, o Art. 4º da mesma norma previu “adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos” (inciso IV); julgamento e tomada de decisões” (inciso VII) e “domínio de tecnologias e métodos para permanente

compreensão e aplicação do Direito” (inciso VIII), que guardam especial vínculo com a aprendizagem prática.

Outrossim, o Art. 5º, seguindo as trilhas da Portaria 1.886/94, ficou três distintos eixos de formação: Fundamental; Profissional e Prática, este último com o explícito objetivo de fazer a “integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares”.

Embora efetivamente nem todas as Atividades Complementares possam se enquadrar no conceito de formação prática, o bom número das que se enquadra (tais como pesquisa, extensão, estágios complementares, exercício de mandatos acadêmicos) permite essa ampliação, a qual, na verdade faz expandir o conceito de prática para abranger experiências que transcendem ao próprio Estágio Curricular.

Na mesma linha da Portaria 1.886/1994, porém com menos detalhamentos, a Resolução 9/2004 disciplinou o Estágio Supervisionado em seu Art. 7º, tratando-o como “componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando”, e determinando que cada instituição, “por seus colegiados próprios”, aprovasse “o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização”.

O § 1º do mesmo artigo determinava que, como regra, o estágio supervisionado deveria ser “realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente”. Houve quem interpretasse este artigo no sentido de que o “conselho competente” deveria ser o da Ordem dos Advogados, não sendo incomum algumas seccionais da OAB pretenderem “credenciar” os Núcleos de Prática, submetendo-os às suas regras. Nada mais fora do escopo da norma: os núcleos, com diferentes práticas, reais ou simuladas, evidentemente não poderiam ser regulados pela OAB ou por qualquer conselho profissional, eis que se está a tratar de componentes curriculares, exclusivos do Direito Educacional. Neste sentido, havia sido mais

feliz o longo detalhamento trazido pela Portaria 1.886/94, que deixava clara esta perspectiva.

O mesmo § 1º determinava que o desenvolvimento do Estágio poderia ocorrer

em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais” (grifos nossos)

Determinava ainda que, “em qualquer caso” deveria haver “supervisão das atividades” e “elaboração de relatórios”, os quais deveriam “encaminhados à Coordenação de Estágio das IES , para a avaliação pertinente”.

Procurando dar a este componente curricular um caráter mais dinâmico e individualizado, o § 2º do mesmo artigo determinava que

As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de **acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados** pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica (grifos nossos).

Toda esta dinâmica foi recentemente alterada pela Resolução Nº 3, de 14/07/ 2017 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que alterou profundamente o § 1º do Art. 7º. in verbis:

§ 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:

I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública

para prestação de assistência jurídica complementar;

II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;

III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;

IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

O que efetivamente mudou e o que não mudou? O que não mudou é o fato de que o Estágio continua sendo *componente curricular* e que como tal, deve ser regulamentado *exclusivamente pelos Colegiados das instituições de ensino*, independentemente das modalidades de operacionalização. No mesmo sentido, o que também não mudou, independentemente da supressão do dispositivo que se referia à necessária supervisão, é o fato de que, ao teor da lei 11.788, de 25/09/2008 (Lei do Estágio) o Estágio é:

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à **preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular** em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (grifos nossos).

No mesmo sentido, nos termos do § 1º do mesmo artigo, o “estágio faz parte do projeto pedagógico do curso”, e visa, ao teor do § 2º do mesmo artigo, “ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Neste sentido, mantém-se plena a autonomia do Curso, por seus órgãos colegiados, para regulamentar e autorizar (ou não) o exercício de atividades externas a título de Estágio, em conformidade com condicionantes pedagógicos estabelecidos pelas

instâncias do Curso, inclusive quanto a garantias contratuais mínimas que devam constar nos ajustes relacionados aos estágios externos a benefício da função precípua do estágio, que há de ser essencialmente pedagógica.

Também não mudou a exigência de que os cursos de Direito mantenham Núcleo de Prática Jurídica, o qual, ao teor do § 1º inciso IX do Art. 2º, se mantém entre os elementos estruturais indispensáveis do Projeto Pedagógico, o que aliás é reforçado pela nova redação do § 2º do Art. 7º :

§ 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas **em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno**, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica (grifos nossos)

Observe-se que redação anterior do § 2º as atividades de Estágio Supervisionado seriam reprogramadas e reorientadas “de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados”, sendo que agora passam a ser passíveis de reorientação “em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno” em procedimento pedagógico que era e continua sendo capitaneado pelo Núcleo de Prática Jurídica. Nesse compasso, a novel redação é efetivamente muito mais feliz, eis que explicita a necessidade de demonstração efetiva de aprendizado prático, o que é bem melhor que *revelação de resultados*, o que permite facilmente compreender que os relatórios pormenorizados das atividades realizadas em estágio externo e sua avaliação acadêmica são indispensáveis para a validade do mesmo Estágio, mantido assim, talvez com reforço, o espírito na normativa anterior, ainda que tenha sido suprimida a menção expressa aos relatórios.

O que efetivamente mudou?

Em primeiro lugar, para aqueles que acreditavam que os Conselhos da OAB detivessem alguma prerrogativa normativa sobre os Núcleos de Prática Jurídica, a redação do inciso I do § 1º não deixa dúvidas: trata-se de “regulamentação **própria**, aprovada

pelo **seu órgão** colegiado competente”(grifos nossos), com todas as redundâncias que o texto poderia admitir com o fim de espantar qualquer dúvida sobre o óbvio: é do direito educacional e não direito corporativo a prerrogativa de regulamentar os componentes da educação jurídica.⁸³⁴

Além disso, a única outra mudança, efetivamente significativa, envolve o fato de que nos termos da redação anterior, o Estágio deveria ser necessariamente “realizado na própria instituição”, podendo “em parte”, contemplar convênios com outras entidades ou instituições (...)”. No texto atual, observa-se a possibilidade de realização de estágio, *totalmente*, e não apenas *em parte*, nas instituições externas mencionadas, permitindo que efetivamente a instituição deixe de estar obrigada a oferecer os seus tradicionais *serviços jurídicos* ou mesmo instalar eventuais postos de órgãos públicos em sua sede. Tais itens passarão a ser considerados diferenciais de qualidade, em conformidade com o perfil de projeto pedagógico estabelecido, mas não podem mais serem considerados, *a priori*, como itens indispensáveis ao funcionamento do Estágio.

De qualquer forma, a instituição não se encontra desobrigada de empreender todos os esforços necessários, por meio de seu Núcleo de Prática Jurídica, para atingir o padrão mínimo de qualidade fixado para o *estágio curricular*, qual seja verificar se cada um dos seus alunos que realizaram estágios obtiveram “os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”.

Neste sentido, os Núcleos de Prática Jurídica não podem se constituir em meras *centrais de convênios*, mas ao contrário, numa

⁸³⁴ Destaca-se aqui que não há nenhum demérito para a OAB, que detém todas as prerrogativas em relação ao Estágio Profissional de Advocacia referido no respectivo Estatuto, em não deter essas prerrogativas em relação ao Estágio Supervisionado regrado pelo Direito Educacional e com foco em todas as profissões jurídicas e nem este fato desabona o histórico de excelentes contribuições para a melhoria do ensino jurídico historicamente protagonizadas pela OAB. Ocorre que esse protagonismo apresenta limites precisos fixados pelo Art. 54, inciso XV do Estatuto da Ordem, o qual fixa competência ao Conselho Federal da OAB para “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”.

central de monitoramento individualizado do aprendizado prático de habilidades e competências de cada um de seus estudantes envolvidos em estágio supervisionado, o que, em última análise, pode ser efetivamente até mais trabalhoso, especialmente quando se tem em conta que, ao teor da norma atual, este *aprendizado prático*, deve se encontrar *devidamente demonstrado, seja* para fins de aprovação do estudante seja para fins de fiscalização da instituição pelos órgãos competentes.

CONCLUSÃO

Observando em perspectiva histórica, ao longo de 190 anos, as mutações que abrangeram a pedagogia da prática jurídica, assim como os respectivos pressupostos epistemológicos observa-se inevitavelmente uma grande mudança: a vivência jurídica prática, por mais de um século ignorada, ganhou, nas últimas duas décadas dimensão impensável, fixando-se nas diretrizes curriculares como novo paradigma com imenso potencial de desenvolvimento.

Especialmente no contexto do ensino jurídico brasileiro atual, observa-se a transcendência da perspectiva de que o aprendizado prático pudesse ser meramente teórico, verificando-se, ao contrário, consolidada normativamente a perspectiva da necessidade de componentes curriculares efetivamente práticos centralizados a partir de um Núcleo de Prática Jurídica, incorporando-se assim a premissa de que o aprendizado do Direito deva se dar também necessariamente a partir de vivências de situações e aflições reais, de pessoas reais, a partir de estratégias pedagógicas explicitadas em um Projeto Pedagógico coerente, capaz de concatenar os elementos teóricos e práticos do currículo para propiciar um aprendizado efetivamente mais completo.

Pesam, contra essas mudanças de vinte e poucos anos, a inércia histórica de centenas de anos, a qual não vem sozinha, vem de braços dados com as idiosincrasias pessoais e institucionais e vêm transportados pela carruagem dourada patrocinada por um sistema predominantemente mercantilizado de ensino, ávido por redução de custo a qualquer preço, para o aumento em escala da distribuição facilitada de diplomas.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Aurélio Wander Bastos. O Ensino Jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BIRNFELD, Carlos André. Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos jurídicos. Pelotas: Delfos, 2001.

BRASIL. D.O.U. DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL (Seção I), Quarta-feira 24 de Junho de 1992 p. 14219. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24JUN1992.pdf#page=63>

DEMO, Pedro. A nova LDB – ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

LIVRO do Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil – 1827-1927. Porto Alegre: Livraria Americana, 1927.

MELO NETO, José Francisco de. . Universidade no Brasil: o embate de projetos. Revista Temas em Educação - N.7/8, João Pessoa - PB, v. 1, n.7/8, p. 241-268, 1999,

também disponível no seguinte endereço eletrônico: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/ensaios/pa_e_universidade_no_brasil.pdf

MELO, Luiz José de Carvalho e, Visconde de Cachoeira. Estatutos dos cursos jurídicos. [Rio de Janeiro]: Instituto dos Advogados Brasileiros, [1977].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Ensino do Direito no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002
SILVEIRA, Vladimir Oliveira da Silveira; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Napoloni; COUTO, Mônica Bonetti. Educação Jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

O ACONTECER DA HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Haide Maria Hupffer⁸³⁵

Henrique Alexander Grazi Keske⁸³⁶

RESUMO: O presente artigo se propõe a apresentar a aplicabilidade do pensar heideggeriano e gadameriano como prática pedagógica nos Cursos de Direito, com a finalidade não de prescindir das técnicas positivistas exegético-normativistas, que tem caracterizado o ensino jurídico, mas enquanto possibilidade de um acontecer hermenêutico capaz de lhe soltar as amarras lógico-dedutivas, em direção a um paradigma focado nas possibilidades projetadas pelo processo compreensivo. Assim, com uma postura crítico-reflexiva focada na problemática da concretude do Direito, se discute as condições de construção de um espaço pedagógico que se articula em formar para pensar, formar para a práxis, baseados na interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, por fim, conclui-se na necessidade de um formar para a cidadania ativa. Entre um momento e outro, são apresentadas práticas pedagógicas em que tais propostas foram aplicadas com êxito.

⁸³⁵ Doutora em Direito – UNISINOS. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Qualidade Ambiental e Professora no Curso de Direito da Universidade Feevale. Líder do Grupo de Pesquisa Direito e Desenvolvimento.

⁸³⁶ Doutor em Filosofia – UNISINOS, na Linha de Pesquisa Linguagem e Racionalidade. Docente dos Cursos de Direito e Comunicação Social e integrante do Grupo e Direitos Humanos da Universidade Feevale

Palavras-chave: ensino jurídico - hermenêutica - práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

Frente ao vasto escopo de significância da hermenêutica, procuramos apresentar a aplicabilidade do pensamento de Heidegger e de Gadamer, enquanto o acontecer da hermenêutica na educação jurídica, como possibilidade de soltar as amarras do racionalismo e do positivismo exegético/normativista que se impôs no ensino jurídico. Nesse sentido, Gadamer assume relevância ao destacar a aplicação como momento integrante de toda a compreensão. A hermenêutica de Heidegger e Gadamer mostra que há um outro modo de dizer as coisas, isto é, a hermenêutica trabalha sobre os problemas. Ela possibilita o processo de autocompreensão, elabora as possibilidades projetadas na compreensão. Na educação jurídica, isso significa que determinado tema pode ser visto de vários modos, a partir da condição de ser-no-mundo, possibilitando ver além da objetivação de um raciocínio lógico-dedutivo e de um tecnicismo vazio. O que a sociedade espera do Direito é que resolva problemas concretos. Resolver problemas concretos é trazer a realidade de volta ao ensino jurídico.

O paradigma hermenêutico protege contra o reducionismo do positivismo exegético-normativista presente nas metodologias de ensino-aprendizagem dos cursos de Direito. Rorty, de acordo

com Boaventura de Souza Santos, apresenta outro argumento que embasa a opção: “a hermenêutica não possui ligação particular com: (a) o lado ‘mental’ do dualismo cartesiano; (b) o lado ‘constitutivo’ da distinção kantiana entre faculdade constitutiva e estruturante da espontaneidade e a faculdade passiva da receptividade, ou (c) a noção de um método para descobrir a verdade das frases que possa competir com os métodos normais perseguidos pelas disciplinas extrafilosóficas” (SANTOS, 1955, p. 268).

A constatação de Rorty, trazida por Boaventura, pode ser reportada à educação jurídica, uma vez que o Direito, ao longo dos últimos séculos, se apoia nas ciências duras, como método para a sua efetivação e são esses métodos que estão impregnados nas metodologias de ensino-aprendizagem. Dessa opção resulta que grande parte dos profissionais do Direito recebeu formação restrita e limitada. Isso pode ser percebido quando a sociedade se depara com profissionais distantes da realidade e descomprometidos com as causas que julgam ou defendem, pois, para alguns, o que fazem é analisar o processo e aceitar a causa, esquecendo-se de que, por trás dos processos e dos fatos, existem seres humanos e, portanto, decisões que envolvem vidas. Como resultado desse enclausuramento, inúmeros profissionais “encontram-se dispostos a rejeitar o saber oferecido pelos autodenominados filósofos do Direito; reprovam-no como um conhecimento inútil, um verniz cultural geral que pode, no máximo, dar bons dividendos para conversas de salão” (WARAT, 2004, p.49).

Pensar hermeneuticamente, ao contrário, é rejeitar os pré-juízos que cegam o ensino jurídico. Ao assumir os pressupostos heideggerianos e gadamerianos, não se consegue mais aceitar passivamente que os saberes jurídicos sejam repassados como algo pronto (estoque de conhecimentos, ensino reprodutor); seguro (perfeccionismo da norma e da verdade que ela contém); acabado (culto obsessivo aos códigos e manuais); abstracionista (valorização da regra em detrimento do caso, ensino desvinculado da história e da realidade); e disciplinar (interpretação dos fenômenos jurídicos em partes, desintegrado do todo, isto é, um ser sem o ente).

Daí a necessidade de estratégias pedagógicas que deverão ir além do paradigma que sustenta o ensino jurídico. Assim, a intenção é (re) pensar alguns caminhos que tem sua sustentabilidade no pensamento heideggeriano e gadameriano que, em sua dinâmica e complexidade, atribui *status* ao sentido de *applicatio*, elegendo-o como elemento constitutivo de todo o compreender. A partir do exame da variedade de possibilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, considera-se importante para o ensino jurídico, trabalhar, de forma resumida, com algumas perspectivas, embora, a título de exemplo, se acredite contemplar a preocupação com o processo de produção de conhecimento em sala de aula e com a possibilidade de integrar a aplicação no processo de compreensão:

O processo unitário da compreensão, pela qual interpretar é aplicar (*applicatio*) – que

desmitifica a tese de que primeiro conheço, depois interpreto e, só então, aplico-, transforma-se em uma espécie de garantia contra as opiniões arbitrárias e os decisionismos. Isto porque a interpretação não se dará em abstrato, como se a lei (o texto) fosse um objeto cultural. Há, sim, um processo de concreção, que é a *applicatio*, momento do acontecer do sentido, que ocorre com a diferença ontológica (STRECK, 2005, p.89).

Esse modo de pensar com a Hermenêutica, que nesse caso é aplicação, supõe a prática de novas estratégias na educação jurídica, como um conjunto de saberes/valores interdependentes. Entre eles, destacam-se: formar para pensar, formar para a práxis, interdisciplinaridade do ensino jurídico, extensão interrelacionada com o ensino e a pesquisa e formar para a cidadania.

Na sequência serão apresentadas as contribuições da inter e transdisciplinaridade e do diálogo hermenêutico, notando a problemática da concretude do Direito como possibilidade crítico-reflexiva da realização do Direito, ressaltando o contato com a realidade social como espaço pedagógico importante para a realização dos direitos fundamentais e os objetivos de justiça social. A intenção não é desenvolver um modelo operatório para trabalhar a sua emergência concreta; mas pretende-se, sim, oferecer alguns elementos de ordem prática para sustentar o potencial pedagógico da *applicatio* de Gadamer, como um caminho possível para novas estratégias de ensino-aprendizagem inseridas no contexto de uma educação jurídica que realmente forme culturalmente o profissional do Direito. Por esta razão, o esforço

será o de levantar possibilidades para a sua aplicabilidade e assinalar algumas propostas já concretizadas, enquanto experiências e práticas pedagógicas bem sucedidas.

1 FORMAR PARA O PENSAR

O ponto inicial está no fato de se ter que denunciar uma espécie de patologia da cultura manualesca. Ela choca pelo fato de o processo de reflexão que se realiza, hoje, na maioria dos Cursos de Direito, não passar de uma simples operação lógico-dedutiva que, no fundo, retrata a incapacidade de exercer a essência do pensar. O mais greve, entretanto é: “o abandono do ser como elemento do pensar” (HEIDEGGER, 1983, p.150). Por isso, a importância do tema do pensar desenvolvido por Heidegger, visto que o positivismo exegetico-normativista como metodologia de ensino-aprendizagem abandonou o pensar crítico, reflexivo, problematizador e emancipador. Quando se percebe a força silenciosa do pensar como racionalidade técnica na educação jurídica, fala-se no alijamento de uma maioria de profissionais da área jurídica, posto que foram instruídos pelos manuais, códigos e apontamentos de aula, refletindo o saber do docente.

Para superar o saber da razão técnico-instrumental, o professor tem diante de si a difícil tarefa de (re) orientar o aluno a pensar. A reflexão pode ser realizada à luz da linha heideggeriana, porque Heidegger, como já referido, desenvolveu a temática do pensar e, como pensador, convida a aprender a pensar como ser-no-mundo. Assim, apesar da revolução trazida pela hermenêutica

filosófica, no ensino jurídico, verifica-se um pensar como *téckne*, como um porto seguro, uma vez que obedece ao princípio da razão instrumental, pois sabe que encontrará a causa primeira na razão suficiente, que, no caso, é a norma jurídica. E aí, Heidegger é categórico ao dizer que essa submissão ao pensamento que calcula e à lógica, representa o abandono da essência do pensar. E, o que é ainda mais grave para Heidegger, é que “na interpretação técnica do pensar é abandonado o ser como elemento do pensar” (HEIDEGGER, 1983, p.150). Tem-se que buscar a experiência do ser como a esperança de um pensar que pode ir além de um pensar técnico-instrumental.

Por isso a necessidade de instigar o acadêmico a desenvolver o hábito de leitura, não apenas informativa, mas, mais do que isso, formativa. O que se mostra é que essa talvez seja a mudança mais profunda a ser realizada: exigir que se redefina o papel do aluno como sujeito da relação ensino-aprendizagem, comprometendo-o com a obrigatoriedade de construir seus saber e de posicionar-se criticamente frente aos temas a serem discutidos em sala de aula. Deixará, assim, de ser mero observador do saber. Dessa maneira, mudar a relação de conhecimento de sujeito-objeto, para sujeito-sujeito na educação jurídica, somente pode emergir quando os acadêmicos se orientarem para o acontecer que se dá no desvelamento. A escolha da exigência do desvelamento pela leitura – como estrutura prévia da compreensão e autocompreensão – é porque se acredita que ela é o ponto de partida para qualquer possibilidade de apresentar pretensões que possam sustentar

estratégias para além do esquema sujeito-objeto: “a própria leitura- interpretação jurídica culmina sempre numa concretização” (CASTANHEIRA NEVES, Antônio. 2003, p. 20). O desvelamento propiciado pela leitura- interpretação é como que “o elemento único no qual tanto o ser quanto o pensar e seu comum pertencer podem dar-se” (HEIDEGGER, 1983, p. 79).

2 FORMAR PARA A PRÁXIS

O problema da dicotomia entre questão-de-fato e questão-de-direito, sujeito-objeto, teoria e prática, ocupa ainda um lugar central na educação jurídica, ocasionando uma completa desconexão com a unidade interna proposta por Gadamer: interpretação, compreensão e aplicação. Introduzir a *applicatio* como momento integrante da compreensão, não significa entender uma prática descontextualizada da realidade e, muito menos, um saber técnico que levaria a uma racionalidade cientificamente segura, ou uma “pretensa cientifização da práxis social” (GADAMER, 2002, p.142).

O problema de nossa civilização e das necessidades de sua tecnificação criada em nós “não está na falta de uma instância intermediária entre o conhecimento e sua aplicação prática. O modelo de conhecimento da própria ciência é tal que impossibilita essa instância. Ela própria é técnica” (HEIDEGGER, 1983, p.62). Assim, não é possível progredir sem nos lançarmos para além das

metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais. Isso significa poder romper com os métodos tradicionais que herdamos do positivismo exegético-normativista que dominam todo o nosso pensamento e conhecimento.

Dessa forma, o atual estado da educação jurídica exige capacidade de ruptura que possibilite indicar, assim, novas estratégias didáticas que reconheçam a importância da aplicação como o momento onde o diálogo acontece, incitando o acadêmico a internalizar e compreender e não apenas a decorar. É sair do enclausuramento, oportunizando espaços em todas as disciplinas para a ação-reflexão-ação, privilegiando a dinâmica da vida, a partir de sua problematidade atual. A compreensão e a “vontade de compreender são reconhecidas em sua tensão com relação à realidade factual” (GADAMER, 2002, p. 374). Ao trazer a prática aos espaços de aprendizagem, propõe-se que “o saber não se coloca somente como uma questão de domínio do outro e do estranho” (GADAMER, 2002, p. 374). O outro é entendido neste contexto como o professor e o estranho como o conteúdo teórico desenvolvido.

A prática aqui entendida significa trabalhar com o aluno reflexivamente o pensamento. Colocar um novo termo entre o interpretar e o pensar: o aplicar. Fazê-lo sentir que é possível integrar os três momentos sempre, mesmo quando se tratar de um texto jurídico. Se isto acontecer:

estariamos levando-o a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica

e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas, identificadas com o clima de transição. Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito (FREIRE, 1997, p.68).

Este movimento que integra teoria e prática não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista. Exige mais: comprometimento com a opção pedagógica do Curso e um construir em parceria, pelo diálogo, com outros professores. Ao participar da construção de uma nova maneira de construir espaços pedagógicos onde teoria e prática ocorrem simultaneamente no processo de educar-se, o professor se compromete; e esta é uma ação necessária. Se não trabalhar integralmente, no dizer de Freire, está “trabalhando de maneira contraditória, isto é manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende” (FREIRE, 1997, p.200).

O aluno participa, enquanto não mais se posiciona como ouvinte passivo e, sim, quando compreende a realidade e recria sua própria ação no momento em que não consegue mais ver separadamente a teoria da prática, pois lhe é dada a possibilidade de apropriar-se, criticamente, e não memorizadamente, do saber jurídico e ter a responsabilidade pela construção de seus próprios argumentos. A hermenêutica filosófica possibilita: “descrever esse lugar aberto pelo acontecer como a esfera em que é superada a objetificação, ou melhor, em que aquilo que é tratado como objeto

do discurso enunciativo é levado a revelar-se em seu acontecer” (STEIN, 2004, p. 200).

A seguir, apresentamos algumas experiências e práticas pedagógicas que consideramos bem sucedidas e dentro do enfoque teórico até aqui desenvolvido e que contaram com participação direta e ativa, não só do corpo docente de várias áreas do Direito e de outros Cursos, mas, principalmente, de todos (as) os (as) acadêmicos (as) envolvidos (as) em sua realização.

3 NOVO PROJETO PEDAGÓGICO E O ACONTECER DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir de 2014, o colegiado do Curso de Direito da Universidade Feevale implementou o novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito, internalizando no mesmo, as novas demandas do Estado Democrático de Direito em sua complexidade, tendo como eixo estruturante a perspectiva ética, crítica, reflexiva, problematizadora e emancipatória do Direito. Esta estrutura se perfaz em função da lógica de organização interna das Disciplinas que integram o Curso, bem como pela dinâmica necessidade de, enquanto prática pedagógica, se poderem manter as discussões, em sala de aula em consonância com as demandas sociais crescentes que chegam aos campos jurídicos, em permanente atualização de conteúdos tradicionais, associados aos novos campos jurídicos engendrados pelo mesmo processo. Componentes Curriculares

específicos procuram dar conta disto, tais como Direito e Economia, Direito Ambiental e Direito da Propriedade Intelectual.

E esta postura não se restringe somente aos níveis epistêmicos exclusivos da Ciência do Direito, senão que se articulam, igualmente, com outras áreas das demais ciências humanas, tais como a Filosofia, a História, a Psicologia e a Sociologia, principalmente. Contamos, nesse sentido, com Componentes Curriculares tais como Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e Administração da Justiça, Antropologia, Metodologia Científica aplicada ao Direito e Hermenêutica Jurídica, baseada na Hermenêutica Filosófica, Bioética e Biodireito, Psicologia Jurídica, Libras, bem como História do Direito e História da África. Assim, tais Componentes Curriculares já se apresentam na base curricular, de forma específica; e, além disso, seus conteúdos são abrigados na prática pedagógica, uma vez que se afigura quase impossível uma análise dos institutos jurídicos sem que se considere sua historicidade e, por tratarmos, enfim, da condição humana, aspectos próprios de nossa subjetividade constitutiva, donde o recurso a conteúdos ligados à condição existencial intrínseca do ser humano e de suas relações.

O atual processo de judicialização crescente da sociedade, no sentido de um cada vez mais acentuado acesso à prestação jurisdicional do Estado, por camadas cada vez mais expressivas da população, com o acúmulo de questões dos mais variados enfoques que, ou não eram abrigados pela ordem jurídica, ou eram resolvidas por outras instâncias sociais, acabaram por criar essa necessidade

cada vez mais urgente de um enfoque inter e multidisciplinar na formação dos (as) acadêmicos (as). De tal forma que contemplar esta interdisciplinaridade pedagógica no cotidiano não se trata propriamente de uma opção, senão de uma obrigatoriedade, sem o que o Curso mesmo se desconfiguraria em suas finalidades. Então, para dar conta de uma tal exigência, a estrutura curricular abriga essa postura integradora, ética e humanista, bem como propiciadora do desenvolvimento de uma ação responsável, no sentido da construção de uma sociedade mais justa, que possa se libertar de condicionamentos opressores e de distinções e desigualdades sociais.

Esta interdisciplinaridade se consubstanciou, efetivamente, na implementação de aulas estruturadas com temas específicos, envolvendo, em sua execução, várias áreas do Direito, bem como de outras Ciências Humanas, em diálogo construtivo, focado nas novas demandas sociais apresentadas. Assim, as aulas conjuntas interdisciplinares foram igualmente desenvolvidas em consonância com a Semana Acadêmica Integrada, organizada pelos próprios acadêmicos, tanto nos seus aspectos operacionais, como em relação às temáticas desenvolvidas, nos seguintes termos, somente exemplificativos, uma vez que o inteiro teor das atividades extrapolaria as exigências do presente artigo: Semana acadêmica integrada – fusão com Diretório Acadêmico e Diretório Central de Estudantes. Atividade 1: Mesa temática – A luta das mulheres pelo direito de voto – comentário crítico acerca do filme “As sufragistas”, exibido antes do debate: O surgimento de novos

direitos a partir da ruptura de paradigmas anteriores. Atividade 2: Liberdade e práticas de Comunicação na Internet: o marco regulatório civil da rede – Comunicação Social e Direito e profissionais das mídias envolvidos no tema: rádio, TV, internet e jornais. Atividade 3: Mesa temática- novas perspectivas de filiação no Direito Brasileiro. Atividade 4: Mesa temática - as perspectivas multifacetadas dos direitos humanos no Direito Brasileiro: sistema prisional, violência contra as mulheres, a realidade do trabalho e do trabalhador. Atividade 5 – Aula conjunta interdisciplinar: Temática – A Hermenêutica da prova, com os seguintes temas: - Verdade e Prova no Direito Penal; - o mito do dado como realidade objetiva; - o fim do princípio do *in dubio pro* operário diante da validação correta do ônus probatório na Justiça do Trabalho; - a necessidade da prova e suas convicções sociais para a desconsideração da personalidade jurídica do sujeito empresário. Atividade 6: aula aberta e pública: a crise político-institucional brasileira e Atividade 7: a crise dos poderes do Estado. Ambas abertas à comunidade. Atividade 8: audiência pública sobre a Reforma da Previdência, também aberta à comunidade e aos movimentos sociais interessados. Atividade 9: o direito humano ao trabalho e a igualdade da condição feminina: debate com as áreas de Economia e Sociologia.

Em Gadamer (2001, p.13), educação é educar-se e formação é formar-se. Como Gadamer, Freire (1988, p. 27) também instiga a vivenciar o diálogo entre educador-educando e educando-educador ao apontar que o ensino deve estar

comprometido com os valores legítimos da sociedade brasileira, propiciando vivências solidárias e oportunizando a reflexão sobre as relações sociais. Em ambos, Gadamer e Freire, as relações homem-mundo são os temas geradores e o conteúdo programático da educação. É preciso conhecer o mundo, saber explicá-lo, entendê-lo (palavra) para transformá-lo (mundo). Este aspecto alinha-se a Educação em Direitos Humanos trabalhados no Curso de Direito. Faz-se essa aproximação “pelo fio condutor do ser-no-mundo cotidiano” (HEIDEGGER, 2002, p. 108) para, então, apreender a complexidade da realização dos Direitos Humanos, tanto em nível social global como de cada ser humano em particular. Heidegger estava sempre a caminho e desenvolveu um pensamento complexo partindo da linguagem para falar sobre o mundo cotidiano e sobre o próprio ser, e que pode auxiliar para uma abordagem mais elaborada da complexidade da realização efetiva dos direitos humanos. Assim, na sequência a intenção é mostrar que é possível com os aportes da pedagogia do diálogo desenvolver práticas pedagógicas inter/multi/transdisciplinares sobre temáticas como Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

Por conta disso, uma ação efetiva para exemplificar a ruptura com a disciplinariedade e a possibilidade de superação da fragmentação de saberes deu-se com a temática Educação Ambiental. Neste sentido, destaca-se a participação do Curso na organização da Semana do Meio Ambiente, que se encontra na elaboração de sua 10ª edição.

Da mesma forma, o Grupo de Direitos Humanos, que tem representantes do Instituto de Ciências Humanas, do Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, que também representa o Curso de Direito e Instituto de Ciências da Saúde, desenvolveu a Semana dos Direitos Humanos, objetivando experienciar aprendizagens que, além de interdisciplinares e multidisciplinares, possam ser experiências transdisciplinares. Para romper com as insuficiências das análises disciplinares promoveram-se as seguintes atividades, elencadas de maneira exemplificativa e também abertas à comunidade: Atividade 1: Diálogos sobre o Núcleo de Apoio aos Direitos Humanos das Mulheres. Atividade 2: Criança e Adolescente: aspectos jurídicos e midiáticos. Comunicação Social (Jornalismo) x Direito. Atividade 3: Direitos Humanos enquanto direitos constitucionais fundamentais. Atividade 4: Diversidade Sexual – feminicídio e gays na mídia. Comunicação Social (Publicidade) x Direito. Atividade 5: Chernobyl x Mariana – Crise Ecológica e Humanitária – Grupo de Direitos Humanos.

Além das atividades de levantamento levadas a efeito pelo Grupo de Direitos Humanos, já puderam ser desenvolvidas inúmeras atividades nesse sentido, como as que se arrolam a seguir: Atividade 1: Aula aberta interdisciplinar: Direito Tributário, Ciência Política, Sociologia Jurídica: Direitos Humanos e Tributação: a justiça social via tributo. Atividade 2: Tema central: a Hermenêutica Jurídica, que aplicamos na questão dos sentidos da prova, no Direito Penal e Constitucional, discutindo os limites das

decisões recentes do STF em relação ao decisionismo judicial e à crise entre os Poderes do Estado e as 10 medidas propostas pelo MPF acerca do combate à corrupção, traçando, igualmente, os limites entre sua aplicação e a garantia de ampla defesa e do contraditório. Atividade 3: Disciplina de Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação de Inclusão Social e Diversidade Cultural. Atividade 4: Na Disciplina Comunicação e Direitos Humanos e equipe do projeto de extensão Comunicação e Ação na Escola - aula Aberta: Afinal, quem é (a) normal? A diversidade sexual em pauta - Comunicação e Direitos Humanos. Discutiu-se a cultura da mídia e preconceito (bullying) no cenário da discussão dos direitos humanos. Atividade 5: A palestra sobre "Direitos Humanos no Chile e no Brasil após a redemocratização" Direito Constitucional Chileno x Direito Constitucional Brasileiro - As ditaduras latino-americanas e o Estado Democrático de Direito. Atividade 6: produção de dois documentários de 20 min. Cada, tratando: 1. Da questão dos refugiados que buscaram abrigo em Novo Hamburgo/RS, em conjunto com Projeto multidisciplinar envolvendo o Curso de História – o mundo em Novo Hamburgo; 2. – Da violência sexual contra as mulheres, em ação conjunta com o Núcleo de Apoio aos Direitos da Mulher. Essas ações também envolveram os acadêmicos do Curso de Publicidade e Propaganda.

4 INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Desde as primeiras ofertas das disciplinas de Prática Jurídica, buscou-se integrar ensino, pesquisa e extensão, independente da consolidação formal de projetos e programas de extensão, para, desde logo, se pautar por sua indissociabilidade. Destaca-se a valorização da participação de alunos em ações de ensino, pesquisa e extensão como horas complementares.

Além disto, se desenvolvem ações continuadas para uma permanente qualificação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, no sentido, igualmente, de consubstanciar uma consciência de pesquisa entre os (as) acadêmicos (as), como prática pedagógica e, a tempo, consolidar no egresso a postura de pesquisa, sem a qual, em função da celeridade das transformações das estruturas jurídicas, que são constantes, acabe por vivenciar uma desatualização das competências adquiridas. Desenvolve-se, desta forma, a atitude de pesquisa, enquanto prática pedagógica, para gerar a habilidade de pesquisa na vida profissional.

Registram-se dois eventos institucionais importantes que possibilitam aos acadêmicos de graduação e pós-graduação de Direito da Universidade Feevale, bem como de outras Instituições de Ensino Superior, brasileiras ou do exterior, a apresentarem em sala de aula os resultados de suas pesquisas, ou de seus projetos de

extensão: Feira de Iniciação Científica e Salão de Extensão. O número de inscritos vem aumentando significativamente, bem como a qualidade das apresentações. É um momento ímpar para os inscritos (internos e externos) na Feira de Iniciação Científica e Salão de Extensão, pela possibilidade de defenderem os resultados da pesquisa e apresentarem os projetos de extensão perante os alunos do Curso de Direito e banca de professores.

Fundamentalmente, qualquer revolução no ensino jurídico passa pela realização de uma série de ações afirmativas que devem ser tomadas no sentido de que as habilidades e competências desenvolvidas pelos (as) acadêmicos (as), durante o desenrolar do Curso, se transformem em momentos de efetiva construção de um sentido de pesquisa, consubstanciando, dessa forma, como que um arcabouço próprio e caracterizador do Curso. Outro pressuposto que norteia tais ações afirmativas no Curso de Direito da Universidade Feevale se refere ao fato de que as pesquisas realizadas durante a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso sejam encaradas e efetivamente experienciadas como uma ponte de ligação com o meio profissional futuro do egresso. Procura-se, dessa forma, associar o campo de estudos desenvolvido pelo TCC, com uma possível escolha de atuação profissional futura, seja por uma questão de afinidade com as temáticas, seja porque já experimentou, em função das atividades dos Núcleos e dos Estágios, tal escolha, ou o voltar-se para tais campos, ou ainda porque, enfim, antes mesmo da conclusão do Curso, já atua em

determinadas áreas, o que se constitui em característica significativa dos (as) acadêmicos (as) do Curso. Essa forma de compreender a pesquisa possibilita que a hermenêutica filosófica instale-se dentre do campo da educação jurídica numa leitura de norteamento mais amplo, abrangendo também a relação com toda a experiência que o aluno realiza. Para além disso, estimula-se a pesquisa nas principais matrizes filosóficas como possibilidade de construção de conhecimento e internalização de uma visão independente a respeito da ciência, de tal maneira que o futuro profissional possa movimentar-se livremente no terreno das teorias que sustentaram ou sustentam o Direito e, assim, desenvolver o espírito de neutralidade científica.

Além desses fatores, outra iniciativa de parte dos próprios acadêmicos, corrobora esse entendimento, pois se institui a elaboração de um E-book, intitulado Direito 10, que já está em sua quarta edição, em que os trabalhos que contarem com indicação para publicação pela Banca Examinadora, passam a integrar o referido livro, de forma que, já ao deixar a Universidade, o acadêmico passa a contar com uma publicação de sua pesquisa, transformada em artigo, disponibilizado para consulta universal e gratuita, via Web. Elencamos alguns exemplos dessas temáticas das edições anteriores, uma vez que a quarta se encontra em finalização. Novamente referimos que os temas elencados são somente exemplificativos:

Novas perspectivas do Direito: 1 - o direito à vida e os

limites da liberdade científica frente às pesquisas com células-tronco embrionárias na perspectiva do direito brasileiro; 2 - aborto e direito à vida: de quem? Reflexões sob a ótica do biodireito; 3 - a materialização do princípio da dignidade da pessoa humana, por meio do benefício assistencial da prestação continuada; 4 - poder constituinte e os processos informais de mudança na interpretação da Constituição Federal/88: legitimidade e necessidade de limites hermenêuticos.

Desafios à efetivação dos direitos: 1 - Femicídio: um giro latino-americano; 2 - o necessário reconhecimento das uniões simultâneas pelo direito das famílias; 3 - direito ao conhecimento à origem genética frente ao sigilo do doador; 4 - colisões entre direitos fundamentais e a ponderação à brasileira: da equivocada recepção da teoria de Robert Alexy na jurisprudência do STF; 5 - trabalho infantil e o papel da Justiça do Trabalho para sua erradicação no Brasil; 6 - o acesso à Justiça (adequado e efetivo) no Estado Democrático de Direito: a dimensão substancial-democrática do acesso à Justiça e sua visão para além do modelo jurisdicional-estatal de tratamento de conflitos; 7 - Nanotecnologia: os efeitos dos nanoresíduos no meio ambiente à luz do princípio da precaução; 8 - o perverso ensino jurídico da terra brasilis: ensinar direito à possível aqui?

Por fim, cabe destacar a participação do Curso de Direito em dois Projetos de Extensão transdisciplinares, quais sejam:

1. Habitar legar: uma das participações do Curso de Direito

se dá no levantamento jurídico objetivando uma proteção especial nas regularizações fundiárias nos bairros São José e Diehl, no município de Novo Hamburgo/RS, uma vez que o direito à moradia é tratado pela Constituição Federal, artigo 6º, como sendo um direito fundamental ao cidadão, com relação direta ao princípio da dignidade da pessoa humana. Fatores como a desigualdade e as dificuldades do cidadão em situação de vulnerabilidade social auxiliam na compreensão sobre as ocupações que se dão, de forma irregular, encontradas nos habitats urbanos, objeto de atuação do projeto de extensão Habitar Legal, em áreas do município de Novo Hamburgo/RS. O projeto, com duração de cinco anos, que iniciou em fevereiro de 2016, se propõe a atuar em Áreas de Interesse Social do município de Novo Hamburgo-RS.

2. NADIN - Núcleo de Apoio aos Direitos da Mulher: A violência contra a mulher caracteriza marcante problema social e sua prevenção e erradicação são apresentadas como objetivo no § 8, do art. 226 da Constituição Federal, assim como na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Dados do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul demonstram que a violência doméstica vem aumentando no Estado, em percentual de 10% ao ano. Em Novo Hamburgo, dados apontam a distribuição de 2.915 processos, apenas no ano de 2015. Dentro de tal contexto, o Núcleo demonstra-se relevante, já que visa ao atendimento das mulheres vítimas dessa violência. De caráter multidisciplinar, pois conta com a participação da

Psicologia, o Núcleo integra, ainda, atividades de pesquisa e de ensino. Com a sua implementação e desenvolvimento, a Universidade, seguindo seu PIP (Programa Institucional Pedagógico), cria um espaço fundamental para o reconhecimento e fortalecimento da dignidade da mulher que sofre violência física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial, possibilitando-a obter aconselhamento jurídico e psicológico, além de obter a solução de controvérsias existentes, por meio de mediações encaminhadas pelo Poder Judiciário.

CONCLUSÕES

Entendemos, por fim, que outro movimento a ser realizado nos Cursos Jurídicos, seguindo a estrutura gadameriana de que a aplicação é um momento próprio do compreender, é uma ampla educação para a cidadania. Sem dúvida, representa um grande desafio, pois os Cursos de Direito tem a difícil tarefa de resgatar o pertencimento à sociedade planetária. Para tanto, uma das primeiras tarefas é a orientação política “não mais voltada somente ao indivíduo, mas, noutro sentido, a toda a coletividade, que para se buscar a corporificação com a ruptura com os modelos constitucionais anteriores – majoritariamente liberais-individualistas” (BOLZAN DE MORAIS, 2002, p. 81).

Com essa perspectiva, o Curso de Direito assume o referencial da cidadania com a intenção de desenvolver uma capacidade comum de mobilização política, social, cultural, econômica, ambiental, em escala planetária. (PETRELA, 2003, p.

35). Significa pensar um Direito que tenha como objetivo olhar as transformações das relações jurídicas a partir do crescimento dos direitos sociais, direitos econômicos, direitos transindividuais e a complexidade que eles envolvem. Esse movimento pode ser chamado de cosmopolitismo, que traz como questão-chave, a possibilidade de democratizar o espaço global, que integre o aluno como ser-no-mundo e ser-com-mundo, chamando-o para refletir, discutir e ensaiar proposições políticas sobre grandes temas da atualidade, que afetam as gerações presentes e futuras, em escala planetária. A educação para a cidadania pressupõe que se permita o acesso e estimule a participação dos acadêmicos em organizações plurais, bem como na reflexão sobre uma nova ética cívica para o planeta. Isto exigirá “desenvolver nos Cursos Jurídicos toda uma carga de significação política que lhes foi suprimida por um modo-de-ser dogmático-exegético-legalista-positivista-individualista, que se estruturou pedagogicamente sob a forma disciplinar. (BOLZAN DE MORAIS, 2002, p. 81).

Nesse sentido, os Cursos Jurídicos precisam ensinar a lidar com nossas responsabilidades, enquanto cidadãos em um mundo com tantas desigualdades. Por isso, “reconhecer o mundo e interpretar e discutir o mundo” (HEIDEGGER, 2002, p. 97), funciona como modo privilegiado de assumir relações com o mundo. Nesse sentido, acredita-se que o Curso de Direito ao se propor a trabalhar o ser como ser-no-mundo, e ser-com-mundo, terá condições de avançar no desenvolvimento de conteúdos

universalistas. O aluno está e é no mundo. Não é um sujeito isolado. Compreende-se quando se compreende como ser-no-mundo, com o que pode ser o marco inicial do despertar da cidadania ativa, pois é possibilitado ao aluno ter acesso ao acervo essencial de sua compreensão de ser.

A formação para a cidadania envolve conhecimento profundo da realidade, bem como a compreensão dos direitos humanos fundamentais. Atualmente, já se percebe que há um início de materialização de uma cidadania ativa global, na emergência e na expansão de redes de atividades transnacionais, “concebidas como projetos e realidades preliminares, abrangendo uma diversidade de movimentos sociais transnacionais, associações ou grupos de cidadãos, organizações internacionais não-governamentais” (GOMES, 2000, p.72). Dito de outra forma, deve-se buscar uma nova agenda democrática, a partir dos bancos acadêmicos, onde a prioridade seria a agenda social, em detrimento do modelo de direitos basicamente individuais, de um Curso de Direito fundado na resolução de conflitos individuais – avançando para um modelo de sociedade pautada pelo solidarismo, cooperativismo e numa linha de justiça distributiva, ou seja, no sentido dado por Bolzan de Moraes, quando expressa que “a própria noção de cidadania seja revisitada, não apenas em seus conteúdos – mas, e principalmente, em seus espaços de extensão” (BOLZAN DE MORAIS, 2002, p. 97).

E isto não poderá ficar apenas no plano teórico. É imperioso

avançar. São inúmeras as estratégias, tais como organizar fóruns de discussão, trabalhar nas disciplinas a responsabilidade do jurista para a consolidação do Estado Democrático de Direito. A grande luta do Curso de Direito deve ser a de superar os fatores que fazem o aluno acomodado e ajustado, convertido em mero espectador. Optar pela cidadania exige compromisso; implica modificar a forma de participação, supõe ação transformadora. O papel da educação é extremamente relevante para ajudar na construção da cidadania inclusiva e participativa, necessária para que a humanidade avance na construção de um novo contrato social. Por isso, o tema remete a colocar a Universidade sendo este espaço abrangente, plural, transdisciplinar, de ação-reflexão-ação, do dissenso, contrário ao pensamento único, capaz de prosseguir o diálogo para pensar as relações dentro de um novo pacto humanitário para o planeta.

BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN DE MORAIS, José Luiz. As crises do Estado e da Constituição e a transformação espacial dos direitos humanos. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

CASTANHEIRA NEVES, Antônio. O actual problema metodológico da interpretação jurídica. Coimbra: Coimbra, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, **Extensão ou Comunicação?** Traduzido por Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II:** complementos e índices. Traduzido por Ênio Paulo Gianchini. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Educação é Educar-se. **Educação Unisinos.** São Leopoldo, v. 5, n. 8. P. 13-28, 2001.

GÓMEZ, José Maria. **Política e Democracia em tempos de globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000. HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo.** In Coleção Os Pensadores: **Conferências e escritos filosóficos.** Traduzido e introduzido por Ernildo Stein. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____, **O fim da Filosofia e a tarefa do pensamento.** In Coleção Os Pensadores – Traduzido e introduzido por Ernildo Stein. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____, **Ser e Tempo I.** Traduzido por Márcia de Sá Cavalcanti Schuback. 12 ed. Petrópolis: Vozes e universidade de São Francisco, 2002.

PETRELA, Ricardo. A urgência de um novo contrato social mundial, face aos desafios da mundialização atual: para além das lógicas bélicas. In: **Revista IHU on-line.** São Leopoldo: Unisinos, v.3, n. 52, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortês, 1955.

STEIN, Ernildo Jacob. **Exercícios de fenomenologia:** limites de um paradigma. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2004. (Coleções Filosóficas).

STRECK, Lênio Luiz. E efeito vinculante das Súmulas e omito da efetividade: uma crítica hermenêutica. In COPETI, André; GRAU, Eros Roberto; MÜLLER, Friedrich (et al.) **Crítica à Dogmática:**

dos bancos acadêmicos à prática dos tribunais. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005, p. 83-128.

WARAT, Luís Alberto. Filosofia do Direito: uma introdução crítica. In: **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
