

FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS

CLAUDIA MARIA MARTINS BARBOSA GRAÇA

**AMBIVALÊNCIAS DO ENSINO JURÍDICO
BRASILEIRO: ENTRE TÉCNICA E VALORES, ENTRE
DOGMAS E SOCIEDADE**

POUSO ALEGRE – MG

2015

CLAUDIA MARIA MARTINS BARBOSA GRAÇA

**AMBIVALÊNCIAS DO ENSINO JURÍDICO
BRASILEIRO: ENTRE TÉCNICA E VALORES, ENTRE
DOGMAS E SOCIEDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do Título em Mestre em Direito ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito do Sul de Minas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Lopes Figueiredo.

FDSM – MG

2015

G726a Graça, Claudia Maria Martins Barbosa.

Ambivalências do ensino jurídico brasileiro: entre técnica e valores, entre dogmas e sociedade / Claudia Maria Martins Barbosa Graça. Pouso Alegre – MG: FDSM, 2015.
115 p.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Lopes Figueiredo.
Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas, Programa de Pós-Graduação em Direito.

1. Educação. 2. Ensino Jurídico. 3. História. 4. Sociedade. I. Figueiredo, Eduardo Henrique Lopes. II. Faculdade de Direito do Sul de Minas. Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDU 340

CLAUDIA MARIA MARTINS BARBOSA GRAÇA

**AMBIVALÊNCIAS DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: ENTRE TÉCNICA E
VALORES, ENTRE DOGMAS E SOCIEDADE**

FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS

Data da Aprovação ____ / ____ / 2015

Banca Examinadora

**Prof.: Dr. Eduardo Henrique Lopes Figueiredo
Orientador**

Instituição: Faculdade de Direito do Sul de Minas

**Prof.:
Instituição:**

**Prof.:
Instituição:**

Pouso Alegre – MG

2015

In Memoriam – Claudio Barbosa e Paulo Graça, pai
e marido, exemplos de vida e retidão.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Érica, pelo amor, incentivo e cumplicidade que me proporcionou ao longo desta jornada acadêmica.

À minha mãe, Geny, que soube compreender a minha ausência para ir em busca do conhecimento.

Ao meu genro, José Joaquim Neto, pelo carinho e pelas horas de descontração em família.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Henrique Lopes Figueiredo, pela orientação serena e pelas sugestões profícuas, que foram indispensáveis para a produção deste trabalho.

Aos amigos Ágida, João Beckman, Nilma e Patrícia, que inúmeras vezes me ajudaram durante a realização deste trabalho.

À Professora Dra. Rosana Parente, pelo apoio e ensinamentos.

Aos amigos do mestrado, e de modo especial à Gabriela, pelo carinho e pelo estímulo nos momentos mais difíceis.

Aos professores do Mestrado, pelos ensinamentos compartilhados.

Ao corpo administrativo do Mestrado, de modo especial à Juliana Rebello, pela atenção e ajuda nos inúmeros momentos em que precisei.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas – FAPEAM, pelo apoio proporcionado.

A Deus e Nossa Senhora, que, não obstante as inúmeras dificuldades pelas quais passei, me deram forças para seguir em frente.

RESUMO

GRAÇA, Claudia Maria Martins Barbosa. Ambivalências do ensino jurídico brasileiro: entre técnica e valores, entre dogmas e sociedade. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas. Programa de Pós-Graduação em Direito, Pouso Alegre/MG, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o ensino jurídico no Brasil, desde sua implantação até a atualidade, com a finalidade de verificar o perfil do bacharel que está sendo formado e se esse profissional atende às demandas da sociedade. A metodologia do trabalho é a pesquisa bibliográfica. O trabalho encontra-se estruturado em três unidades temáticas. Na primeira unidade é realizado um estudo sobre a educação, a fim de analisar sua evolução, características sócio-históricas e metodológicas. Procura-se, também, estabelecer a relação entre Educação e Direito, visando inserir o ensino jurídico no contexto educacional. Em seguida, procede-se uma análise histórica do curso de Direito no Brasil, com o objetivo de identificar as transformações curriculares e metodológicas por que passou o curso de Direito e identificar qual a origem da crise do ensino jurídico no Brasil. Busca-se, ademais, observar o perfil do profissional que está sendo formado e se esse profissional atende às demandas da sociedade. Por último, é realizado um estudo sobre o curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com o objetivo de verificar quais as características desse curso e se ele está voltado para as necessidades da região em que se encontra inserido. Ao final da pesquisa, verificou-se que o curso de Direito, não obstante as várias transformações por que passou, continua valorizando o ensino tecnicista voltado para a dogmática jurídica.

Palavras-Chave: Educação. Direito. Ensino Jurídico. História. Sociedade.

ABSTRACT

GRAÇA, Claudia Maria Martins Barbosa. 2015. 115f. Ambivalences of the Brazilian Law Study through techniques and values, dogmes and society. Dissertation (Master of Law) – Law School of South Minas. Master's Program in Law, Pouso Alegre/MG, 2015.

This study aims to analyze the legal education in Brazil, since its implantation until the present, in order to verify the profile of the bachelor being formed and if this professional meets the demands of the society. The work methodology is the literature research. The work is structured in three thematic units. The first unit is a study on education in order to analyze its evolution, social-historical and methodological characteristics. It also establishes the relationship between education and law in order to insert the legal teaching in the educational context. Then, it makes a historical analysis of law school in Brazil, aiming to identify the curricular and methodological changes for which the law school passed for and identify the origin of the legal education crisis in Brazil. It seeks, in addition, to observe the professional profile being formed and if this professional meets the demands of the society. Finally, we conducted a study on the law school of the Federal University of Amazonas – UFAM, in order to verify which characteristics of the course and it are facing the needs of the region in which it is inserted. At the end of the survey, it was examined if the law school, despite the great number of changes for which it passed, it is still valuing the technicist education facing the legal doctrine.

Keywords: Education. Law. Legal Education. History. Society.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	–	Parágrafo
Ampl.	–	Ampliada
Anot.	–	Anotada
Art.	–	Artigo
Arts.	–	Artigos
Atual.	–	Atualizada
CES	–	Câmara de Educação Superior
CES	–	Câmara de Educação Superior
CF	–	Constituição Federal
Cf.	–	Confrontar
CF/88	–	Constituição Federal de 1988
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNJ	–	Conselho Nacional de Justiça
CONAES	–	Comissão Nacional de Avaliação da Educação
Coord.	–	Coordenador
CPC	–	Conceito Preliminar de Curso
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	–	Emenda Constitucional
Ed.	–	Edição
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	–	Exame Nacional do Nível Médio
FGV	–	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	–	Instituições de Ensino Superior
Inc.	–	Inciso
Incs.	–	Incisos
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
Nº	–	Número
NPJ	–	Núcleo de Prática Jurídica
OAB	–	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	–	Organização das Nações Unidas
Org.	–	Organizador
P.	–	Página
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PSC	–	Processo Seletivo Contínuo
Rev.	–	Revisada
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Ss.	–	Seguintes
Tirag.	–	Tiragem
TJ	–	Tribunal de Justiça
UEA	–	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	–	Universidade Federal do Amazonas
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Vol.	–	Volume
Vols.	–	Volumes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
 1. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	12
1.1. Percurso Evolutivo da Educação a Partir da Idade Moderna	12
1.2. A Educação no Contexto dos Direitos Sociais	22
1.3. A Educação Enquanto Processo Histórico-Social	29
1.4. Ideologia e Ensino Jurídico	34
1.5. A Relevância dos Saberes no Processo Educacional	40
 2. EDUCAÇÃO E ENSINO JURÍDICO.....	46
2.1. Breve Horizonte Sobre Problemas Educacionais Brasileiros	46
2.2. Breve Histórico do Ensino Jurídico no Brasil.....	51
2.3. A Crise do Ensino Jurídico no Brasil	64
2.4. O Ensino Jurídico e sua Relação com o Mercado de Trabalho.....	83
 3. UMA ABORDAGEM SOBRE O CURSO DE DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM	88
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
 REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

O curso jurídico e o Direito parecem apresentar uma relação de complementaridade, de modo que um é parte do outro. Assim, simultaneamente, por meio do ensino jurídico, o Direito se reproduz e se transforma para acompanhar e interpretar de forma crítica os fenômenos sociais que pululam da sociedade.

Daí o problema que se apresenta é o distanciamento existente entre ensino jurídico e Direito. Os cursos de Direito parecem não valorizar o aparente acoplamento entre o Direito como ciência e dogmática e o ensino jurídico como elemento reprodutor e produtor do Direito.

É nesse aspecto que residem as contradições entre os fundamentos do Direito, como ciência social e humana, e o ensino jurídico adotado em grande parte das Instituições de Ensino no Brasil, que dão primazia a modelos de ensino enraizados e à cultura jurídica de matiz racionalista e positivista.

Por isso, deve-se ressaltar que a inscrição do tema na linha de pesquisa “relações sociais e democracia” reside justamente no fato de que a educação, como direito social fundamental assegurado constitucionalmente, constitui-se, também, em instrumento de consolidação da democracia e desenvolvimento social, projetando-se como parte essencial do ensino jurídico. Ela se torna, desta feita, objeto de análise em razão de seu imbricamento com o Direito.

Desse modo, a investigação jungida aos fundamentos do ensino jurídico tradicional visa a verificar se os cursos de Direito estão formando profissionais capazes não só de aplicar e reproduzir o Direito, mas também de analisá-lo de forma crítica e reformulá-lo, adequando-o às demandas emergentes da sociedade contemporânea brasileira, impulsionadas pelo cenário de novos direitos, com amparo na Constituição Federal de 1988.

Cabe ao profissional da área jurídica não só aplicar as leis e conhecer a jurisprudência, mas também pensar a aplicação do Direito relacionando-o às novas demandas que se apresentam na sociedade. Nesse sentido, a formação jurídica impregnada de componentes axiológicos, ideológicos e culturais tende a influenciar diretamente a forma como o jurista vai entender os fenômenos jurídicos.

Isso demonstra que, diferentemente do que o modelo de ensino jurídico positivista concebe, o Direito deve se ajustar aos fatos e fenômenos sociais, e não fazê-los adequar-se a padrão normativo, como que numa *cama de procusto*, sem levar em consideração os componentes socioculturais, socioeconômicos, axiológicos, culturais e político-ideológicos deles decorrentes.

O perfil profissiográfico de alunos egresso dos cursos jurídicos é heterogêneo e exige uma sólida formação humanística do aluno. É consabido que o curso de Direito não confere graduação somente a futuros advogados, mas também a cidadãos aptos a desenvolver várias atividades na sociedade, seja como servidor público, assessor jurídico, pesquisador ou atuantes em outras funções relevantes para a sociedade, inclusive fora do campo judicial.

O curso de Direito possui um aspecto multifacetário, sendo, por isso, de extrema relevância uma formação não apenas técnico-jurídica, mas também humanística, capaz de contribuir para o equilíbrio das relações e tensões sociais que se estabelecem no contexto da sociedade.

Foi a partir dessas reflexões sobre o curso jurídico, bem como da observação do aparente distanciamento dos alunos dos cursos de Direito das demandas oriundas da sociedade, que surgiu o interesse de trazer a lume a trajetória do curso de Direito no Brasil, desde sua criação até a contemporaneidade, com ênfase no período pós-constitucional.

Em relação à metodologia da pesquisa, ou seja, a forma como foram obtidas as informações necessárias para a elaboração da pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, no intuito de ter uma visão geral do tema pesquisado, a partir da literatura existente sobre o assunto.

No que tange aos métodos de procedimento, que se referem aos meios técnicos de investigação, a pesquisa está ancorada no método histórico, de modo a investigar o curso jurídico no Brasil. Ela tem como base o contexto em que ocorreu a criação dos primeiros cursos de Direito, bem como as principais transformações pelas quais eles passaram até chegar à contemporaneidade.

A metodologia de levantamento de dados não tem a pretensão de esgotar todas as alterações curriculares que ocorreram no ensino jurídico desde a instalação dos primeiros cursos jurídicos em São Paulo e Olinda. O cerne deste trabalho não é a estrutura didática do curso de Direito, mas sim a relação de congruência existente entre o curso de Direito e as questões macroestruturais, das

quais o ensino jurídico tradicional insiste em não se ocupar no seu campo de formação profissional.

O trabalho está organizado sob três unidades temáticas. Na primeira discorre-se sobre a educação, sua evolução, características sócio-históricas e metodológicas. O objetivo é verificar o percurso da educação no Brasil, a fim de analisar o processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação entre educação e direito, de modo a inserir o ensino jurídico no contexto educacional.

Na segunda unidade, analisa-se, especificamente, o ensino jurídico no Brasil, enfatizando seu percurso histórico, as modificações curriculares e a crise do ensino jurídico no país. Busca-se, ademais, analisar o perfil do profissional de Direito, relacionando sua formação acadêmica com a demanda do mercado de trabalho atual.

Por último, realiza-se, uma análise do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com o objetivo de verificar as suas características, bem como as transformações pelas quais ele passou, desde a sua implantação até a atualidade. Pretende-se, como isso, observar qual o perfil do egresso do curso de Direito da UFAM.

A opção pelo curso de Direito da UFAM se deve à minha experiência profissional nessa Universidade e por se tratar de um curso jurídico com mais de cem anos de existência, localizado numa região de dimensões continentais e características atípicas.

1. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

1.1. Percurso Evolutivo da Educação a Partir da Idade Moderna

A Idade Moderna apresenta como característica marcante a valorização da racionalidade nas diversas áreas do mundo social, englobando não só o conhecimento científico, as relações sociais e as relações de trabalho, mas também a ética e a moral. O mundo passa por uma transformação radical, o humano passa a ser o centro do universo, sobrepondo-se ao divino, o velho e o novo se confrontam, profundas mudanças se sucedem na forma de organização da sociedade. O movimento em prol da massificação é outro fator que marcou fortemente o processo civilizatório da educação nesse período.

[...] a Modernidade [...] é também nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida a um 'mundo moderno' em cujo centro estão a eficiência no trabalho e o controle social [...].¹

Na era moderna, a educação foi influenciada pelo renascimento, que se caracterizou como um período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Os séculos XV e XVI foram marcados por mudanças importantes, que repercutiram fortemente na educação, como a decadência da escolástica – uma corrente filosófica que se caracterizava por sobrepor o sentimento de fé e amor à razão e que teve como principais expoentes Santo Agostinho e São Tomás de Aquino – e o surgimento da Reforma Protestante, que enfraqueceu o poder da Igreja e fortaleceu, com isso, a ideia de que competia ao Estado promover a obrigatoriedade do ensino.

Nos países protestantes, a Reforma estimulou o direito à educação pública. No entanto, tratava-se de uma escola pública religiosa, “não consistia ainda em uma escola pública leiga obrigatória, universal e gratuita, como a entendemos hoje”.² As classes populares continuavam excluídas do direito à educação, uma vez que a

¹ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999. p. 39.

² GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 64.

educação pública destinava-se às classes superiores, restando às classes populares o ensinamento dos conhecimentos elementares.

Da Reforma Luterana adveio o movimento calvinista, liderado pelo francês João Calvino, que disseminou na Holanda, Bélgica, Inglaterra, Escócia e nas colônias inglesas da América do Norte a ideia do ensino público com ênfase na infância e na adolescência. Essas primeiras ideias foram consolidadas em um programa de governo de 1538 redigido para a República de Genebra, onde se visava assegurar, através do saber, uma administração política com vistas a apoiar uma igreja indefesa, mantendo a fraternidade entre os homens.

As iniciativas de Calvino levaram à instituição de programas direcionados à educação pública, como os denominados *Colleèges*, que eram escolas preparatórias para a universidade, em que se deveriam formar instruir meninos nas línguas, na literatura clássica, na filosofia e na instrução religiosa com vistas à formação de funcionários civis e eclesiásticos.³

O trabalho de Calvino para tornar a educação mais acessível às diversas camadas sociais foi igualmente desenvolvido na Alemanha, no século XVII, com a instituição da obrigatoriedade do ensino para crianças de 6 a 12 anos no ducado de Weimar. Essa tendência foi seguida por outros ducados.

Em reação à Reforma Protestante, a Igreja Católica, por meio do Concílio de Trento (1545-1563) e da Companhia de Jesus (1534), organizou a Inquisição como forma de combater toda forma herética de doutrina cristã.⁴ A educação jesuítica teve como fundador Inácio de Loyola. Destinava-se, principalmente, à formação do homem burguês e privilegiava a educação mais científica e moral, em detrimento da educação humanista, não se voltando para a educação das classes populares.

Ainda na Idade Moderna, a educação foi fortemente influenciada pelo iluminismo, que foi um movimento contrário ao absolutismo e caracterizava-se pela defesa da ciência e da razão em contraposição à fé e à religião. Para os iluministas, os homens poderiam encontrar respostas com base na racionalidade e no saber, devendo ser livres. O Iluminismo teve como principais precursores René Decartes e

³ LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e nota de Luiz Damasco Penna e José Benedito Damasco Penna. 18ª ed. São Paulo: Nacional, 1990. p. 112-113.

⁴ GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 64.

Francis Bacon, tendo atingido o apogeu no século XVIII, que ficou conhecido como o “século das luzes”.

Os iluministas eram também conhecidos como “ilustrados”, “pelo apego à racionalidade e à luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da igreja e a prepotência dos governantes”.⁵ Um dos maiores representantes do pensamento iluminista foi Jean-Jacques Rousseau, para o qual a lógica da modernidade encontrava-se no acordo entre os sujeitos e o poder.

Daí que a dificuldade do consenso entre os sujeitos acaba por fragilizar o poder tanto na família quanto na escola, gerando a ideia de que ele deve ser devolvido ao educador, o que é contraditório, tendo em vista o contexto da modernidade, que tem por princípio a valorização da individualidade e da liberdade, em contraposição a um poder divino.

Nesse contexto, Rousseau foi um progressista, por pensar em formas de transformar as sociedades humanas. Para ele, a liberdade constituía um valor supremo e é partindo desse pressuposto que questiona a forma como as crianças eram educadas e os valores que lhes eram transmitidos. Seu pensamento libertário influenciou todos os movimentos que tinham como fundamento o ideal de liberdade, tais como o marxismo e o anarquismo.

Para Rousseau, o objetivo da educação era transformar a criança numa pessoa boa, preservando a bondade que lhe é inerente. Desta feita, o educador seria um amigo do educando. Segundo ele, a liberdade durante a instrução inclusive conferia à criança maior capacidade de julgamento, conforme se extrai do excerto a seguir:

[...] as instituições educativas corrompem o homem e tiram-lhe a liberdade. Para a criação de um novo homem e de uma nova sociedade, seria preciso educar a criança de acordo com a natureza, desenvolvendo progressivamente seus sentidos e a razão com vistas à liberdade e à capacidade de julgar. A instrução das crianças é um ofício em que é necessário saber perder tempo, a fim de ganhá-lo. Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. Que se destine o jovem para a espada, para a Igreja, para advocacia, pouco importa. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida. Viver é o ofício que eu lhe quero ensinar.⁶

⁵ GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 87.

⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Pensadores da educação*. Disponível em: <<http://educarpara-crescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/jean-jacques-rousseau.shtml>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

A educação com fundamento na liberdade teria por finalidade transformar a criança em um adulto bom, resguardando sua bondade natural. A contribuição de Rousseau relacionada às doutrinas de libertação do homem simples influenciou as doutrinas sobre educação infantil, estendendo-se até a contemporaneidade, a educadores como Paulo Freire.

A sua obra *O Emílio*, escrita em 1762 e posteriormente proibida, é o embrião da concepção moderna de educação. Nela, Rousseau parte da concepção de que o ser humano é naturalmente bom, mas é corrompido pela sociedade. Assim, disseminou-se a necessidade de que a criança fosse educada para ficar a salvo dos vícios da sociedade.

Depreende-se do pensamento de Rousseau a tendência a uma educação pautada na liberdade. Calcada no entendimento de que “[...] todos nascem homens livres; a liberdade lhes pertence e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade do homem”, sua teoria visa à construção de uma educação democrática, influenciando, assim, os adeptos da Educação Nova da qual foi precursor.

Rousseau inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu no marco que divide a velha e a nova escola [...] a partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando do seu educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança.⁷

Enfim, a educação é vista pelo iluminista como o exercício da liberdade e da preocupação com a formação moral da criança em cada instante do desenvolvimento da vida no presente, e não uma preparação para o futuro. Tanto é assim que seguidores de Rousseau defendem que a criança deve ser respeitada em cada período de seu desenvolvimento, não sendo a infância considerada uma preparação para a vida adulta.

Outro grande teórico da educação foi Emanuel Kant. Diferentemente de Rousseau, Kant não considerava o homem inteiramente bom. Porém, a formação humana da criança experimentava processos de adaptação social que moldavam o seu caráter, através da “aculturação”, “socialização” e “personalização”, conforme se observa do comentário a seguir:

⁷ GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 87-88.

[...] mas que poderia elevar-se mediante esforço intelectual contínuo e respeito às leis [...] o que a moderna ciência da educação [...] chama de 'aculturação', 'socialização' e 'personalização' representam algumas das descobertas de Kant [...].⁸

Tais correntes, de Rousseau e Kant, atraíram vários seguidores, como Pestalozzi, Herbart e Froebel. Esses teóricos pregavam que a educação deveria respeitar o desenvolvimento natural das crianças, a fim de que elas mesmas se ajustassem ao seu perfil. Para eles, a educação é vista como um processo libertador, no qual a criança tem em si mesma os meios necessários à sua formação.⁹

Em que pese essa aproximação teórica da educação com a Psicologia, foi o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart que introduziu a pedagogia sob o viés da psicologia do desenvolvimento na educação, cujas concepções foram defendidas por Émile Durkheim, com o chamado “ensino tradicional”. Os prolegômenos dessa concepção encontram raiz na teoria “realista” alemã, da qual Herbart se serviu para semear os fundamentos da teoria educacional, conforme observa Ghiraldelli:

Herbart veio do interior de uma corrente filosófica alemã que se apresentava como ‘realista’. A ideia básica de tal corrente era a de que o intelecto, ainda que ele próprio viesse de agir sobre o mundo para apreendê-lo e, então, gerar o conhecimento, assim o faria de maneira relativamente simples, sem que houvesse grandes comprometimentos em relação ao conhecimento por causa de possíveis ilusões e erros do intelecto.¹⁰

O processo de sedimentação histórica da ciência educacional também recebeu contribuições de René Descartes, Francis Bacon e outros, numa atmosfera de forte influência do Iluminismo, que atacava à fé e a doutrina religiosa, já que se constituía num movimento de raiz filosófica, baseado na concepção libertária, crítica, artística e política, vetor da ideia de que o homem poderia alcançar a liberdade pela razão e pelo saber.

Tais ideias foram combatidas, porém, no século XX, por John Dewey, da Escola Americana, que pregava o pragmatismo em oposição à filosofia. Segundo Ghiraldelli, a utopia de Dewey não era uma utopia detalhada, de tipo clássico. Era uma utopia vaga, cujo rumo era dado pela melhoria da sociedade liberal.

⁸ GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 91.

⁹ Ver mais sobre Pestalozzi, Herbert e Froebel em ibidem. p. 90-93.

¹⁰ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 20.

Desta feita, Dewey pensava a educação como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras”.¹¹

No Brasil, esse diálogo entre a pedagogia pragmatista de Dewey e a pedagogia filosófica de Durkheim influenciou, na primeira metade do século XX, os estudiosos da educação brasileira. Como consequência desse processo de sedimentação, promoveu-se a reformulação teórica do conceito da pedagogia, bem como da grade curricular dos cursos de Pedagogia, conforme ressalta Ghiraldelli:

Dewey e Durkheim foram os grandes responsáveis pela maneira como montamos o conceito de pedagogia e, em determinada medida, o modo pelo qual elaboramos – tenso, mas não de modo errado, ao menos no início – grade curricular dos nossos cursos de pedagogia, nascidos a partir de 1939.¹²

Tais teorias certamente serviram de fundamento para a melhoria do ensino-aprendizagem na educação brasileira na contemporaneidade. Por isso, há que se dá o merecido valor àquelas de caráter inovador e revolucionárias, geradas no conflito das desigualdades sociais como sói ser o modelo de educação pensada pelo educador Paulo Freire, que vê na práxis educacional, fundada no binômio ação-reflexão, o modelo de educação que questiona o conflito político-ideológico de classes sociais.

Reconhecido internacionalmente pelo método de educação inovador e revolucionário, Paulo Freire trouxe à ordem do debate a perspectiva da educação como instrumento de libertação das classes menos favorecidas, através da *praxis* (ação+reflexão). Sua obra mais marcante, *Pedagogia do Oprimido*, segundo Andrade, “dá ensejo a que cogite de uma *pedagogia de autonomia*, marcada pela justa irresignação das maiorias marginalizadas em face de uma realidade que lhe é posta como natural e, às vezes, até irreversível”.¹³

Paulo Freire, referindo-se à exclusão das classes subalternas ao domínio do conhecimento e do saber, destituídas que são da cultura letrada, declara que elas se submetem ao poder da classe dominante. Esta a subjuga ideologicamente mediante

¹¹ DEWEY, John. *Escola e democracia*. São Paulo: Vozes, 1973. p. 16.

¹² GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Op. cit. p. 27.

¹³ ANDRADE, Cássio Cavalcante. *Direito educacional: interpretação do direito constitucional à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 43.

instrumentos “legitimados” pelo discurso oficial, sob a égide da ideologia da *absolutização da ignorância*, a impor às classes sociais oprimidas apenas a “verdade” da visão de mundo que as classes dominantes querem inculcar. Senão vejamos:

[...] isto significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica a existência de alguém que a decreta a alguém. No ato desta decretação, que o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra ‘verdadeira’, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra.¹⁴

Por meio de sua pedagogia da autonomia, Freire busca conscientizar o educando da realidade social em que se encontra inserido. Nesse caso, a educação se constitui em instrumento necessário para a consolidação de uma consciência crítica com vista a transformar o aluno em sujeito de sua própria história. O método freiriano propõe, assim, uma educação libertadora, cujo objetivo visa, em última análise, gerar a transformação da sociedade, mediante a práxis, ou seja, a ação e a reflexão.

O conhecimento produzido através do método Freire rompe com o estilo tradicional de educação, baseado na “educação bancária”.¹⁵ Por esse modelo, o professor se apresenta como detentor do conhecimento e os alunos como meros receptores de informações, aos quais incumbe apenas memorizar e reproduzir as informações recebidas, sem que haja por parte do aluno um posicionamento crítico e uma contribuição para a construção do conhecimento.

Paulo Freire acreditava no poder transformador da educação, entendendo que “a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade”,¹⁶ seu método de alfabetização busca a construção do conhecimento a partir do universo dos alunos. O processo de alfabetização ocorre a partir de palavras conhecidas pelos educandos. Essas vão se constituir na mola propulsora para a alfabetização, cujo aprendizado está diretamente vinculado à realidade do aluno. A educação

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 75.

¹⁵ Cabe esclarecer que, nesta pesquisa, a expressão “educação bancária”, apropriada de Paulo Freire, não é usada em sentido depreciativo nem do bancário, nem do professor. Ela é usada, sim, para designar um aspecto de um estilo educacional criticado por Paulo Freire não por suas características intrínsecas, mas por sua inadequação a determinados campos do conhecimento.

¹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 12.

libertadora de Paulo Freire procura dotar o educando de uma postura crítica em relação à educação oficial.

Além de Paulo Freire, outro crítico da escola tradicional foi Jean Piaget, com a chamada pedagogia experimental. Esta é uma corrente segundo a qual a escola tradicional ensinava a copiar e não a pensar, baseava-se na concepção de que as atividades da criança se realizam por um processo sensório-motor, conduzindo-se do desenvolvimento de atividades físicas para atividades mentais, “de modo que a infância não seria apenas uma fase cronológica de nosso desenvolvimento, mas uma fase especial de desenvolvimento mental-intelectual e moral”.¹⁷

Ao lado de Jean Piaget figuram alguns não especialistas nas áreas da educação, como Sigmund Freud, que, pelos estudos da psicanálise, tornou-se um dos expoentes da corrente do pensamento pedagógico antiautoritário. Na sua visão, a educação obrigava a criança a renunciar a impulsos e tendências naturais, “acomodando o desenvolvimento do seu *ego*, interior, às exigências morais e culturais do *superego*, exterior e repressivo. A *psicanálise* sugere uma prática educativa não-repressiva e respeitadora da criança”.¹⁸

Assim, as fortes mudanças ocorridas na ciência e na indústria no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX repercutiram também na educação e surge, nesse período, o movimento educacional que ficou conhecido como “Escola Nova”. Este movimento propunha que a educação, simultaneamente, agisse como instrumento de mudança social e se transformasse, uma vez que a sociedade estava em constante mudança. O pensamento da escola novista representou um marco fundamental na renovação da educação.

Um dos precursores da escola novista foi Adolphe Ferrière, que conseguiu sintetizar correntes pedagógicas distintas, mas unidas no intuito de colocar a criança no centro das perspectivas educativas. Outro representante do pensamento da escola nova foi John Dewey, para o qual o ensino deveria dar-se pela ação, e não pela instrução.¹⁹

A contribuição, portanto, do movimento escolanovista se revela pluridimensional, na medida em que ela vê o homem em sua totalidade humana como ser pensante e crítico, com capacidade de transformação das estruturas

¹⁷ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Op. cit. p. 49.

¹⁸ GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 174.

¹⁹ Ibidem. p. 143.

social, econômica, político-ideológica e cultural. Ela almeja oferecer uma educação integral, que qualifique o homem não apenas como ser dotado de capacidade e habilidades, mas também de capacidade de reflexão e crítica.

A Escola Nova contribuiu, ademais, para o desenvolvimento das tecnologias direcionadas ao ensino, inserindo no contexto educacional o uso de gravadores, filmes e outros meios tecnológicos como forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem.

Contrapondo-se às críticas de educadores contrários aos princípios da Escola Nova, Paulo Freire observou que “a escola podia servir tanto para a educação como prática de dominação quanto para a educação como prática de liberdade”.²⁰ Para o educador, os princípios escolanovistas representaram um grande avanço em relação às práticas pedagógicas.

A partir daí o pensamento pedagógico assumiu uma postura radicalmente crítica em relação à educação. Ao propor uma educação voltada para as transformações sociais, tendo em vista a constante transformação da sociedade, a Escola Nova influenciou não só a área educacional, mas repercutiu em diversas áreas, como, por exemplo, a psicologia e a sociologia, incentivando o estabelecimento de elos entre ação educativa e hegemonia de classes sociais.

Era marcante o caráter renovador da Escola Nova, construído paralelamente com a escola moderna, científica e pública. Entre as grandes inovações ocorridas nesse período destaca-se, também, a experiência da médica Maria Montessori, que construiu uma grande variedade de materiais pedagógicos, os quais, com algumas variações, ainda hoje são utilizados por inúmeras escolas.

Pela primeira vez na história da educação foi construído um ambiente educacional voltado especificamente para as crianças pequenas, como mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos, a fim de que os educandos pudessem dominar o ambiente educacional.

Contudo, não obstante sua importância, a escola Nova não foi o único movimento que apresentou esse caráter inovador. A história da educação sempre apresentou um aspecto dialético, sendo caracterizada pelo embate de princípios e ideologias.

²⁰ GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 147.

No Brasil, o pensamento pedagógico moderno superou a concepção *jesuítica tradicional*, a partir da década de 1920, impulsionada pela ideologia colonizadora da dominação portuguesa. Somaram-se a isso pareceres de Rui Barbosa que preconizavam a liberdade do ensino, seguido do pensamento pedagógico libertário de Maria Lacerda de Moura (1887-1944).

Com a ascensão da burguesia urbano-industrial na década de 1930, o desenvolvimento da educação produziu várias discussões de natureza ideológica e religiosa, recebendo, igualmente, contribuições de importantes educadores, como Anísio Teixeira.

Cabe registrar que, nesse momento histórico, as discussões giravam em torno de questões suscitadas por católicos e liberais. Os primeiros desejavam um sistema educativo de orientação espiritual, ao passo que os liberais pretendiam uma educação de cunho democrático.

Sintetizando a evolução da teoria educacional na modernidade e na pós-modernidade, Andrade assinala:

Tão grande a importância da obra freireana, que o doutrinador Paulo Ghiraldelli Júnior, ao tratar da teoria educacional no Ocidente entre a modernidade e a pós-modernidade, diz que ocorreram nos séculos XIX e XX, três vultosas revoluções e, na transição para o século atual, uma quarta grande revolução (utilização das metáforas em prol da criação de novos direitos democráticos), sendo Paulo Freire o expoente da terceira dessa sequência: Cada uma dessas revoluções girou em torno da emergência de um elemento-chave na discussão entre os filósofos da educação: em Herbart, a emergência da *mente*; em Dewey, a emergência da *democracia*; em Paulo Freire, a emergência do *oprimido*. A quarta revolução, por sua vez, segue em torno da emergência da *metáfora* – entendida segundo as novas visões de Davidson estudado por Rorty.²¹

A propósito disso, o Relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, registra que:

A educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve leva-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.²²

²¹ ANDRADE, Cássio Cavalcante. Op. cit. p. 43.

²² UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC, 2001. p. 106.

Em 1961, nessa conjuntura histórica de mudanças na concepção do processo de educação, foi editada no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inspirada nos princípios de liberdade e do direito de todos ao acesso à educação. A primeira LDB estendeu-se até 1971, quando foi publicada, em pleno regime militar, a Lei nº 5.692, fortemente influenciada pelo regime político da época, apresentando como uma característica marcante a valorização do ensino tecnicista.

Somente em 1996, oito anos depois da promulgação da Constituição Federal, é que foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96 em vigor até os dias atuais. A nova LDB, como ficou conhecida, preconiza que o processo educacional não ocorre somente na escola, mas também na família e na sociedade de modo geral. A LDB esclarece, no entanto, que a lei disciplinará somente a educação escolar que se desenvolve por meio do ensino, em instituições próprias.

A Lei nº 9.394/96 reflete, claramente, sua adequação aos princípios constitucionais de liberdade e igualdade. Tanto é assim que ela preconiza, em seu artigo 2º, *verbis*: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.²³ Como se percebe, a atual Lei de Diretrizes e Bases, coadunada com os princípios constitucionais, valoriza a educação integral do ser humano, considerando-a um direito de todos e dever do Estado.

Contudo, para que o direito à educação assegurado pela Constituição seja concretizado, realmente, como um direito de todos é indispensável que as pessoas tenham as mesmas oportunidades. No Brasil, em razão das grandes desigualdades sociais ainda existentes, o povo não possui um grau de liberdade que assegure a todos as mesmas condições para lutar na persecução de seus objetivos.

1.2. A Educação no Contexto dos Direitos Sociais

A dimensão histórica dos direitos sociais tem como antecedentes a transição do Estado Liberal para o Estado Social. Essa evolução decorre da ruptura da

²³ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2014.

superestrutura liberal-burguesa introduzida pela Revolução Francesa, após a queda do Estado absolutista, através das ideias liberais baseadas na economia de mercado, livre da intervenção estatal, porém, com acumulação de capital e exploração da mão-obra trabalhadora.

O modelo do Estado Liberal, no entanto, exerceu domínio até o século XVIII, cedendo lugar a um novo paradigma, centrado num Estado intervencionista, voltado para questões sociais emergentes. É a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, que os direitos sociais passaram a se constituir em objeto de discussão entre o capital e o trabalho. Mas foi a partir do século XIX que esse processo de conflito tomou grande proporção na Europa, com o excedente de produção e da mão-de-obra nas fábricas, que exigia longas jornadas de trabalho em locais insalubres, aliado à ausência de proteção de direitos dos trabalhadores com vistas a gerar a acumulação de capital.

Esse processo antagônico entre capital e trabalho acirrou ainda mais a crescente clivagem social, fazendo com que pensadores como Karl Marx concebessem a chamada luta de classes entre a burguesia e o proletariado, projetando, utopicamente, um Estado que fosse regido pelos trabalhadores. Tais antecedentes passaram a exigir cada vez mais a intervenção do Estado por meio de ações que viessem a produzir a justiça social, inclusive com a constitucionalização dos direitos sociais em diversos países.

Porém, foi com Constituição Mexicana de 1917, a Constituição de Weimar, de 1919, a Constituição espanhola de 1931 e o texto constitucional de 1934 do Brasil que os direitos sociais vieram a alcançar previsão legal. Os direitos sociais, econômicos e culturais são direitos fundados nos princípios da igualdade. Nas palavras de Lafer, apresentam-se como:

[...] direitos de crédito do indivíduo em relação à coletividade. Tais direitos – como o direito ao trabalho, à saúde, à educação – têm como sujeito passivo o Estado, porque [...] foi a coletividade que assumiu a responsabilidade de atendê-los. O titular desse direito, no entanto, continua sendo, como nos direitos de primeira geração, o homem na sua individualidade.²⁴

Vejamos alguns aspectos garantidos pela Constituição de 1934, que demonstram claramente sua preocupação com os direitos sociais, entre os quais o direito à educação:

²⁴ LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 125-133.

- a) o direito de todos à educação, com a determinação de que esta desenvolvesse a consciência da solidariedade humana;
- b) a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos, e intenção à gratuidade do ensino imediato ao primário;
- c) o princípio da igualdade perante a lei, instituindo que não haveria privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissão própria ou dos pais, riqueza, classe social, crença religiosa ou ideias políticas;
- d) receber um salário mínimo capaz de satisfazer à necessidades normais do trabalhador;
- e) a limitação do trabalho a oito horas diárias, só prorrogáveis nos casos previstos pela lei;
- f) a proibição de trabalho a menores de 14 anos, de trabalho noturno a menores de 16 anos e em indústrias insalubres a menores de 18 anos e a mulheres.²⁵

Os avanços dos direitos sociais também repercutiram na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. A Declaração sacramentou o princípio da universalização do Estado Democrático de Direito, em resposta, principalmente, aos cruéis atentados aos direitos humanos durante a Segunda Guerra Mundial.

Considerando esse contexto, a Declaração de 1948 introduz extraordinária inovação ao conter uma linguagem de direitos até então inédita. Combinando o discurso liberal da cidadania com o discurso social, a Declaração passa a elencar tanto direitos civis e políticos (arts. 3º a 21) como direitos sociais, econômicos e culturais (arts. 22 a 28). Duas são as inovações introduzidas pela Declaração: a) parificar, em igualdade de importância, os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais; e b) afirmar a inter-relação, indivisibilidade e interdependência de tais direitos.²⁶

Os direitos sociais foram inseridos, ademais, no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado na XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. O Pacto representou um grande avanço na proteção dos direitos sociais, em especial por contemplar, em seu catálogo, o direito à educação. Senão vejamos:

Artigo 13:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e

²⁵ BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

²⁶ PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 14ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 206-207.

fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

c) a educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

d) dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;

e) será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

3. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

4. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no § 1º do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.²⁷

Por isso, como se extrai dos fundamentos acima, diferentemente dos direitos de primeira geração, que protegem os direitos civis e políticos, os direitos sociais, como direitos de segunda geração, carecem da proteção do Estado e são assegurados mediante ações baseadas em políticas públicas que possam garantir direitos tendentes a proteger a família e os filhos, como educação e proteção das crianças.

Na Constituição Federal de 1988 o Brasil, acompanhando a tendência mundial, absorveu tais direitos ao fazer prever os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil (artigos 1º ao 4º) e os direitos e as garantias fundamentais (artigos 5º ao 17), entre os quais se insere o artigo 6º, que dispõe sobre os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança,

²⁷ BRASIL. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados. No texto constitucional brasileiro, ainda é previsto um título específico para tratar da Ordem Social (Título VIII), em que estão elencados, por exemplo, os direitos sociais relativos à saúde, previdência social, assistência social, educação, entre outros.

Repise-se que, no plano internacional, os direitos sociais têm referências icônicas de expressão universal. A Constituição Mexicana de 1917 e a Lei Fundamental de Weimar, de 1919, constituíram-se em referências históricas para a deflagração de movimentos sociais e políticos que imprimiram a marca dos direitos sociais, principalmente entre os trabalhadores. Segundo Bobbio:

Os direitos sociais sob a forma de instituição da instrução pública e de medidas a favor do trabalho para os 'pobres válidos que não puderam consegui-lo', fazem a sua primeira aparição no título I da Constituição Francesa de 1791 e são reafirmados solenemente nos artigos 21 e 22 da Declaração dos Direitos de junho de 1793. O direito ao trabalho se tornou um dos temas do debate acalorado, apesar de estéril, na Assembleia Constituinte francesa de 1848, deixando, todavia, um fraco vestígio no artigo VIII do Preâmbulo. Em sua dimensão mais ampla, os direitos sociais entraram na história do constitucionalismo moderno com a Constituição de Weimar.²⁸

A partir daí, movimentos de orientação socialistas tiveram importância fundamental na expansão dos direitos humanos, com foco nos direitos sociais. Assim, segundo Fábio Comparato:

O reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XIX. O titular desses direitos, com efeito, não é o ser humano abstrato, com o qual o capitalismo sempre conviveu maravilhosamente. É o conjunto dos grupos sociais esmagados pela miséria, a doença, a fome e a marginalização.²⁹

Atualmente, novos direitos, como o direito à assistência, o direito da criança e o direito à educação passaram a compor o elenco de direitos fundamentais. A essencialidade desses direitos consiste, primordialmente, na sua ligação à dignidade da pessoa humana, insculpida no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal.

²⁸ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004. p. 09.

²⁹ COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 66.

Cabe salientar, no entanto, que os direitos denominados por Bobbio de direitos de segunda e terceira geração surgem a partir das demandas que emergem da sociedade e que necessitam ser atendidas pelo Estado.

Os direitos de terceira geração, como o de viver num ambiente não poluído, não poderiam ter sido sequer imaginados quando foram propostos os de Segunda geração, do mesmo modo como estes últimos (por exemplo, o direito à instrução ou à assistência) não eram sequer concebíveis quando foram promulgadas as primeiras declarações setecentistas. Essas exigências nascem somente quando nascem determinados carecimentos. Novos carecimentos nascem em função da mudança das condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los.³⁰

Frise-se que os direitos fundamentais, incluídos aí os sociais, não estão exaustivamente enumerados no Título II da Constituição Federal, existindo, portanto, direitos sociais diluídos ao longo de todo texto constitucional. Esse é o caso dos encontrados em seu Título VIII, “Da Ordem Social”.

A Constituição não pode enumerar todos os direitos sociais, pois tanto ela pode ser omissa em relação a alguns direitos já existentes quanto outros surgirão em decorrência da evolução histórica da sociedade. Para alguns doutrinadores, já existem, inclusive, os direitos de 4ª e 5ª gerações.

Norberto Bobbio, ao discorrer sobre os direitos de quarta geração, pondera que “trata-se dos direitos relacionados à engenharia genética”.³¹ Já para Bonavides, os direitos de 4ª geração são os relacionados aos aspectos introduzidos pela globalização política.³² Ainda, segundo Bonavides, a paz seria um direito de 5ª geração ou dimensão.³³

Ressalte-se que existe um dissenso por parte da doutrina em relação aos termos “geração” e “dimensão”. Segundo o entendimento de parte dos estudiosos, como Flávia Piovesan, o termo “gerações” seria inadequado para definir a evolução dos direitos fundamentais, pois passaria a impressão de que uma geração pudesse ser substituída pela outra, o que seria inadmissível.³⁴ Por esse motivo, parte dos doutrinadores entende que o mais acertado seria o termo “dimensão”. Para alguns outros doutrinadores, no entanto, os termos podem ser utilizados como sinônimos.

³⁰ BOBBIO, Norberto. Op. cit. p. 10.

³¹ Ibidem. p. 06.

³² BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 19ª ed. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 571-572.

³³ Ibidem. p. 571-563.

³⁴ PIOVESAN, Flávia. Op. cit. p. 56.

É interessante, a esse respeito, a posição de Cançado Trindade, que se pronuncia no sentido de que:

[...] a fantasia nefasta das chamadas ‘gerações de direitos’, histórica e juridicamente infundada, na medida em que alimentou uma visão fragmentada ou atomizada dos direitos humanos, já se encontra devidamente desmistificada. O fenômeno de hoje testemunhamos não é o de sucessão, mas antes, de uma expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, consoante uma visão necessariamente integrada de todos os direitos humanos. As razões histórico-ideológicas da compartimentalização já há muito desapareceram. Hoje podemos ver com clareza que os avanços nas liberdades públicas em tantos países nos últimos anos devem necessariamente fazer-se acompanhar não de retrocesso – como vem ocorrendo em numerosos países – mas de avanços paralelos no domínio econômico-social.³⁵

Quanto a José Afonso da Silva, ele classifica os direitos sociais em classes. Senão vejamos:

[...] os direitos sociais se encerram nas seguintes classes: a) os direitos sociais relativos ao trabalhador; b) direitos sociais relativos à seguridade; c) direitos sociais relativos à educação e à cultura; d) direitos sociais relativos à moradia; e) direitos sociais relativos à família, à criança, ao adolescente e ao idoso; f) direitos sociais relativos ao meio ambiente.³⁶

Daí que, sendo os direitos sociais classificados constitucionalmente como direitos de segunda dimensão, têm como escopo a proteção do Estado Social em relação aos grupos menos favorecidos. José Afonso da Silva, ao considerar que os direitos sociais se constituem em dimensão dos direitos fundamentais da pessoa humana, define-os como:

[...] prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.³⁷

Percebe-se que as normas relativas aos direitos sociais consideram a igualdade como requisito para a concretização dos demais direitos. Assim, pode-se dizer que o respeito à singularidade de cada pessoa se apresenta como um grande desafio para a ação educacional.

³⁵ TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997. v. 1. p. 390.

³⁶ SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 5ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006. p. 287.

³⁷ Ibidem, loc. cit.

Cabe mencionar, portanto, a relevância de um processo educativo que interaja com os diversos seguimentos que compõem a sociedade, respeitando a diversidade cultural e evitando, assim, o esmagamento da cultura dos grupos menos favorecidos socioeconomicamente, como os povos indígenas e os negros.

1.3. A Educação Enquanto Processo Histórico-Social

Durante sua trajetória histórica, a educação passou por uma considerável gama de transformações, que refletem a evolução do homem no processo histórico social. A ideia de liberdade relacionada à educação é fruto da tomada de consciência do ser humano como agente transformador de sua própria história.

O direito à educação encontra-se intrinsecamente ligado ao ideal de liberdade, sua contribuição para a formação integral do ser humano é inquestionável: só um povo verdadeiramente livre pode ser dono de seu próprio destino. As teorias de justiça moderna contrapõem-se às antigas teorias de justiça, que partiam da virtude, e entendem que a justiça começa pela liberdade.³⁸

O desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica é entendido como algo possível, porque “o homem está imerso em uma sociedade na qual atividades instrumentais e relações sociais direcionam o desenvolvimento humano”.³⁹ Dado seu caráter social, o direito à educação tem sido tratado, ao longo da história, como um direito fundamental do ser humano, podendo ser destacado em momentos históricos marcantes.

Um desses momentos é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, que assegurava em seu artigo XXII que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.⁴⁰

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu artigo XXVI, que:

³⁸ SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 18.

³⁹ BOCK, A. M. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 30.

⁴⁰ *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...].⁴¹

Com base nessas Declarações, que se tornaram divisores de águas na história, conclui-se que o direito a educação é inerente à pessoa humana dentro do processo de evolução da humanidade. Tanto é assim que, consolidando esse pensamento, a Conferência Mundial sobre direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, considerou a educação como o elemento propulsor do respeito e da tolerância entre os seres humanos. Nesse sentido, lê-se na Declaração de Viena:

[...] a educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos.⁴²

Cabe afirmar, portanto, a relevância da educação relacionada a direitos humanos como fonte geradora de elementos indispensáveis para a efetivação do desenvolvimento harmônico mundial, o que acaba por gerar um aparente paradoxo, uma vez que os direitos são cristalinamente declarados e, simultaneamente, há uma necessidade imperiosa de criar os meios imprescindíveis para a exigência da efetivação deles.

Cada direito, uma vez proclamado abre campo para declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida. Podemos, então dizer, que as declarações de direitos 'afirmam mais' do que a ordem estabelecida permite e 'afirmam menos' do que os direitos exigem, e essa discrepância abre uma brecha para pensarmos a dimensão democrática dos direitos.⁴³

Com efeito, no plano internacional, o direito à educação influenciou as Constituições dos Estados democráticos, a exemplo do Estado brasileiro. A

⁴¹ *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

⁴² *Declaração e Programa de Ação em Viena*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/-direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm>. Acesso em: 31 abr. 2014.

⁴³ CHAUI, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense-Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989. p. 26.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considerando a educação um direito social, veio a consagrá-la como um direito de todos e um dever do Estado e da família, cujo objetivo, em última análise, consiste no pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

O direito à educação constitui-se em direito social e, portanto, direito fundamental de segunda geração, ao lado de outros direitos de igual envergadura. Segundo Andrade:

[...] justamente por ser um direito social, a educação estaria inserida, no esquema cronológico explorado por parte da doutrina constitucionalista-fundamentalista, entre os direitos fundamentais de segunda geração, ao lado dos outros direitos culturais, econômicos, coletivos ou de coletividades. Esses direitos fundamentais, os de segunda geração, são produto do século XX e da ideologia avessa ao liberalismo que, nesse período, se fez brotar nos conscientes social e estatal.⁴⁴

Assim, ele assume foros de fundamentalidade que se ajustam perfeitamente à concepção de um Estado de Bem-Estar social incorporado à Constituição Federal de 1988. Dessa feita, o direito à educação encontra-se assegurado no artigo 6º: “São direitos sociais a educação [...] na forma desta Constituição”. Essa norma é reafirmada nos artigos 205, 206 e 214 da Constituição Federal:

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.

Observa-se da exegese do artigo 205 a preocupação do legislador em garantir constitucionalmente o compromisso da sociedade civil em assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação, deixando para enumerar os princípios que alçam o direito à educação à esfera de direito absoluto, no artigo 206 da Constituição Federal:

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;

⁴⁴ ANDRADE, Cássio Cavalcante. Op. cit. p. 69.

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998);

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

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

VII – garantia de padrão de qualidade.

Nesses dispositivos estão consagrados, portanto, direitos universais, não só os direitos à liberdade, à igualdade, mas também ao pluralismo de ideias, à valorização do homem, à gestão democrática e à educação com padrão de qualidade, ou seja, princípios que visam garantir a dignidade da pessoa humana.

Já no artigo 214 encontram-se detalhadas as ações previstas como forma de assegurar uma educação de qualidade, fundada em bases humanistas e comprometida com a realidade do cidadão em todas as etapas do processo educacional. Nos termos do referido artigo:

Art. 214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade de ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanista, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proposta do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Vale ressaltar que é com a Constituição Federal de 1988 que se iniciam as modificações mais relevantes relacionadas à educação de um modo geral e ao ensino superior de forma específica, uma vez que nas constituições que a antecederam havia uma clara tendência a proteger o interesse de mercado.

Tanto é assim que o currículo mínimo, que foi uma tentativa de melhorar a qualidade da educação superior, acabou praticamente tolhendo a expansão do ensino superior, tornando-se de certa forma o currículo máximo, com uma clara prevalência do interesse do liberalismo.

Frise-se, ainda, a relevância do artigo 208 da Constituição Federal, que garante o acesso à educação aos níveis mais elevados de ensino:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Merece destaque, portanto, a forma como a Constituição Federal de 1988 situa a educação no rol dos direitos sociais fundamentais indispensáveis para o pleno desenvolvimento da cidadania.

A Constituição, ao dispor sobre o direito à educação como um direito fundamental de ordem social, deixou amplamente demonstrado seu compromisso com as condições de acesso à cidadania. Isso ficou marcado nas palavras do Deputado Ulysses Guimarães, em seu emblemático discurso proferido por ocasião da promulgação da Constituição Federal, *verbis*:

[...] hoje, 05 de outubro de 1988, no que tange à Constituição, a Nação mudou. A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a Federação mudou quando quer mudar o homem em cidadão, e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, **lê e escreve**, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa. **Num país de 30.401.000 analfabetos, afrontosos 25% da população, cabe advertir: a cidadania começa com o alfabeto.** [...] Introduziu o homem no Estado, fazendo-o credor de direitos e serviços, cobráveis. [...] Tem substância popular e cristã o título que a consagra: 'A Constituição Cidadã' (grifo nosso).⁴⁵

Coadunando-se com as ideias do discurso acima, assim se pronunciou Andrade:

[...] o direito à liberdade concretiza-se com a educação, como fator de conhecimento próprio e da realidade que cerca a condição humana. Quanto mais educado e consciente, mais livre e menos conduzido será o homem, sobretudo em se considerando sua condição de ser social.⁴⁶

É imperioso destacar que quanto mais educado for um povo, mais livre ele será e, somente assim, conquistará o direito à cidadania, sendo capaz de

⁴⁵ Discurso do deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/contee/index.php/2013/10/muda-brasil-o-marcante-discurso-de-ulysses-guimaraes-na-promulgacao-da-constituicao-de-1988/#.U2GrXYFdX33322Q>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

⁴⁶ ANDRADE, Cássio Cavalcante. Op. cit. p. 54.

compreender e reescrever a sua história visando à construção de uma vida digna. Somente por meio da educação o ser humano consegue livrar-se das amarras que o mantém preso, subjugado pelo autoritarismo e pela ideologia das classes mais favorecidas econômica e socialmente.

Para o ser humano, a educação representa uma forma de inserção na sociedade. É a partir da compreensão dos fenômenos que se desenvolvem no mundo social que o homem adquire condições de intervir na comunidade da qual faz parte, de modo a participar ativamente do processo de transformação do meio social em que vive.

1.4. Ideologia e Ensino Jurídico

A História da Educação procura interpretar concretamente o movimento histórico-social, de modo a reproduzir as transformações havidas no contexto das relações sociais no tempo e no espaço e sua repercussão junto às teorias educacionais. Segundo Aranha:

Cada geração recebe uma herança cultural dos antepassados, pois estamos inseridos no tempo, em que o presente adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Sendo assim o passado nunca estará morto pois é nele que se fundam as raízes do que vivemos atualmente. Somos resultado de um movimento incessante, por isso não é possível uma natureza humana com características universais e eternas. Pois não há 'ser humano universal' que sirva de modelo em todos os tempos. E o motivo para não nos compreendermos fora da nossa prática social, é que a mesma se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto. Fazemos da mesma maneira com a história da educação, construindo interpretações das maneiras que os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que os orientam [...].⁴⁷

Cada momento histórico apresenta uma relação de pertinência com os aspectos sociais e políticos vivenciados pela sociedade em determinada época e espaço. Não é diferente com a educação e, mais especificamente, com o ensino jurídico, já que a sociedade sempre procura criar o modelo educacional que atenda aos seus anseios e necessidades. Nesse mesmo sentido, manifesta-se Aníbal Ponce:

⁴⁷ ARANHA, Maria Lucia Arruda. *História e história da educação*. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1QyB9rPwXLrgT33-x8NQ-V-0GasKSp/edit?pli=1>>. Acesso em: 01 mai. 2014.

[...] uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser quando esse 'bem comum' pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância.⁴⁸

No entanto, a Educação, na visão marxista, pode estabelecer uma relação de poder dentro sociedade, fazendo com que o próprio ensino jurídico seja um instrumento de legitimação da opressão e de dominação de uma classe social – aquela à qual pertence o detentor dos meios de produção – sobre outra, na qual se insere o trabalhador ou proletário. Com isso, a Educação acaba assumindo um papel ideológico hegemônico da classe dominante sobre a classe dominada, como afirma Aníbal Ponce:

Para ser eficaz toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas.⁴⁹

Analisando-se a história da educação no Brasil, pode-se afirmar que o processo educacional muitas vezes apresenta um traço elitista, uma educação para a classe abastada e outra para os menos favorecidos, visando a manter o *status quo* da classe hegemônica. Além do mais, apenas uma parcela da sociedade tem acesso à educação, conforme se comprova pelo grande número de analfabetos ainda existentes no Brasil.⁵⁰

Em se tratando do ensino jurídico, não sói ser diferente, pois parece existir, por parte dos corifeus do ensino tradicional, o desejo de dar continuidade ao que se denominou de “educação bancária”, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor da informação, não participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Referindo à exclusão das classes subalternas ao domínio do conhecimento e do saber, destituídas que são da cultura letrada, Paulo Freire declara que elas se

⁴⁸ PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 28.

⁴⁹ Ibidem. p. 36.

⁵⁰ Ver mais sobre analfabetismo no Brasil em: UNESCO. *O Brasil é o 8º país com mais analfabetos*. Disponível em: <<http://www.aspuv.org.br/noticia/relatorio-unesco-brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos#.U2PEm4FdX3Q>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

submetem ao poder da classe dominante sob a égide da ideologia da *absolutização da ignorância*:

Isto significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica a existência de alguém que a decreta a alguém. No ato desta decretação, que o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra 'verdadeira', que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra.⁵¹

Essa forma de transmissão de conhecimentos constituída de práticas educativas em que os saberes são transmitidos de forma uniformizada, desconsiderando a bagagem cultural do aluno em nome da meritocracia, acaba por transformar-se numa forma de manifestação de um poder “dissimulado” próprio de quem o detém.

Para Pierre Bourdieu, existe uma relação de poder por parte de uma elite dominante que permeia as relações sociais, inclusive na área educacional, sem que a classe dominada tenha consciência da força dessa dominação. O poder simbólico “é esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.⁵²

Trazendo esse conceito para o campo educacional, pode-se dizer que a educação tradicional, em que o professor detém o conhecimento e o aluno apenas memoriza de forma acrítica as informações que recebe, “concepção bancária de educação”,⁵³ trata-se de uma das formas de manifestação desse poder “dissimulado”.⁵⁴

Essa forma de poder demonstraria o desejo de uma classe dominante em manter a hegemonia sobre um determinado grupo social, uma vez que, quando a educação torna-se acessível apenas a uma classe privilegiada, ela possibilita o domínio, dentro de determinado campo. Para Pierre Bourdieu:

[...] campo é uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre os ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação presente e potencial na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como

⁵¹ FREIRE, Paulo. Op. cit. p. 152.

⁵² BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 07-08.

⁵³ FREIRE, Paulo. Op.cit. p. 35.

⁵⁴ “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legítima de outras formas de poder [...]”. Cf. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 10.

pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia).⁵⁵

Nesse sentido, os campos são o resultado de um processo de especialização da sociedade moderna, o que permite falar de campo econômico, campo político, campo jurídico, campo educacional, entre outros. Os interesses variam de acordo com a especificidade de cada um desses campos, razão pela qual as estratégias de luta precisam estar bem definidas.

[...] as práticas e os discursos jurídicos são com efeito produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado por determinações de forças específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência ou, mais precisamente, os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, **pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo o universo das soluções propriamente jurídicas** [...] (grifo no original).⁵⁶

Nessa linha de raciocínio, estaria implícita a ideia da manutenção de um discurso jurídico elitista, próprio de quem tem acesso a uma educação formal tradicionalista: “[...] a leitura é uma maneira de apropriação da força simbólica que nele se encontra em estado potencial [...]”.⁵⁷ Ele seria resultado da “luta” pelo domínio de uma linguagem própria de uma classe dominante como estratégia para perpetuar uma relação de poder sobre a classe dominada.⁵⁸

Para Paulo Freire, a transformação da sociedade só é possível por meio da práxis, ou seja, a ação e a reflexão, constituindo-se a educação em instrumento de libertação das classes menos favorecidas.

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras do seu mundo para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.⁵⁹

A educação, para ele, é um instrumento de libertação das classes opressoras: tanto é assim que expressa em uma de suas máximas “ninguém liberta

⁵⁵ Ibidem. p. 64-65.

⁵⁶ Ibidem. p. 211.

⁵⁷ Ibidem. p. 213.

⁵⁸ “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legítima de outras formas de poder [...]”. Cf. Ibidem. p. 10.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Op. cit. p. 07.

ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.⁶⁰ Assim, educação e liberdade parecem imbricadas.

A escola, sendo um ambiente acadêmico, deveria ter como objetivo precípuo o desvelamento e a construção de um conhecimento compartilhado de forma igualitária entre todos os alunos. No entanto, vários fatores contribuem para que isso não ocorra, dentre os quais o percurso histórico trilhado pelos cursos. Afinal, a ideia de universidade como “sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado”⁶¹ já não atende mais às exigências da sociedade atual, dinâmica e pluralista.

Contudo, em se tratando especificamente do curso de Direito, ele parece, ainda hoje, refletir o pensamento da classe dominante, conforme se observa a seguir:

A implantação desses dois primeiros cursos de Direito no Brasil, um em São Paulo [...] e outro em Olinda [...] **refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país** (grifo nosso).⁶²

Como se apreende do excerto acima, os cursos jurídicos no Brasil, desde a sua origem, reproduzem o pensamento de uma elite burocrática. Eles têm desempenhado, historicamente, um papel de primordial importância para a manutenção de um aspecto elitista e discriminador. Seguindo esse pensamento Antonio Carlos Wolkmer pondera que:

As primeiras faculdades de Direito [...] contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada [...].⁶³

Ao transpor-se a realidade descrita acima para os dias atuais verifica-se que, embora os cursos de Direito tenham passado por várias reformas estruturais, desde o século XIX à atualidade, a ideologia dominante de uma classe privilegiada parece permanecer encrustada nos cursos jurídicos.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Op. cit. p. 29.

⁶¹ SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 193.

⁶² WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2008. p. 100.

⁶³ Ibidem. p. 101-102.

Deslocados, portanto, de uma cosmovisão da realidade socioeconômica e política da sociedade em que estão inseridos, os alunos dos cursos jurídicos são levados a entender o Direito como mero mecanismo de solução de conflitos de natureza intersubjetiva. Desse modo, a lei se torna a *cama de proscusto* na resolução de demandas, devendo, então, o fato jurídico amoldar-se à literalidade de seus dispositivos. De acordo com José Eduardo Faria:

Ao reduzir o direito a um sistema de normas, que se limita a dar sentido jurídico aos fatos sociais à medida que estes são enquadrados no esquema normativo vigente, tal concepção torna desnecessário o questionamento dos dogmas. Despreza, assim, a discussão relativa à natureza e às implicações éticas da função social das leis e dos códigos, valorizando apenas seus aspectos técnicos e procedimentais.⁶⁴

O ensino jurídico assume, assim, uma postura de pseudoneutralidade em relação à resolutividade de problemas dentro do contexto das relações sociais. Ignora as contradições sociais, legitimando as relações de poder e fazendo com que o foco da solução jurídica se dirija para as relações interindividuais sob a perspectiva da autonomização.

Pierre Bourdieu, no entanto, desconstrói essa ideia de neutralidade da escola ao mostrar que alguns alunos estariam em condições mais favoráveis do que outros, já que advêm de realidades distintas, logo, possuem um capital social e cultural diferenciado. Para o sociólogo, o capital cultural encontra-se agregado não só ao conhecimento, mas também aos costumes, aos saberes, às relações sociais, que podem ser convertidos em forma de dominação.

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.⁶⁵

A classe social da qual advém o aluno não é considerada pelas escolas e, conseqüentemente também são desconsideradas as estruturas incorporadas pelos alunos, os *habitus*, que vêm a ser, para o autor, não só as experiências que o aluno

⁶⁴ FARIA, Eduardo José. Introdução: o Judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In: FARIA, J. E. (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 1994. p. 21.

⁶⁵ BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: CATINI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). *Os três Estados do capital cultural*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 38.

traz do ambiente familiar, mas também a compreensão que os indivíduos adquirem por meio de suas experiências sociais.

Com efeito, **para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.** Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (grifo nosso).⁶⁶

Como bem enfatiza Pierre Bourdieu, a sociedade encontra-se dividida em classes sociais que são totalmente ignoradas pelas escolas. Esta acaba por se transformar, pois, num ambiente de segregação e de transferência de capitais de uma geração a outra, levando ao que o autor denomina de violência simbólica. Ao privilegiar a ideologia de uma classe dominante, a escola consegue legitimar a teoria da dominação:

[...] a ordem preexistente, isto é, separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes.⁶⁷

Daí a relação que se faz entre uma escola elitizada e a reprodução da ideologia de uma classe dominante. A “opção” dos cursos jurídicos por um ensino tradicionalista acaba por desvirtuar o que deveria ser sua função primordial: possibilitar aos alunos dos cursos de Direito desenvolverem um pensamento crítico, de forma a adquirirem uma formação profissional condizente com a função que desempenharão na sociedade.

1.5. A Relevância dos Saberes no Processo Educacional

A educação como processo de desenvolvimento das potencialidades humanas não pode se dissociar dos saberes, sejam eles técnico-científicos ou tradicionais. Não deve, igualmente, estabelecer uma hierarquia epistemológica entre eles.

⁶⁶ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p. 53.

⁶⁷ Idem. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996. p. 37.

Até o final da década de 1970, a comunidade científica admitia argumentos em favor da hierarquização horizontalizada de saberes. Com isso, algumas ciências, como ciências exatas, biológicas ou humanas poderiam alcançar níveis hierarquicamente superiores umas em relação às outras ou em relação às demais mediante mensuração por critério que se lhes aproximassem mais da verdade.

Assim, ciências como Física e Matemática eram tidas por mais exatas e, portanto, mais próximas da verdade. Esse paradigma, na visão de Ghiraldelli Júnior carece de sentido, conforme avalia a seguir:

[...] por razões técnicas em filosofia, essa visão não é sustentável hoje como foi no século XIX e, de certo modo, em algumas doutrinas filosóficas do século XX. Todavia, essas razões não chegam aos leigos em filosofia e, podemos dizer, não é diretamente por causa delas que a pedagogia tem caminhado, cada vez mais, para um lugar distante dessa visão hierarquizada epistemologicamente. Todavia, é certo que a pedagogia tem desconfiado de que não há grande utilidade em manter essa hierarquia.⁶⁸

Ultrapassada essa questão, o fato é que os saberes devem ser valorizados, independentemente da sua origem. O saber tradicional, informal, enraizado na cultura e nos valores da família e nas relações de intervizinhança do *locus* familiar vem perdendo espaço na educação, ao longo do processo de desenvolvimento industrial e tecnológico da sociedade. Segundo o Relatório da UNESCO.

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização produtiva, social e política garantia um ambiente educativo e social relativamente imutável e marcado por ritmos de iniciação programados. Os tempos modernos perturbaram os espaços educativos tradicionais: igreja, família comunidade de vizinhos. Além disso, uma certa ilusão racionalista segundo a qual a escola podia, por si só, prover a todas as necessidades educativas da vida humana, acabou por ser destruída pelas alterações da vida social e pelos progressos da ciência e da tecnologia e suas consequências sobre o trabalho e o meio em que vivem as pessoas.⁶⁹

A valorização dos saberes não deve restringir-se apenas àqueles obtidos na educação formal, escolar, mas também das experiências extraídas da realidade sociocultural e axiológica do saber tradicional dos educandos.

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo, todos os lugares são virtualmente mundiais. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa

⁶⁸ GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 62.

⁶⁹ UNESCO. Op. cit. p. 107.

comunhão como mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais.⁷⁰

Cada aluno traz para escola um universo pessoal, ninguém chega desprovido de experiências, sejam elas de que tipo for. O lugar em que habita, brincadeiras conhecidas, alimentos consumidos, experiências educacionais que já teve: isso tudo se constitui em saberes comunitários que vão ser compartilhados pelos integrantes de uma determinada comunidade, do espaço escolar em que vai se desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Savater:

o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem.⁷¹

A transmissão dos saberes de modo informal acaba por se tornar o alicerce da formação do cidadão, pois, muito antes de frequentar os bancos escolares, as pessoas têm contato com o universo que as cerca. Independente do grupo social do qual fazem parte, é desse primeiro contato com a cultura informal que advêm os primeiros ensinamentos que passam a ser compartilhados ao longo da vida adulta, alicerçando a personalidade do indivíduo e a forma com a qual ele vai se relacionar com a sociedade.

Segundo Edgar Morin, a educação confronta-se com um problema universal, pois, de um lado, tem-se o mundo globalizado, os problemas complexos, e, de outro, os saberes divididos.⁷² O conhecimento, para ser apreendido em sua totalidade, necessita ser contextualizado.

Por mais especializada que determinada ciência seja, ocorrerá de o conhecimento estanque não ser capaz de solucionar todas as situações complexas que se apresentam: haverá sempre uma necessidade premente de interação dos saberes diversificados, a fim de que se consiga solucionar os conflitos que se manifestam na sociedade.

Diante desse quadro, a subjetividade característica das ciências humanas, que as diferencia das ciências denominadas exatas, como a matemática e a física,

⁷⁰ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 314.

⁷¹ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2012. p. 32.

⁷² MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000. p. 36.

por possuírem metodologia rígida para mensurar os fenômenos pesquisados, tem no homem e na sua relação com a sociedade seu principal objeto de estudos, criando-se uma relação de congruência entre as ciências humanas e a educação.

Com efeito, há que se sobrelevar que a educação parece viver em constante estado de tensão entre o saber especializado e o generalista. Evidencia-se, assim, a existência de uma constante preocupação por parte do sistema educacional em intervir sistematicamente na formação do aluno, de modo a prepará-lo para viver numa sociedade que a cada dia se torna mais complexa.

Fica evidente, destarte, que não há espaço na contemporaneidade para uma divisão rígida entre os saberes. Não basta ao bacharel em Direito aprender a doutrina, memorizar o conteúdo dogmático, conhecer a jurisprudência dominante, se ele não possui um conhecimento básico da relação existente entre o Direito e as demais ciências.

Nessa linha de argumentação, resta claramente demonstrada a relevância da construção do conhecimento formado com base na transdisciplinaridade. Para Edgar Morin: “As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade [...] é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa”.⁷³

Por meio da articulação do conteúdo, torna-se possível fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, de modo a minimizar o esfacelamento do conhecimento. Essa forma de trabalhar as disciplinas de modo interligado possibilita a quebra de paradigmas, tornando possível desvelar antigos dilemas que assolam a humanidade, pois, ao serem contextualizados, eles se tornam passíveis de compreensão por meio de uma ótica multifacetária.

Continuando nessa mesma linha de raciocínio, Edgar Morin entende que o conhecimento fragmentado em forma de disciplinas impossibilita o estabelecimento do vínculo entre as partes e o todo, devendo ser substituído por uma forma de conhecimento que torne possível a contextualização do conjunto dos objetos em toda sua complexidade. “[...] É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”.⁷⁴

⁷³ O GLOBO. *Entrevista Edgar Morin: é preciso educar os educadores*. Disponível em: <<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C263>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

⁷⁴ MORIN, Edgar. Op. cit. p. 14.

O ser humano, assim como o mundo social, é extremamente complexo, logo não se pode compreendê-los tendo por base apenas um de seus aspectos, dissociando, por exemplo, o físico do emocional, o aspecto sociológico do econômico e assim sucessivamente.

De igual maneira, parece inviável a busca pelo conhecimento de forma isolada, como se cada disciplina fosse um universo único, sem conexão com as demais fontes de saberes. Daí se entender a produção do saber de forma interligada, em oposição ao conhecimento monodisciplinar. Comungando do entendimento de Morin, assim se pronuncia Silva:

[...] trazer uma nova concepção de homem, de conhecimento, de relação interpessoal oposta a que recebemos até hoje e que reproduzimos no contexto escolar, precisamos buscar através do diálogo projetos coletivos, ações menos fragmentadas ou individualistas, mexer com as relações do poder. Isto implica modificar a prática da escolarização que historicamente no Brasil vem servindo como instrumento de manutenção da dominação. Significa transformar a nossa visão de ser humano, que hoje é de um ser pronto e individualista para uma visão de ser em constante processo de formação em construção e que vê na interação social a possibilidade de se desenvolver.⁷⁵

Não se pode mais conceber, na atualidade, um conhecimento que não seja construído com base na inter e na transdisciplinaridade, dado que a divisão do conteúdo em disciplinas é tão somente uma forma de organizá-lo, bem como as metodologias que serão utilizadas para situar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessária a substituição de pensamentos que isolam por pensamentos que aproximem.⁷⁶

Essas formas de interligação das disciplinas constituem-se em instrumentos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem em um mundo social em que as situações não ocorrem isoladamente, mas, muito pelo contrário, a vida social reveste-se cada vez mais de matizes inusitados, que refletem as contradições existentes na sociedade.

Estabelecidas essas premissas, destaca-se o imbricamento entre educação e ciências humanas, já que estas se referem à própria experiência humana. Destacam-se, entre as principais disciplinas que compõem a área das ciências humanas, a sociologia, filosofia, história, psicologia, direito e política, haja vista que é através dessas

⁷⁵ SILVA, Luís Henrique (org.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 153.

⁷⁶ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 94.

ciências que a ação educacional concretiza as relações que ocorrem dentro do contexto social, de modo a entender, explicar e aprimorar a evolução do ser humano.

Como pilar para o desenvolvimento da humanidade, cabe à educação buscar formas de integração dos saberes, a fim de minimizar o esfacelamento do conhecimento, criando pessoas com alto grau de especialização em determinadas áreas, mas incapazes de compreender a complexidade do mundo social, constituído pelas mais diversificadas áreas do conhecimento.

É importante destacar, ainda, que a característica subjetiva das ciências humanas parece propiciar ao indivíduo condições para compreender fenômenos sociais que, diferentemente das predições precisas, não podem ser mensuráveis por meio de métodos exatos. Para Savater:

[...] o homem o é através do aprendizado. Mas esse aprendizado humanizador tem uma característica distintiva que é o mais importante deles [...]. Nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem o conjunto de técnicas e rituais que chamamos de 'cultura', mas a vinculação intersubjetiva com outras ciências.⁷⁷

Assim, as ciências humanas parecem ser as que mais se adequam ao aspecto interdisciplinar da educação, não só pela subjetividade que apresentam, mas também por certa imprecisão metodológica. Com isso, tornam possível a integração entre todos os conhecimentos, de modo a fomentar a interação entre os saberes.

Pode-se afirmar, por fim, que a relevância da interligação da educação e as ciências humanas vai além do compartilhamento do conhecimento, pois é por meio do humanismo que surge a preocupação com os direitos fundamentais do cidadão, direitos que são assegurados no Título II da Constituição Federal, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais.

⁷⁷ SAVATER, Fernando. Op. cit. p. 31.

2. EDUCAÇÃO E ENSINO JURÍDICO

2.1. Breve Horizonte Sobre Problemas Educacionais Brasileiros

A trajetória do ensino superior no Brasil foi marcada por acontecimentos que contribuíram fortemente para tolher sua evolução. Contudo, não se tem a pretensão de abarcar todo seu percurso histórico, mas tão somente de abordar os aspectos relevantes para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, desde sua implantação até a Constituição de 1988, momento em que a educação atingiu outros contornos.

Com efeito, a implantação do ensino superior no Brasil, diferentemente dos demais países da América Latina, ocorreu tardiamente. Enquanto nos países colonizados pelos espanhóis os cursos superiores foram implementados no século XVI, no Brasil, esse movimento educacional direcionado ao ensino superior iniciou-se somente no século XIX, mais precisamente em 1808.

Os alunos da elite colonial realizavam sua graduação em Portugal, ficando a educação na colônia a cargo dos jesuítas. Desse modo, os filhos da classe privilegiada estudavam nos colégios reais, a fim de se prepararem para ingressar na Faculdade de Coimbra, na metrópole.

A implementação da universidade no Brasil foi extremamente influenciada pelo processo histórico-social pelo qual o país passou desde a época colonial, estendendo-se pelo Império até a Proclamação da República. No período colonial, o desenvolvimento educacional da colônia não interessava a Portugal, uma vez que, para a Coroa Portuguesa, o interesse precípuo era a exploração dos recursos naturais e da mão de obra nativa. Não havia interesse por parte da metrópole em incentivar uma educação básica para os habitantes da colônia e muito menos o nível superior, pois quanto menos esclarecidos fossem os colonizados, mais forte seria a dominação de Portugal. Havia uma diferenciação entre a educação que era oferecida aos nativos e a que era destinada os filhos da elite abastada.

Em razão do choque cultural da cultura indígena com a europeia e tendo em vista a falta de interesse por parte de Portugal na educação dos nativos, as escolas foram gradualmente transformando-se em privilégio dos brancos.⁷⁸

⁷⁸ FERRO, Maria do Amparo Borges. Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise*. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 214.

A instrução tinha como base as ideias da *Ratio Studiorum*, cuja finalidade era a formação integral do homem cristão, conforme a visão da época. Nesse contexto, foram implantados alguns cursos no Brasil, mas com a finalidade de serem concluídos em Portugal, uma vez que não era interesse da Metrópole dotar a Colônia de autonomia.

Mesmo os seminários para a formação do clero brasileiro não tiveram continuidade, em virtude da expulsão da Companhia de Jesus realizada por Pombal, no final do século XVIII. Com a expulsão dos jesuítas, fragilizou-se sobremaneira o ensino na colônia, passando o Brasil por um período de total obscurantismo no que se refere ao ensino. Esse período de obscurantismo contribuiu, ao seu turno, para atrasar ainda mais a movimentação para implantar o ensino superior no Brasil.

Foi apenas com a chegada da família real portuguesa, em 1808, que foram tomadas as primeiras medidas relacionadas ao ensino superior. Sua finalidade era atender às necessidades imediatas, ou seja, “formar oficiais do Exército e da Marinha (para a defesa da colônia) engenheiros militares, médicos e a abertura de cursos especiais de caráter pragmático”.⁷⁹

Assim, no período Joanino, os cursos superiores instalados no Brasil relacionavam-se diretamente à defesa militar da Colônia e aos interesses da Coroa portuguesa instalada no Brasil. Somente depois da Independência, mais precisamente em 1827, foram criados os primeiros dois cursos superiores no país, a saber, os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, que foram transformados em faculdade no ano de 1854.⁸⁰

Ressalte-se que, mesmo depois de se transformarem em faculdade, os cursos superiores continuavam como institutos isolados, sem que existisse uma real preocupação com a formação de universidades, que, afinal, só vieram a surgir no século XX.⁸¹

Na época, o foco era a formação de profissionais liberais para atender às necessidades administrativas e à elite do Brasil, reforçando o aspecto discriminador da educação nacional. Com efeito, a primeira organização nos moldes de

⁷⁹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 221.

⁸⁰ Ibidem. p. 226.

⁸¹ Ibidem, loc. cit.

universidade ocorreu somente em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 14.343, datado de 07 de setembro de 1920.⁸²

Essa primeira tentativa de implantação de uma universidade no Brasil não passou, na verdade, do agrupamento da Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e escola Politécnica, que já existiam. Desse modo, a trajetória da educação superior no Brasil pode ser descrita nos seguintes moldes:

Em 1827 foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. Em 1889, a República se desenvolve com criação de 14 Escolas Superiores. A Universidade de Manaus, criada em 1909, mostrou a força do ciclo da borracha e, em 1912, Universidade do Paraná, no contexto do ciclo do café. Posteriormente foram criadas a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, de Minas Gerais, em 1927, de São Paulo, em 1937, e, em 1961, a Universidade de Brasília.⁸³

A expansão do ensino superior no Brasil reflete, em toda sua trajetória, os efeitos não só de seu surgimento tardio, mas também do caráter elitista e discriminatório que permeou a expansão do nível de ensino superior. Segundo Teixeira:

O caráter efêmero de nosso ensino superior se devia ao fato de este ter sido órfão de um verdadeiro projeto de universidade, ao longo de mais de um século. E que mesmo após um breve 'renascer' do projeto de universidade nos anos de 1930, esse nível de ensino sofrera um processo de indiscriminada expansão nos anos de 1940 e 1950, nos moldes perversos das velhas escolas profissionais. Somente na década de 1960 é que seria retomada a ideia de universidade, com o projeto da UnB.⁸⁴

Assim, o período compreendido entre 1950 e 1960 foi marcado por discussões sobre os rumos que deveria seguir o ensino superior, visando a construção de uma universidade crítica, comprometida com o momento histórico-social.

No entanto, com a ditadura militar, o ensino superior sofre um retrocesso. Nesse sentido, Watanabe Minto afirma que “a Ditadura Militar, contudo, haveria de sufocar tal debate, impedindo a realização de uma universidade de fato no Brasil [...]”.⁸⁵

⁸² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1986. p. 132.

⁸³ *Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo*. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2015.

⁸⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 86-93.

⁸⁵ MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 90.

O regime militar pretendia impedir a discussão típica do ambiente acadêmico e, dessa forma, coibir o pensamento crítico dos alunos e impedir as mudanças no contexto sócio-político. Para tanto, apelou a medidas repressivas, como meio de ‘restabelecer a ordem e a tranquilidade entre os estudantes’, proibindo qualquer participação política deles nos rumos do país.⁸⁶

Nesse contexto, a educação e o ensino superior de forma específica ficaram estagnados, pois um país sem liberdade não consegue crescer e desenvolver-se econômica, social e politicamente. Dá-se uma hipertrofia cultural, e a universidade perde seu papel crítico.

O autoritarismo cria o dogmatismo, o conformismo, a inércia cultural, o obscurantismo. A universidade responde também no mesmo tom: inércia cultural, autoritarismo, dogmatismo e perde sua função básica, isto é, o seu papel crítico. Por outro lado, ao acender-se a crítica na universidade, ela terá evidentes reflexos na sociedade. O fim da década de 1970 assiste a esse novo alento. A crítica chega à universidade.⁸⁷

Como reflexo da repressão da ditadura, incrementou-se a privatização do ensino. “Utilizou-se, assim, uma espécie de ação conjunta (repressão e políticas educacionais) para implantar o processo de modernização-privatização das universidades”.⁸⁸

Não se quer dizer, com isso, que a expansão do ensino privado seja fruto, unicamente, da ditadura militar, mas a tentativa de controle do pensamento crítico da classe estudantil serviu como mola propulsora para minimizar a produção do conhecimento nas universidades.

Além disso, na década de 1970, com a expansão das faculdades federais, estaduais, municipais e particulares, houve um aumento considerável do número de instituições de ensino, sem que houvesse uma preocupação com a qualidade do ensino que era oferecido à sociedade, o que acabou por transformar o ensino numa mercadoria lucrativa. Nessa linha de argumentação, manifesta-se Watanabe Minto:

O ‘meganegócio da educação’ apoiado oficialmente quase como uma política de estado para o setor transformou-se em uma das mais importantes atividades econômicas do país e as vagas oferecidas pelo setor

⁸⁶ MINTO, Lalo Watanabe. Op. cit. p. 153.

⁸⁷ GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução á pedagogia do conflito*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 161.

⁸⁸ MINTO, Lalo Watanabe. Op. cit. p. 114.

particular, um dos pilares de sustentação da pretensa e alardeada 'democratização' do acesso ao ensino superior.⁸⁹

Com o impulso dos princípios neoliberais, a relação entre o público-privado se intensifica, favorecendo o setor privado e desvalorizando o público. Assim, há uma sobreposição da rede particular sobre a pública, como se houvera um retorno aos primórdios da implantação do ensino superior no Brasil, quando o acesso aos cursos superiores era privilégio dos nobres e dos proprietários de terra e o diploma do curso de Direito "exercia uma função de enobrecimento".⁹⁰

Nesse contexto histórico, marcado pela lenta abertura política iniciada na década de 1970, os movimentos sociais começaram a intensificar-se para clamar por uma educação pública de qualidade e acessível a todas as camadas sociais. Nas palavras de Dermeval Saviani:

[...] a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980.⁹¹

Pode-se dizer que as discussões sobre o processo educacional ocorridas no âmbito da sociedade brasileira culminaram na inserção da educação no capítulo da Constituição Federal dedicado aos direitos sociais. Ao concebê-la como um direito de todos e um dever do Estado, a Constituição outorgou-lhe o caráter de direito fundamental, estabelecendo, nos artigos 205 a 214, as diretrizes gerais para o sistema educacional brasileiro.

Coadunando-se com os princípios constitucionais de liberdade e igualdade inclusos no seu artigo 5º, que trata Dos Direitos e Garantias Fundamentais, a Constituição atribui às universidades plena autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em seu artigo 207. Prevê, ainda, a interligação do ensino, pesquisa e extensão, como forma de desenvolver o pensamento crítico do aluno, incentivá-lo a contribuir para o desenvolvimento da ciência e engajá-lo no mundo social em que vive.

⁸⁹ MINTO, Lalo Watanabe. Op. cit. p. 256.

⁹⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 227.

⁹¹ SAVIANI, Dermeval. *et al. O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associado, 2004. p. 45.

Foi a partir do período pós-constitucional que o ensino superior no Brasil deu um salto de qualidade, passando a exercer um papel primordial na construção de um conhecimento crítico, voltado para as liberdades individuais e para o interesse coletivo.

Não se quer dizer, com isso, que todos os problemas relativos à educação no Brasil foram solucionados após a Constituição, mas pretende-se ressaltar que os princípios de igualdade e liberdade contidos no texto constitucional, bem como o reconhecimento de que a educação é um direito social e um dever do Estado, criaram condições para o surgimento e desenvolvimento de um ensino superior de qualidade e mais acessível a todas as pessoas, independente de raça e classe social.

2.2. Breve Histórico do Ensino Jurídico no Brasil

Em muitos aspectos, a história do ensino jurídico no Brasil não se diferenciou dos demais cursos superiores, pois, como visto, não havia interesse por parte da coroa portuguesa em implementar cursos de nível superior em sua colônia. Nela havia, tão somente, cursos destinados à formação dos padres.

Assim os jovens deveriam dirigir-se às cidades portuguesas Coimbra e Évora para frequentar o curso superior, dado que os primeiros cursos jurídicos brasileiros somente foram criados na segunda metade do século XIX, em 1827, em São Paulo e Olinda.⁹²

O primeiro projeto de criação e implantação desses cursos foi apresentado em 1823, no ano seguinte ao da proclamação da independência. A partir de então, começaram os debates a respeito do papel e dos objetivos do curso de Direito na sociedade brasileira, seus currículos e metodologia, bem como o limite de influência da Universidade de Coimbra na sua formação e estrutura.

A criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil aconteceu mediante promulgação da Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada pelo imperador D. Pedro I. Ela tinha por objetivo atender às necessidades burocráticas da nova era, o que significava oferecer uma formação política, em lugar de uma formação exclusivamente jurídica. “Ambas as Academias, têm suas raízes atadas à independência política”.⁹³

⁹² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit. p. 226.

⁹³ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 81.

Com a independência do Brasil em relação a Portugal, surge a necessidade premente de formar quadros para administrar a recém-libertada colônia, não havendo mais sentido que a sociedade brasileira continuasse dependente das universidades europeias.

As duas faculdades apresentavam características distintas: a Faculdade de Direito de Olinda apresentava uma tendência para a erudição, a ilustração e a ciência, enquanto a faculdade de São Paulo era mais voltada para a militância política e o jornalismo. Nesse sentido, a Academia de Direito do Recife gerou doutrinadores do nível de Tobias Barreto e Sílvio Romero, ao passo que a Academia de São Paulo produziu um quadro destacado de ministros, deputados, senadores e juízes de reputação nacional.⁹⁴

Ressalvadas essas diferenças, ambas tinham o mesmo público-alvo, que era constituído pelos filhos das classes mais abastadas do país, conforme enfatiza Antonio Carlos Wolkmer:

A implantação desses dois primeiros cursos de Direito no Brasil [...] refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país [...].⁹⁵

Nesse sentido, à medida que as relações entre a vida acadêmica e política se entrecruzavam, surgia nos bacharéis uma consciência da importância que tinham para mediar os conflitos existentes na sociedade da época.

[...] o Estado brasileiro erigiu-se como um estado de magistrados, dominados por juízes, secundados por parlamentares e funcionários de formação profissional jurídica. O bacharel acabou por constituir-se, portanto, em sua figura central porque mediadora entre interesses privados e interesses públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos sociais locais. A criação de uma verdadeira *intelligenza* profissional liberal, nascida no bojo da sociedade agrário-escravista, compreendida em sua grande maioria, de bacharéis, promoveu a ampliação dos quadros políticos e administrativos [...].⁹⁶

Surge, assim, nos primeiros cursos de Direito, a profissionalização da política. Os primeiros bacharéis formaram o corpo burocrático do país e buscavam

⁹⁴ ADORNO, Sérgio. Op. cit. p. 121.

⁹⁵ WOLKMER, Antonio Carlos. Op. cit. p. 100.

⁹⁶ ADORNO, Sérgio. Op. cit. p. 78.

construir, por meio das teses liberais, uma consciência nacionalista, tendo os periódicos como instrumento de luta.

As características da vida acadêmica de São Paulo, assim como os debates que se travaram entre os estudantes do Largo de São Francisco, no período compreendido entre a instalação dos cursos jurídicos no Brasil e o limiar da década de 1880, são exemplares para se compreender o significado da gênese do processo de profissionalização da política na sociedade brasileira [...].⁹⁷

Dos bacharéis da época do Império, poucos foram os que se destacaram como juristas, o que parece mostrar o desvio de finalidade dos cursos de Direito. Eles não primavam pela qualidade do ensino, mas, sim, pelo aspecto político, qual seja preparar os bacharéis para formarem o corpo burocrático da nação. Nesse aspecto, cumpriram, no entanto, plenamente sua finalidade: “Academia de São Paulo [...] foi celeiro de um verdadeiro ‘mandarinato imperial’ de bacharéis”.⁹⁸

As atividades extracurriculares predominavam sobre o ensino jurídico propriamente dito. As academias propiciavam aos estudantes um marcante envolvimento no campo político, sendo os jornais o principal instrumento para as lutas políticas. Surgiram, então, os primeiros advogados das causas liberais.

O fato de a maioria dos bacharéis serem oriundos da elite rural implicava uma parcialidade por parte deles. Isso também demonstrava a fragilidade da formação jurídica, uma vez que ser advogado na época do Império significava muito mais ser um bom orador, participar das sociedades secretas e das lojas maçônicas do que possuir uma visão crítica da sociedade brasileira daquela época.

Além disso, existia uma aparente contradição entre as ideias do liberalismo preconizadas pelas faculdades de Direito, “[...] a Academia de São Paulo constituiu-se no espaço *par excellence* do bacharelismo liberal”,⁹⁹ e o comportamento dos bacharéis. Essa contradição fazia com que houvesse uma constante tensão entre os interesses da elite e os interesses da classe popular, advinda de uma sociedade de base agrário-escravista.

Nesse contexto, o ensino jurídico no Império foi marcado pelo desejo de reformas que nunca chegaram a acontecer. Tanto é assim que se encontram

⁹⁷ ADORNO, Sérgio. Op. cit. p. 79.

⁹⁸ Ibidem, loc. cit.

⁹⁹ Ibidem, loc. cit.

⁹⁹ Ibidem. p. 91.

referências a obras marcantes e nenhum comentário sobre a importância dos ensinamentos colhidos na Academia.

Podemos falar por exemplo de uma obra-prima da literatura brasileira que é o volume do mesmo Joaquim Nabuco 'Minha Formação', que dedica um capítulo inteiro à influência por ele recebida na sua formação intelectual da obra de Walter Bagehot 'A Constituição Inglesa' e ao mesmo tempo não tem uma única referência à sua passagem de cinco anos pela Academia de Direito de São Paulo e posteriormente da de Recife, e de qualquer influência deles recebida.¹⁰⁰

Os cursos eram deficientes, os professores desinteressados, nem mesmo a frequência às aulas era cobrada, a vida acadêmica desenvolvia-se bem mais nos grêmios políticos, na participação em jornais, nos clubes filosóficos do que na sala de aula. Daí ser comum, na época, a figura do aluno autodidata que se preocupava em estudar assuntos de seu interesse, relegando a academia a um plano secundário.

Os critérios avaliativos estabelecidos nos estatutos do Visconde de Cachoeira, que determinavam, dentre outros procedimentos, sabatinas e provas, com a finalidade de averiguar o conhecimento dos alunos e, ao mesmo tempo, municiar os lentes de subsídios para a avaliação final sofreu as mais variadas críticas.¹⁰¹

Com a instituição do ensino livre em 1879, por meio da reforma Leôncio de Carvalho, a situação dos cursos, que já era grave, piorou consideravelmente, uma vez que se aboliu a obrigatoriedade da frequência às aulas. Além disso, problema referente às avaliações tornava mais tensas as relações entre discentes e docentes, pois, ao mesmo tempo em que se exigia mais rigor nos exames, inexistia critério avaliativo, ficando o resultado final dos procedimentos educacionais a critério dos lentes.¹⁰²

Essa situação conflituosa perdurou por um longo período, sem que houvesse mudanças realmente significativas referentes ao ensino jurídico, até que em 1889, com a Proclamação da República, advieram novas alterações, dentre as quais se destaca o federalismo educacional, simultaneamente ao federalismo político, que a Constituição de 1891 desejava implantar.¹⁰³ Ressalte-se, também, a influência de Benjamin Constant para o ensino jurídico:

¹⁰⁰ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília/DF: UnB, 1978-1979. p. 20.

¹⁰¹ ADORNO, Sérgio. Op. cit. p. 113.

¹⁰² Ibidem, loc. cit.

¹⁰³ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Op. cit. p. 25.

A reforma Benjamin Constant retoma sob novas bases a criação dos cursos livres e das faculdades livres, que começam a surgir em vários estados, quebrando assim o duopólio das tradicionais escolas de Recife e São Paulo. A primeira é a da Bahia (1891), logo se seguindo na capital da República a criação não apenas de uma, mas de duas faculdades, a faculdade Livre de Direito (1891) [...] e a Faculdade de Ciências jurídicas e Sociais (1891) [...] dentre elas a Faculdade de Direito de Minas Gerais.¹⁰⁴

Posteriormente, surgem as Faculdades de Direito do Pará, em 1902, do Ceará, em 1903 e do Amazonas, em 1912.¹⁰⁵ Com a criação das novas faculdades, cresceu a percepção de que o ensino jurídico estaria em declínio, como se fosse possível regredir em um ensino que nunca havia alcançado altos patamares.

Nesse sentido manifestou-se Leôncio de Carvalho, no primeiro Congresso Jurídico, em 1908. “As Faculdades Livres de Direito não diferiam do padrão das de São Paulo e Recife, o que equivale a dizer não que fossem muito boas, mas que não eram piores do que aquelas duas escolas tradicionais”.¹⁰⁶

No período Republicano, o ensino jurídico passou por várias reformas administrativas, sem, no entanto, apresentar qualquer alteração significativa. A concepção do curso manteve-se a mesma: ele era excessivamente teórico e sem nenhum comprometimento com as questões práticas da sociedade.

Na década de 1930 advieram novas mudanças, dentre as quais a reforma Francisco Campos, que criou um Ministério voltado para a educação e saúde, com fortes reflexos no ensino e, em específico, no ensino jurídico. A reforma previu um núcleo central constituído pela Faculdade de Ciências Humanas e Letras, que seria responsável pelos estudos gerais e pela pesquisa, ficando sob a responsabilidade da Faculdade de Direito o aspecto profissionalizante.¹⁰⁷

Assim, com o desmembramento do curso, ter-se-ia o curso de bacharelado e o de doutorado, aquele visando à formação profissional de práticos em direito e o de doutorado direcionado à formação de professores. Na prática, essa reforma, assim como as anteriores, não teve efeito concreto para o curso de Direito, uma vez que o de doutorado nunca atingiu os objetivos propostos.

Além das reformas relativas à concepção da sua finalidade, o curso de Direito passou, também, por várias alterações especificamente curriculares, desde o

¹⁰⁴ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Op. cit., loc. cit.

¹⁰⁵ Ibidem. p. 26.

¹⁰⁶ Ibidem, loc. cit.

¹⁰⁷ Ibidem. p. 30.

primeiro currículo da época do Império até a contemporaneidade. É interessante destacar que cada currículo estabelecido reflete, de certa maneira, o momento político-social por que passou o Estado brasileiro.

A seguir, tecer-se-ão alguns comentários sobre as grades curriculares, visando a uma melhor compreensão da trajetória do curso de Direito no Brasil.

O primeiro currículo estabelecido em 1827 foi constituído de nove cadeiras, a ser cumprido em 05 (cinco) anos, com notável influência do Direito Natural, de bases metafísicas e, sobretudo, da Igreja, já que a religião oficial do Império era o catolicismo. Nas nove *cathedras* era ensinado:

Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, Direito Público Eclesiástico, Teoria do processo Criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império e Economia Política.¹⁰⁸

Em 1854, houve uma leve alteração curricular, com o acréscimo de duas novas cadeiras, Direito Romano e Direito Administrativo.¹⁰⁹ Posteriormente, em 1890, ocorreram novas mudanças, iniciando com a extinção da cadeira de Direito Eclesiástico, pelo Decreto nº 1.030,¹¹⁰ que não mais se justificava, em decorrência da disseminação dos ideais liberais e da laicização do Estado.

Com a Proclamação da república e o crescente crescimento do positivismo e a desvinculação entre Igreja e Estado, novas mudanças ocorrem no ensino jurídico, como a criação de duas cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre Direito Privado. Essa estrutura curricular perdurou até 1895 com a fixação de um novo currículo através da Lei nº 314/95, constituído da seguinte forma:

Filosofia do Direito; Direito Romano; Direito Público Constitucional; Direito Civil; Direito Criminal; Direito Internacional Público e Diplomacia; Economia Política; Direito Civil; Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado; Direito Comercial; Direito Civil; Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária); Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; Medicina Pública; Prática Forense; Ciência da Administração e Direito Administrativo; História do Direito e especialmente do Direito Nacional; Legislação Comparada sobre Direito Privado.¹¹¹

¹⁰⁸ ADORNO, Sérgio. Op. cit. p. 95.

¹⁰⁹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Op. cit. p. 16.

¹¹⁰ Ibidem. p. 25.

¹¹¹ Parecer CNE/CES nº 55/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

Em 1962 o Conselho Federal de Educação – CFE, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, emitiu o Parecer nº 215, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.¹¹² Sua finalidade era promover a mudança de um currículo único para todo o Estado brasileiro para currículo mínimo, mais flexível.

Dessa forma, foram estabelecidas apenas as disciplinas fundamentais que deveriam ser oferecidas em todos os cursos de Direito. A implementação do primeiro currículo mínimo estabelecia a duração do curso em cinco anos, com catorze disciplinas obrigatórias:

Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.¹¹³

A implantação do primeiro currículo mínimo constituiu-se em relevante contribuição para o desenvolvimento do ensino jurídico, porque assim deixava de existir um currículo único para todos os cursos, dentre os quais, o curso de Direito. No entanto, as modificações se deram de forma extremamente tênue, já que foi mantida uma estrutura curricular positivista e desvinculada das demais ciências.

Nas palavras de Venâncio Filho, “[...] o currículo fixado em 1962, [...] manteve-se fiel à tradição do ensino jurídico, observando a sistemática adotada há mais de 100 anos”.¹¹⁴

Nesse sentido, o currículo do curso de Direito continuava privilegiando o dogmatismo jurídico em detrimento da formação de um profissional crítico, comprometido com seu tempo e com os conflitos da sociedade. O curso de Direito continuava limitado, desvinculado dos fatores para além da sala de aula.

Durante o período de 1973 a 1994, os currículos do curso de Direito foram regulamentados pela Resolução nº 03/72, que fixou o tempo de integralização do

¹¹² Parecer CNE/CES nº 55/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

¹¹³ Parecer CNE/CES nº 55/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

¹¹⁴ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Op. cit. p. 32.

curso, passando de cinco anos para um mínimo de quatro e o máximo de sete anos, a totalizar 2.700 horas aula.

A resolução previu, ademais, a prática forense sob a forma de estágio obrigatório, estabeleceu a possibilidade de criação de cursos semestrais, além de incentivar a interdisciplinaridade e assegurar a possibilidade de as instituições estabelecerem habilitações específicas, como forma de atender às especificidades regionais:

[...] pela Resolução CFE 3, de 25/02/72, decorrente do Parecer CFE 162, aprovado em 27/01/72, o currículo mínimo nacional do curso de graduação em Direito, bacharelado, compreendia as matérias consideradas básicas e as profissionais, incluindo-se nestas a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, Educação de Problemas Brasileiros e Educação Física, estas duas decorrentes de legislação própria, constituindo os seguintes conjuntos curriculares obrigatórios: Básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia. Profissionais: Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro), Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas, Família – Sucessão). Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial) Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências) Direito do Trabalho (relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista) Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública) Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções) Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica. Duas opcionais dentre as seguintes: a) Direito Internacional Público b) Direito Internacional Privado c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) d) Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica) e) Direito Romano f) Direito Agrário g) Direito Previdenciário h) Medicina Legal.¹¹⁵

No entanto, não obstante as inovações introduzidas pela Resolução nº 03/72 – CFE, o curso de Direito não perdeu seu aspecto eminentemente positivista, uma vez que as instituições não se ativeram às possibilidades advindas dela e, de certo modo, interpretaram o currículo mínimo como currículo pleno, não se preocupando em adequar seus currículos às especificidades regionais, nem em trabalhar o Direito de forma crítica.

Desse modo, somente em 1980, já no período de transição democrática, foi constituída pelo MEC uma Comissão Especialista de Ensino Jurídico, que tinha por

¹¹⁵ Parecer CNE/CES nº 55/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

finalidade rever as diretrizes curriculares, consideradas inadequadas ao novo contexto social.

As discussões sobre uma nova reforma estenderam-se até a década de 1990, pois, embora a Resolução nº 03/72 – CFE tenha fixado um currículo mínimo nacional, não impedia que as instituições de ensino superior o adequassem conforme suas especificidades.

Assim, em 1994, por meio da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro 1994, o Ministério da Educação – MEC¹¹⁶ fixou as novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos do país, com uma maior relação entre a teoria e a prática, além de possibilitar uma formação profissional mais ampla. A duração do curso ficou estabelecida por no mínimo cinco e no máximo oito anos letivos, totalizando no mínimo 3.300 horas de atividades. Sob a égide da Portaria nº 1.886/94, o currículo passou a ter dois eixos estruturados, além do estágio:

I Matérias 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 Matérias 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 (grifo no original).¹¹⁷

Dentre as inovações trazidas pela Portaria nº 1.886/94 destaca-se a conexão entre teoria e prática visando a estimular uma formação mais crítica do aluno de Direito, além de proporcionar uma maior flexibilidade do currículo, por meio da previsão de disciplinas optativas.

Também foi importante a inclusão das disciplinas de filosofia, ética, sociologia e ciência política no currículo, que imprimiram uma faceta mais humanista ao curso. Foi relevante, ademais, o entendimento do estágio curricular supervisionado como Prática Jurídica, e não simplesmente como Prática Forense, além de determinar a destinação de 5 a 10% da carga horária do curso a atividades complementares.

Desta feita, o conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, ficou assim estabelecido:

¹¹⁶ Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

¹¹⁷ Parecer CNE/CES nº 55/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

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.¹¹⁸

Como se percebe, a Portaria nº 1.886/94 – MEC representou um avanço importante para o ensino jurídico, principalmente pela flexibilização do currículo e por possibilitar uma maior aproximação do aluno com o meio social por meio de um trabalho interdisciplinar, que também contribuiria para a formação do pensamento crítico do aluno.

É só em 2004 que se estabelecem, por meio da Resolução nº 09/04 – MEC,¹¹⁹ as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Direito. No entanto, a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação bacharelados, dentre os quais o curso de Direito, foram estabelecidos em regulação própria, por meio da Resolução nº 02/07 – CNE,¹²⁰ que lhe fixou o limite mínimo de 3.700 horas.

As novas diretrizes concedem autonomia às Instituições de Ensino para oferecerem, com base no princípio de educação continuada, cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as demandas efetivas do desempenho profissional.

É importante observar a distinção existente entre as diretrizes curriculares nacionais e os antigos currículos mínimos profissionalizantes. Enquanto estes engessavam os cursos, as diretrizes curriculares procuram dotar as grades curriculares de maior abrangência e flexibilidade, de modo que os cursos tenham a liberdade para adequar seu currículo às suas especificidades.

A nova regulamentação tenta mais uma vez mudar o paradigma positivista do curso de Direito, procurando estruturá-lo de modo a possibilitar a formação de um pensamento crítico por parte do aluno de Direito, incentivando-o a analisar os

¹¹⁸ Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://oab-rn.org.br/arquivos/-LegislacaoSobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

¹¹⁹ Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

¹²⁰ Resolução nº 02, de 18 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

fenômenos sociais e a relevância do Direito como agente transformador da sociedade.

Com efeito, a nova regulamentação ressalta a relevância da criação do conhecimento com base na interdisciplinaridade, incentiva a pesquisa e a preocupação com a vocação e as demandas sociais do mercado de trabalho. Entre as inovações relevantes introduzidas pela Resolução nº 09/04 CNE/CES, uma das mais expressivas é a que se encontra disciplinada em seu artigo 2º, *verbis*:

Art. 2º: A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico têm o objetivo de conceder uma maior flexibilidade ao curso, rompendo com o tecnicismo pujante no curso jurídico e aproximando o aluno do curso jurídico dos complexos problemas que assolam o mundo social.¹²¹

Como se verifica da análise do artigo acima, a atual regulamentação segue os mesmos princípios na Portaria MEC nº 1.886/94 no sentido de conceder maior flexibilidade ao curso, de modo a exterminar com o tecnicismo exacerbado presente no curso de Direito e aproximar o aluno dos conflitos que emergem da sociedade.

Visando atingir tais objetivos, estruturou-se o novo currículo sob três eixos de formação, assim distribuídos: I – Eixo de Formação Fundamental, II – Eixo de Formação Profissional e III – Eixo de Formação Prática, *verbis*:

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;

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

¹²¹ Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.¹²²

Como se verifica, as atividades complementares, o estágio supervisionado, as disciplinas propedêuticas e o trabalho de conclusão de curso foram mantidos como componentes curriculares obrigatórios. No entanto, pela nova regulamentação, o trabalho de conclusão de curso deve adequar sua temática à linha de pesquisa do projeto pedagógico, o que proporciona um trabalho final mais consistente.

Ao se fazer um cotejo entre as grades curriculares estabelecidas para o curso de Direito desde a época do Império até a contemporaneidade, percebe-se que houve uma flexibilização considerável da estrutura curricular, partindo-se de um currículo único para todo o Estado, passando-se pelo currículo mínimo, em que havia um núcleo de disciplinas estabelecidas, mas cabia às Instituições de Ensino estabelecer seus currículos plenos conforme suas características, até chegar-se à atualidade, com a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Durante a trajetória do curso de Direito, manteve-se sempre presente nas alterações curriculares a preocupação em minimizar o tecnicismo do curso de Direito, desenvolvendo o pensamento crítico do aluno e aproximando o curso jurídico dos borbulhantes conflitos que surgem na sociedade. Porém, paradoxalmente, o dogmatismo mantém-se fortemente presente nos cursos jurídicos da atualidade.

Nesse sentido, cabe destacar que, enquanto o conhecimento científico encontra-se comprometido com a busca pela verdade, a dogmática jurídica preocupa-se com a criação de subsídios para respaldar a decisão, daí seu caráter de tecnologia. No entendimento de Fábio Ulhoa:

Para a ciência jurídica, aquela que se propões a pesquisar as causas intervenientes na produção da norma jurídica, enunciados opostos entre si não podem conviver, excluem-se mutuamente. Ou apenas um deles é verdadeiro ou ambos são falsos [...]. Por outro lado a convivência de enunciados opostos no interior da tecnologia jurídica é plenamente possível. Não se excluem um ao outro [...]. Aliás não existe no conhecimento tecnológico, um método que possibilite a identificação de um dos enunciados opostos como o mais correto, por assim dizer.¹²³

¹²² Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

¹²³ COELHO, Fábio. *Direito e poder: ensaio de epistemologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1992. p. 22.

Como se percebe, ciência jurídica e tecnologia jurídica são duas facetas distintas do direito. Contudo, o curso de Direito não lida igualmente com esses níveis distintos de conhecimento, e, sim, continua impregnado de um forte tecnicismo, desconsiderando que o direito deve ser analisado em sua totalidade, observando-se seu aspecto tecnológico e seu caráter científico, a fim de exercer plenamente suas várias funções na sociedade. Para Fábio Ulhoa, “levar em conta a totalidade em que se insere o direito para entendê-lo, significa considera-lo articulado nesta medida com os demais fatores distinguíveis da vida em sociedade”.¹²⁴

Não obstante essa diferenciação, a dogmática parece continuar incrustada e supervalorizada nos cursos jurídicos, gerando um círculo vicioso, em que os professores reproduzem os conhecimentos e os alunos memorizam e continuam repassando, valendo-se das mesmas informações para a solução das situações de conflito que pululam na sociedade.

Para um melhor entendimento, merecem destaque alguns aspectos distintivos existentes entre os dois níveis de conhecimento do direito para determinar o conteúdo da norma jurídica. Para Fábio Ulhoa:

A ciência do direito pode não provocar – e, em geral, realmente não provoca – qualquer implicação na produção das normas jurídicas. Sua relevância prática tem outro lugar; serve para a própria aferição da verdade de seus enunciados e da contribuição que podem dar para a ação humana transformadora. O conhecimento tecnológico, ao contrário, tem a interferência com a exegese da norma jurídica como sua própria essência.¹²⁵

Como se nota, os dois níveis de conhecimento são extremamente relevantes para a compreensão do direito em sua totalidade e para sua aplicação no contexto social, não se justificando, assim, a quase exclusão do direito como ciência dos cursos jurídicos.

Frise-se que a tecnologia jurídica não se preocupa com a veracidade ou falsidade dos acontecimentos da sociedade, mas, tão somente, com os meios adequados para fins predeterminados. Sua principal forma de conhecimento é a retórica, o conjunto de técnicas psicológicas e comunicativas que levam ao conhecimento do interlocutor. Nesse sentido, o trabalho dos profissionais da área

¹²⁴ COELHO. Fábio. Op. cit. p. 09.

¹²⁵ Ibidem. p. 23.

jurídica consiste em conseguir o consentimento dos interlocutores por meio da mobilização do seu imaginário.¹²⁶ Nas palavras de Fábio Ulhoa:

O objeto da tecnologia jurídica é o conteúdo das interpretações comportadas pelas normas jurídicas em vigor, o seu condicionamento por este ou aquele fator real não interessa ao conhecimento tecnológico senão circunstancialmente, ou seja, se da referência ao cenário histórico em que a norma jurídica surge decorrer uma exegese alternativa. A tecnologia é um nível ideológico do conhecimento jurídico. Não apenas porque deixa de questionar os fins para os quais apresenta os meios adequados mas principalmente porque contribui para o conteúdo mesmo da norma jurídica.¹²⁷

Daí não haver, por parte do tecnólogo do direito, uma preocupação maior em analisar o contexto em que determinada norma vai ser aplicada. Essa despreocupação contribui, ao seu turno, consideravelmente para a valorização do positivismo, uma vez que a busca pelo consenso é pautado exclusivamente no teor da norma jurídica, desvinculada de fatores políticos, econômicos, históricos e sociais que influenciam situações específicas que ocorrem na sociedade.

Ora, os cursos de Direito, ao privilegiarem o dogmatismo jurídico, mantêm os alunos distanciados dos problemas reais que emergem cotidianamente da realidade social, uma vez que não privilegiam o contexto em que a norma jurídica foi criada, nem sua inserção na sociedade, e desconsideram o direito como ciência comprometida com as origens das normas jurídicas e com sua introdução no mundo social.

2.3. A Crise do Ensino Jurídico no Brasil

É pacífico que a crise do ensino do ensino jurídico pode ser considerada, em parte, um reflexo da crise do sistema educacional no Estado brasileiro. No entanto, as peculiaridades do ensino jurídico estão a merecer algumas reflexões acerca de objetivos educacionais que buscam formar profissionais capazes não só de memorizar e reproduzir o conhecimento jurídico, mas também de pensar o Direito de forma crítica, de modo a atender às demandas que surgem incessantemente na sociedade.

¹²⁶ COELHO. Fábio. Op. cit. p. 25.

¹²⁷ Ibidem. p. 26.

Cabe ressaltar que não há um período específico para delimitar o momento em que se instaurou a crise do ensino jurídico no Brasil. O curso de Direito parece encontrar-se em crise desde a sua criação no Estado brasileiro.

Diversos são os fatores indicados como responsáveis por essa crise, havendo, inclusive, a ideia de uma tríplice crise do ensino jurídico. Nas palavras de Gomes: “[...] o ensino jurídico no nosso país acha-se submetido a pelo menos três crises: a) científico-ideológica, b) político institucional e c) metodológica”.¹²⁸

Assim, a crise do ensino jurídico não tem natureza unívoca, sendo fruto de uma miríade de situações. Um dos aspectos a se destacar diz respeito ao positivismo exacerbado, ainda muito presente na mentalidade acadêmico-jurídica da maioria das instituições de ensino superior. Como se sabe, o formalismo jurídico torna a lei fonte primordial do Direito, desconsiderando ou relegando a segundo plano os princípios constitucionais e a dinâmica da sociedade nos seus aspectos políticos, sociais e culturais.

No que se refere ao aspecto metodológico, a crise do ensino jurídico encerra uma série de questões. Uma delas se relaciona à questão da organização curricular dos cursos de Direito e suas consequências para a qualidade do ensino jurídico no Brasil. Isso porque as grades curriculares apresentam estruturas internas díspares, fazendo com que haja distanciamento entre o conteúdo das disciplinas humanísticas e as disciplinas do eixo profissional.

Além disso, fatores relacionados a instrumentos metodológicos de ensino acirram o aprofundamento desse fosso. A massificação do ensino jurídico no Brasil tornou os recursos didáticos cada vez mais conservadores ou pouco inovadores. O predomínio das tradicionais aulas expositivas e o aparente descaso pelas questões pedagógicas emperra o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o Direito permaneça isolado das demais ciências.

Como resultado desse isolamento, o ensino jurídico acaba também isolando o homem do seu contexto histórico. Como “produto” do seu tempo, o homem não pode, todavia, ser entendido desvinculado do momento histórico no qual se encontra inserido. A educação assume, nesse processo, função fundamental na compreensão

¹²⁸ GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29134-29152-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

da formação do aluno, tanto do ponto de vista profissional quanto no aspecto ético e humanístico.

Afinal, o ensino jurídico não pode ser entendido apenas como instrumento de formação técnico-profissional, com base em metodologias orientadas pelo excessivo formalismo e tendo um currículo constituído, basicamente, de disciplinas dogmáticas e escassas disciplinas zetéticas.

O Direito carece de aproximação com outras ciências humanas, como a Educação, a Sociologia, a Filosofia e a História, por exemplo. A interdisciplinaridade de Educação e Ciência Jurídica facilita o elo entre o Direito e a sociedade. Afinal, é através da Educação que o Direito se potencializa nas diversas atividades humanas, não apenas na formação profissional, mas também na disseminação de princípios e valores de cidadania na sociedade.

No plano universal, a relação interdisciplinar do Direito e da História favorece o resgate de valores históricos que consolidaram direitos ao longo do processo civilizatório. No contexto histórico do aluno, há que se trazer à memória momentos capazes de expressar conquistas históricas, como dos movimentos estudantis, a fim de resgatar o valor da democracia, por exemplo, entre os jovens. Senão vejamos:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido.¹²⁹

Com efeito, a relação interdisciplinar do Direito e da Educação procura manter, nas estruturas curriculares dos cursos jurídicos, o elo entre os fenômenos históricos que sedimentaram as instituições democráticas e o impacto das novas metodologias e concepções que embasam a educação na contemporaneidade.

Desta feita, Educação e Direito são ciências que mantêm uma relação estreita de afinidade epistemológica, na medida em que a primeira gera as

¹²⁹ HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 10ª ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 13.

condições metodológicas para que a segunda se realize na sua dimensão acadêmico-profissional.

Nesse sentido, traz-se como exemplo uma experiência realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, envolvendo uma forma arrojada de trabalhar a disciplina denominada Direito de Família e Sucessões.¹³⁰ Nos cursos mais tradicionalistas, essa disciplina normalmente é estudada nos períodos mais avançados do curso, em que se subentende que o aluno já possui um cabedal teórico relativamente consistente.

No curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas – FGV, no entanto, situa-se no segundo período, ou seja, no eixo de formação básica. Assim, do ponto de vista da organização vertical dos currículos e das competências já construídas, deve basear-se, especificamente, nos programas de Organização das Relações Privadas e de Direitos da Pessoa Humana, que são ministradas no semestre letivo anterior.¹³¹

Nessa mesma linha de raciocínio, de uma perspectiva de integração horizontal do currículo, há que se ter a preocupação em relacionar disciplinas do mesmo período, por exemplo: Direito Constitucional, Direito Global, Organização da Justiça e do processo e Oficina de Prática Jurídica.¹³² O professor não pode contar com o conhecimento que ainda será adquirido nas unidades de ensino-aprendizagem de Direito Obrigacional e Contratual, Direito dos Negócios, Direito da Propriedade e Direito da Responsabilidade.¹³³

As críticas dirigidas a esse aspecto inovador do curso jurídico da FGV baseiam-se no tradicionalismo dos currículos dos cursos de Direito, segundo o qual essa temática deve ser trabalhada ao final do curso, uma vez que, segundos seus críticos, é impossível ensinar essa matéria para alunos que ainda não têm conhecimento profundo das áreas de direito obrigacional e direitos reais.

Para os adeptos do ensino tradicional, o conhecimento deve ser construído a partir dos princípios e fundamentos até atingir a fase das atividades práticas, ou seja, da teoria à prática. Ora, o Projeto Político Pedagógico – PPP da FGV trabalha

¹³⁰ GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiado (orgs). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 95-96.

¹³¹ Ibidem, loc. cit.

¹³² Ibidem, loc. cit.

¹³³ Ibidem, loc. cit.

inversamente com essa lógica, adotando a concepção construtivista, que implica construir o conhecimento do concreto para o abstrato.¹³⁴

Ademais, a FGV considerou que temas da família e da sucessão são próximos da realidade e das experiências da vida do corpo discente, o que aumenta o interesse dos alunos pela aprendizagem. Esse fato foi confirmado nas avaliações referentes à disciplina.

Nessa mesma linha de entendimento, Paulo Freire considera que a construção do conhecimento deve ocorrer a partir da *praxis* (ação + reflexão), enfatizando a importância da valorização da bagagem cultural do aluno. Essa construção seria um contraponto ao que denominou de “educação bancária”, em que os alunos são meros receptores de informação.

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição. A questão está em que, pensar automaticamente, é perigoso. O estranho humanismo dessa concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais.¹³⁵

Com efeito, o PPP do curso de Direito da FGV vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, pensando a aprendizagem a partir do conhecimento pessoal de cada aluno, valorizando a bagagem cultural que cada pessoa traz para a sala de aula.

Ressalte-se que, conforme o perfil profissiográfico do egresso pretendido pelo curso, a disciplina Direito de Família e Sucessões não é de formação central, uma vez que o “eixo profissionalizante direciona o aluno para a advocacia privada nas áreas de direito de negócios e formulação de políticas públicas para o desenvolvimento”.¹³⁶ Compete, pois, ao professor aproximá-la do eixo central do currículo.

Desse modo, o PPP do curso da FGV procura trabalhar a disciplina de forma diferenciada, não se atendo a todo o conteúdo tradicionalmente estudado e privilegiando o que é relevante para o eixo profissionalizante. Além disso, o PPP

¹³⁴ GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiado (orgs). Op. cit. p. 97.

¹³⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Op. cit. p. 34-35.

¹³⁶ GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiado (orgs). Op. cit. p. 98.

enfrenta outro desafio, que é “incorporar as interfaces com os componentes curriculares transversais do Direito Internacional e do Direito Processual”.¹³⁷

Essa maneira vanguardista de trabalhar o PPP de um curso de Direito, proporciona, além da possibilidade de uma releitura do curso, a oportunidade para trabalhar temas transversais e de auferir o conhecimento por meio de avaliações diferenciadas, dado que uma metodologia de ensino distinta da tradicional precisa de estratégias avaliativas condizentes com o conteúdo e as metodologias utilizadas.

Segundo o relato de Alexandre Cunha,¹³⁸ a experiência foi exitosa, uma vez que houve motivação por parte dos alunos, o que resultou num crescimento acentuado da aprendizagem, bem como na articulação dos saberes e na construção da relação entre as diferentes áreas do conhecimento jurídico.

Não se pretende, com a situação acima relatada, demonstrar que a solução para a crise do ensino jurídico esteja relacionada tão somente a questões metodológicas. O que se quer é recolocar a relevância da metodologia para a construção de uma grade curricular focada na interdisciplinaridade e na transversalidade.

Entende-se que um curso de Direito que tem um perfil profissiográfico preciso do egresso, como é o caso da FGV, possui maiores condições de estabelecer metas específicas para a consecução dos objetivos do curso, além de deixar claro para o aluno ingressante qual o perfil do curso em que irá ingressar.

Também se pretende demonstrar a existência de experiências vanguardistas no campo do ensino jurídico e como essas inovações podem contribuir para romper com o tradicionalismo jurídico, focado num ensino extremamente tecnicista.

O curso de Direito é eivado de características atípicas. A primeira, e provavelmente a mais contundente, é que se trata de um curso voltado para formar o bacharel em Direito. Contudo, essa formação não habilita o egresso do curso jurídico para o exercício da maioria das profissões da área jurídica.

Ora, o bacharel em Direito não pode exercer a advocacia, pois, para tanto, é indispensável aprovação no exame da OAB. Consequentemente, também não está

¹³⁷ GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiado (orgs). Op. cit. p. 99.

¹³⁸ Ibidem. p. 111.

habilitado a ingressar na carreira da Magistratura ou outras carreiras da área jurídica, como, por exemplo, o Ministério Público, pois não possui três anos de atividade jurídica exigidos legalmente para o ingresso nelas.¹³⁹

Nesse mesmo sentido, a Resolução nº 75/09 do Conselho Nacional de Justiça – CNJ,¹⁴⁰ que dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário Nacional, estabelece em seu artigo 58, § 1º, alínea “b”, a comprovação de que o candidato possua três anos de atividade jurídica até a data da inscrição definitiva.

Tem-se, então, um aparente paradoxo: um profissional formado no curso de Direito e impossibilitado legalmente de exercer atividades relacionadas diretamente ao contexto jurídico. Esse aspecto diferenciado do curso de Direito talvez tenha, de resto, contribuído para o que se denominou de crise do ensino jurídico.

É importante destacar, ademais, que a resolução que rege o concurso para a carreira da magistratura prevê, em seu artigo 47, a inclusão, na prova discursiva, de questões relativas a noções gerais de Direito e formação humanística, o que reforça o entendimento de que as grades curriculares dos cursos de Direito precisam trabalhar o direito de forma interdisciplinar.

Em sendo assim, o curso de Direito precisa renovar-se, libertar-se do tecnicismo exacerbado, dialogar com as demais ciências, de modo a propiciar ao aluno uma formação condizente com a abrangência do seu objeto de estudo. O curso jurídico deve formar cidadãos aptos a exercer, além da advocacia, outras funções relevantes para a sociedade, seja como pesquisador, professor, assessor, ou outras atribuições em que o conhecimento jurídico seja necessário.

Tratar o curso de Direito como cursinho preparatório para a carreira de advogado é ferir o próprio Direito, é ignorar a amplitude que ele apresenta, é, em suma, fechar as portas para seu poder transformador, poder esse que se materializa por meio da formação do jurista.

Essa situação está a merecer a quebra desse paradigma, para que o curso de Direito saia desse círculo fechado em que se encontra e desperte para a realidade que se apresenta. A finalidade do curso jurídico, não se esgota na

¹³⁹ Artigo 93 da Constituição Federal (redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004). Resolução nº 40/09. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/esmp/banner/arquivos/res40.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

¹⁴⁰ Resolução nº 75, de 12 de Maio de 2009. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/stories/-docs_cnj/resolucao/rescnj_75b.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

formação do advogado, logo, não se sustenta a concepção tecnicista de um curso focado somente na preparação para o exame da Ordem.

O Direito é simultaneamente uma ciência reguladora e transformadora da sociedade. Os cursos devem, por isso, estar preparados para formar profissionais capazes de pensar de forma crítica as novas situações que surgem no mundo social, de modo não só a encontrar soluções para as novas demandas que se apresentam, mas também para valer-se dos seus fundamentos teóricos a fim de prevenir situações de conflito.

O bacharel em Direito não pode ser considerado um mero aplicador da lei. Mais do que isso, deve ser um profissional dotado de uma macrovisão, com conhecimentos em diversas áreas das ciências, como filosofia, história, sociologia, política e economia. Daí ser imprescindível uma formação interdisciplinar, que considere a relevância das ciências na solução de conflitos e no equilíbrio das relações intersubjetivas e sociais, com a interligação dos diversos saberes. Assim é que:

O importante não é apenas a idéia 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.¹⁴¹

Um curso focado no formalismo e no tecnicismo não se sustenta num mundo multifacetário, como aquele em que se vive hoje. Assim, será necessário ao curso de Direito romper com as amarras que o mantêm preso às origens dos primeiros cursos jurídicos, cuja finalidade era tão somente formar a classe burocrática da época.

Os primeiros cursos jurídicos primavam pelo dogmatismo exacerbado e eram totalmente desvinculados dos problemas que afligiam a sociedade da época. Os alunos faziam parte da elite e não havia preocupação com a construção do pensamento crítico, nem um compromisso social para com a sociedade. Nas palavras de Sérgio Adorno:

¹⁴¹ MORIN, Edgar. Op. cit. p. 115.

Sustentam algumas interpretações que o rígido controle executado pelo Estado sobre currículo, sobre o método de ensino, sobre a nomeação de professores, sobre os programas e sobre os livros impediu uma prática educativa libertadora que se prestasse à formação de uma consciência crítica da realidade brasileira àquela época [...] o ensino jurídico no Império teria se caracterizado por uma visão lógica e harmônica do Direito [...] por uma concepção do mundo voltada para a perpetuação das estruturas do poder vigentes [...].¹⁴²

Na contemporaneidade, esse pensamento não se sustenta, no entanto. As diretrizes curriculares do curso de Direito possibilitam às instituições de ensino estruturá-lo conforme especificidades delas, por exemplo, atendendo aos aspectos regionais, multiculturais e globalizados da sociedade contemporânea.

As faculdades têm a liberdade de traçar o perfil do profissional que desejam formar. Porém, ainda predomina a “educação bancária”, o conhecimento estanque, desvinculado da realidade. Grande parcela dos professores de Direito é constituída de procuradores, juízes, advogados, sem formação docente e muitos dos quais formados numa tradição racionalista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura, em seu artigo 52, *verbis*: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”.¹⁴³

Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão surge como uma forma de levar o ensino para fora da sala de aula, de modo a possibilitar ao aluno um contato direto com os problemas concretos da sociedade, ao mesmo tempo que, por meio da pesquisa, desenvolvem o pensamento crítico.

No mesmo sentido, as diretrizes curriculares do curso de Direito preveem a formação de um profissional comprometido com a sociedade, com a ética e com as demais ciências. Senão vejamos:

Art. 2º: [...].

[...]

§ 1º – O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

¹⁴² ADORNO, Sérgio. Op. cit. p. 92.

¹⁴³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/-arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X – concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.¹⁴⁴

Como se pode perceber, as diretrizes preveem a interdisciplinaridade, com ênfase na formação continuada, estabelecendo nexos entre a graduação e a pós-graduação, incentivo à pesquisa e à extensão, implantação do núcleo de prática jurídica, além de elencar a necessidade das atividades complementares com a inclusão da obrigação do trabalho de conclusão do curso.

O Conselho Nacional de Educação – CNE/CES acena com a possibilidade de que as instituições de Ensino Superior prevejam cursos de pós-graduação *lato sensu* em seus projetos pedagógicos, *verbis*:

Art. 2º: [...].

[...]

§ 2º – Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.¹⁴⁵

As Instituições de Ensino Superior têm, destarte, liberdade para adequar seus projetos pedagógicos às peculiaridades das regiões onde os cursos serão oferecidos, de modo a atender às demandas sociais emergentes.

Ao dirigir o ensino especificamente para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as instituições de ensino restringem a abrangência que deve caracterizar os cursos de Direito, transformando-os em verdadeiros cursinhos preparatórios.

Dessa forma, desconsideram que o ensino jurídico é elemento formador do próprio Direito e que forma tanto advogados quanto profissionais de igual

¹⁴⁴ Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

¹⁴⁵ Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

relevância, como professores e pesquisadores, para as quais o exame da OAB é dispensável.

O apelo midiático das instituições de ensino jurídico, fundamentado no número de aprovados no exame da OAB, reforça o desvirtuamento que tem caracterizado o ensino do Direito. “A propaganda das faculdades/universidades é: *tantos por cento de aprovação na prova da OAB*, fenômeno que transformou a graduação em um curso preparatório”.¹⁴⁶

Nessa linha de argumentação, observa-se a massificação do ensino jurídico no Brasil. Segundo dados do censo do INEP realizado em 2012, o curso de Direito foi o segundo mais procurado:

Graduações mais procuradas – Os dez cursos com maior número de matrículas concentram mais da metade da rede de educação superior no país. Administração (800 mil), direito (769 mil) e pedagogia (614 mil) são os cursos que detêm o maior número de alunos (grifo no original).¹⁴⁷

Ocorre que, em razão dos problemas estruturais e conceituais que permeiam o curso de Direito, os alunos o concluem sem estarem preparados para prestar o exame da OAB ou para assumirem outras carreiras da área jurídica. O bacharel fica numa espécie de limbo da sociedade, portador de diploma de curso superior, mas sem condições de exercer carreira compatível com seu nível educacional.

Isso reforça a visão de que as faculdades de Direito no Brasil continuam reproduzindo um conhecimento tradicional, dogmático, neutro, com o predomínio de aulas expositivas, presença marcante do tecnicismo, currículos tradicionais, ausência da multi e interdisciplinaridade, além de um distanciamento dos problemas que surgem a cada momento, como se o Direito fosse uma ciência estática, desvinculada das novas situações que emergem da sociedade. Tal situação ganha relevo nas palavras de Paulo Freire, que pondera:

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o

¹⁴⁶ ROSA, Alexandre Moraes. *Diário de classe: se não está na prova da OAB, não está no mundo*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-fev-01/diario-classe-nao-prova-oab-nao-mundo>>. Acesso em: 13 out. 2014.

¹⁴⁷ INEP. *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/-visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http-%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 28 set. 2014.

mundo e com os outros de uma forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho pra a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.¹⁴⁸

Assim, o ensino jurídico não pode desvincular-se da pesquisa e da extensão, sob pena de perder seu caráter crítico e inovador. Não há espaço para um ensino que prime apenas pela memorização, como se todas as relações já se encontrassem previstas no ordenamento jurídico, bastando somente aplicar a lei ao caso concreto.

Como processo de ensino-aprendizagem, o ensino jurídico precisa desvincular-se de vez da “educação bancária”, caracterizada pelo autoritarismo e pela alienação. Faz-se necessária e urgente uma quebra de paradigmas capaz de propiciar ao aluno do curso de Direito uma aproximação do que aflige a sociedade, de modo não só a apresentar respostas, de forma crítica, mas a entender o Direito como agente transformador dessa sociedade, tendo em vista que o curso desempenha um papel fundamental para a garantia do Estado Democrático de Direito.

Paradoxalmente, mesmo diante de todos esses problemas, o número de cursos de Direito no Brasil é um dos que mais cresce. Segundo o Censo da Educação Superior, existiam, em 2010, 1.090 cursos de Direito e 02 de Ciências Jurídicas e Sociais. O curso de Direito é um dos que apresenta o maior número de alunos matriculados, com 694.447 matrículas, o que representa 12,7% em relação ao total de matriculados.¹⁴⁹

Em 2011, apenas 89 dos cursos de Direito eram contemplados com o “selo OAB Recomenda”, que reconhece e premia as instituições de ensino superior e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendam aos critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis com as expectativas da OAB e da sociedade brasileira. Isso significa que, naquele ano, apenas 7% atendiam aos critérios propostos pela OAB.¹⁵⁰

¹⁴⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Op. cit. p. 30.

¹⁴⁹ CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010. *Análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas*. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/-documentos/Christyne_e_Renan.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

¹⁵⁰ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Exame de Ordem em números*. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame_de_ordememnumeros.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

Em 14 de outubro de 2010, o representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o advogado catarinense Jefferson Kravchychyn, informou que o Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os países no mundo juntos. Existem 1.240 cursos para a formação de advogados em território nacional, enquanto no resto do planeta, incluindo China, Estados Unidos, Europa e África, temos 1.100 cursos, segundo os últimos dados a que tivemos acesso.¹⁵¹ Essa massificação dos cursos de Direito pode ser considerada como mais um componente para a crise do ensino jurídico. Tanto é assim que, não obstante a ênfase que é dada pelas Instituições no sentido de preparar o aluno para o exame da OAB, no 10º Exame da Ordem, ocorrido no primeiro semestre de 2013, 120.944 candidatos estiveram presentes na primeira fase e somente 33.954 foram aprovados na segunda fase, perfazendo o percentual de apenas 28,07% de aprovação.¹⁵²

Em relação à avaliação dos cursos de Direito pelo INEP, em 2012, o resultado também não foi animador, tendo 33% dos cursos obtido resultado insuficiente.¹⁵³ Segundo o Coordenador Nacional do Exame da OAB, as instituições que mais aprovam no Exame da OAB são as mesmas que tiveram um bom desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio – ENADE, um dos procedimentos de Avaliação do Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES.¹⁵⁴

Desta feita, o instrumento de avaliação do MEC, bem como o Exame da OAB, reflete o desgaste pelo qual passa o ensino jurídico no Brasil, o que reforça o entendimento de que, a despeito das várias modificações curriculares pelas quais o curso de Direito passou, a crise ainda permanece.

Nesse sentido, parece claramente demonstrado que não basta ao jurista uma formação técnica que o prepare tão somente para a solução de conflitos, por meio da aplicação da legislação vigente. O profissional do Direito precisa estar apto

¹⁵¹ KRAVCHYCHYN, Jefferson. *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: 13 set. 2014.

¹⁵² ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Confira o desempenho das faculdades*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/26273/exame-da-oab-confira-o-desempenho-das-faculdades>>. Acesso em: 13 set. 2014.

¹⁵³ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Confira o desempenho das faculdades*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/26273/exame-da-oab-confira-o-desempenho-das-faculdades>>. Acesso em: 13 set. 2014.

¹⁵⁴ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Confira o desempenho das faculdades*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/26273/exame-da-oab-confira-o-desempenho-das-faculdades>>. Acesso em: 13 set. 2014.

para desenvolver várias atividades na sociedade, seja como advogado, servidor público, pesquisador, assessor jurídico, dentre outras.

O curso de Direito só conseguirá emergir da crise em que se encontra inserido propiciando uma formação transdisciplinar e que envolva alunos com as demandas que surgem da sociedade. O jurista da contemporaneidade precisa entender o mundo e ter um pensamento crítico que possibilite a compreensão de relações cada vez mais complexas que surgem a todo momento.

A Resolução nº 09¹⁵⁵ que instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito deixa claro que, por ocasião da construção do projeto pedagógico do curso, devem ser observados a interdisciplinaridade e o incentivo à pesquisa e à extensão, como forma de relacionar o Direito com as demais ciências, com o mercado de trabalho e da sociedade. Nesse sentido:

Art. 2º: [...].

[...]

§ 1º – O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

IV – formas de realização da interdisciplinaridade.

Ora, o projeto político-pedagógico é que vai nortear as ações pedagógicas desenvolvidas. Assim, é imprescindível que participem da sua construção não só a comunidade acadêmica, mas também a sociedade. Para Veiga e Araujo: “[...] o projeto político-pedagógico significa uma intervenção no presente visando o futuro [...]”.¹⁵⁶

E continua:

O projeto político-pedagógico guarda relações com a história e com a cultura que viemos construindo e que expressamos seja por meio da consciência possível, seja por meio da consciência geral das realizações e dos obstáculos que contemplamos corretamente.¹⁵⁷

O projeto político-pedagógico deve ter como base o conhecimento da sociedade na qual o curso vai se inserir, a fim de que não se tenha um curso

¹⁵⁵ Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

¹⁵⁶ ARAUJO, José Carlos Souza; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O projeto político pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 31.

¹⁵⁷ Ibidem, loc. cit.

atemporal, desvinculado da realidade. É preciso primeiro conhecer a história, para, a partir dela, poder intervir na sociedade, visando à construção de um futuro melhor para a humanidade.

Não parece ser isso o que acontece no curso de Direito. O que se vê são aulas tradicionais, professores que entendem o processo de ensino-aprendizagem como a propagação de um conhecimento repetitivo, restringindo-se ao dogmatismo acrítico e repetindo os conhecimentos que lhes foram transmitidos.

Ademais, na maioria dos cursos de Direito, as disciplinas são ministradas tendo como base os manuais, os quais acabam por “bitolar” o aluno, uma vez que restringem o direito à memorização e à reprodução da dogmática jurídica, desconsiderando seu aspecto crítico e transformador.

Manuais de direito no Brasil são, em regra, 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. Os programas espelham os manuais.¹⁵⁸

Urge que o ensino jurídico saia desse marasmo no qual se encontra. Nesse cenário, as metodologias participativas aparecem como instrumentos eficazes para criar novas perspectivas para o ensino jurídico, de modo a construir um ensino voltado para a integração dos saberes, numa sociedade que se renova a cada momento e que, por isso, necessita de um ensino que acompanhe seu desenvolvimento e o surgimento de novos direitos. Nas palavras de Luckesi é necessário:

[...] criar um inter-relacionamento, professor-aluno, fundamentado no princípio da criatividade, da crítica, do debate, do estudo e, com isso, marcando a corresponsabilidade na condução do próprio processo. Trata-se, portanto, de criar uma relação entre dois sujeitos empenhados em edificar a reflexão crítica: de um lado o professor, sujeito da criação, coordenação, proposição de estudos, questionamentos e debates; de outro, o aluno, sujeito – nunca objeto – de seu aprendizado, exercitando e desenvolvendo seu potencial crítico, através de um esforço inteligente de assimilação, de criação, de questionamento.¹⁵⁹

¹⁵⁸ ARRUDA JÚNIOR, Eduardo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade*. São Paulo: Acadêmica, 1989. p. 284.

¹⁵⁹ LUCKESI, Cipriano Carlos. *et. al. Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 43.

Ensinar Direito não significa, portanto, repassar informações, mas sim mergulhar na realidade, confrontar o passado com o presente, compartilhar experiências, como forma de vislumbrar o futuro e procurar alternativas para os desafios que se apresentam.

Não há mais lugar para o técnico, o reproduzidor de informações. O Direito é bem mais que uma colcha de retalhos feita de normas. O profissional do Direito precisa ser capaz não de reproduzir a norma jurídica, mas, sobretudo, de entendê-la e adaptá-la às novas situações. Para isso, exige-se dos docentes uma formação mais abrangente do que pode propiciar apenas a experiência como advogado, promotor ou magistrado.

Nesse sentido, pode-se citar as novas situações que pululam na atualidade e que necessitam de uma posição jurídica que tenha como base não só o direito positivo, mas a interação do Direito com as demais ciências e com a realidade social. Essas são situações que exigem dos juristas um posicionamento reflexivo, atualizado e interligado às demais ciências, que envolva temas polêmicos, como eutanásia, crimes digitais, união civil de pessoas do mesmo sexo, dentre tantos outros.

O docente da atualidade precisa enxergar o mundo de forma dinâmica. Para isso, precisa capacitar-se cada vez mais. A didática evoluiu e o professor da área jurídica precisa acompanhar essa evolução. A formação docente precisa ser priorizada: não há mais espaço para o professor que enxerga a docência apenas como uma atividade complementar. O professor de Direito precisa conscientizar-se de que a prática profissional, embora extremamente importante, não é suficiente para o exercício do magistério.

O Direito, como uma ciência social regulamentadora e transformadora da vida em sociedade, reflete a estrutura social que se apresenta. Se o Direito está em crise, a sociedade também está.

Assim, o ensino jurídico tem importância crucial frente aos desafios que emergem da sociedade.

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos

confrontam, inevitavelmente e com mais e mais freqüência, com os desafios da complexidade.¹⁶⁰

Não se pode falar em fixidez do Direito, por conseguinte, o ensino jurídico também não se restringe ao ensinamento das normas jurídicas. Direito e ensino jurídico encontram-se imbricados e precisam acompanhar a dinamicidade da sociedade. Não é por meio da memorização e da reprodução do conhecimento, contudo, que o aluno vai estar apto a analisar e deslindar as novas situações que surgem no mundo social.

Mais que conhecer as leis, a jurisprudência e a doutrina jurídica, o aluno de Direito precisa ser o sujeito da história de seu tempo. Por isso, é necessário entender o processo de produção das leis e a relação delas com os fenômenos humanos e sociais.

O ensino participativo possibilita ao aluno refletir sobre essas e outras situações que se apresentam em sala de aula e relacioná-las não só às normas jurídicas referentes aos temas em questão, mas interligar os fatos ao momento histórico e político em que eles têm lugar. Desse modo será possível analisar a relação existente entre a estrutura social e o assunto objeto de estudo, afastando-se do tecnicismo exacerbado.

Os métodos participativos de ensino aprendizagem caracterizam-se como uma das formas mais adequadas para quebrar o paradigma do ensino tradicional, uma vez que, por meio da participação direta do aluno na sala de aula, o aprendizado vai se construindo por meio da troca de experiências.

O professor da sociedade contemporânea precisa elidir os vínculos com o ensino tradicional e valer-se não só de recursos tecnológicos, como vídeos, *internet*, mas também de métodos de ensino, como método do caso, diálogo socrático, debates, role-play entre outros, todos inseridos dentro do contexto do ensino participativo, dependendo do objetivo que se almeja alcançar em sala de aula.¹⁶¹

Não se tem a pretensão de apresentar o ensino participativo como a solução para todos os percalços pelos quais passa o ensino de um modo geral e, de forma específica, o ensino jurídico. Pretende-se, tão somente, demonstrar que, por meio do

¹⁶⁰ MORIN, Edgar. Op. cit. p. 14.

¹⁶¹ Sobre ensino participativo ver: GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

ensino participativo, o aluno é o ator da construção do conhecimento. Com efeito, afirma Ghirardi: “Pela participação ativa no processo de aprendizado, o aluno também desenvolve relevantes habilidades, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido”.¹⁶²

E continua: “[...] o traço comum dos métodos participativos é o de, como o próprio nome indica, exigir, para sua eficácia, o engajamento permanente dos alunos além, é claro, da preparação meticulosa do professor”.¹⁶³ Considerando as metodologias denominadas “participativas” como um avanço no contexto educacional, entende-se o ensino participativo como um meio determinante à efetivação de um ensino jurídico que atenda aos ideais cada vez mais complexos da sociedade globalizada. Nesse sentido, “[...] o entendimento que se tem sobre o curso de Direito na contemporaneidade revela as crenças que temos sobre a universidade, sobre a ciência, sobre o ensino e, no caso dos cursos jurídicos, sobre o Direito”.¹⁶⁴

É pacífico o entendimento da relevância da educação na formação do ser humano. Educação e liberdade caminham juntas: quanto maior for o acesso da população ao processo educacional, mais livre será o povo, uma vez que adquirirá maior consciência dos seus direitos e de sua relevância dentro do contexto social, libertando-se dos grilhões da ignorância. Para Paulo Freire, “[...] a educação libertadora vê o educando como sujeito da História [...]. O diálogo é um traço essencial da educação libertadora. Todo esforço de conscientização baseia-se no diálogo, na troca, nas discussões”.¹⁶⁵

É a partir dessa concepção de educação libertadora que se entende o ensino jurídico como uma educação que deve ter por objetivo formar profissionais capazes não só de entender a dinâmica da sociedade, mas também de lidar com as novas demandas que se apresentam a cada momento.

Sendo o Direito entendido como uma ciência reguladora das relações sociais, não se pode concebê-lo sob a ótica da estagnação, indiferente à quebra de

¹⁶² GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 09.

¹⁶³ Ibidem. p. 62.

¹⁶⁴ Ibidem. p. 15.

¹⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Paulo Freire e a educação libertadora*. Disponível em: <<http://www.envolverde.com.br/educacao/reflexao/paulo-freire-e-a-educacao-libertadora/>>. Acesso em: 13 out. 2014.

paradigmas e aos novos direitos. Daí não fazer sentido, na contemporaneidade, um ensino jurídico pautado na memorização dos códigos e na reprodução do conhecimento.

Os currículos engessados, as disciplinas dogmatizadas, o distanciamento em relação às demais ciências e à sociedade, o caráter elitista que ainda permeia os cursos de Direito, parecem descaracterizá-los. Por conseguinte, formam-se bacharéis destituídos de habilidades e incapazes de enfrentar as demandas que se apresentam, transformados em meros operadores do Direito, conhecedores da lei, mas incapazes de interpretá-la e adequá-la às mais diversas situações que se apresentam.

Com isso, o Direito perde seu caráter transformador e os egressos dos cursos de Direito não conseguem enxergar o aspecto multifacetário da sociedade. Tem-se um positivismo exacerbado, cujo paradigma metodológico é a subsunção automática do fato à norma.

É através dos cursos jurídicos que a Ciência do Direito estabelece a interface com a sociedade. Logo, eles não podem continuar inertes, desvinculados dos demais saberes e, principalmente, alheios ao contexto sociopolítico no qual se encontram inseridos. Não existe mais espaço para o professor de Direito que conhece a norma jurídica, mas não a questiona com os alunos, nem proporciona condições para envolver a comunidade acadêmica nos meandros do mundo jurídico. Nesse sentido se manifesta Paulo Freire:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.¹⁶⁶

O aluno é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem e não pode, portanto, ser um agente passivo em sala de aula, voltado tão somente à memorização de conceitos e à reprodução de informações. Desta feita o professor do curso de Direito não pode manter-se atado a um ensino tradicionalista, altamente teórico.

¹⁶⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Op. cit. p. 38.

O curso de Direito precisa interagir com as demais ciências. Só assim poderá preparar o aluno para as diversas funções que a sociedade espera do bacharel em Direito.

Aliás, comunga desse entendimento Carvalho Júnior:

[...] por conta das enormes transformações socioeconômicas ocorridas ao longo deste século, deparamo-nos com a triste constatação de um ensino jurídico totalmente divorciado das demandas da nossa aventura tardia de modernidade, no qual o professor de direito parece estar 'ilhado' entre os colegas de docência das áreas afins, quando a polifonia que marca nossa existência nos impulsiona, cada vez mais, para a interdisciplinaridade e para a busca de novos paradigmas epistemológicos.¹⁶⁷

É nesse sentido que o ensino jurídico precisa caminhar. Não há mais espaço para um conhecimento dissociado dos demais saberes, hermético em si mesmo. O ensino jurídico precisa romper as amarras que o mantém estagnado no tempo, apoiado num positivismo exacerbado, que não dialoga com as demais ciências. O aluno precisa mudar seu olhar para a sociedade, sua relação com ela, e considerar que o direito tanto regula quanto transforma a sociedade, a depender da sua capacidade de pensar de forma crítica.

2.4. O Ensino Jurídico e sua Relação com o Mercado de Trabalho

O ensino jurídico na contemporaneidade segue as orientações derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's. No entanto, há uma aparente contradição entre o que as DCN's recomendam, em termos de perfil do formando para o mercado de trabalho, e o profissional que verdadeiramente vem sendo absorvido pela sociedade.

A organização dos Cursos de Direito deve obedecer as orientações evocadas das DCN's. Nesse feixe de diretrizes, há os eixos estruturantes, que constituem os pilares da configuração curricular do curso. São eles: 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 conclusão de curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico

¹⁶⁷ CARVALHO JÚNIOR, Pedro Lino de. *Ritos e práticas nas faculdades de direito*. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redde.virtual.bibliotecas:rev:201;1000625175>>. Acesso em: 26 set. 2014.

de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem o referido projeto pedagógico consistente.

O detalhamento do perfil do formando contido no Projeto Pedagógico do Curso, segundo o que prevê as DCN's, contempla os seguintes aspectos, enumerados no § 1º do artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004:

Art. 2º: [...].

§ 1º – [...].

- I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X – concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.¹⁶⁸

Considera-se relevante a transcrição da resolução que institui as diretrizes curriculares do curso de Direito da atualidade, como forma de mostrar com precisão as inovações introduzidas pela nova legislação em contraposição às regulamentações que a antecederam e que foram verificadas ao longo deste trabalho.

Nota-se desse arranjo que a estrutura dos Projetos Pedagógicos se mostra totalizante, porquanto abrange um universo de aspectos fundamentais para a formação não apenas técnico-profissional do aluno, mas também para a sua formação integral. No entanto, o que se observa atualmente é que o ensino jurídico vem sendo direcionado para alcançar o objetivo de formação de um único perfil profissional: o de advogado. A grande preocupação dos alunos tem sendo sido a preparação para a aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com vistas a se credenciar ao ingresso no campo profissional.

Não se vai discutir aqui a justeza, a legalidade ou a legitimidade da aplicação do Exame da OAB entre os alunos. O que se pretende abordar é a ênfase

¹⁶⁸ Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

que ainda se dá nas Instituições de Ensino Superior ao ensino jurídico do ponto de vista da formação profissional em detrimento de formação humanística e interdisciplinar, e os efeitos dessa ênfase na concepção de uma formação profissional múltipla dos alunos dos cursos de Direito.

Hoje, o que se percebe é que a preocupação dos alunos dos cursos de Direito tem sido canalizada para a aprovação no Exame da OAB. Nesse sentido, os alunos têm sido levados a uma alternativa de formação que lhes poderá garantir o mercado de trabalho: ser advogado. Inclusive, os concursos públicos para a área jurídica, via de regra, exigem a inscrição na OAB como requisito para a assunção e exercício do cargo. De modo que, para o senso comum, a formação do bacharel em direito até se confunde com a profissão de advogado.

Esse cenário destoa, por exemplo, das orientações hauridas do Parecer CNE/CES nº 211, de 08 de julho de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Esse Parecer concebe um perfil de aluno com perspectiva de múltiplas formações profissionais. Ou seja, abre possibilidades de carreiras profissionais compatíveis com as demandas sociais emergentes. Senão vejamos:

É evidente que as DCN's, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, para não se confundirem com os antigos currículos mínimos profissionalizantes objetivam ao contrário 'servir de referência para as instituições na organização nos seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos'. Devem induzir a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que refletiam a heterogeneidade das demandas sociais.¹⁶⁹

A questão que se levanta, então, é saber até que ponto o ensino jurídico no Brasil tem-se conduzido de forma harmoniosa com as Diretrizes Curriculares Nacionais no tocante à possibilidade de se garantir multiperfis profissionais aos alunos egressos dos cursos de Direito.

Embora se reconheça que a maioria dos alunos egressos de cursos jurídicos se encaminhe à advocacia, à magistratura e ao ministério público por força do mercado, o fato é que nem todo aluno que realiza o curso de Direito pretende

¹⁶⁹ Parecer CNE/CES nº 211/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-CES0211_2004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

advogar. Há outras funções ou atividades na área jurídica que não a advocacia, como consultores, pareceristas, assistentes jurídicos, enfim, profissões que, pelo menos aparentemente, não exigem as mesmas habilidades peculiares ao perfil profissional do advogado. Nas palavras de Faria:

[...] como decorrência da complexidade sócio-econômica, as necessidades práticas dos operadores do direito exigem novos graus de especialização funcional e técnica em sua formação profissional – graus esses que requerem saberes não apenas extra-dogmáticos como, também, extrajurídicos. Entre outras razões porque, ao lado de suas preocupações de natureza profissional, muitos desses operadores também vão assumindo no exercício de suas funções uma postura eminentemente política, envolvendo-se em movimentos sindicais, comunitários e populares, valendo-se dos aspectos ambíguos e contraditórios do direito positivo para expandir uma 'práxis libertadora' das estruturas normativas, em prol de uma efetiva justiça material.¹⁷⁰

Com efeito, seria necessário ajustar os Projetos Pedagógicos a uma nova ordem econômica, política e social, movida por demandas emergentes da sociedade. Sensível a tais inovações, o Parecer CNE/CES nº 211/04 se pronuncia nesse sentido:

Assim, as DCN's para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa 'heterogeneidade das mudanças sociais', sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógicos do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística.¹⁷¹

No entanto, tais ofícios parecem preterir o interesse do aluno, na medida em que a ênfase que as Instituições de Ensino dão à formação profissional do advogado se torna muito mais ostensiva do que, inclusive, a avaliação dos cursos ou da instituição pelos órgãos de avaliação do MEC Comissão Nacional de Avaliação da Educação – CONAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

¹⁷⁰ FARIA, Eduardo José. Op. cit. p. 19.

¹⁷¹ Parecer CNE/CES nº 211/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/-CES0211_2004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Todavia, mesmo com a exigência da aprovação no Exame de Ordem, o mercado já apresenta sinais de saturação. Segundo o portal de notícia *O outro lado da moeda*, “o Brasil tem maior número de advogados do mundo, mas o índice de aprovação no exame da ordem é de apenas 15%”.¹⁷²

Isso mostra, primeiramente, que o MEC e a sociedade civil organizada precisam urgentemente tornar atrativas outras áreas de formação profissional no Direito já no ensino jurídico. Instituir apenas regras criando a figura do bacharel “paralegal” não resolve a questão.

Pelo contrário, isso aprofunda o abismo do desencanto de milhares de jovens que, malsucedidos no Exame da Ordem, agora poderiam migrar para a “paralegalidade”, expressão que traz componente semântico no mínimo questionável, porque pode estigmatizar aqueles que não alcançaram êxito no referido Exame.

Por outro lado, com as dificuldades macroestruturais decorrentes da conjuntura econômica e de mercado, o ensino jurídico tem de buscar meios de estimular a formação de massa crítica nas áreas da pesquisa e da formação docente. Os cursos de especialização, atualmente, já não parecem atrair tanto o mercado como antes.

Daí que o ensino, como se apresenta, não atende mais às demandas da sociedade. As instituições de ensino precisam inovar na criação de curso de Direito com perfis profissionais voltados para as demandas reais da sociedade: inovar, por exemplo, no ensino da conciliação e mediação ou incentivando seus alunos à educação continuada, mediante a realização de cursos de pós-graduação, relacionados à docência e à pesquisa, em nível de mestrado e doutorado.

¹⁷² Portal: o outro lado da moeda. Disponível em: <<http://portalootroladodamoeda.com.br/-2013/10/brasilmaiornumeroadvogadosmundoindiceaprovacaoexameordem>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

3. UMA ABORDAGEM SOBRE O CURSO DE DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM

No início do século XX, mais especificamente em 17 de janeiro de 1909, foi criada no Estado do Amazonas a Escola Universitária Livre de Manaós, tendo seus títulos e diplomas reconhecidos por força da Lei Estadual nº 601. Nas palavras da professora Rosa Brito: “O dia 17 de janeiro de 1909 representa para o ensino superior do país, e para o Estado do Amazonas, um marco memorável. Nasce neste dia, na cidade de Manaus, a primeira universidade brasileira!”¹⁷³

Ao longo de sua trajetória, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) enfrentou inúmeras dificuldades para se manter em funcionamento. Localizada no centro da floresta amazônica, distante dos grandes centros, a Universidade Federal do Amazonas teve seu início marcado por graves crises financeiras, que foram superadas graças ao empenho de pessoas determinadas a transformar a instituição em uma referência no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido:

Em decorrência das dificuldades enfrentadas na obtenção de recursos para o funcionamento da entidade, Eulálio Chaves propôs na sessão extraordinária de 18 de dezembro de 1913, a nomeação de uma comissão com a finalidade de buscar adesões de doadores pecuniários no comércio da capital e no interior, em favor da Universidade.¹⁷⁴

Ressalte-se que, nessa época, a instituição já havia passado a se denominar Universidade de Manáos, o que ocorreu em 13 de julho de 1913, em sessão solene, cuja ata foi inscrita no Cartório de Registro Especial de Títulos e Documentos, no dia 22 de outubro de 1913.¹⁷⁵ Entre 1910 e 1914, não obstante as dificuldades enfrentadas pela Instituição, a Universidade conferiu grau a 56 alunos, um número considerável naquela época, uma vez que Manaus possuía 50 mil habitantes.¹⁷⁶

Em 1917, a Congregação Geral da Universidade Federal do Amazonas concedeu autonomia didática à Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e, em 1921, desvinculou-a da estrutura organizacional da Universidade de Manáos. A partir daí, outras faculdades foram sendo fechadas, até ela se extinguir, em 1926.

¹⁷³ BRITO, Rosa Mendonça de. *100 anos UFAM*. 2ª ed. rev. e amp. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 31.

¹⁷⁴ Ibidem. p. 52.

¹⁷⁵ Ibidem, loc. cit.

¹⁷⁶ Ibidem. p. 57.

Da estrutura de 1909 permaneceram em funcionamento como unidades isoladas de ensino superior: a Escola Agrônômica de Manaus (antiga Faculdade de Engenharia), extinta em 1943; a Faculdade de Farmácia e Odontologia (antiga Faculdade de Medicina), extinta em 1944; e a Faculdade de Direito (antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais).¹⁷⁷

Assim, a Instituição perdia o caráter de Universidade, que só seria resgatado em 1962, por força do artigo 3º da Lei Federal nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962, que criou a Fundação Universidade do Amazonas, que ressurgia durante o período da implantação da Zona Franca de Manaus, momento em que se iniciou um novo ciclo de desenvolvimento para a região Amazônica, em crise pelo declínio do período áureo da borracha nativa da Amazônia.¹⁷⁸

Embora tenha sido criada pela Lei Federal nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962, a Universidade Federal do Amazonas instalou-se três anos depois, em 17 de janeiro de 1965, 39 anos após a desativação da Universidade de Manaus. Criada como fundação de direito público e mantida pela União, a Universidade recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas (Ufam) por disposição da Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002. O objetivo da instituição é ministrar o ensino superior e desenvolver o estudo e a pesquisa em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural. Constituída atualmente por 18 unidades de ensino, entre institutos e faculdades, sua estrutura incorporou de início a Faculdade de Direito, remanescente da Universidade de Manaus, e as faculdades de Ciências Econômicas e de Filosofia, Ciências e Letras, unidades isoladas de ensino superior, criadas e mantidas pelo Estado. A essa estrutura juntou-se também, por doação do desembargador André Vidal de Araújo, o patrimônio da Escola de Serviço Social de Manaus. Já no final dos anos 1990 outra unidade de ensino superior incorporou-se à estrutura da Ufam - a Escola de Enfermagem de Manaus, anteriormente mantida pela Fundação Sesp, do Ministério da Saúde. Com a maioria de suas unidades administrativas e de ensino instaladas no *Campus* Universitário, a UFAM oferece, atualmente, 96 cursos de graduação e 39 de pós-graduação *stricto sensu* credenciados pela Capes. São ao todo 31 cursos de Mestrado e 08 de Doutorado. Em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, são mais de 30 cursos oferecidos anualmente. No que se refere à Extensão, são mais de 600 projetos que beneficiam diretamente a população e 17 grandes programas extensionistas.¹⁷⁹

É importante destacar a relação de continuidade existente entre o curso de Direito e a Universidade Federal do Amazonas. Não obstante todas as dificuldades políticas, econômicas e sociais pelas quais a Universidade passou durante mais de um século de existência, o curso jurídico jamais deixou de funcionar, mantendo-se como um liame entre a Escola Livre de Manaus e a Universidade Federal do Amazonas.

¹⁷⁷ BRITO, Rosa Mendonça de. Op. cit. p. 59.

¹⁷⁸ Ibidem. p. 58-61.

¹⁷⁹ *Escola livre de Manaus e o início de tudo*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/index.php/-historia-da-ugm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

Ao longo de sua trajetória, o curso de Direito funcionou em três locais: inicialmente, no centro da cidade, na Rua Saldanha Marinho; posteriormente, passou a funcionar por mais de meio século na Praça dos Remédios, próximo ao mercado central, na “velha jaqueira”, nome pelo qual ficou conhecido o local em razão da árvore centenária, sob a qual os alunos reuniam-se para travar acirrados debates acadêmicos; atualmente, o curso de Direito encontra-se no *Campus* Universitário, incrustado na floresta amazônica.

A área do *Campus* Universitário – 6,7 milhões de metros quadrados – a torna o terceiro maior fragmento verde em área urbana do mundo e o primeiro do País. Nela são encontradas várias espécies da fauna – como preguiças, pacas, saúns-de-coleira – e da flora, em meio a uma grande porção de mata virgem. A área construída corresponde a cerca de 35% do projeto arquitetônico original, de autoria do arquiteto Severiano Mário Porto, que lhe rendeu menção honrosa, em 1987, do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB/RJ).¹⁸⁰

Conforme se depreende do texto acima, os cursos da UFAM são ministrados em uma área atípica, tendo em vista suas características regionais. Trata-se de um espaço em que a natureza convive em harmonia com o ser humano, não raro os alunos param seus veículos para retirar preguiças da estrada do entorno do *Campus* e devolvê-las em segurança à área florestal que circunda o *Campus* Universitário.

Em se tratando especificamente do curso de Direito da UFAM, cabe observar que, durante sua trajetória desde 1909 até a contemporaneidade, o curso passou por várias reformas, tanto administrativas quanto educacionais, a fim de se adequar às transformações políticas e educacionais por que passou o Brasil. Nas palavras da professora Rosa Brito:

De 1909 a 1930 a Faculdade de Direito do Amazonas tinha a seguinte estrutura: Congregação, Diretoria e Comissões. A partir de 1931, com a reforma Francisco Campos, a Constituição da Faculdade passou a ser a seguinte: Diretoria, Conselho Técnico Administrativo e Congregação de professores. Com a incorporação à Universidade do Amazonas, passa a ser constituído pelo Colegiado de Cursos, Diretoria, Vice-Diretoria, Departamentos de Direito Público e de Direito Privado. A partir de 1986, pela Resolução nº 05/86 – CONSUNI, foi criado o Departamento de Direito Aplicado [...].¹⁸¹

É importante ressaltar que o curso de Direito da UFAM, desde sua implantação até a atualidade, sempre se adequou às normas estabelecidas em nível

¹⁸⁰ *Escola livre de Manáos e o início de tudo*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/index.php/-historia-da-ugm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

¹⁸¹ BRITO, Rosa Mendonça de. Op. cit. p. 147.

nacional para os cursos de Direito: “para o início das atividades acadêmicas em 15 de março de 1910, o currículo da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais foi elaborado [...] seguindo o programa das Faculdades de Direito Federais [...]”.¹⁸² Durante sua trajetória, o curso passou por transformações curriculares, sempre visando à adequação à legislação federal e a preparação de um profissional ético, comprometido com a realidade do mundo social.

“A história do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas confunde-se, em muitos aspectos, com a da própria UFAM”,¹⁸³ uma vez que sua trajetória não sofreu interrupção de continuidade, constituindo-se no elo entre a implantação da Escola Universitária Livre de Manaós em 1909 e a Universidade Federal do Amazonas. Tanto é assim que a primeira turma do curso de Direito comemora, em 15 de janeiro de 2015, 100 anos de sua colação de grau.

No entanto, apesar de sua trajetória centenária, o curso de Direito ainda não é oferecido em nenhum dos *campi* da UFAM localizados nos municípios de Coari, Itacoatiara, Benjamin Constant, Humaitá e Parintins, o que leva a indagar por que um curso de tamanha relevância continuar, ainda na atualidade, a ser oferecido exclusivamente na cidade de Manaus.

O Amazonas é um estado atípico, cortado por rios e distante dos grandes centros. Alguns municípios chegam a ficar totalmente isolados nos períodos das enchentes, como é o caso de Humaitá, que sofre com as cheias do rio Madeira. Assim, entende-se que a instalação do curso jurídico em um dos *campi* da UFAM seria uma fonte de desenvolvimento importante para a localidade, pois, ao possibilitar uma formação jurídica para a população interiorana, estaria contribuindo, também, para que os cidadãos tivessem melhores condições de lidar com os inúmeros conflitos nas relações sociais, ainda mais em regiões de difícil acesso.

A interiorização do curso de Direito traria benefícios para os milhares de ribeirinhos que não têm acesso à justiça por falta de advogados. Sem ela, processos relativos a aposentadoria rural, pensão alimentícia, questões agrárias acumulam-se por falta de profissionais habilitados. São poucos os que decidem deixar os grandes

¹⁸² BRITO, Rosa Mendonça de. Op. cit. p. 155.

¹⁸³ *Projeto pedagógico do curso de direito*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/-attachments/article/282/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

centros para embrenhar-se na floresta amazônica. Daí, a importância de levar o curso jurídico para o interior do Amazonas.

Mas, para tanto, entende-se que é indispensável que o curso de Direito ministrado no *Campus* de Manaus apresente características de um curso de vanguarda, que consiga conciliar o melhor do ensino tradicional com uma forma mais arrojada de lidar com as novas demandas que surgem a todo momento na vida social, a fim de que o curso de Direito ministrado na sede sirva de paradigma para os futuros cursos de Direito que venham a ser implementados em outros *campi* da UFAM.

São notórias as dificuldades enfrentadas pelos povos da floresta, distante dos grandes centros, sujeito às variações das enchentes e vazantes do rio e inseridos em um ambiente inóspito. Ademais, a falta de uma conscientização ecológica e da importância da preservação do meio ambiente vem causando danos irreversíveis para o equilíbrio ecológico. Para Antonio, a espinha dorsal constitucional do Brasil expressa nitidamente a importância do meio ambiente como direito humano fundamental. Nesse sentido, o artigo 225, *caput*, dispõe que:¹⁸⁴

Art. 225: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.¹⁸⁵

O artigo atribui a todos o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, além de conferir à sociedade como um todo a responsabilidade pela defesa e preservação do meio ambiente para as atuais e futuras gerações. Assim, cria um direito subjetivo indivisível.

Além disso, em se tratando, especificamente, da região amazônica, a Constituição estabelece no § 4º do artigo 225, *verbis*:

Art. 225: [...].
§ 4º – A **Floresta Amazônica brasileira**, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma a lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso de recursos naturais (grifo nosso).¹⁸⁶

¹⁸⁴ ANTONIO, Adalberto Carim. *Ecoletânea-subsídios para a formação de uma consciência jurídica ecológica*. Manaus: Valer, 2000. p. 40.

¹⁸⁵ BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

¹⁸⁶ BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

Desta feita, em atendimento ao preceito constitucional, bem como considerando o ecocídio que assola a região amazônica, considera-se a educação um instrumento indispensável para a conscientização de todos os cidadãos da necessidade de proteger e preservar o meio ambiente.

Nessa linha de raciocínio, “o binômio educação e aplicação da lei é fundamental”.¹⁸⁷ Assim, entende-se que a expansão do curso de Direito da UFAM para o interior do Estado não só contribuiria para a conscientização da população sobre a relevância da preservação ambiental, mas também serviria como elo entre a população dos municípios e o Judiciário.

O Direito estaria, assim, exercendo seu papel educacional, regulador e transformador da sociedade, em uma região marcada por toda espécie de crimes ambientais, como desmatamentos, queimadas, invasão de áreas de preservação permanente e reservas indígenas.

Afinal, o atual Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da UFAM, assim como os PPP que o antecederam, surgiu da necessidade de adequar a estrutura curricular às novas diretrizes do MEC, bem como de acompanhar a evolução do Direito, de modo a atender aos anseios dos alunos e da sociedade.¹⁸⁸

É importante observar, no entanto, que uma mudança estrutural de um curso não é feita somente pela alteração da carga horária, ou pela inclusão de uma ou outra disciplina. Uma verdadeira mudança deve estar atenta à realidade educacional contemporânea, bem como para os objetivos que o curso pretende alcançar.

O PPP constitui-se na espinha dorsal do curso, reflete a realidade em que ele se encontra inserido, suas características fundantes e seu comprometimento com o mundo social. Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico, infere-se o perfil do profissional que se deseja formar.

[...] o projeto político-pedagógico guarda relações com a história e com a cultura que viemos construindo e que expressamos seja por meio da consciência possível, seja por da consciência real das realizações e dos obstáculos que contemplamos concretamente.¹⁸⁹

¹⁸⁷ ANTONIO. Adalberto Carim. Op. cit. p. 32.

¹⁸⁸ *Projeto pedagógico do curso de direito*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/282/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

¹⁸⁹ ARAUJO, José Carlos Souza; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Op. cit. p. 31.

Assim, é importante que o PPP seja construído de forma coletiva, envolvendo professores, alunos e toda a comunidade acadêmica. Quanto mais amplo o espaço de discussão, mais próximo dos interesses da sociedade estará o curso a ser implementado. Frise-se que o PPP ancora-se na premissa de que a compreensão do passado se constitui em importante instrumento histórico para se entender os desafios do presente e projetar os interesses futuros.

Segundo consta no PPP do curso de Direito da UFAM, sua construção é o resultado de uma ação coletiva que envolveu professores, alunos e servidores, com o objetivo de construir um PPP comprometido com as características regionais e, ao mesmo tempo, atento ao fenômeno da globalização, a fim de preparar profissionais aptos a atender aos clamores que surgem da sociedade.

Para tanto, foram analisados, segundo o Projeto, não só os aspectos legais do curso, mas também o cenário econômico regional e nacional. O objetivo era que a estrutura curricular contemplasse disciplinas consideradas necessárias à formação do aluno, de modo a prepará-los para atender às novas demandas judiciais e extrajudiciais que se apresentarem.

O curso de Direito da UFAM apresenta uma única modalidade, com formação geral, tendo em vista inserir o profissional do Direito nas diversificadas áreas do Universo Jurídico. A ideia, conforme o PPP, foi construir uma matriz curricular que, ao mesmo tempo, fosse adequada às exigências legais e que possibilitasse a formação de um profissional comprometido com as demandas da sociedade e com a ética profissional.

Dessa forma, o curso oferece 126 (cento e vinte e seis) vagas anuais, sendo 63 (sessenta e três) vagas destinadas ao Direito Noturno e 63 (sessenta e três) ao Direito Diurno. A forma de ingresso ocorre através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com 45 vagas para cada turno, e o Processo Seletivo Contínuo (PSC), com 18 vagas por turno, além do Processo Extramacro e transferências obrigatórias. O curso encontra-se estruturado em quatro núcleos estruturantes, sendo um Núcleo Comum com 390 horas, um Núcleo Específico com 2.940 horas, o Núcleo Prático com 405 horas, além de um Eixo Optativo de 30 horas e Atividades Complementares com 180 horas, totalizando 3.945 horas, distribuídas em 10 semestres.¹⁹⁰

¹⁹⁰ *Projeto pedagógico do curso de direito.* Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/282/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

Observa-se, no currículo do curso da UFAM, que as disciplinas propedêuticas, como Sociologia Geral e Jurídica, Filosofia Geral e do Direito, Antropologia Geral Jurídica, Psicologia Geral e Jurídica, encontram-se distribuídas nos primeiros períodos do curso, sendo as disciplinas específicas distribuídas em toda a estrutura curricular e a parte prática concentrada nos últimos períodos.

Essa forma de organização curricular parece inibir um estudo focado na inter e na multidisciplinaridade, uma vez que as disciplinas não “conversam” entre si, parecendo desconsiderar a complexidade da realidade que se apresenta. Entende-se que esse traço pode acentuar o aspecto tradicionalista do curso de Direito da UFAM.

O que se verifica é que, embora conste no PPP do curso a finalidade de dotar o bacharel de uma educação ampla, a falta de uma interação maior das disciplinas do eixo profissional com disciplinas propedêuticas parece desconsiderar a relevância de uma efetiva relação inter e transdisciplinar, o que pode contribuir para a formação de um profissional tecnicista, por meio da continuidade de uma “educação bancária”.¹⁹¹

Observa-se, na estrutura curricular, uma ênfase na dogmática jurídica, em detrimento dos demais saberes que compõem a formação de um profissional capaz de uma visão multifacetária da realidade. Em contrapartida, a sociedade contemporânea necessita cada vez mais de profissionais habilitados a lidar com situações inusitadas que surgem a cada momento.

Parece que o curso tem a finalidade precípua de preparar o bacharel para exercer a profissão de advogado, relegando a um plano secundário as demais opções que o curso de Direito oferece, como, por exemplo, preparar profissionais para exercerem a docência e a pesquisa.

Não se pode esquecer que o curso de Direito não é voltado somente para a formação do advogado: ele abre uma gama de opções. Assim, o egresso do curso de Direito deve estar apto a exercer diversas atividades na sociedade, seja atuando como advogado, juiz, serventuário, docente ou pesquisador.

Desta sorte, a grade curricular do curso deve procurar conciliar o ensino com a pesquisa e a extensão, de modo a proporcionar uma formação mais abrangente ao aluno. As 30 horas dedicadas à disciplina Projeto de Pesquisa parecem ser

¹⁹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Op. cit. p. 34.

insuficientes para desenvolver nos alunos o interesse pela pesquisa e o conhecimento da sua importância no universo jurídico.

Mesmo considerando as 180 horas destinadas a atividades complementares, que compreendem, entre outras situações, a possibilidade de o aluno de Direito cursar “disciplinas de outros cursos da UFAM não abrangidas pela grade curricular do curso de Direito, mas correlatas ao Curso, até o limite de 40 horas”,¹⁹² ainda assim, o que se percebe, por meio da análise da grade curricular, bem como das ementas das disciplinas, é que o curso de Direito apresenta um viés fortemente legalista e tradicional.

Ainda, em relação às ementas apresentadas, nota-se a falta de menção à metodologia a ser utilizada para a consecução dos objetivos propostos. Não se menciona se haverá, por exemplo, uma parte prática e outra teórica, nem se serão empregadas metodologias participativas. Infere-se, enfim, pelas ementas constantes do PPP, que o curso é extremamente teórico.

Além disso, a estrutura curricular do curso não contempla uma gama expressiva de disciplinas voltadas especificamente para a realidade amazônica, como, por exemplo, uma disciplina direcionada para a questão indígena. Essa atenção seria, contudo, necessária, em razão dos conflitos que envolvem as comunidades indígenas, enquadradas como questões agrárias e situações relacionadas a aspectos socioculturais das tribos indígenas.

Para lidar com situações dessa natureza, entende-se ser imprescindível a realização de um estudo inter e transdisciplinar que possibilite ao profissional da área jurídica analisar as questões que se apresentem por um prisma interdisciplinar, como, por exemplo, à luz das disciplinas sociologia, antropologia e Direito.

Ressalte-se que a grade curricular contempla as disciplinas Sociologia Geral e Jurídica e Antropologia Geral e Jurídica. No entanto, o distanciamento dessas disciplinas do núcleo específico pode dificultar a construção de um conhecimento sólido, com base num estudo focado na inter, multi e na transdisciplinaridade, a fim de possibilitar uma análise mais acurada de situações dessa ordem.

Ainda, nesse sentido, a grade curricular contempla as disciplinas Direito Agrário, com 30 horas, Direito Ambiental, com 75 horas, e Antropologia Geral e Jurídica, com 30 horas. No entanto, não apresenta nenhuma disciplina direcionada

¹⁹² Resolução nº 057/13 – CEG/CONSEPE, de 26 de setembro de 2013. Anexo I.

especificamente às questões indígenas. Ademais, verificando o número de horas dedicado às disciplinas acima citadas, bem como analisando o conteúdo disposto nas ementas, percebe-se, de resto, a inviabilidade de um estudo aprofundado sobre questões que envolvam conflitos de terra, crimes ambientais e temas relacionados às populações indígenas.

Ora, de acordo como Censo 2010 do IBGE, vivem na Amazônia aproximadamente 306 (trezentos e seis) mil indígenas.¹⁹³ Um dos municípios que conta com maior população indígena no estado do Amazonas é São Gabriel da Cachoeira, que possui uma população indígena de 29.017, sendo 19.001 indígenas concentrados na área rural e 11.016 na área urbana.¹⁹⁴

Os povos indígenas enfrentam diversas situações de conflito, envolvendo questões culturais, invasão de terras, garimpos, hidrelétricas, além da desvalorização da cultura indígena. Assim, entende-se que se faz necessário a formação de profissionais da área jurídica capazes de pensar de forma crítica o universo indígena, de modo a lidar com as situações atípicas da região amazônica.

A título ilustrativo, registre-se uma invasão que ocorreu recentemente numa área do terreno Tarumã, localizado na zona oeste da cidade Manaus, envolvendo aproximadamente cem famílias da tribo Kocama.¹⁹⁵ Esse é apenas um dos muitos casos que ocorrem no Amazonas, envolvendo não só a problemática do desculturação das comunidades indígenas, mas também a invasão de terras e degradação ambiental.

Entende-se que, para dirimir conflitos dessa natureza, não basta o conhecimento técnico em determinada área jurídica. Mais que isso, precisa-se de um profissional capaz de contextualizar a realidade, para poder atuar não só na solução dos conflitos, mas, principalmente, na prevenção dos problemas que brotam dessa sociedade, diversificada socioculturalmente.

Não há mais espaço para um ensino compartimentalizado, com um núcleo específico dissociado das disciplinas humanistas. Também não cabe um curso

¹⁹³ IBGE. *Índios da Amazônia*. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/indios/indios_-amazonia.htm>. Acesso em: 07 jan. 2015.

¹⁹⁴ IBGE. *IBGE detalha dados sobre povos indígenas*. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ibge-detalha-dados-sobre-povos-indigenas>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

¹⁹⁵ *Confronto entre indígenas e moradores deixa criança ferida em invasão no Tarumã*. Disponível em: <<http://www.emtempo.com.br/confronto-entre-indigenas-e-moradores-deixa-crianca-ferida-em-invasao-no-taruma>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

isolado do seu contexto: no caso, o Amazonas, com suas atipicidades e necessidades de profissionais que possuam uma visão holística da sociedade, de modo a entender a sociedade amazônica em toda a sua dimensão antropológica.

As 525 (quinhentos e vinte e cinco) horas destinadas à disciplina Direito Civil, bem como as 300 (trezentas) horas dedicadas a Direito Penal, parecem dotar o curso de Direito de um caráter excessivamente positivista, indo de encontro aos objetivos propostos no PPP, quais sejam, a formação de um profissional comprometido com os problemas específicos da região amazônica. “É nesse contexto que ganha importância o funcionamento de um curso jurídico de referência, em especial, quando está instalado no coração da maior floresta tropical do mundo e inserido na maior e mais importante instituição de ensino superior do estado [...]”.¹⁹⁶

Seguindo essa linha de raciocínio, outra disciplina da qual se sente falta na grade curricular do curso de Direito é uma disciplina que aborde temas relativos ao Direito Fluvial, Direito da Navegação e aos Recursos Hídricos. A relevância de disciplinas que comportem esses conteúdos justifica-se em razão de o meio de transporte mais utilizado na região ser o transporte fluvial, já que a região amazônica é cortada por uma grande rede de rios navegáveis. Ressalte-se que, para alguns municípios, o transporte fluvial constitui-se no único meio de locomoção.

Assim, não obstante a grade curricular do curso de Direito apresentar alguns aspectos inovadores, como, por exemplo, o oferecimento da disciplina Bioética, ele se ressentiria de um aspecto mais regionalista, que poderia constituir-se no traço diferencial de curso de Direito da UFAM.

Chama a atenção, ademais, a distribuição, em dois períodos consecutivos, da carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas destinada a Direito Constitucional. Entende-se que, em razão da relevância do assunto, bem como da relação do Direito Constitucional com as demais áreas do Direito, deveria haver uma ampliação e uma redistribuição de sua carga horária, de forma que o Direito Constitucional permeasse a grade curricular de todo o curso jurídico.

No PPP, consta também que “foi dada ênfase ao contexto econômico [...] essas condições são propícias ao crescimento de demandas judiciais e **extrajudiciais** necessitando da intervenção de profissionais de Direito cada vez

¹⁹⁶ *Projeto pedagógico do curso de direito*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/282/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

mais qualificado” (grifo nosso).¹⁹⁷ Em que pese essa preocupação com a formação de quadros para o enfrentamento de questões de natureza extrajudiciais, nota-se que, do ponto de vista prático, ela não se materializa no processo de ensino-aprendizagem. A disciplina *Solução Alternativa de Conflitos*, embora se apresente com perfil acadêmico harmonizado com o objetivo e a lógica de resolução de conflitos dessa ordem, possui carga horária de apenas 30 (trinta) horas, o que torna inviável o estudo aprofundado que o tema requer.

O mesmo ocorre com as disciplinas Introdução à Economia Política e da Amazônia, Ética Profissional, Direito do Consumidor, Projeto de Pesquisa, Direitos Humanos e Direito Agrário. Analisando a estrutura curricular do curso, parece evidente, portanto, que o curso de Direito da UFAM apresenta um forte componente tecnicista, com ênfase nas disciplinas tradicionais do curso jurídico.

Em relação às práticas simuladas, não fica claro quais serão as metodologias empregadas, uma vez que consta no PPP que, na consecução dos objetivos, nas três práticas simuladas, serão usadas aulas, estágios e outros trabalhos, sem qualquer especificação do tipo de aulas que serão ministradas, nem a forma de trabalho que será utilizada. Essa generalidade do PPP acaba por impossibilitar uma análise acurada da forma como as disciplinas serão trabalhadas em sala de aula.

No tocante à Prática Jurídica Real I e II, elas seguem o regulamento do Núcleo de Prática Jurídica, que se encontra posto pela Resolução nº 57/13 – CEG/CONSEPE, de 26 de setembro de 2013, que alterou a Resolução nº 91/09, regulamentando o projeto Pedagógico do Curso de Direito da Faculdade de Direito.¹⁹⁸

Pode-se afirmar que é por meio do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) que se vislumbra um aspecto menos teórico do curso de Direito, voltado para a prática do ensino jurídico e do compromisso do profissional do Direito com a sociedade. Isso porque um dos objetivos do NPJ é “prestar serviços jurídicos gratuitos para as pessoas carentes, proporcionando-lhes proteção integral, em todos os ramos do Direito”.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Projeto pedagógico do curso de direito. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/-attachments/article/282/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

¹⁹⁸ Resolução nº 57/13 – CEG/CONSEPE, de 26 de setembro de 2013. Anexo II.

¹⁹⁹ Resolução nº 57/13 – CEG/CONSEPE, de 26 de setembro de 2013. Anexo II.

O NPJ possibilita ao aluno um contato direto com as mazelas que afligem a sociedade. É nesse momento que o direito como *práxis* encerra diversas ações tendentes a imprimir uma nova dinâmica às relações sociais, e não simplesmente trabalhar conteúdos de forma memorizada, por meio da subsunção do fato à norma.

Ao se deparar com as situações concretas que se apresentam, o aluno é capaz de verificar que a realidade social não se constitui de fatos prontos a serem submetidos ao rol de normas existentes no ordenamento jurídico. Para, além disso, é necessário analisar as situações complexas que emergem da vida social de forma crítica, relacionando-as aos demais conhecimentos, para assim conseguir lidar com aspectos multifacetários da conduta humana.

Além disso, o NPJ prevê a integração dos alunos do curso de Direito da UFAM com alunos de outras Instituições de Ensino, o que vem a oxigenar o curso, uma vez que possibilita o compartilhamento dos saberes entre alunos de Instituições distintas, por meio da troca de experiências.

No tocante ao desempenho dos alunos no exame da OAB, pode-se dizer que a UFAM tem conseguido um índice de aprovação extremamente satisfatório: ela se encontra entre as 35 faculdades que mais aprovaram no Exame da Ordem (X ao XIII).²⁰⁰

O curso de Direito também conseguiu a nota máxima 5 (cinco) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE/2009 e conceito 3 (três) no Conceito Preliminar de Curso-CPC. Já em 2012 obteve a nota 3 (três) no ENADE e conceito 2 (dois) no CPC.²⁰¹

Ressalte-se, no entanto, que o Conceito Preliminar de Curso – CPC inclui não só o desempenho dos estudantes, mas também o corpo docente, infraestrutura, recursos didático pedagógico e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.²⁰²

²⁰⁰ GIESELER, Maurício. *Ensino jurídico – estatística: as 35 faculdades que mais aprovaram no exame da Ordem Unificado (X ao XIII)*. Disponível em: <<http://blog.portalexamedeordem.com.br/-blog/15/35faculdadesquemaisaprovaramnoexamedeordemunificadoxaooiiiexames/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

²⁰¹ *Respostas para o curso de direito*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/-article/282/Respostas%20para%20o%20curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

²⁰² MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação Superior. Nota Metodológica. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2012*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao-superior/enade/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

Por sinal, a falta de infraestrutura e de segurança foi apontada como uma das principais causas da redução da nota do curso na avaliação geral do curso pelo INEP. A coordenadora da graduação, professora Marina Araújo, acrescentou que a falta de doutores no quadro docente também ajudou a reduzir a avaliação. Enfatizou, ainda, que o desempenho dos alunos continua sendo excelente.²⁰³

Verifica-se, ademais, que o número de professores doutores no curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é extremamente reduzido, sendo o quadro de docentes composto, em sua maioria, por professores mestres, especialistas e graduados,²⁰⁴ com o predomínio de professores especialistas. Esse traço reforça a aparente falta de um olhar voltado para a formação docente, por meio da especialização *stricto sensu*.

Ao término dessa abordagem, pode-se concluir que o curso de Direito da UFAM apresenta um curso de perfil conservador, por enfatizar a dogmática jurídica tecnicista de inspiração positivista. Com isso, parece ter como foco específico a preparação do bacharel em Direito com vistas à aprovação no exame da OAB, deixando de valorizar uma formação mais humanista e abrangente do bacharel em Direito, de forma a prepará-lo para o exercício de outras atividades, além da advocacia.

²⁰³ Após queda no Enade, alunos de Direito da UFAM reivindicam melhorias. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2013/12/apos-queda-no-enade-alunos-de-direito-da-ufam-reivindicam-melhorias.html>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

²⁰⁴ Docentes de Direito UFAM. Disponível em: <<file:///c:/users/dell%20inspiron/desktop/docentes%20direito%20ufam.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho constatou-se que o curso de Direito ainda guarda, na contemporaneidade, resquícios de características dos primeiros cursos jurídicos, com a ênfase dada ao dogmatismo e ao tecnicismo. Nota-se que os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP dos cursos de Direito no Brasil tendem a inibir iniciativas tendentes a estimular o funcionamento de cursos jurídicos com propostas inovadoras.

Da análise realizada, verificou-se que não houve um momento específico para o surgimento dos problemas relacionados ao curso de Direito. Paradoxalmente, parece que o estopim para a crise do ensino jurídico está enraizado no momento da criação dos primeiros cursos, o que talvez seja resultado dos próprios objetivos traçados, uma vez que os primeiros cursos de Direito não visavam especificamente à formação de uma classe jurídica, mas à preparação da classe administrativa do país, constituída por uma elite descompromissada com as questões sociais, porém, destinada a servir de massa crítica ao projeto de formação política e administrativa de servidores públicos para o Estado brasileiro.

A trajetória do curso de Direito recebeu, com isso, forte influência do positivismo jurídico, que o distanciou de questões relacionadas aos conflitos desencadeados na sociedade. O reflexo disso está estampado nas grades curriculares e em suas alterações ocorridas ao longo dos tempos, que não conseguiram minimizar o tecnicismo presente nos cursos jurídicos, distanciando o Direito dos problemas sociais.

As diversas alterações curriculares por que passou o curso de Direito não tiveram o condão de romper com o formalismo e o tecnicismo do seu ensino. O aluno do curso de Direito ainda sofre os reflexos de um ensino fincado em bases formalistas e legalistas, em detrimento do pensamento crítico.

Enquanto as mudanças se ativerem apenas ao aumento do número de horas e à disposição das disciplinas nas grades curriculares, o ensino jurídico continuará em crise e a sociedade sentirá o reflexo dessa crise, pois novos direitos continuarão relegados a um plano secundário e situações que precisam ser regulamentadas pelo Direito continuarão estagnadas no tempo. É preciso que o corpo docente esteja atento às novas metodologias: não há mais espaço, na

contemporaneidade, para a “educação bancária”, o aluno precisa ser parte atuante no processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando especificamente do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM percebe-se que, não obstante sua trajetória centenária na área da educação, ele ainda apresenta uma estrutura curricular tradicional, com ênfase no dogmatismo jurídico. O foco voltado para o exame da OAB acaba por esvaziar a estrutura curricular do curso das disciplinas zetéticas. A atenção a tais disciplinas por certo proporciona ao aluno um leque de opções que vão além do determinismo da carreira de advocacia, já que acena com a igual possibilidade de formação de pesquisadores, docentes e outras profissões que independem do Exame da OAB.

No entanto, em que pese o aspecto tradicional do curso jurídico da UFAM, observa-se que ele continua atendendo plenamente aos objetivos de um curso com um perfil tradicionalista, uma vez que os alunos apresentam excelente desempenho no Exame da Ordem. Em contrapartida, aspectos estruturais relevantes são desconsiderados, como a localização geográfica, uma vez que não se percebe na grade curricular um número expressivo de disciplinas voltadas, especificamente, para conflitos típicos da região amazônica, marcada pelo multiculturalismo e pelo isolamento geográfico e geopolítico em relação aos grandes centros.

O curso de Direito da UFAM, localizado no coração da floresta amazônica, parece desvinculado dos problemas característicos da região na qual está inserido. Assim, as peculiaridades regionais e sociais impõem algumas reflexões acerca da adaptação da estrutura curricular a um novo perfil profissional. A emergência de novos direitos alçados à condição de direitos fundamentais, como direito a um ambiente preservado e saudável; direito das comunidades tradicionais; direito ao conhecimento tradicional, bem como o direito à cultura tradicional e outros direitos correlatos, estão a exigir cada vez mais a formação de quadros com expertise no estudo e na pesquisa jurídica voltada para essas perspectivas do Direito.

Fazendo isso, a UFAM cumpriria plenamente com sua finalidade institucional, pois, além de estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, também induziria o conhecimento das questões da Região Amazônica, além de fomentar a interdisciplinaridade. Com isso, concorreria para o cumprimento de sua finalidade social e institucional mediante o compromisso com os povos

indígenas, por exemplo, com vistas a poder permitir a inserção desses povos na vida universitária e no exercício da cidadania.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, verifica-se que outro fator capaz de facilitar a interface do Direito com as comunidades tradicionais, por exemplo, seria a interiorização do ensino jurídico. Afinal, não se revela plausível que em um estado de dimensões continentais, como é o Estado do Amazonas, o curso de Direito seja oferecido apenas na sede da UFAM, em Manaus.

Como dito no transcurso da dissertação, há peculiaridades regionais que carecem de ressaltos na área do estudo das Ciências Jurídicas. O Direito da Navegação, por exemplo, é uma disciplina da área do Direito que necessita desse olhar. Numa Região com imensa capilaridade fluvial, cujo transporte se dá basicamente mediante barcos, não se pode ignorar os conflitos decorrentes das relações jurídicas estabelecidas nessa área do Direito.

Da mesma forma, considera-se inadmissível que o nível de qualificação dos professores do curso de Direito esteja ainda muito aquém dos padrões de excelência estabelecidos para os cursos de graduação. Isso repercute no ensino jurídico como causa e efeito, num círculo vicioso, que acomoda a seguinte lógica: a ausência de titulação induz à baixa qualidade e avaliação do curso e da Instituição de ensino, razão por que o curso sem professores titulados ou com baixo nível de titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* não pode responder às demandas da pós-graduação na formação de professores titulados.

A saída que se vislumbra seria a busca dos Mestrados e Doutorados Interinstitucionais, Minter/Dinter. Todavia, as ações nesse sentido têm sido tímidas e parcimoniosas. Prevalece na cultura jurídica da UFAM, ainda muito prestigiada, a prática do magistério exercido por promotores e juízes, sem titulação de mestre, doutor ou pós-doutor. Por consequência disso, não podem dedicar-se exclusivamente à Instituição de Ensino. Assim, o regime de trabalho, nesse caso, tende a reduzir para 20 horas semanais, fazendo com que diminua, igualmente, o tempo útil de atividades do professor dentro da Universidade.

É preciso que as instituições de ensino jurídico, notadamente a UFAM, incentivem a formação continuada, através da articulação entre o ensino e a pesquisa, não apenas entre os docentes, mas principalmente entre os alunos, que na maioria das vezes encartam apenas a qualificação de bacharel, sem aprofundar e desenvolver, a partir daí, a pesquisa na área das ciências jurídicas.

Não basta apenas o oferecimento de bolsas de programas federais que incentivem a pesquisa na graduação, como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. É necessário um esforço maior, ainda mais nesse momento, em que o governo do estado do Amazonas extingue uma Secretaria tão importante para a pesquisa e o desenvolvimento do Estado como era a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Certamente, essas situações repercutem diretamente no ensino jurídico, na medida em que os alunos da graduação se ressentem da ausência de qualificação de seus professores e do tempo que dedicam às atividades docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, experiências inovadoras, direcionadas para a formação de profissional menos técnico e mais envolvido com os novos direitos, ainda constituem exceção. Na prática, os currículos continuam enfatizando o dogmatismo e as aulas continuam sendo ministradas no estilo tradicional. Dessa feita, o ensino jurídico continua desvinculado da sociedade e o Direito perde seu aspecto crítico e transformador.

O ensino jurídico, assim como o deus romano *Jano*, precisa ter um olhar voltado para trás e outro para frente, para, conhecendo o passado, poder compreender o futuro e dessa forma entender e dirimir as situações conflituosas que se estabelecem na sociedade. Para isso, precisa romper com as amarras que o mantém preso a um estilo de ensino arcaico e conservador, pois somente assim deixará de ser um mero reproduzidor do Direito para transformar-se no instrumento de criação e transformação de um Direito comprometido com as novas demandas que surgem da sociedade.

No entanto, mesmo com esse panorama desfavorável, o curso de Direito da UFAM tem resistido aos apelos da inovação, pois adota postura misoneísta e conservadora em relação à alteração da estrutura curricular. A fim de quebrar esse paradigma, é preciso estabelecer intercâmbio com outras Instituições de ensino superior do Brasil, de modo a lhe permitir trocar experiências acerca de outras realidades.

Para isso, parece imprescindível a realização de eventos de cunho nacional e até internacional, principalmente sobre temas relacionados à inovação no campo da tecnologia jurídica e de ciências afins, que mantenham relações de transversalidade com o Direito, assim como o aproveitamento de práticas de sucesso utilizadas na área das ciências jurídicas.

Por isso, torna-se crucial que as instituições de ensino busquem estimular iniciativas que visem à participação dos alunos dos cursos jurídicos em eventos dessa natureza, tais como: congressos, mesas redondas, palestras, enfim, atividades que aproximem o aluno de outras realidades e de outras ciências, de modo a entender o Direito como uma ciência interdisciplinar.

De igual modo, há que se expandir o campo de aplicação das práticas jurídicas. É preciso que os alunos saiam das salas climatizadas e percebam a realidade social dos centros urbanos e rurais. No caso da UFAM, conquanto a geografia dificulte um pouco o acesso às comunidades hiterlandinas, a experiência com ambientes hostis promovem a reflexão acerca da função social do Direito.

De outro modo, os cenários esboçados no percurso da presente abordagem apresentam aspectos que realçam a estreita interdisciplinaridade entre Direito e Educação. A transversalidade entre ambas as ciências se dá numa variação temática que vai desde princípios fundamentais até direitos sociais já consagrados e também emergentes.

Com isso, temas como direito da mulher, direito da criança e do adolescente, sexualidade, aborto, enfim, temas da contemporaneidade, acabam recebendo interferências ou influências do Direito e da Educação. De modo que essa relação dicotômica entre o direito e a educação, em face das novas demandas sociais, está sempre atualizando seus fundamentos e, ao mesmo tempo, confere a ambas as ciências um caráter poliédrico.

Aliás, concebidas como ciências humanas e sociais, o Direito e a Educação cada vez mais se veem, no seu conjunto, pressionadas por demandas sociais emergentes, que lhes exigem posturas baseadas em soluções interdisciplinares ou metajurídicas. Tanto é assim que as Diretrizes Curriculares Nacionais já sinalizam para os cursos de Direito nesse sentido, recomendando que as grades curriculares valorizem a interdisciplinaridade.

Alguns cursos, atentos às novas realidades, já conseguiram transpor as barreiras de um ensino jurídico tradicionalista, construindo suas grades curriculares de forma inovadora, com um enfoque interdisciplinar, a exemplo da Universidade Federal do Paraná – UFPR e da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, que instituíram o curso de Direito com mais de uma habilitação, abrindo aos alunos outras opções de formação profissional e oportunidade de aprofundamento em áreas diversas das tradicionais.

Por isso, o elo entre o Direito e a Educação na abordagem do princípio da liberdade, do princípio da igualdade e de direitos sociais e fundamentais, nada mais é do que a confirmação de que ambas as ciências, em que pese seus estatutos de cientificidade, guardam entre si inegável afinidade epistemológica.

De modo que essa relação interdisciplinar, multidisciplinar e até transdisciplinar do Direito com outras ciências, como a Educação, por exemplo, acaba se tornando necessária. Cada vez mais a sociedade contemporânea se vê diante de conflitos cuja complexidade exige, principalmente dos cursos de Direito, técnicas de solução que vão além dos conhecimentos jurídicos propriamente ditos, exigindo também recursos didáticos e metodológicos de natureza metajurídica.

Enfim, o ensino jurídico não pode mais caminhar a passos largos sem a perspectiva da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na contemporaneidade, ele precisa ampliar sua concepção epistemológica, a fim de rever sua inter-relação com outras ciências e outros objetos de estudo.

Afinal, numa sociedade global, cada vez mais conflituosa e tensionada pela emergência de novos direitos, o ensino jurídico não pode mais continuar a reboque do tecnicismo, do formalismo e do racionalismo. É preciso aproximá-lo da realidade socioeconômica, cultural, política e ambiental, a fim de se perceber as nuances de uma sociedade contemporânea cada vez mais tensa, dinâmica e globalizada, cuja solução de conflitos carece, portanto, de uma Justiça constituída de profissionais que tenham uma formação não somente da dogmática jurídica, mas também humanística, com acentuada sensibilidade social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. *Direito educacional: interpretação do direito constitucional à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *História e história da educação*. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1QyB9rPwXLrgT33-x8NQ-V-0GasKSp/edit?pli=1>>. Acesso em: 01 mai. 2014.

ARAUJO, José Carlos Souza; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O projeto político pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Sérgio Luiz Souza; FELIX, Loussia Penha Musse; FRAGALE FILHO, Roberto; LÔBO, Paulo Luiz Netto. *Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ARRUDA JÚNIOR, Eduardo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade*. São Paulo: Acadêmica, 1989.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

BOCK, A. M. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 19ª ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. 9ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Escritos de educação. In: CATINI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). *Os três Estados do capital cultural*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2014.

BRITO, Rosa Mendonça de. *100 anos UFAM*. 2ª ed. rev. e amp. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO JÚNIOR, Pedro Lino de. *Ritos e práticas nas faculdades de Direito*. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:rev:-201;1000625175>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010. *Análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas*. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/-public/arquivos/-documentos/Christyne_e_Renan.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Etty Guerra de. *Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo*. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/-revista_da_fae/fae_v4_n1/-mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 02, de 18 de junho de 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 09 CNE/CES, de 29 de setembro de 2004*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-092004direito.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO. *Projeto pedagógico do curso de direito*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/282/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Direito.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>.30.04.2014> . Acesso em: 30 abr. 2014.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO EM VIENA. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm>. Acesso em: 31 abr. 2014.

DEWEY, John. *Escola e democracia*. São Paulo: Vozes, 1973.

DOCENTES DE DIREITO UFAM. Disponível em: <<file:///c:/users/dell%20inspiron/desktop/docentes%20direito%20ufam.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

EM TEMPO online. *Confronto entre indígenas e moradores deixa criança ferida em invasão no Tarumã*. Disponível em: <<http://www.emtempo.com.br/confronto-entre-indigenas-e-moradores-deixa-crianca-ferida-em-invasao-no-taruma>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

FARIA, Eduardo José. Introdução: o Judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In: FARIA, J. E. (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 1994.

FERRO, Maria do Amparo Borges Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise*. Teresina: EDUFPI, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Paulo Freire e a educação libertadora*. Disponível em: <<http://envolverde.com.br/educacao/reflexao/paulo-freire-e-a-educacao-libertadora/>>. Acesso em: 13 out. 2014.

G1. *Após queda no Enade, alunos de Direito da UFAM reivindicam melhorias*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2013/12/apos-queda-no-enade-alunos-de-direito-da-ufam-reivindicam-melhorias.html>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiado (orgs). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

GIESELER, Maurício. *Ensino jurídico – estatística: as 35 faculdades que mais aprovaram no exame da Ordem Unificado (X ao XIII)*. Disponível em: <<http://blog.portalexamedeordem.com.br/blog/15/35faculdadesquemaisaprovaramnoexamedeordemunificadodoxaoxiixames/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29134-29152-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

GUIMARÃES, Ulysses. *Discurso do deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, por ocasião da*

promulgação da Constituição Federal. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/-index.php/-2013/10/muda-brasil-o-marcante-discurso-de-ulysses-guimaraes-na-pro-da-constituicao-de-1988/#.U2GrXYFdX3Q>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 10ª ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. *IBGE detalha dados sobre povos indígenas*. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ibge-detalha-dados-sobre-povos-indigenas>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. *Índios da Amazônia*. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/-indios/indios_amazonia.htm>. Acesso em: 07 jan. 2015.

INEP. *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=httpa%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 28 set. 2014.

INTERNET. *Brasil tem maior número de advogados no Mundo, mas índice de aprovação no exame da ordem é de apenas 15%*. In: *Portal: o outro lado da moeda – Portal de Notícias*. Disponível em: <<http://portalootroladoda-moeda.com.br/2013/10/brasilmaiornumeroadvogadosmundoindiceaprovacaoexameordem>>. Acesso em 13 ago. 2014.

INTERNET. *Escola livre de Manáos e o início de tudo*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/index.php/historia-da-ugm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

KRAVCHYCHYN, Jefferson. *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: 13 set. 2014.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAKATOS, Eva Maria Marconi; ANDRADE, Marina de. *Fundamentos de metodologia científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *et. al. Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e nota de Luiz Damasco Penna e José Benedito Damasco Penna. 18ª ed. São Paulo: Nacional, 1990.

MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação Superior. Nota Metodológica. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2012*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacaosuperior/enade/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NUNES, Edson de Oliveira (rel.). *Parecer CNE/CES nº 211/04*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

O GLOBO. *Entrevista Edgar Morin: é preciso educar os educadores*. Disponível em: <<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C263>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Confira o desempenho das faculdades*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/26273/exame-da-oab-confira-o-desempenho-das-faculdades>>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. *Exame de Ordem em números*. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/-sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame_de_-ordememnumeros.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 14ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: *métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1986.

ROSA, Alexandre Moraes. *Diário de classe: se não está na prova da OAB, não está no mundo*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-fev-01/diario-classe-nao-prova-oab-nao-mundo>>. Acesso em: 13 out. 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Pensadores da educação*. Disponível em: <<http://educarpara-crescer.abril.com.br/pens-da-edu/jean-jacques-rousseau.shtml>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2012.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 5ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

SILVA, José Carlos Almeida da; ZIMMER, Lauro Ribas (rel.). *Parecer CNE/CES nº 55/04*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SILVA, Luís Henrique (org.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997. v. 1.

ULHOA, Fábio. *Direito e poder: ensaio de epistemologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1992.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC, 2001.

_____. *O Brasil é o 8º país com mais analfabetos*. Disponível em: <<http://www.aspuv.org.br/noticia/relatorio-unesco-brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos#.U2PEm4FdX3Q>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília/DF: UnB, 1978-1979.

_____. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.