



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA EM CRISE: Uma perspectiva crítica acerca da  
mercantilização do ensino e dos currículos jurídicos do Brasil.**

**GABRIELA DA SILVA SCHOLANT**  
**RIO GRANDE, 2014**

**GABRIELA DA SILVA SCHOLANT**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA EM CRISE: uma perspectiva crítica acerca da  
mercantilização do ensino e dos currículos jurídicos do brasil.**

**Monografia apresentada à Faculdade de  
Direito da Universidade Federal do Rio  
Grande – FURG como requisito parcial à  
obtenção do título de Bacharel em Direito.**

**Orientador: Prof. Dr. Renato Duro Dias**

**RIO GRANDE, 2014**

**Banca Examinadora:**

.....

.....

.....

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a ajuda, o carinho, a compreensão e apoio constante da minha família. Sou grata, especialmente, a Neida Nancy, Eudo, Marcelo e Maria Cely.

Aos meus queridos amigos de faculdade, por estarem sempre dispostos a realizarem debates maduros. Mais que amigos, formamos uma equipe que sempre esteve atenta aos assuntos polêmicos e recentes que permeiam a crítica do Direito.

Ao meu querido orientador, pelas críticas e conselhos, os quais me possibilitaram enxergar o Direito e a sociedade, com uma ótica mais consciente e, ao mesmo tempo, mais humana. Um professor que admiro muito, por sua luta incansável em prol da educação jurídica, bem como das questões de gênero.

Aos meus queridos professores Jaime John e Carlos André, por dar início ao caminho que me trouxe até aqui, abrindo o leque de desdobramentos do Direito.

Por fim, ao Herson Alex, pelas palavras de incentivo e carinho.

## Resumo

O presente trabalho tem como finalidade problematizar a educação jurídica no Brasil, a partir da necessidade de materialização dos ideários constitucionais de ensino de qualidade. Nessa perspectiva, avaliaremos até que ponto o Governo deve estimular a criação e a manutenção de cursos de jurídicos, bem como analisaremos os métodos de fiscalização e controle da qualidade da educação jurídica no país. Ultimamente, muitas instituições privadas enxergam no curso de Direito a oportunidade de auferir lucros, em detrimento da qualidade da educação, ou seja, de forma desengajada com a formação de juristas capazes de pensar, criticar, compreender e transformar o Direito, enquanto elemento de mediação de conflitos sociais e em prol concretização da justiça. Além disso, cabe discutirmos se a educação jurídica atende às necessidades sociais do mundo contemporâneo, contemplando a importância da interdisciplinaridade, da reflexão crítica e da interpretação, além da visão positivista e estática do Direito. Assim sendo, almejamos estudar os planos pedagógicos dos cursos de Direito por meio de análise bibliográfica e estudos das principais Portarias, Pareceres e Resoluções do Ministério da Educação. Parece-nos que a problemática da qualidade do ensino jurídico é relevante, uma vez que o curso de Direito está intrinsecamente relacionado à atividade estatal, e a formação de profissionais qualificados acarreta a efetivação do acesso à justiça e o desenvolvimento do Direito em razão do fim a que se propõe. Junto a isso, o presente trabalho sopesa as valiosas construções críticas acerca do Direito, a fim de apontar caminhos alternativos para transformação da educação jurídica.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Educação jurídica. Transformação social. Regulação e crise dos cursos de Direito.

## **Abstract**

This paper aims to discuss the legal education in Brazil, from the need of materialization of the constitutional ideals of quality education. In this perspective, we evaluate to what extent the government should stimulate the creation and maintenance of legal courses, as well as analyze the methods for monitoring and controlling the quality of legal education in the country. Lately, many private institutions sighted in law school the opportunity to earn profits at the expense of quality of education, ie disengaged with the training of lawyers able to think so, criticize, understand and transform the law as an element of mediation social conflicts and towards achievement of justice. Furthermore, it is to discuss legal education meets the social needs of the contemporary world, contemplating the importance of interdisciplinarity, critical reflection and interpretation, beyond the static and positivist conception of law. Therefore, we aim to study the educational plans of law courses through literature studies and analysis of the major Ordinances, Resolutions and Opinions of the Ministry of Education. It seems that the issue of quality of legal education is relevant, since the course of law is intrinsically related to state action, and the training of skilled professionals brings the realization of access to justice and the development of law because the order it proposes. Along with this, this paper constructs Weighs valuable criticism of the law, in order to point out alternative paths for transformation of legal education.

**Keywords:** Right to education. Legal education. Social transformation. Regulation and crisis of the law school.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	8
1 Institucionalização do saber jurídico .....	11
1.1 Considerações preliminares.....	11
1.2 A educação jurídica brasileira à luz da Constituição de 1988.....	17
1.3 Circunstâncias que permeiam a Portaria MEC n.º1.886/1994 e a Resolução CNE/CES n.º09/2004 .....	21
2. ATUAÇÃO ESTATAL NO CONTROLE EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO .....	27
2.1 Chancela Estatal para o reconhecimento e controle dos cursos jurídicos .....	27
2.2 Exame de Ordem.....	32
2.3 O sentido da Qualidade de Ensino .....	37
3. PROJETANDO ALTERNATIVAS: POR UMA NOVA POSTURA DE ENSINO....	42
3.1 Transformações epistemológicas .....	42
3.2 Observando a educação jurídica sobre uma ótica sistêmica .....	47
3.3 Hermenêutica e o papel de um ensino transformador .....	51
CONCLUSÃO .....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58

## INTRODUÇÃO

Muito está sendo difundida a contenda a despeito do motivo pelo qual o ensino jurídico vem sendo propagado sem o comprometimento com a realidade político-social, fato que transforma bacharel em Direito em um reproduzidor vulgar do Direito. Isso porque, para muitos autores, a partir da modernidade, o positivismo jurídico aliou-se fortemente ao normativismo, tendo este fenômeno reduzido o saber jurídico ao estudo de um conjunto de normas rigorosamente ordenado, de maneira a repelir qualquer forma de intromissão ideológica no estudo do Direito.

Nessa perspectiva, foi disseminada a ideia de que o conhecimento jurídico científico detém, em sua própria estrutura, requisitos capazes de legitimá-lo como pacificador de conflitos, o que descarta o emprego de outras fontes para a resolução de litígios. Ocorre, entretanto, que ao separar o “plano das explicações” do “plano dos argumentos justificadores”<sup>1</sup>, para usar a expressão de Luis Alberto Warat, acabamos por proporcionar a legitimação de interesses de cunho ideológico e, conseqüentemente, reproduzir aos acadêmicos de Direito uma visão acrítica da história onde este está inserido, bem como do controle epistemológico que lhe é exercido.

A maior parte das críticas realizadas a educação jurídica não se baseiam em aspectos epistemológicos, sendo recentes as preocupações pedagógicas, bem como a pretensão de construir uma eficiente metodologia da educação jurídica. Muito embora, de forma geral, a estrutura do ensino superior padeça de certa deficiência, vemos que alguns cursos, menos clássicos, já começaram a recorrer a métodos pedagógicos mais dinâmicos. No entanto, a maioria das Faculdades de Direito insistem em valer-se de meios arcaicos para a transmissão do conhecimento, permanecendo desconectado das exigências sociais, o que acarreta a formação de profissionais indiferentes à atual conjuntura brasileira.

Isso porque ainda são escassas as composições teóricas acerca da metodologia da educação jurídica, já que esta disciplina insurge sempre sincronizada com a didática ou com a

---

<sup>1</sup>WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977, p.25

melhor opção de professores referentes à determinada matéria. É notório que tais questões são de suma importância para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e para a construção de uma técnica de ensino. Entretanto, tem de haver uma apreciação mais significativa na organização do sistema pedagógico, a começar por indagações sobre a qualidade do ensino, a qual também se desdobra na autorização, no credenciamento e no reconhecimento das instituições de ensino superior.

Além desse aspecto geral acerca do modelo curricular adotado por diversos cursos jurídicos do país, deve-se também atentar para a questão do papel do Estado Democrático de Direito como garantidor da efetivação do *Direito à Educação*. E nisso, a relação entre qualidade e quantidade nos remete a certa reflexão, implicando advertirmos que, o fomento na oferta de novos cursos jurídicos, embora represente, aparentemente, a concretização do *Direito à Educação*, este somente poderá ser materializado, se houver a garantia da manutenção da qualidade no ensino.

Em vista da massificação acelerada e desqualificada dos cursos jurídicos, a qual vem sendo denunciada por diversos autores, que serão abordados no decorrer do trabalho, o Ministério da Educação tomou uma posição frente a tal situação, qual seja: criou Comissões de Especialistas em Ensino, que teriam por finalidade apresentar sugestões para novas diretrizes curriculares, estabelecendo um padrão de qualidade para os cursos de Direito.

Diante da multiplicidade de opiniões, tanto por parte da comunidade acadêmica, quanto das instituições profissionalizantes, os grandes interessados no ensino jurídico brasileiro mobilizaram-se e elaboraram a Portaria n.º1.1886/94 - fundamentada na Lei de diretrizes e bases – o que a transformou no principal instrumento norteador e regulamentador das diretrizes do ensino do Direito.

Em 2004, retomando as discussões acerca da educação jurídica, foi editada a Resolução CNE/CES n.º09/04, ocasionando algumas modificações nas diretrizes curriculares dos cursos de Direito. A avaliação das condições de oferta de ensino foi alvo de discussões pela ABEDi e pela comunidade acadêmica, assim como também a preocupação advinda da OAB, a qual desempenha ativo papel no que tocante à inspeção dos cursos jurídicos.

Contudo, uma série de críticas é feita por diversos setores engajados na educação jurídica, sobretudo na realização das avaliações externas dos cursos de Direito e do Exame de Ordem, mediante os quais a OAB ainda espera estar cooperando para a qualidade das instituições de ensino.

Ante as problemáticas expostas, além de apresentar algumas alternativas embasadas nos postulados que tentam desconstruir a relação sujeito-objeto, é importante retomarmos e reafirmarmos algumas das lições do mestre Luis Alberto Warat, o qual já expressava a sua teoria de um ensino transformador nos anos oitenta, e que permanece imprescindível na conjuntura acadêmica. Isso porque, para abrir uma clareira no Direito acobertado pelo chamado *sensu comum teórico dos juristas*<sup>2</sup>, entrelaçada com a tese de Lenio Luiz Streck e seu projeto hermenêutico, estão o exame das diretrizes curriculares e a transformação do modelo tradicional do ensino, o qual está fundamentado, especialmente, no positivismo exacerbado e na ausência de interdisciplinaridade.

---

<sup>2</sup>Por *sensu comum teórico* – conceito que o Lenio Streck se apropria de Luis Alberto Warat, consiste em um emaranhado de crenças fetiches, valores e justificativas que são legitimadas mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais, tais como os parlamentos, os tribunais, as escolas de Direito, as associações profissionais e a administração pública, traduzindo, assim, um conjunto de representações funcionais provenientes de conhecimentos morais, teológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares que os juristas admitem na práxis forense por intermédio da dogmática jurídica.

## 1 Institucionalização do saber jurídico

### 1.1 Considerações preliminares

Antes de discutirmos a crise que permeia o ensino jurídico brasileiro e as problemáticas que lhe estão diretamente vinculadas, cumpre apontarmos alguns aspectos genéricos da percepção racionalista do conhecimento, os quais são essenciais para compreendermos a significação do modelo tradicional de educação jurídica. Isso porque, ao observarmos as teorias teológicas, metafísicas e racionais, as quais definiram há séculos as metodologias do conhecimento, bem como a sua racionalização, percebemos que elas foram de suma importância na perpetuação das “verdades absolutas”<sup>3</sup> do saber jurídico.

Para melhor ilustrarmos tal situação<sup>4</sup>, cabe remetermo-nos a Idade Média, na qual a produção do saber estava acoplada as ideias de Deus e de ética, tendo como referências para a pesquisa os escritos da Igreja, assim como a teoria da ontologia Aristotélica. A essência do mundo medievo estava justamente nas “ponderações da razão divina”. Em virtude disso, é importante mencionarmos Santo Tomás de Aquino, o qual foi considerado a síntese do pensamento supracitado, uma vez que elaborou sua teoria combinando elementos do racionalismo aristotélico com a noção de moral difundida pela teologia Cristã.

A esse despeito, também salientamos que tanto Santo Agostinho como Santo Tomás de Aquino, embora com argumentos distintos, foram similares na preocupação referente à justificação da ordem existente a partir de fundamentos da natureza teológica. Além disso, os autores medievos citados representaram a base das teorias filosóficas da linguagem e do conhecimento, de forma a associar o ensino do Direito Natural às concepções éticas desenvolvidas por Aristóteles. Assim, conforme refere Lenio, “pode-se dizer tudo se inicia

---

<sup>3</sup>É importante destacarmos que o conceito de “verdade absoluta” compreende o sentido atribuído por Foucault, para quem a “verdade é poder”. Isso significa dizer que ela comporta “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”, encontrando-se intimamente atrelada aos mecanismos de poder e suas implicações, já que induz uma hegemonia que é transmitida nos aparelhos da educação. Salientamos que tal termo está situado no discurso científico. FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p.14.

<sup>4</sup>Digamos que a proposta presente neste capítulo consiste em explicar, genericamente, como foi formado o conhecimento, pontuando os eventos que assinalaram a produção do saber.

com o *eidos* platônico, e na sequência a *ousia* aristotélica, acrescida da vontade divina em Tomás de Aquino (*enscreatum*), terminando desse modo, o período que podemos denominar de metafísica clássica.”<sup>5</sup>

A desconstrução desses paradigmas medievos (aristotélico-tomista) decorreu no contexto da alta Idade Média - período compreendido entre o século XVI e XVII - sendo esta protagonizada por Descartes<sup>6</sup>. Podemos, inclusive, afirmar que o declínio da metafísica clássica foi movido, sobretudo pelas incertezas suscitadas pelos pensadores renascentistas, bem como pelo esgotamento dos valores que sustentavam esse período, acarretando a um ceticismo moderado. Como observamos, aos poucos, as concepções oriundas da tradição religiosa foram sendo substituído pelo empirismo científico, fato que ocasionou profundas transformações na compreensão da matemática, da física e, sobretudo, da educação.

Nesse sentido, discorre Baumer acerca da crise intelectual dos princípios do século XVII:

Esta necessidade de vencer a dúvida e transcender a controvérsia explica muito o pensamento do século XVII: a procura da verdade objectiva que transcenda as meras certezas objectivas; o apelo à razão, não só em ordem à dúvida, mas também para reunir, de novo o mundo; a tentativa de impor regras e leis em tudo, desde a Natureza à sociedade e à arte.<sup>7</sup>

Cumpramos esclarecermos que Descartes visava construir um método que lhe desse embasamento para estruturar uma ciência da qual pudéssemos extrair uma veracidade científica inabalável. Conseqüentemente, essa metodologia arraigava-sena capacidade de poder ser aprovada e apanhada por qualquer indivíduo, cobiçando, portanto, solidificar-se como o único procedimento certo à obtenção do saber. Decerto, tal perspectiva também desconsiderava o conhecimento acumulado pela cultura e/ou tradição, de forma que tudo o que não poderia ser submetido à prova dos critérios científicos, seria deslegitimado.

---

<sup>5</sup>STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 8 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011, p.174.

<sup>6</sup>Descartes era um moderno que desrespeitava os sistemas filosóficos do passado, aristotélico ou escolástico, um defensor da ciência de Galileu. (...) Descartes, e toda a família racionalista da filosofia a que pertencia, pode ser considerado o criador de um universo clássico actualizado, harmonioso, racional, geometrizado, explicável, enfim, em termos de essências eternas ou substâncias. Para aprofundar a questão, verificar: BAUMER, Franklin L. *O pensamento europeu moderno*. Volume I. Séculos XVII e XVIII. Rio de Janeiro: Edições70, 1977, p.95.

<sup>7</sup>BAUMER, op.cit., p.52.

Outro ponto crucial no desenvolvimento do saber jurídico consistiu na introdução da concepção de sistema no Direito, com o filósofo Christian Wolff, para o qual sistema consistiria em *nexus veritatum*<sup>8</sup>, isto é, uma conexão das partes, de forma dedutiva. Insta enfatizarmos que seus manuais sobre a teologia da natureza tiveram como pilar a teoria de Descartes, representando um raciocínio abstrato, destacado de qualquer mistura de empirismo. Esta questão metodológica sublinhada fica mais clara quando entendemos que uma parte dos filósofos da época se espelhou no empirismo-indutivo, enquanto a outra se escorou nos ideais da perspectiva racional-dedutiva.

Décadas mais tarde, tal conceito foi trabalhado por Johann Heinrich Lambert, como instrumento de partes interligadas umas nas outras, atinentes ao todo. Posteriormente, Kant<sup>9</sup>, absorvendo os conhecimentos de Leibniz, através de seu mentor Wolff, entrou em contato com o pensamento de Hume e passou a concebê-lo como organismo, atrelando as partes no conjunto, ou ordenação proposital da razão, ao passo que o sistema normativo não adviria da observação das diferenças entre seus institutos, mas sim da reconstrução racional, em uma sistemática de causas e efeitos.

Não podemos olvidar que as teorias contratualistas também auxiliaram na concretização do projeto de racionalização da vida social, durante esta trajetória do Estado Natural para o Estado Positivo, bem como foram essenciais para a “deslaicização” da educação *lato sensu*. A concepção de contrato social passou a ser sobreposta nas relações jurídicas e nos deveres políticos. Conforme Boaventura Santos, “a universalidade da nova obrigação jurídica e política está, de uma forma ou de outra, ligada às pretensões de verdade da ciência moderna”<sup>10</sup>. Quer dizer que, a instituição de uma sociedade política pautada no consentimento voluntário dos cidadãos em doar uma parcela de sua liberdade consistiria em um artifício lógico para a legitimação do Estado Civil, fato este que materializaria a introdução de certezas absolutas no conhecimento e na política.

---

<sup>8</sup>FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito. técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003, pg.61.

<sup>9</sup>Interessante referir que, os estudos desenvolvidos por Kant enunciam a disciplina educacional como modo de afastar o lado primitivo do Homem. De modo que, a formação racional (disciplina, pragmatismo e ética) estaria intimamente ligada à obediência as leis humanitárias, vetor que poderia nos encaminhar ao estágio final de moralização.

<sup>10</sup>SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000, p.129.

De qualquer sorte, a questão da sistematização do saber jurídico foi mesmo aprimorada com o sistema completo do Direito Natural pleiteado por Samuel Pufendorf, o qual foi construído segundo a racionalização humana e consubstanciado pela dedução racional. No entanto, ao idealizar o Direito Natural utilizando tal metodologia, esse autor acabou por expor à teoria do jusnaturalismo racionalista<sup>11</sup> que o Direito positivo também poderia ser concebido sob uma ótica sistêmica.

Como podemos perceber, essa preocupação com a sistematização e a racionalização do Direito adveio da nova ciência apresentada por Galileu e Descartes, a qual passou a exercer grande influência sobre o pensamento jurídico europeu, evoluindo, posteriormente, para um sistema fechado<sup>12</sup>, marcado pela ausência de lacunas. Isso se deu em virtude da concepção de sistema representar um caminho para se chegar a certezas pré-moldadas e a segurança jurídica, circunstância que atenuaria substancialmente as mutações da sociedade.

Dessa forma, a metodologia cartesiana conduzida à fundamentação na Teoria Geral do Direito, sutilmente ensejou a contenção da influência dos fenômenos sociais na cultura jurídica, bem como condicionou o sentido das normas, pragmatismo que ainda hoje está presente nos códigos e manuais esquematizados, tema que abordaremos mais à frente. Nessa perspectiva, Ferraz Júnior esclarece:

num sentido que podemos chamar de pragmático, em que os modelos de direito natural são entendido não como hipóteses científicas a verificar, mas como um exemplo, paradigma que se toma como viável experiência. Com isso, fica aberta a trilha para que as situações sociais ali prescritas, com todas as suas condicionantes racionais, possam ser imaginadas como possíveis de existir sob certas condições empíricas. Desse modo, a teoria jurídica consegue transformar o conjunto de regras técnicas controláveis na comparação das situações vigentes com as situações idealmente desejadas. Modifica-se, assim, seu estatuto teórico. Não é mais nem contemplação, nem manifestação de autoridade, nem exegese à moda medieval, mas capacidade de reprodução artificial (laboratorial) de processos naturais.”<sup>13</sup>

Ao término do século XVIII e início do século XIX, surgiu a Escola Histórica do Direito<sup>14</sup>, com Savigny, a qual passou a arquitetar conceitualmente os preceitos de Direito,

<sup>11</sup>O direito natural racionalista dos séculos XVII e XVIII parte da ideia da fundação de uma nova “boa ordem”, segundo a lei da natureza, através do exercício da razão e da observação. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa, op. cit., p.124.

<sup>12</sup> Consultar MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 3ª Edição, 2005, p.21.

<sup>13</sup> FERRAZ JÚNIOR, op. cit., p.63.

<sup>14</sup>No campo filosófico jurídico-jurídico, o historicismo teve, de fato, sua origem com a escola histórica do direito, que surgiu e se difundiu particularmente na Alemanha entre o fim do século XVIII e o começo do século

mediante um procedimento lógico-abstrato, enquadrando à dogmática jurídica junto à investigação histórica, como instrumento doutrinário competente à exposição das normas vigentes; tal qual o método dedutivo do jusnaturalismo racionalista, muito embora com estrutura diversa. E foi justamente ela que proporcionou as condições ideais para que a técnica sistêmica supramencionada fosse adotada no Direito.

Norberto Bobbio aponta que a Escola Histórica tentou produzir uma ruptura com os paradigmas da filosofia racionalista cartesiana. Entretanto, os iluministas conseguiram reverter esta situação, difundindo que o Direito Histórico consistia em “apenas uma espécie de direito “fenomênico”<sup>15</sup>, além de representar “uma selva de normas complicadas e arbitrárias”<sup>16</sup>. Nesse prisma, a dogmática jurídica<sup>17</sup> começou a se materializar como artifício constituidor do saber jurídico, ou seja, como discurso instrumentalizador do Direito.

Por sua vez, o Código de Napoleão, destaque do período pós-renascentista, possibilitou a concentração legislativa no poder do Estado mediante a codificação do Direito Natural. A obra napoleônica valeu-se do procedimento rigoroso da neutralidade, da unidade e da objetividade para se transformar em conjunto de regras sistematicamente ordenadas, servindo de inspiração para outros Estados. Como consequência disso, os filósofos de Direito passaram a se restringir a funções tipicamente dogmáticas, circunscrevendo-se cada vez mais à teorização e sistematização da experiência<sup>18</sup>, o que proporcionou a abertura à legitimação da técnica de controle das relações sociais.

Ante o exposto, notamos que o movimento codificador, fundamentado nos pilares da sistematização e do iluminismo, marcou o século XIX, uma vez que concebeu a valorização da lei elegida pelo parlamento como forma de regular os fatos sociais, isto é: fonte de Direito. Além do mais, com a Revolução Industrial, a vinculação e sintetização do Direito como

---

XIX, sendo seu maior expoente Savigny. Note-se bem que “escola histórica” e “positivismo jurídico” não são a mesma coisa; contudo, a primeira preparou o segundo através de sua crítica radical do Direito Natural”. Ver: BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. Tradução de Márcio Pugliese, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone: 1995, p.45.

<sup>15</sup>BOBBIO, op. cit., p.65.

<sup>16</sup>Idem.

<sup>17</sup>“Aproximando-nos de seu uso mais generalizado, diremos que é a atividade que tem a pretensão de estudar o direito positivo sem construir sobre o mesmo juízo de valor. É a tentativa de formular uma teoria sistemática do direito positivo baseada em sua aceitação acrítica, e que, mediante a elaboração conceitual do direito estabelecido, explicitaria sua coerência, denotando a pseudológica que o ordena.” Ver: WARAT; CUNHA, op. cit., p.25.

<sup>18</sup>FERRAZ JÚNIOR, op. cit., p.72.

condutor da legalidade ascenderam proporcionalmente às aspirações de detalhamento dos comportamentos judicializáveis, demonstrando que a lei costumeira era insuficiente para os objetivos das novas engrenagens políticas e econômicas. Ao seu lado, a teoria e a prática também auferiram outra roupagem, na medida em que passaram a ser vistas em uma perspectiva dual, fenômeno que até hoje está presente na educação jurídica, sobretudo nas aulas ministradas nas Universidades, bem como nos estágios supervisionados.

Tempos depois, a ciência dogmática moderna encontrou na proposição<sup>19</sup> da norma fundamental, referida na obra *Teoria Pura do Direito*, de Kelsen, o meio de concretização de seu emprego analítico de identificar o Direito. Comprometido em estabelecer uma teoria científica fundamentada na objetiva e metódica descrição das normas positivas<sup>20</sup>, Hans Kelsen pregou esvaziamento do conteúdo ideológico presente no discurso jurídico. Entretanto, a epistemologia kelseniana não obteve êxito, uma vez que, ao supervalorizar o âmbito científico, produziu uma ocultação da relação legítima das forças sociais na teoria do Direito, divorciando-as. Em síntese, o pensamento kelseniano elaborou de forma mais sofisticada a dogmática jurídica, ao referir que os postulados da cultura jurídica estariam mergulhados em um conteúdo semântico, sujeitos ao requisito da verdade científica, qual seja: a conotação de validade.

É sob esse paradigma de racionalização humana que justificamos a pertinência da questão envolvendo o processo educacional mecanicista e o positivismo, porquanto a metodologia aplicada proporciona um obscurantismo na associação dos elementos constitutivos do saber, prejudicando sua reflexão. Partindo do princípio que se poderia reconstituir a totalidade posteriormente, permite-se fragmentar o objeto de estudo, mediante uma apreciação bem específica. Contudo, essa disjunção do saber jurídico conduziu à incapacidade de visualizar as constantes incongruências sociais, sobretudo no âmbito da aplicação da justiça e da produção de capital.

---

<sup>19</sup>Para Kelsen, há certa distinção entre proposição e norma jurídica, já que a primeira descreve a segunda. A proposição jurídica resulta de um ato volitivo, enquanto a segunda seria um ato de conhecimento. Além disso, quanto a sua sistemática, o emaranhado de normas jurídicas não tem lógica interna. De forma que se a proposição jurídica de determinada norma entrar em choque (contradição), ambas não poderão, ao mesmo tempo, ser consideradas como válidas no sistema jurídico.

<sup>20</sup>WARAT, CUNHA, op. cit., p.33.

Por fim, como objetivo desse trabalho não é enveredar para o ramo da Filosofia do Direito, mas sim expor o quanto é complexa essa temática, podemos concluir que o legado tradicional do Direito ainda ocupa um lugar privilegiado no Estado Moderno, seja por meio da produção da doutrina jurídica, seja pela reprodução e consenso dos discursos ideológicos dominantes. Assim, tendo como base as circunstâncias suprarreferidas, passaremos a problematizar a realidade do atual ensino do Direito brasileiro, especialmente quanto à tentativa de materialização do Direito Constitucional à educação e os efeitos que lhe foram próprios, como nós veremos a seguir.

## **1.2 A educação jurídica brasileira à luz da Constituição de 1988**

Superado esse panorama geral acerca do caminho percorrido por filósofos medievais e modernos na busca por sistemas didáticos que proporcionassem uma formação racional do conhecimento jurídico, cabe agora atentarmos para a compreensão da operabilidade do Estado Constitucional Brasileira garantia de acesso e qualidade da educação<sup>21</sup>, princípio constante na Constituição da República Federativa do Brasil (inciso VII, do art. 206).

A edição da Carta de 1988 inaugurou em nosso país o paradigma do Estado Democrático de Direito, o qual consubstanciado pela manutenção dos *standards* do liberalismo e do Estado Social, visa instituir direitos sociais e incluir os brasileiros na concretização das políticas públicas, sobretudo atinentes à educação. O pressuposto estabelecido preliminarmente enquadrava a educação como projeto de desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>22</sup> Como aponta Bittar:

O desenvolvimento de políticas públicas de fomento ao ensino e à educação constitui dever do Estado. Sabe-se, ademais, que o direito à educação participa de uma categoria especial de direito, a dos chamados direitos sociais, tendo em vista o largo alcance desse mister estatal e suas repercussões socioeconômicas. E é dessa forma que o direito à educação é tratado no texto constitucional, ao lado de outros direitos sociais, quais o da saúde, o do trabalho, o do lazer; o da segurança, o da previdência

---

<sup>21</sup>Neste trabalho, as palavras educação e ensino serão utilizadas como sinônimos, apesar de sabermos que a primeira detém um sentido muito mais amplo do que a segunda. Para melhor compreender a epistemologia da palavra “educação”, ler: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Direito e ensino jurídico*. São Paulo: Atlas, 2001, p.15.

<sup>22</sup>BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

social, o da proteção à maternidade, assim como o da infância, e o da assistência aos desamparados.<sup>23</sup>

Neste aspecto, também competia aos juristas e aos estudantes de Direito habituarem-se a nova conjuntura sociopolítica. A ótica mais humanística da educação jurídica tornou-se imprescindível à efetivação dos direitos fundamentais estabelecidos implícita ou explicitamente na Constituição Federal. Isso porque, a história dos cursos jurídicos no Brasil, foi marcada pelo autoritarismo escravocrata e pela desproporção cultural produzida pelos tecnocratas, não tendo o ensino jurídico, portanto, uma abordagem substancial nas Constituições anteriores.

Para tanto, detendo a ideia de que não se poderia conceber um Estado Democrático de Direito reproduzindo o discurso “excludor” do processo educacional, coube às entidades responsáveis pelo ensino jurídico, à época, fomentar a criação de novos cursos de Direito teoricamente engajados com as novas vertentes sociais, os quais transporiam o antigo modelo positivista, corroborado pela ditadura.

Apesar disso, cumpre advertirmos que a proliferação dos cursos jurídicos, começou a ser impulsionada após a década de 1970. Ao passo que, na atual conjuntura, segundo dados da OAB, há 1.240 cursos para a formação de advogados no Brasil, enquanto o somatório mundial chega a tão-somente ao expoente 1.100 universidades. Ante tal situação, percebemos que esse incentivo não está atrelado ao discurso de ampliação do ensino superior a população hipossuficiente ou de proporcionar a estes condições de acesso a uma carreira estável, mas sim promover a mercantilização da educação, tendo em vista que as faculdades de Direito apresentam valores irrisórios de instalação, quando comparados com outras áreas do conhecimento.

Autores como Roberto Lyra Filho (1980), Horácio Wanderlei Rodrigues (2005), Luis Alberto Warat (1977) e José Eduardo Faria (1978; 1979) representaram um importante papel nessa contenda travada entre os juristas sobre o arquétipo educacional empregado nas escolas jurídicas, sobretudo no que ao tange ao próprio modelo ministrado. Além de denunciar o processo de vulgarização dos cursos de Direito e da ausência de qualidade destes.

---

<sup>23</sup>BITTAR, op.cit., p.19.

Enfatizamos que a Constituição Federal cuida em envolver o Estado no dever de garantir o ensino, mas essa atribuição não lhe é exclusiva, cabendo às instituições privadas auxiliar nessa atividade. O MEC registrou que o curso de Direito, está em segundo lugar na lista dos cursos mais procurados no ano de 2013, com 191.107<sup>24</sup>. Junto a isso, de acordo com o SEMESP<sup>25</sup>, os cursos mais procurados por alunos do Fies em 2013 foram os de Engenharia, com 198 mil contratos firmados e Direito, com 178 mil contratos.<sup>26</sup> Disso, insurge inúmeras preocupações, uma vez que como qualquer outro setor empresarial, a realidade privada é visar à obtenção máxima de lucros aos seus proprietários, de forma a produzir a mão-de-obra imposta pelo mercado.<sup>27</sup>

Em vista dos dados supramencionados, não podemos olvidar que a Constituição assegura a educação superior gratuita, seja por instituições federais e estaduais, seja pelo custeio de programas de bolsas de ensino integrais aos discentes hipossuficientes em instituições particulares. No entanto, quando analisamos o panorama geral das primeiras, averiguamos a existência de um grau elevado de dificuldade para o seu ingresso decorrente da grande concorrência do processo seletivo unificado, enquanto, no interior da academia, há um gradativo processo de sucateamento, sobretudo em relação à desvalorização da carreira de docente. Já as instituições privadas, observamos que a sua expansão se dá, justamente, para ocultar as falhas e problemas constantes naquelas, com a agravante do quadro de professores ser composto, muitas vezes, por critérios pessoais. Sobre essa temática Bittar propõe uma importante reflexão:

A história dos investimentos nacionais em ensino e pesquisa também denuncia o mesmo que os fatos apontam e testemunham. As políticas públicas são raramente favoráveis ao movimento do ensino, da valorização da carreira docente pública, dos investimentos na formação de pessoal de nível superior, na concessão de bolsas de estudos e de pesquisa. Desmentir algo que é notório, e empiricamente provado, é o mesmo que criar ilusões: a Universidade Pública é cara e traz, proporcionalmente, poucos resultados.<sup>28</sup>

<sup>24</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20110](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20110) <acesso em 20.03.2014>

<sup>25</sup>Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.

<sup>26</sup>Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/2014/03/11/fies-e-prouni-ja-respndem-por-31-de-matriculas-de-universidades-privadas/>. < acesso em 20.03.2014 >

<sup>27</sup>“(…) O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra.” FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura), p.39.

<sup>28</sup>BITTAR, op. cit., p.36.

Não bastassem as questões aludidas, existe outra grande problemática que impede a concretização do projeto constitucional de educação: a defasagem da qualidade do ensino, em face da realidade social e científica contemporânea<sup>29</sup>. A dogmática jurídica tem ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula, porquanto representa um caminho necessário ao ingresso nas carreiras jurídicas (advocacia, magistratura). Ciente de tal situação, muitas instituições de ensino, principalmente, as particulares, direcionam suas grades curriculares para alcançar os objetivos do mercado. Nessa relação consumerista de educação, o ensino jurídico permanece enraizado nos velhos padrões do positivismo exegético, fato que prejudica a reflexão acerca dos institutos jurídicos.

Muito embora, a pesquisa jurídica tenha sido bastante incentivada, a partir dos programas de pós-graduação e projetos de extensão injetados pelo Governo Federal, a estrutura metodológica da graduação continua pautada no dedutivismo, bem como em manuais e compêndios jurídicos, os quais reduzem as relações sociais a meros casos passíveis de reprodução e análise comparada sem, contudo, estar presente o contexto destas<sup>30</sup>.

A dependência do positivismo e da visão cartesiana ainda enraizada no sistema educacional atua como processo de controle da “consciência” social vigente. Podemos visualizar tal perspectiva, quando analisamos algumas bases jurídicas, quais sejam: racionalidade do juiz, legislação ordenada de forma fragmentada e o caráter neutro da atividade jurisdicional. Essas bases constitutivas se compõem em personagens que criam, aplicam as normas e que as transmitem, mas que principalmente atuam na supressão de direitos do cidadão, bastando fixar o olhar para as nossas favelas, nossos presídios e leis que resguardam as classes mais abastadas<sup>31</sup>. Assim, a lógica que rege os seus fundamentos deriva de sua própria interpretação, propiciando-lhe imensa liberdade para recriar seu objeto, com o pragmatismo necessário à reprodução do sistema institucionalizado.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup>RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Boiteux, 2005, p.47.

<sup>30</sup>“O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo.” FREIRE, op. cit., pg.14.

<sup>31</sup>Belos exemplos estão explícitos em leis tributárias.

<sup>32</sup>WARAT, CUNHA, op. cit., p.28.

Portanto, essa metodologia atrelada ao positivismo exegeta consente a instalação de cursos de Direito descomprometidos historicamente com os fenômenos sociais, ao preservar valores e interesses hegemônicos, capazes de exercer o controle social sem sacrifício de sua própria segurança e aparente neutralidade<sup>33</sup>. A subordinação da educação à política neoliberal, na qual a educação “gestora” atende aos anseios do mercado de trabalho, é incompatível com os anseios do Estado Social. O ensino do Direito amortizado meramente aos textos da lei, voltada para índices de produtividade (aprovações em concursos e no exame de ordem), sem crítica as suas razões, a sua origem e a seu espírito, revela-se como vetor salvaguarda de conflitos e injustiças.

Ante o exposto, devemos conceber que, tão-somente o fomento na oferta de cursos jurídicos, embora represente, aparentemente, a concretização do Direito à Educação, quando desconectado do ensino transformador e de qualidade, implica em reproduzir crenças e posições ideológicas mal-intencionadas. O chamado Estado Democrático de Direito avoca para si um projeto de mudança da sociedade, aspirando políticas públicas que possam concretizá-lo. Deste modo, o Direito, por desempenhar uma função essencial no Estado, necessita constantemente reavaliar seus fundamentos mediante a articulação dos fenômenos sociais com a produção acadêmica interdisciplinar, de modo que esteja acessível a novas visões críticas de seus institutos em face das demandas da modernidade.

### **1.3 Circunstâncias que permeiam a Portaria MEC n.º1.886/1994 e a Resolução CNE/CES n.º09/2004**

Tendo presente o significado do Direito à educação, sobretudo no que tange à garantia do padrão de qualidade impregnada em sua finalidade (art. 208, VII, da CF), nós partiremos à análise das estratégias e fórmulas que buscaram estabelecer as diretrizes essenciais ao desenvolvimento desse ideário Constitucional, não somente quanto à formação de profissionais aptos ao mercado de trabalho, mas também de juristas comprometidos com a transformação social.

---

<sup>33</sup>Ibidem, op. cit., p.12.

Em meados dos anos 1980, os currículos apresentavam paradigmas administrativos rígidos, arraigados em métodos empíricos, na tradição exegética, positivista e normativista<sup>34</sup>, datados do movimento republicano de 1895. Nessa época, muito pouco se pensava acerca da construção de projetos político-pedagógicos e de reformas substanciais nas estruturas da educação jurídica. Muito embora as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, inseridas na resolução n.º03/72, sugerissem um processo de flexibilização curricular e a possibilidade de criação de habilitações específicas<sup>35</sup>, a grande crítica que envolvia esta reforma consistia em sua interpretação, uma vez que as instituições passaram a adotá-la como delimitadora do currículo pleno, destoando do seu real intento: a formação de um currículo mínimo.

A massificação acelerada e desqualificada dos cursos de Direito tornou as deficiências acima diagnosticadas mais evidentes, ao ponto de despertar na comunidade acadêmica uma profunda discussão institucional acerca da estruturação da metodologia e dos currículos jurídicos. Salientamos que os questionamentos não se limitavam tão-somente a propostas de mudanças dos projetos político-pedagógicos<sup>36</sup> ou dos instrumentos de difusão dos valores inseridos em sua composição axiológica. A crise se instaurava no âmbito de sua estrutura (paradigma político-pedagógico e epistemológico), de seu funcionamento (mercado de trabalho e identidade e legitimidade dos bacharéis em Direito) e de sua operacionalidade (administrativa e acadêmica).<sup>37</sup>

Procurando minimizar a crise administrativa, o Ministério da Educação tomou uma posição frente a tal situação, qual seja: nomeou uma Comissão de Especialistas em Ensino, que teriam por finalidade apresentar propostas para novas diretrizes curriculares mínimas, estabelecendo um padrão de qualidade para os cursos de Direito. Segundo Rodrigues, a sugestão da Comissão, encaminhada ao Conselho Federal, visava à fragmentação do ensino em quatro amplos grupos de disciplinas, bem como à criação de um laboratório jurídico, o

---

<sup>34</sup>SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito - diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da UNISINOS*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p.43.

<sup>35</sup>RODRIGUES, op.cit., p.67.

<sup>36</sup>Apresentado aqui como: “conjunto de conhecimentos e habilidades que o curso propõe num primeiro momento, a disponibilizar para o aprendiz e, num segundo momento, a certificar que forma adquiridas, por meio de um diploma”. Ver em BIRNFELD, Carlos André. *Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos de direito*. Pelotas: Delfos, 2001, p.391.

<sup>37</sup>A respeito, consultar: RODRIGUES, op.cit., p.35.

qual substituiria o Exame de Ordem. No entanto, nenhuma proposta foi acolhida pela respectiva autoridade.

Algum tempo depois, foi instituída nova Comissão, uma vez que a crise da educação jurídica persistia e, naquele momento, tornava mais fulgente aos olhos, em razão da avaliação fornecida pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB. A Comissão trabalhava mediante a realização de seminários, onde os grandes Centros Acadêmicos apresentavam as suas estratégias para a elevação da qualidade. A partir disso, vemos que a tentativa de construção dessas políticas de ensino também intentava o engajamento com a alteração das demandas sociais, bem como com a formação de novos sujeitos receptores de Direitos<sup>38</sup>. O desfecho da atuação da Comissão culminou na elaboração do anteprojeto.

Assim, diante da multiplicidade de opiniões, tanto por parte da comunidade acadêmica, quanto das instituições profissionalizantes, os grandes interessados no ensino jurídico brasileiro, elaboraram a Portaria n.º 1.1886/94 - fundamentada no anteprojeto— o que a transformou no principal instrumento norteador e regulamentador das diretrizes do ensino do Direito.

A Portaria n.º 1.1886/94, do Ministério da Educação implantou novos parâmetros para os currículos mínimos dos cursos de Direito. Esse fim pedagógico exigia modificações nos valores sociais, humanos e políticos, que seria alcançado a partir dos seguintes eixos:

“O primeiro deles, *propedêutico*, composto por tais conteúdos como filosofia, introdução ao estudo do Direito, sociologia, ética, ciência política e teoria geral do Estado, dentre outros. O segundo, *profissionalizante*, visando dar conta do conjunto de especialidades peculiares a atuação jurídica, iniciando-se pelo direito constitucional e passando pelos direitos administrativo, civil, penal, tributário, internacional, comercial, trabalhista e seus diversos procedimentos. O terceiro, *prático*, representado pelas atividades de estágio supervisionado e pelo Núcleo de Prática Jurídica, em suas formas simulada e real. O último, *flexível*, respeitante a uma carga horária necessária cumprir para a integralização curricular, a disposição do aluno e composto por atividades de ensino, pesquisa e extensão.<sup>39</sup>

Disso, constatamos que elementos distintos da dogmática em si, passaram a ser ponderados para uma sensata atuação do jurista brasileiro, quais sejam: valores culturais, históricos, diferenças regionais, políticas, econômicas e sociais. No próprio preâmbulo da

---

<sup>38</sup>Considerando que em 1993 ainda estava latente o projeto de cidadania contido na Constituição de 1988.

<sup>39</sup>SANTOS; MORAIS, op.cit., p.65/66.

respectiva Portaria, questões hermenêuticas são consideradas, de forma a deixar explícito que sua edição deteve a participação da comunidade acadêmica e das entidades relacionadas ao mundo jurídico, sendo, portanto, democrática.

Ademais, os cursos passaram há possuir a carga horária de 3.300 horas a serem concluídas em, no mínimo, 05 (cinco) anos, em contraposição a anterior, de 2.700 horas de atividades a serem completadas em, no mínimo, 04 (quatro) anos. Entretanto, seu principal legado consistiu na flexibilização do ensino. Isso porque o discente, primeiramente teria uma formação geral dos institutos jurídicos para que, logo após, pudesse escolher a especialidade que mais se encaixasse ao seu perfil.

Inda sobre a Portaria MEC n.º 1.886/1994, cumpre destacarmos seu artigo 2.º, o qual introduziu o requisito diferenciador entre os cursos dos turnos diurnos e noturnos, tendo em vista que, em tese, o discente desse último teria perfil distinto dos demais, cabendo-lhe mais de quatro horas diárias de atividades didáticas<sup>40</sup>. Contudo, entendemos que, embora a Comissão tivesse boa intenção, ao promover a instituição de cursos noturnos diferenciados e com igual qualidade do diurno, estabelecer diretrizes sem conectá-las a um projeto específico que garanta o mesmo desempenho, acaba por dar sustentáculos a cursos oportunistas.

Tendo em vista a desobediência dos prazos para as instituições de ensino se adequar as regras administrativas estabelecidas, o Ministério da Educação valeu-se de novas portarias para efetuar alterações. Em 2004, foi editada a Resolução CNE/CES n.º09/04, ocasionando algumas transformações nas diretrizes curriculares dos cursos de Direito, sobretudo sepultando a Portaria n.º1.886, de 1994. Sobre esta última:

As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam disposto a dar. Isso dez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente.<sup>41</sup>

A Resolução n.º 9, de 2004, fundamentada na Lei de Diretrizes e bases, impôs inúmeras exigências, as quais deveriam estar tratadas no âmbito dos projetos pedagógicos

---

<sup>40</sup>RODRIGUES, op.cit., p.86.

<sup>41</sup>Ibidem, p.97.

para a criação de novos cursos jurídicos. Insta salientarmos que os elementos presentes no sistema de avaliação (INEP) deveriam também ser sopesados no respectivo documento, sendo obrigatórios, a clara concepção do curso e seus instrumentos de operacionalização, o perfil do bacharel e o núcleo obrigatório<sup>42</sup>.

Dentre as matérias que não estavam incluídas no currículo mínimo aludido anteriormente, estão: Psicologia, Ética e Antropologia. As demais disciplinas passaram incidiram, obrigatoriamente, a contextualização e a sua evolução social, ponderando aspectos culturais, políticos, econômicos e históricos, principalmente do panorama internacional.

A crítica que envolve a Resolução n.º 09, de 2004 versa sobre sua carga horária mínima, uma vez que ela não se encontra determinada. Além disso, tal dispositivo também não assegurou que as disciplinas obrigatórias sejam as únicas disponíveis, ocasionando problemas atinentes ao término do curso. Podemos enxergar essa questão mais claramente, ao perceber que disciplinas como, por exemplo, Direito Previdenciário, poderá não ser oferecida, mesmo que em modo opcional. Isso acarreta uma enorme perda ao discente, porquanto essa temática é essencial no Estado Constitucional.

Partindo dos dados apresentados, entre as medidas necessárias para a modificação da situação vigente, estão a análise dos currículos jurídicos e a modificação da visão tradicional do ensino, pautada, sobretudo, no positivismo exacerbado, na ausência de interdisciplinaridade. Ademais, dentro desse processo de transformação, é preciso construir um Direito crítico, capaz de fazer leituras da realidade, provocando mudanças sociais necessárias. Assim, tão somente a alteração da grade curricular não será o bastante para uma reforma efetiva, se não estiver arraigada à mudança instrumental, funcional e operacional, pois, embora a adoção do método utilizado pelo professor seja importante (aula expositiva ou dinâmica), bem como a composição do currículo, a discussão acerca dos critérios estabelecidos para formar e operacionalizar um conceito deve receber maior ênfase, já que propõe uma desconstrução da dogmática jurídica.

---

<sup>42</sup>O núcleo obrigatório, no que se refere ao leque de conteúdos que compõem, é formado pelo conteúdo do eixo de formação fundamental e do eixo de formação profissional, expressamente enumerados nas diretrizes curriculares. Ibidem, p.175.

Por fim, outras Portarias foram instituídas, como a Portaria MEC n.º 2.477, de 2004 que limitou a autorização dos cursos a condição de atenderem às necessidades da região, havendo uma estrutura correspondente ao número de matrículas ofertadas e interesse público; a Portaria n.º 1.874, de 2005 que alargou a competência da Ordem dos Advogados do Brasil, passando a fiscalizar e a notificar possíveis ilicitudes e irregularidades no funcionamento dos cursos jurídicos no país. Contudo, inúmeras críticas são feitas por diversos setores comprometidos com a educação jurídica, sobretudo na realização das avaliações externas dos cursos de Direito e do Exame de Ordem, mediante as quais a OAB ainda espera estar cooperando para a qualidade das instituições de ensino, que serão ponderadas no capítulo a seguir.

## 2 ATUAÇÃO ESTATAL NO CONTROLE EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO

### 2.1 Chancela Estatal para o reconhecimento e controle dos cursos jurídicos

Tendo traçado, no primeiro capítulo, um breve esboço acerca do paradigma que circunda o ensino do Direito – embasado nos postulados do idealismo individual, do racionalismo e do formalismo positivista<sup>43</sup>, bem como em argumentos persuasivos voltados a sua própria reprodução - incumbe, agora, discutirmos a sua complexa tessitura, em especial os instrumentos de controle da qualidade da formação do conhecimento, bem como as políticas públicas nacionais, as quais se propõe a regular<sup>44</sup> e viabilizar a execução das normas constitucionais e infraconstitucionais que norteiam o setor da educação superior.

Segundo Hypolito e Dias, “a partir dos anos de 1980 as políticas neoliberais passaram a ser mais sentidas em nosso cotidiano e isso tem sido amplamente estudado e debatido em nossos fóruns políticos e acadêmicos, bem como na literatura que analisa as políticas educacionais dos últimos anos.”<sup>45</sup> Quer dizer que, após anos de letargia, a reformulação das políticas públicas educacionais e o seu desenvolvimento normativo passou a constituir um dos deveres essenciais ao Estado de Bem-Estar Social, uma vez que a formação do cidadão consiste em um dos processos elementares para sua materialização. Cabendo enfatizar que, na luta para a consolidação desse ideal, a Comissão de Especialistas do Ensino do Direito foi protagonista na instigação do processo de construção de melhores condições da educação, conforme exarado no capítulo anterior.

Por essa lógica, podemos observar que a atuação do Poder Público, após a Constituição de 1988, veio a ser direcionada ao cumprimento das metas propostas por tal texto, priorizando políticas elementares à efetivação dessa temática. As previsões constitucionais, quanto à competência legislativa, jurídica e executiva, reforçam o ideal

---

<sup>43</sup>WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao pensamento crítico*. 8. Ed – São Paulo: Saraiva, 2012, p.26.

<sup>44</sup>a regulação (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).” Para melhor aprofundar o assunto, consultar: BARROSO, João. *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf> <Acesso em 29.05.2014>

<sup>45</sup>Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> <Acesso em 29.05.2014>

de atuação conjugada, harmônica e complementar dos entes federativos,<sup>46</sup> uma vez que, em matéria de educação, exercem concorrentemente suas atribuições sob a égide das restrições legalmente constituídas pela Magna Carta.

Portanto, o sistema de ensino brasileiro funciona da seguinte forma:

O sistema federal de ensino, ao qual se subordinam: instituições mantidas pela união; instituições de Ensino Superior (federais e privadas); órgãos federais de educação. Os sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal, compreendendo: instituições de Ensino mantidas pelo Poder Público Estadual e do DF; Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de Ensino Fundamental e Médio e mantidas pela iniciativa privada; e órgão educacionais. Os sistemas Municipais de Ensino, compreendendo: as instituições de Ensino Fundamental, Médio e de Educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de Educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e Órgãos Municipais de Educação.<sup>47</sup>

Insta referirmos que a União, por meio do Ministério da Educação, atua de forma a organizar o sistema federal de ensino superior e dos demais entes, assim como financia as IES, normatiza seus procedimentos e cria múltiplos processos de regulação<sup>48</sup> dos padrões de qualidade. Não é difícil ou temerário mencionarmos as inúmeras ações estatais<sup>49</sup> para tentar gerenciar os dilemas da educação pública, quais sejam: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), *Programme for International Student Assessment* (PISA), sistemas de avaliação (SAEB, SAERS) e índices de desempenho educacional (IDEB). Assim, como bem elucida Bittar, nessas últimas décadas, a grande responsabilidade do MEC passou a ser o de chancela, e não propriamente o de investimento<sup>50</sup>, tendo em vista à propagação de cursos de Direito, maiormente particulares.

---

<sup>46</sup>BITTAR, op.cit., p.27.

<sup>47</sup>CAVALCANTE, Joseneide Franklin. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p.14.

<sup>48</sup>Salientamos que soa inapropriado considerarmos o sistema educacional atual como desregulado, pois isto consistiria em visão parcial de seu processo, já que ele funciona justamente a partir da interação dos dispositivos reguladores (divergindo/convergindo/anulando).

<sup>49</sup>Importante referirmos algumas colocações da UNESCO acerca do tema: “o governo pretende propor à comunidade acadêmica a democratização das relações entre o sistema universitário e a sociedade, bem como as regras para a democratização de cada instituição universitária, tanto no que se refere à gestão, as relações sociais, as fontes de financiamento, à eficiência administrativa e as relações internas de cada unidade com seus alunos, como também no que se refere a sociedade e ao povo brasileiro como um todo. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. Anais, Brasília: UNESCO BRASIL, sesu. 2003, p.70.

<sup>50</sup>BITTAR, op.cit., p.124.

Em um processo suave, com o escopo de concretizar as políticas neoliberais de educação presentes nesta nova estrutura governamental, foram sendo utilizadas estratégias estabelecidas nos postulados gerenciais de eficiência e de resultado, ocasionando a introdução de métodos de treinamento ocupacional, de avaliação centralizada no sistema educativo, de requisitos baseados em recursos financeiros, os quais teriam o escopo de apontar as áreas mais carentes de estrutura. Isso também se estendeu a educação jurídica, a qual passou a reger-se mediante programas de eficácia organizacional, sendo sua qualidade conduzida por índices de produtividade (ENADE, Exame de Ordem), o que nos leva à formação profissionalizante dos bacharéis em Direito. Neste sentido, Lenio Streck apresenta interessantes considerações acerca do tema:

Desde que os novos gestores tomaram conta das Universidades, começou o declínio do ensino e da pesquisa. Tudo vira número. Estatística. Um pé nas brasas e um pé no gelo: Temperatura média, excelente. Perderei os dois pés... Mas, e daí? Dou um tiro em um pato e erro o alvo um metro à direita; dou outro tiro no pato errando, desta vez, por um metro à esquerda. Para o neo-gestor, na média o pato foi atingido. Tudo se transforma em números e metas.<sup>51</sup>

Na busca da melhor alternativa de contenção de cursos de Direito, o Ministério da Educação e Desporto trabalha constantemente na elaboração normativa de procedimentos relativos ao credenciamento, autorização e reconhecimento das faculdades de Direito. Enquanto, o INEP<sup>52</sup> atua como instrumento avaliador e indicador de estatísticas para a formação de políticas públicas educacionais, a partir de parcerias político-privadas e sistemas de apostilamento,<sup>53</sup> sendo operacionalizado pelo SINAES<sup>54</sup>, conforme preceitos

---

<sup>51</sup>Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-jan-03/senso-incomum-processo-eletronico-novos-hermeneutas-parte> <Acesso em 30.06.2014>

<sup>52</sup>O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/> <Acesso em 30.06.2014>

<sup>53</sup>Tendo em vista que para a Teoria Neoliberalista a crise se manifesta no Estado e não no capital, o governo ao propor parcerias com entidades privadas reduz o seu papel, repassando-o ao terceiro setor, sob o argumento de que a competitividade acarreta maior eficiência e produtividade. Sobre o assunto, consultar em: PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. e FERNANDES, Maria Dilnéia E. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educação & Sociedade, vol.30, n.º 108, p.761-778, out. 2009.

<sup>54</sup>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado através da lei n.º 10.861, de abril de 2004. Ele instituiu, de forma integrada, a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, estabeleceu igualmente que a avaliação das instituições considerará necessariamente as dez dimensões definidas em lei e que terá dois momentos: a auto-avaliação, a ser coordenada pelas Comissões

instituídos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), nos termos dos artigos 7º e 8º, inciso II, do Decreto n.º 5.773; 6º, inciso I e II, e 8º da Lei n.º 10.861. De forma mais detalhada, tal decreto dispõe, basicamente, que o sistema avaliativo compreende: avaliação institucional interna, avaliação institucional externa<sup>55</sup>, avaliação dos cursos superiores, bem como do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Dentro desses cânones, a instituição que visa habilitar-se perante o MEC tem de protocolizar a solicitação de credenciamento, preenchendo um formulário pré-estabelecido, podendo a IES ser classificada como Faculdade, Centro Universitário e Universidade. Em virtude da autonomia que dispõe estas últimas, seus ritos e processos são diferenciados, de modo a dispensar a autorização para o seu funcionamento. Entretanto, independente da qualificação, todas elas necessitarão de prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados.

Ou seja, as faculdades que ensejam a criação de novos cursos deverão endereçar a sua solicitação, junto com a documentação a que refere o Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, ao MEC, o qual encaminhará o pedido ao CFOAB, enquanto as demais instituições o farão diretamente. Já nos casos de exclusiva habilitação, esta deverá ser requerida após a implementação 50% da carga horária do respectivo curso, uma vez que há divergência quanto ao período de duração.

Segundo Bittar, há uma severa distinção entre autorização e reconhecimento de cursos.<sup>56</sup> A instituição que pleiteia o primeiro procedimento não necessita comprovar de antemão o cumprimento de todos os investimentos mencionados no formulário-padrão, em termos de infraestrutura, acervo bibliográfico e laboratórios de informática. O

---

Próprias de avaliação e a avaliação externa a ser realizada por comissões docentes atuantes na educação superior. Pela primeira vez, a avaliação da educação superior adotou o caráter sistêmico, integrando os espaços, os momentos e os instrumentos avaliativos. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_institucional\\_externa\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf) <Acesso em 30.06.2014>

<sup>55</sup>“ A avaliação interna envolve qualquer conjunto de iniciativas mensuratórias originadas pela própria instituição e por ela mesmo controladas. A avaliação externa, em contraponto, abrange os procedimentos externos de avaliação, sobre os quais a instituição, mormente possa ter eventualmente o privilégio da iniciativa (como o caso de uma auditoria de ensino contratada deliberadamente), normalmente não detém o controle das variáveis, do procedimento e, fundamentalmente, dos resultados.” Consultar em: BIRNFELD, Carlos André. *Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos de direito*. Pelotas: Delfos, 2001, p.46.

<sup>56</sup>BITTAR, op.cit., p.126.

documento a ser apresentado deve esboçar tão-somente as condições físicas de instalação, bem como as estruturas que serão implementadas, embora tenha que fornecer o projeto político pedagógico da instituição e conter mecanismos mínimos para o funcionamento do primeiro ano. Quanto ao reconhecimento, cabe avaliar detalhadamente a concretização das premissas fornecidas pelas IES no aludido relatório.

Argumenta o autor que seria desarrazoado a implementação desses requisitos naquele primeiro momento, uma vez que a instituição não teria obtido o retorno financeiro confiado no projeto. No entanto, cumpre referir que divergirmos de tal fundamento, uma vez que o simples ato de autorização para o funcionamento das IES, mediante o compromisso de efetivação de um formulário-padrão consiste em uma medida frágil, estando à mercê de transgressões. As exigências em relação à biblioteca e a informatização são mínimas. Ademais, parece-nos um contrassenso a dispensabilidade de atividades investigativas para a habilitação das IES, como, por exemplo, a oferta de bolsas de pesquisa, porquanto dá margem a cursos descompromissados com a transmissão do método de descobrimento<sup>57</sup>.

Em relação ao controle dos cursos jurídicos, constatamos também que as comissões especializadas, designadas pelo INEP e incumbidas na inspeção das IES, valem-se de critérios extremamente subjetivos e insuficientes para a elaboração de seus relatórios. Neles não há ponderação acerca do comportamento do mercado de trabalho estabelecido no local, da área de atuação, do perfil do bacharel, assim como não são distinguidos os professores que contêm pós-graduação daqueles que detêm somente a graduação, conforme dispõe Junqueira,<sup>58</sup> fato que desmotiva a atualização.

Nesta esteira, concluimos que o Governo Federal, utilizando-se de práticas gerencialistas, tenta conter seu próprio fomento na criação de novos cursos jurídicos, bem como promover o padrão mínimo de qualidade destes. No entanto, notamos que o

---

<sup>57</sup>O método do descobrimento, ao qual nos referimos, consiste em instigar o discente a compreender que não existem verdades unívocas acerca da realidade, que são múltiplas as vertentes para compreendê-la e decifrá-la, que não temos a capacidade de envolver todos os acontecimentos que circundam um fato, devendo ser desprezados os argumentos universalizantes e essencialistas sobre o objeto a ser estudado. A bolsa de pesquisa, além de incentivar o aluno a vincular-se a novas áreas do conhecimento, propõe auxílio financeiro àquele que deseja dedicar-se a tal atividade, exclusivamente.

<sup>58</sup>JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?*. Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999, p.58.

controle das IES lhe foge ao domínio, enquanto os empresários permanecem a concebem as faculdades de Direito como produção incessante de lucro. Preocupados com a lógica do mercado, pouco importa a qualidade da biblioteca, o raciocínio jurídico ou qualquer incentivo a pesquisa científica, a mercadoria ofertada deve estar condizente tão-somente com as técnicas de eficiência e produtividade, pautadas pelo Estado. Não nos apetece neste trabalho, afirmar que todos os cursos privados são de baixa qualidade ou que devam ser extintos; ao contrário, pretendemos questionar os métodos de controle que lhe são exercidos, para que exerça a finalidade que lhe é imposta. Para tanto, cumpre discorrermos a seguir acerca do papel da OAB neste contexto.

## 2.2 Exame de Ordem

A Ordem dos Advogados do Brasil<sup>59</sup> detém um grande espaço na elevação da qualidade da educação jurídica, assim como em sua manutenção. Primeiramente a OAB desempenha o papel de inspetora, ao passo que, ao se pronunciar na fase de autorização das Faculdades de Direito, opina pelo seu deferimento ou não, além de manifestar seu parecer sobre o reconhecimento dos cursos em funcionamento.

A atuação externa da OAB é justificada com base no Estatuto da Ordem dos Advogados, o qual refere, em seu artigo 54, XV, que é competência do Conselho Federal colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.

Como bem pontua Bittar, tal função confere a OAB a titulação de “agente específico na área do ensino jurídico”<sup>60</sup>, já que sua atuação está voltada aos interesses dos profissionais do Direito. No plano dessa justificação discursiva, a OAB elaborou um estudo, conferindo as Instituições de Ensino Superior uma gratificação em virtude de seu

---

<sup>59</sup>“A instituição do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, em 1963, por meio da Lei n. 4.215, de 27 de abril, trouxe consigo, segundo Venâncio Filho (1982, p. 331-332), o estágio profissional e o exame de ordem, numa época em que a grande quantidade de cursos de Direito, com baixo padrão, levava a um contínuo desprestígio da profissão do advogado, por insuficiência de conhecimento dos bacharéis em Direito. Passa a OAB, assim, a assumir um papel mais ativo e mais importante na busca de qualidade no ensino jurídico, influenciando, desse modo, nas reformas vindouras.” Para aprofundar a questão, verificar: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA, JÚNIOR, Edmundo Lima de. *Educação jurídica (pensando o direito no século XXI)*; v.2) - 2. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2012, p.27.

<sup>60</sup>BITTAR, op. cit., p.139.

desempenho, qual seja: selo de qualidade. Essa iniciativa decorreu do Conselho Federal da OAB, o qual estabeleceu critérios para a concessão de tal prêmio por unidade da federação<sup>61</sup>. Com efeito, a Comissão de Ensino Jurídico apresentaria dados da situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogados<sup>62</sup>, de forma a apontar as IES detentoras de certificação.

Diante disso, observamos que a OAB sempre se demonstrou receosa quanto à proliferação desenfreada de cursos de Direito, acenando o dever do Estado frente ao controle da quantidade e qualidade. Por isso, não nos surpreende o seu papel ativo nas denúncias de irregularidade referentes ao objetivo de estelionato educacional de algumas entidades. Contudo, enfatizamos que sua participação é apenas complementar em face da capacidade decisória do MEC. Assim, a Comissão de Ensino Jurídico tenta contornar a situação ao estimular o interesse das IES em obter o selo do programa *OAB recomenda*.

Cumprе referir que a OAB atua ainda na avaliação dos discentes acerca de sua capacidade de aprendizagem das matérias básicas para o desempenho da advocacia. O Exame de Ordem tem como função precípua o controle da qualidade técnico-profissional do advogado. Portanto, a participação ativa desse órgão auxilia o MEC na averiguação de ilicitudes e irregularidades no funcionamento dos cursos jurídicos, ao realizar avaliações externas, além de tentar manter a qualidade do ensino a partir da exigência do Exame de Ordem. A respeito, leciona Bittar:

Esse papel interventivo da OAB não foi construído do dia para a noite, não é fruto de especulações puramente teóricas, e não avoca interesses outros que não aqueles de melhoria do ensino e vigilância da qualidade profissional de oferta de ensino. De fato, trata-se de uma preocupação estampada na própria vida cotidiana dos profissionais do Direito na última década, em face de desafios e deficiências que originaram a necessidade de repensar o ensino jurídico do país.<sup>63</sup>

Entretanto, é pertinente enfatizarmos que há certo descompasso na atuação da OAB quanto ao reconhecimento dos cursos de Direito. Se analisarmos os últimos resultados do programa *OAB recomenda*, verificamos uma singela desproporção quanto

---

<sup>61</sup>Cabe referirmos que cada IES responderia um formulário, contendo perguntas acerca do corpo docente, da infraestrutura, da estrutura acadêmica, de projetos de pesquisa e extensão e do corpo discente, sendo classificadas em excelentes, satisfatórias e insuficientes.

<sup>62</sup>RODRIGUES, op.cit., p.74.

<sup>63</sup>BITTAR, op.cit., p.137.

ao baixo expoente certificado e ao número de cursos jurídicos habilitados pelo MEC. Isso significa que, embora tal órgão detenha fundamentos estatísticos para a elaboração de seu parecer - resultados provenientes do ENADE e do Exame de Ordem - esta consulta não vincula a apreciação do Ministro da Educação e do Desporto<sup>64</sup>. Outrossim, tal desproporção também é ratificada no baixo número de aprovação dos candidatos, motivo pelo qual a formação dos estudantes em Direito não tem correspondido aos anseios sociais.

Graças a isso, inconscientemente, a OAB acaba por estabelecer um “ranking” de Instituições de Ensino Jurídico, fato que ocasiona um grande conflito na comunidade acadêmica, refletindo não só na escolha dos futuros discentes, mas também no mercado de trabalho para os advogados. As técnicas e metodologias tradicionais, dentro de suas características, são ratificadas pelas estratégias avaliativas da OAB, uma vez que são pautadas na reprodução do pensamento dogmático. A busca pela aprovação no Exame de ordem e pela certificação de qualidade reduz o processo educacional à realimentação de verdades absolutas e a identificação das prováveis interpretações que a legislação possa reconhecer.

Por outras palavras, a primeira fase do Exame de Ordem consiste na memorização<sup>65</sup> de preceitos normativos e entendimentos jurisprudenciais, enquanto a segunda fase avalia a prática profissional. Em virtude disso, insurgem questionamentos acerca do tipo de Direito intitulado como apto/qualificado para a OAB, cuja resposta incide sobre a descrição da ordem legal, mediante a observância simplista dos fenômenos sociais, os quais são esquematizados pelas sinopses, citações de resumos de ementas e cursinhos preparatórios.

---

<sup>64</sup>Ratificando o argumento supramencionado está a manifestação da Secretaria de Educação Superior –SESu: “Em suma, respeitamos profundamente a OAB na justa defesa da qualidade dos cursos jurídicos, assim como queremos e precisamos de sua colaboração, seja na autorização como no reconhecimento desses cursos. Entretanto, o MEC não abre mão de seu protagonismo nem tampouco de sua competência decisória nestes processos, bem como daquilo que nos é igualmente caro aos processos acadêmicos, ou seja, o respeito à avaliação entre pares altamente qualificados.Finalmente, imbuídos do mesmo espírito apresentado pela OAB, estamos cooperando para o aperfeiçoando dos instrumentos de avaliação e de reconhecimento em uso pelos avaliadores do INEP, tornando-os mais seletivos e rigorosos.”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/oab1.pdf> <Acesso em 30.06.2014>

<sup>65</sup>Com exposto no primeiro capítulo, essa metodologia advém do velho modelo napoleônico, o qual se encontrava consubstanciado na memorização e não no raciocínio crítico.

Portanto, atrás do Exame de Ordem também está abrigada a questão da concorrência dos cursos privados, tendo em vista que quanto mais egressos da unidade são aprovados na prova da OAB, com mais apreço é apresentada a propaganda perante o mercado consumidor, em um procedimento que mantém e ainda funciona como instrumento de marketing usado para captar novos alunos no negócio.<sup>66</sup>

A título ilustrativo, notamos que, a partir das considerações de Rodrigues e Arruda, as grandes consequências advindas desse processo, quais sejam: o alargamento do campo de mercado das empresas especializadas em cursos jurídicos preparatórios, via satélite e a consolidação das escolas da magistratura e do Ministério Público, as quais prometem aperfeiçoamento do bacharel durante os três anos de atividade jurídica exigida, após a reforma do judiciário (Emenda Constitucional n.º45/2004), fenômenos estes que estabelecem um estudo do Direito voltado a provas e concursos públicos.

Tudo isso serve para demonstrarmos que em nada adianta métodos avaliativos sofisticados, se o conteúdo programático fundamenta-se em verbetes estampados pela “doutrina jurídica” imposta pelos Tribunais. O treinamento de decoreba da legislação e da jurisprudência não nos leva a reflexão sobre o Direito, tem de haver uma transformação na postura ideológica dos bacharéis, consoante Lyra Filho, para quem “o grande equívoco, evidentemente, é confundir o Direito com aquilo que a pseudociência dogmática isola, para focar apenas um aspecto mutilado do Direito, que urge recompor”<sup>67</sup>. Assim, fica reluzente que o esgotamento da educação é, antes de tudo, o reflexo da crise do paradigma da ciência jurídica tradicional, a qual se opera no aprisionamento da realidade social, como se pudéssemos abarcar todos os conflitos por meio de verbetes e ementas universalizantes.

Além disso, o argumento de que as IES não pretendem formar tão-somente advogados e, portanto, não estariam à mercê dos efeitos da publicação do rol de cursos jurídicos beneficiados pelo selo da OAB, constitui mera falácia. Ora, embora não exista dados científicos que ratifiquem essa afirmativa, basta levarmos em consideração que a maioria dos concursos públicos exige a prática jurídica, advinda, mormente, pela prática advocatícia, sendo cediço que a maioria dos egressos almeja uma carreira pública.

---

<sup>66</sup>RODRIGUES; ARRUDA JÚNIOR, op. cit., p.65.

<sup>67</sup>LYRA FILHO, Roberto. *Por que estudar direito hoje?*. Brasília: Edições Nair, 1984. p.5.

Ademais, há uma enorme pressão social no discente para que realize o Exame de Ordem, uma vez que a obtenção do resultado conduz a realidade institucional do curso concluído. E isso influencia diretamente no projeto pedagógico dos cursos jurídicos, o qual tem de se moldar às exigências do mercado consumidor.

Isto posto, cabe mencionarmos a salutar exposição formulada por Lédio Rosa de Andrade, no Capítulo “Os cursos de direito e a formação profissional”:

As próprias faculdades atestam seu fracasso na gestão do ensino quando disponibilizam ao corpo discente cursinhos preparatórios à prova da OAB e para os concursos públicos. Cientes de que os cinco anos de curso não foram suficientes para preparar o aluno no campo do ensino – pois quase nenhum curso de Direito produz pesquisa e extensão –, as universidades e faculdades realizam esses cursos de pouca duração e de revisão, ou chegam até mesmo a dar brindes, como um automóvel, para os melhores classificados na prova da OAB ou nos concursos para a magistratura e Ministério Público.<sup>68</sup>

Portanto, embora a OAB tenha contribuído para a edição da Portaria n.º 1.886/94, assim como para outras legislações pertinentes - propondo iniciativas de mudanças no ensino jurídico, a partir de estudos e de estatísticas que visariam alcançar a tão sonhada qualidade -, sua estrutura avaliativa tem persistido na compreensão de elementos oriundos da literatura pedagógica elaborada no século XVIII. Utilizando as sábias palavras de Warat, “outros tantos que o empirismo permite conceber valem-se de técnicas diferentes para obter resultados absolutamente iguais. A aparente desigualdade dos resultados não ultrapassa os limites desse sistema de ensino dogmático.”<sup>69</sup> Ou seja, enquanto os processos avaliativos sejam internos ou externos, permanecerem engajados com a lógica de memorização de matérias previstas na legislação, não haverá uma mudança substancial na cultura jurídica tradicional e, conseqüentemente, na qualidade.

Neste sentido, todas essas circunstâncias dispostas impõem uma séria reflexão, de forma a tentar conectar a educação de qualidade e a formação humanística ao conteúdo programático dos concursos e da prova da OAB. Dentre as modificações a serem realizadas está à elaboração de questões voltadas a realidade social, abolindo o método dogmático e memorizador. Para tanto, passaremos a ver o sentido de qualidade que orienta a educação jurídica brasileira.

---

<sup>68</sup>RODRIGUES; ARRUDA JÚNIOR, op. cit., p.66.

<sup>69</sup>WARAT, CUNHA, op. cit., p.14.

### 2.3 O sentido da Qualidade de Ensino

Tendo por base que as políticas públicas educacionais quase sempre estão vinculadas à busca de qualidade na prestação dos serviços, seja na qualificação dos agentes de ensino, seja no mercado de trabalho, demonstra-se imprescindível trazermos à baila o sentido que o termo “qualidade” induz na atual lógica pedagógica. Enfatizamos que essa questão não é nova, já tendo sido suscitada por diferentes estudiosos, como Tércio Sampaio Ferraz Jr., Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat, tanto que foi, posteriormente, estabelecida no Texto Constitucional como direito social: “art. 6º: São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”<sup>70</sup>

A partir da edição desse dispositivo que se começou a construir um universo no interior do qual a educação passou a ser concebida como alvo de políticas públicas, uma vez que fora elencada como direito fundamental. O efeito dessa nova percepção consistiu em atribuir ao Estado a função de promover ações positivas para expansão das IES, de modo a materializar os valores democráticos. A compreensão de qualidade também foi abordada na referida Carta, a qual passou a exigir que a compreensão de democratização da formação<sup>71</sup> jurídica ultrapassasse o simples discurso de ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior, caminhando para um projeto de desenvolvimento da sociedade, em que promoveríamos a interiorização da consciência daqueles que a integram.

Assim, coube aos órgãos político-administrativos, responsáveis pela educação, elaborarem um plano operacional que viabilizasse um novo projeto de ensino. Entre os textos que dão enfoque a estas temáticas, estão: a Lei n.º 10.861, de 2004 e, por seu turno, a Lei n.º 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional), a qual proporcionou maiores contornos às premissas constitucionais, sobretudo no que tange ao padrão de

---

<sup>70</sup>BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

<sup>71</sup>Aqui cabe fazermos referência ao conceito de “formação” elaborado por Chauí, para quem, “antes demais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.” Ver: CHAUI, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf><Acesso em 23.08.2014>

qualidade que deveria ser garantido pelo Estado<sup>72</sup>. Entretanto, é cediço que o problema da qualidade está no planejamento da educação, muito embora tenha havido um processo de reavaliação dos padrões na prestação dos serviços, satisfação e alcance da melhor proposta pedagógica<sup>73</sup>.

A qualidade, posta em xeque, estabelece alianças entre o administrador público e o planejador, confunde-se com eficiência e produtividade, adequando variáveis econômicas, sociais e culturais. Ou seja, tal termo, quando relacionado ao ensino jurídico, assume a roupagem de “atributo” que o condiciona a uma retórica utilitarista, ratificando uma postura que ignora o processo educativo emancipador, reduzindo-o a avaliação institucional. Nas diretrizes para avaliação externa da educação superior, o SINAES segue a seguinte marcha:

No campo da educação superior, a qualidade é um atributo ou conjunto de atributos que existe no seio das instituições e que, no cumprimento de suas missões próprias, satisfazem as expectativas de seus membros e da sociedade e atingem padrões aceitáveis de desempenho. Na concepção avaliativa do SINAES, a qualidade das IES é referenciada e dinamizada pela participação dos diferentes atores institucionais, o que lhe confere um estatuto de responsabilidade democrática, desenvolvido e divulgado pela criação de uma cultura de qualidade, que se estabelece com a combinação de critérios de avaliação e participação de atores acadêmica e sociais.<sup>74</sup>

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) também menciona a preocupação com a qualidade do ensino, pontuando regras e preferências, quais sejam: programas de avaliação externa e interna, bem como de fomento para que as IES constituam sistemas próprios de avaliação; estender prerrogativas de autonomia às instituições, não universitárias, com base no sistema de avaliação, além de regular os cursos superiores.

Lamentavelmente, o que observamos é uma série de tentativas de transformação da educação - *lato sensu* – sem, contudo, uma alteração em suas causas. Ocorre que, como já exposto ao longo deste trabalho, o incentivo à proliferação de cursos jurídicos, os processos de manutenção dos padrões de qualidade e políticas públicas imbuídas de objetividade, eficácia e resultado, realmente são sinônimos de mudança. Entretanto, todos os novos resultados, advindos das alterações legislativas (portarias, pareceres e comissões de ensino),

---

<sup>72</sup> Art. 3º, inciso IX e art. 4º, inciso IX, da Lei n. 9.394, de 1996.

<sup>73</sup> BITTAR, op. cit., p.140.

<sup>74</sup> Consultar em:

[http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_institucional\\_externa\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf) <Acesso em 23.08.2014>

não foram conectados as reais fontes dos problemas que vêm sendo, incansavelmente, expostos pela academia.

A sistemática do Direito encontra-se defasa em relação à realidade social e científica, por isso as reformas meramente operacionais, atinentes a correções curriculares e didático-pedagógicas<sup>75</sup> não produzem resultados confiados. O reflexo disso é o descompasso entre as vagas disponibilizadas para os concursos públicos e o ínfimo número de candidatos que consegue preencher a aprovação necessária. Sem dúvida alguma, a forma mais adequada de produzir um conhecimento democrático e, portanto, de qualidade, é realizá-la mediante a construção de uma ciência interpretativa que esteja engajada com a justiça social, não havendo restrições de cunho ideológico na formação do saber.

Bittar<sup>76</sup>, apropriadamente, refere-nos que a qualidade de ensino sinaliza para a construção programas e atividades acadêmicas com responsabilidade. A qualidade não deve ser ponderada sob uma perspectiva fragmentária, mas sim deve compreender todos os mecanismos e ações que lhe auxiliam. Nesse sentido, o autor adverte que ensino não é “mercancia”<sup>77</sup>. De fato, a adesão da educação ao setor produtivo, articulada no funcionamento da *práxis social*, não oferece variação substancial as atividades educacionais; ao contrário, acaba por resumi-la em atos repetitivos e rudimentares.

Além do mais, o senso comum teórico dos juristas<sup>78</sup>, denunciado por Warat, não é compatível a educação emancipadora<sup>79</sup>, que urge em florescer, uma vez que cada vez mais o ensino é desafiado a conviver com a diversidade, confrontando-se com a multiplicidade das formas de expressão, assim como com a desconcertante multiplicidade semântica em um mundo que, na razão direta de seu desenvolvimento tecnológico, tornou-se, paradoxalmente, cada vez mais próximo e distante.<sup>80</sup>

---

<sup>75</sup>RODRIGUES, op. cit., p. 44.

<sup>76</sup>BITTAR, op. cit., p. 140.

<sup>77</sup>Idem.

<sup>78</sup>Para o conceito de “senso comum teórico”, ver: WARAT, Luis Alberto. Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou. Coordenadores Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover e Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p.31-32.

<sup>79</sup>Por “Emancipadora” entendamos autonomia crítica, cultural e simbólica, de maneira a promover todas as formas de libertação das amarras da falácia do pensamento colonizado, da submissão e da alienação

<sup>80</sup>RATTO, Cleber Gibbon; HENNIG, Paula Corrêa. (In) comunicabilidade e tolerância na educação. Notas a partir de Nietzsche e Merleau-Ponty. In: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/10.pdf> <Acesso em 26.08.2014>

A qualidade da educação jurídica tem de estar atrelada aos fenômenos sociais e sua administração deve também contribuir para a melhoria da escola pública. Assim, o verdadeiro sentido de qualidade na educação jurídica consiste em um conjunto de fatores que desenvolvem nos discentes a capacidade hábil e intelectual de compreender criticamente<sup>81</sup> os fenômenos sociais, de forma a intervi-los. Ao conhecimento crítico do Direito é imprescindível a implantação de medidas capazes de revalorizar a docência, a qual é desprezada pelas políticas gestoras.

Não podemos esquecer que as IES auferem egressos com distintos níveis de formação, muitos discentes sequer tiveram contato com disciplinas humanísticas, essenciais ao desempenho na Universidade. Cabe, portanto, aos docentes a tarefa atenuar as discrepâncias entre o ensino médio e o superior, permitindo que o discente consiga se enquadrar nos moldes acadêmicos. Por isso, a valorização da carreira de docente, proporcionando um sistema de bolsas de extensão e linhas de financiamento de pesquisa aos professores, interessados em pesquisar, em qualquer país da região também constitui uma alternativa para a transformação da qualidade da educação, uma vez que lhe será proposto medidas para despertar uma visão transacadêmica nos discentes.

Em suma, uma nova educação jurídica voltada a uma teoria crítica, que prova nos bacharéis a desmistificação de crenças em justificativas que são legitimadas por meio dos discursos dissipados pelas instituições disciplinadoras<sup>82</sup>, como, por exemplo, os tribunais, as instituições de ensino, sobretudo em Direito, a administração pública, ou seja, todo o aparato de representação funcional oriundas de fundamentos morais, teológicos, metafísicos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e sociais que os bacharéis em Direito acolhem em suas atividades mediante a dogmática jurídica.

À guisa de uma conclusão parcial, concordamos com o posicionamento de Warat e Cunha,<sup>83</sup> os quais preconizam que tem de haver uma reformulação das estratégias educativas, bem como um reexame nos processos de ensino jurídico brasileiro. A renovação da

---

<sup>81</sup>O pensamento crítico aqui proposto deve ser entendido encontra-se integrado por um conjunto de vozes dissidentes que, sem se constituir, ainda em um sistema de categorias, propõe um conglomerado de enunciações apto a produzir um conhecimento do direito, capaz de fornecer as bases para um questionamento social radical.

<sup>82</sup>Cabe salientarmos, a interessante visão de Foucault, na qual menciona a existência de várias formas de poder fora da órbita do Estado.

<sup>83</sup>WARAT; CUNHA, op. cit., p.59.

metodologia da educação jurídica, além de exigir a superação das técnicas pedagógicas aplicadas no interior da Universidade - a exemplo, as aulas expositivas – tem de considerar a reconstrução dos conteúdos ministrados<sup>84</sup>.

Outrossim, além do questionamento acerca da elaboração da teoria do Direito e de seu *modus operandi*, é mister ponderar a influência do pensamento cartesiano no ensino jurídico, sobretudo na fragmentação do saber em disciplinas. Com exposto no capítulo anterior, a proliferação dos cursos jurídicos acarretou na necessária ramificação das áreas de atuação do bacharel em Direito, fato que implicou na limitação da compreensão dos problemas presentes em uma sociedade complexa. Assim, tendo em vista que este método ainda está arraigado no pensamento jurídico moderno, é extremamente relevante abordarmos a dificuldade que enfrentamos na mudança do modelo epistemológico de ensino, o que passaremos a discorrer a seguir.

---

<sup>84</sup>Ibidem.

### 3 PROJETANDO ALTERNATIVAS: POR UMA NOVA POSTURA DE ENSINO

#### 3.1 Transformações epistemológicas

Analisadas algumas prováveis causas da crise do modelo tradicional de racionalidade tecnoformal imbuída nos juristas, é necessário demarcarmos novos campos epistemológicos para a desmistificação e transposição da fundamentação instituída pelos princípios científicos, passando à fulgente conexão dessa transformação aos mecanismos de pluralidade solidária e prática emancipadora. Por isso, para a elaboração de uma teoria crítica da política e do direito, faz-nos imprescindível a atribuição de sentidos presentes nos princípios básicos da vida humana digna, deixando de lado a juridicidade formalista e opressora da modernidade. É nesse sentido que Wolkmer<sup>85</sup> concebe a epistemologia crítica, a qual comportaria uma retomada histórica de consciência a fim de legitimar uma cultura jurídica contra-hegemônica<sup>86</sup>, assinalada pelo pluralismo comunitário- participativo e pelo protagonismo de novos atores na transformação das ações internalizadas.

A mecanização do saber, fundamentada nos postulados cartesianos e newtonianos, como demonstrado no capítulo anterior, revela-se uma perspectiva de obtenção de conhecimento frustrada. A construção de ciências sociais e naturais, a partir de pilares epistemológicos fundamentais de ruptura, construção e constatação,<sup>87</sup> tinha como finalidade estabelecer certezas, segurança e ordem, o que acabou por transformá-las em epistemologias empíricas e, ao mesmo tempo, simbólicas. O processo de observação do universo, aos poucos, foi sendo substituído pela quantificação, pelos índices e dados matemáticos, na tentativa de

---

<sup>85</sup> WOLKMER, op. cit., p. 260.

<sup>86</sup> Não esqueçamos que o sentido desse termo é empregado, no presente trabalho, como a representação de lutas ideológicas e materiais por um projeto antagônico de Universidade. Nesse sentido, registramos o posicionamento de Santos: “é, pois, um projecto político exigente que, para ter credibilidade, tem de saber ultrapassar dois preconceitos contraditórios mas igualmente enraizados: o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e o de que a universidade nunca se auto-reformará. Para isso, o projecto tem de ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo”. SANTOS, Boaventura; FILHO, Naomar de Almeida, organizadores. *A universidade no sec. XXI: por uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008, p. 54.

<sup>87</sup> SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal; 1989, p. 36.

ultrapassar o método denominado de senso comum<sup>88</sup>, contestando-o e recusando-o a fim de construir novas concepções e afinidades entre estas.

Com bem aponta Morin<sup>89</sup>, a construção fragmentária das ciências não trouxe somente as benesses oriundas da divisão do trabalho para a modernidade, de forma a ter a contribuição das partes qualificadas à construção do todo, mas também proporcionou algumas importunações da hiperespecialização do tecido complexo das realidades: a disjunção e esoterização do conhecimento científico, causando o aumento da inconsciência e ignorância.

No século passado, inúmeras foi às descobertas oriundas da física, matemática, as quais instigaram a transposição dos conhecimentos ditos como absolutos e certos pelo indeterminismo do saber. A epistemologia jurídica, nesta época, atrapalhava-se ao confundir sua substância com o objeto da metodologia científica, no momento em que buscava argumentos para embasar a pressuposta cientificidade dos procedimentos investigatórios e de socialização dos institutos do Direito.<sup>90</sup> De tal modo, não é à toa que Warat afirmou:

Posteriormente, las incidências de la filosofía en los estudios jurídicos puso en cuestión las insuficiências com que el conocimiento jurídico presenta su objeto. Acentuando los problemas del lenguaje, renueva las exigências de una epistemología jurídica principalmente volcada a la enumeración de los requisitos que legitiman a um discurso como científico. Apegados a uma concepción empirista del conocimiento, sus cultores utilizarón el termino metodologia o epistemología para referirse a la problematización de la cientificidade del coocimento jurídico.<sup>91</sup>

Assim, as críticas realizadas a metodologia e epistemologia das ciências, as quais foram encaixadas na estrutura da formação da cultura jurídica, passaram a também questionar o objeto incidente na linguística e hermenêutica dos estudos teoria geral do Direito e de sua filosofia, uma vez que as respostas apresentadas pelos juristas, em razão das transformações

---

<sup>88</sup>«Senso comum» o qual pensa no que existe tal como aparenta, a partir de conhecimentos grosseiros. Conhecimento este que, em regra, todos possuem. A obtenção do senso comum é dada por meio de instituições disciplinares e de reprodução cultural, como exemplo está a família, meios de comunicação e a religião.

<sup>89</sup>MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p.17.

<sup>90</sup>WARAT; CUNHA, op. cit., p.22.

<sup>91</sup>WARAT, op. cit., p.187-188. Tradução livre: Posteriormente, as incidências de filosofia nos escritórios de advocacia questionaram inadequações com tem o conhecimento jurídico de seu objeto. Enfatizando os problemas lenguaje renova requisitos UMA voltado principalmente para a lista de requisitos para legitimar hum discurso científico como epistemologia jurídica. Anexado a uma concepción empirista de conhecimento, seus praticantes utilizaram a metodologia ou epistemologia termo para se referir à problematização da cientificidade conhecimento legal.

sociais, eram insatisfatórias. Salientamos que estas limitações exibidas representam uma tendência das instituições jurídicas, não se restringindo a cultura do Direito brasileiro.

Atualmente, é imprescindível aceitar a existência de novos vínculos, sujeitos e direito, a partir de uma perspectiva mais plural, sob pena de reproduzirmos fetichismos e difundirmos reproduções idealísticas da interação social. Do mesmo modo que, devemos admitir que a metodologia utilizada nos cursos jurídicos é tão-somente parte do conteúdo que deve ser observado na transformação da epistemologia, muito embora saibamos que existe uma linha tênue entre ambas.

Outrossim, devemos levar em consideração que o processo de modernização, constante nas sociedades tradicionais, é fundamentado nas relações sociais, que são acomodadas a um tempo e espaço. Partindo disso, há uma extraordinária disseminação de informações e imagens realizadas pelos meios de comunicação ou pelos deslocamentos das massas, fato denominado, popularmente, por globalização. Ocorre que, esta nova estrutura manteve de certa forma as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que desencadeou a intensificação das interações, tendo em vista que uma problemática que teria uma repercussão em uma determinada localidade, hoje, perpassa obstáculos territoriais e culturais. Embora, seja cedo os avanços proporcionados pelos meios de propagação da informação, observamos que o universo da linguagem e, sobretudo, do Direito acaba sendo um aparato de conceitos nos quais seus contextos são cada vez mais irrelevantes, fato que comina no “privilégio” de tratar-se de assunto que todos se julgam competentes a “ministrá-lo” em virtude de sua “simplicidade”. No entanto, como adverte Adorno:

A palavra que não é simples meio para algum fim para destituída de sentido, e as outras parece, simples ficção, inverdade. Os juízos de valor são percebidos ou como publicidade ou como conversa fiada. A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissado nem, por isso se torna mais transparente e, tampouco, fraca. Justamente a sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se e, qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento de dominação. Ela se converte na proclamação enfática e sistemática do existente.

No entanto, podemos afirmar que informação<sup>92</sup> não é saber. Como refere Faria, o conhecimento está sempre em construção e, portanto, não cabe restringir a sua natureza a um dado matemático. O universo cognoscível constitui-se com base no próprio método de

---

<sup>92</sup> Para aprofundar o conceito de “informação” e a sua representação na organização, ver em MORIN, Introdução...op. cit., p.24-25

elaboração de uma tese e, como tal, não está dissociado da prática, pois está ligada ao método e embasada por sua construção epistemológica.

Ante o exposto, percebemos que há certo limite no resultado que o método de verificação<sup>93</sup> pode nos oferecer, mesmo em situações jurídicas aparentemente simples, pois a formação da convicção torna complexo, tudo aquilo dito como simples. Disso insurge um obstáculo típico da complexidade real: como se daria a resolução de litígios que transpõem a barreira da simplicidade, que se envolvem em uma trama social? Em outras palavras, partindo da premissa de que os compêndios de Direito e a doutrina jurídica cada vez mais se apresentam sob a roupagem de informação, esquematizados em conceitos acrônicos e atópicos, como o magistrado, imbuído do senso comum, poderia proferir uma decisão com justeza quando deparado com os denominados *hard cases*<sup>94</sup>?

Sem retroceder a argumentos de pureza, as respostas são notoriamente contraproducentes. Primeiramente, porquanto a simples avocação de textos legais não resolveria substancialmente o problema proposto, limitando-se a reproduzir a falácia das verdades absolutas. Enquanto que uma ponderação realizada ao bel-prazer, desencadear-se-ia em argumentos impregnados de ideologia e conceitos estereotipados, o que violaria a estrutura do Estado Democrático de Direito.

Não é destoante o pensamento de NEVES:

A relação entre o sistema jurídico e o seu contexto social no Brasil tem sido marcada, de um lado, por um fetichismo legal socialmente irresponsável. O legalismo não significa, nesse caso, autonomia operacional do direito como condição de sua abertura à diversidade de expectativas e interesses presentes na sociedade. Implica antes um "autismo jurídico", insensível aos problemas sociais. Não se constrói, então, uma interpretação-aplicação que, sem negar a autonomia funcional do sistema jurídico, oriente-se nas conseqüências sociais das decisões jurídicas, ou seja, não se desenvolve um "*responsive law*" (Nonet e Selznick 1978).<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup>Consiste na doutrina da percepção, desprezada pelos Kantistas como uma compreensão materialmente grosseira, a partir da racionalização do mundo pela imagem conduzida pelo intelecto dos dados que o cérebro detém dos objetos reais.

<sup>94</sup>Para uma análise conceitual e mais profunda, ver: DWORKIN, Ronald. Levando os direitos a sério. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<sup>95</sup>NEVES, Marcelo, Luhmann, Habermas e o estado de direito. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451996000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000100006&lang=pt)<acesso em 06.07.2014>

Insta enfatizarmos que não estamos nos referindo à falta de “tecnicidade processual”; ao contrário, estamos querendo refutar o pensamento que reduz o Direito à dogmática jurídica, a partir do ponto de vista de autores críticos, que buscam novas regras epistemológicas que possam tornar a cultura jurídica mais plural. De igual modo, também não estamos abandonando os ideais de legalidade e de limitação do poder Estatal.

A intenção consiste em apontar novas propostas de solução de litígios, podendo até pensarmos no incentivo a pacificação dos conflitos pelos próprios litigantes, como é o caso do instituto da mediação. Contudo, tal tarefa deve ser trabalhada na universidade para que se possa desenvolver na sociedade, no dizer de Adorno “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo<sup>96</sup>.” Ademais, o decisionismo presente nos tribunais brasileiros, compõe alguns dos reflexos do senso comum teórico dos juristas na *práxis jurídica*, o que reforça o argumento de que o ensino jurídico no Brasil continua amordaçado ao paradigma metodológico tradicional, que parece “profetizar a verdade” ou “conduzir ao caminho da verdade” os docentes e os discentes, mantendo-os passivamente nessa forma de transmissão do saber. Portanto, como bem profere Warat:

Por esta razão precisamos de um pensamento crítico que consiga seus próprios cúmplices para poder exigir uma troca de meios de produção crítica do Direito. Existe, como tendência dominante, uma situação de paralisia teórica derivada de posições baseadas em anúncios proféticos do futuro, e certos critérios “iluminados” de verdade que se tornam caricaturas do enfrentamento com as atuais articulações do capitalismo multinacional. Uma espécie de fundamentalismo jurídico.<sup>97</sup>

Podemos assim dizer que a epistemologia tradicional seja propondo critérios de purificação metodológica, seja negando a ligação da teoria à prática, impede o cerceamento da relação de poder pelo exercício do domínio. O caminho para a superação dessa problemática perpassa pela transformação da educação jurídica em emancipadora, consubstanciada em uma hermenêutica crítica, que exploraria as contradições e porosidades do sistema legal. À propósito, como, perfeitamente, expõe Dias:

para este artigo defino educação emancipadora como sendo um processo educativo transversal e crítico, formal e não formal centrado numa visão transdisciplinar de direito e das ciências humanas e sociais como fonte de conhecimento que objetiva estimular e sensibilizar o educando-bacharel (individual e coletivamente) na sua

---

<sup>96</sup>ADORNO, Theodor W.. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p.142.

<sup>97</sup>WARAT, op. cit., p. 42.

consciência participativa, emancipatória e de pertencimento, com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e do respeito às diferenças culturais (TOURAINÉ, 1998, 1999).

Diante dessas dificuldades denunciadas ao longo deste texto, existe a necessidade de debater a frágil capacidade da academia em formar os discentes para atuarem frente a retórica do capitalismo e, principalmente, superar o esquema sujeito-objeto. O agir do interprete de Direito, tem que estar fundamentado na principiologia do Estado Democrático, cabendo a subjugação da interpretação à compreensão precípua do processo judicial, onde os pilares da ampla defesa e do contraditório estejam presentes. Ou seja, o jurista, primeiramente, tem de compreender a causa do conflito a partir da argumentação exposta pelas partes e, posteriormente, valorá-los sob a égide dos princípios constitucionais, diferentemente do que ocorre na prática forense em que o magistrado, com base em seus pré-conceitos, “cata” argumentos nos autos para fundamentar o seu veredicto.

Assim, estamos de acordo com Warat e Cunha quando dizem que a atividade jurídica do jurista tem de partir da premissa de que tanto as instituições idealizadas e metafísicas que se abstraem da realidade, como a descrição intuitiva da prática, não tem o condão de dominar o fetichismo e o idealismo que a interação social cogita. Portanto, não devemos olvidar que a epistemologia tem que incidir sobre questões que relacione o “plano da explicação e da realidade”, concebendo-o como constantes interações do sistema social com seus subsistemas.

### **3.2 Observando a educação jurídica sobre uma ótica sistêmica**

A teoria jurídica ainda é fundamentada na reconstrução acrítica do direito positivista e deriva de um contexto histórico bem prolixo, velado em teses ideológicas argumentos tendentes a manutenção do *status quo*. O saber jurídico, como já apresentado, trabalha justamente na interpretação superficial do objeto real, que lhe serve de referência. Além disso, como bem aponta Warat e Cunha<sup>98</sup> nas Faculdades de Direito, não há uma fixação das disciplinas que estudam o desenvolvimento educacional, ou seja, o ensino jurídico ainda não individualizou as matérias referentes à epistemologia, a metodologia e a didática.

---

<sup>98</sup> WARAT; CUNHA, op. cit., p.55.

A notória insuficiência do Direito e das políticas públicas educacionais torna cada vez mais profunda a crise do ensino do Direito, que tem se prestado insistentemente à reprodução da cultura jurídica tradicional. Ademais, as pesquisas jurídicas que abordam esta temática são absorvidas na comunidade acadêmica de maneira muito disjunta e, por isso, não logram êxito, tanto no que se refere ao ponto de vista teórico quanto na perspectiva da *práxis*. Disso sobressai a necessidade de buscar novas alternativas para analisar tal problemática, enfocando na complexidade de interações de seus elementos constitutivos<sup>99</sup>.

De fato, para que a teoria penetre no campo das explicações, ela necessita ultrapassar os métodos dedutivos, não se conformando tão-somente com a coerência da determinação do sentido do objeto, por um sujeito que impõe a sua vontade. Esse processo de destacamento de regularidades desemboca em um conhecimento mutilado. Assim, observamos que os grandes arquétipos explicativos não fazem outra coisa senão esvaziar o objeto de sua complexidade. É precisamente neste sentido que se destaca a teoria sistêmica<sup>100</sup>, a qual foi desenvolvida, notoriamente, nas obras de Niklas Luhmann, Gunther Teubner<sup>101</sup> e Leonel Servero Rocha, apontando para um novo prisma teórico no sistema jurídico, proporcionando mediante a teoria da autopoiése, uma ressignificação da concepção de diferenciação, como modo de se encarar os paradoxos e transformar positivamente a cultura jurídica. Ao passo que os postulados dessa teoria permitem a abertura funcional cognitiva referente à compreensão do sentido.

Salientamos que, com o escopo de constituir nova teoria da sociedade fundamentada no sistema social, Luhmann visa analisar toda a sociedade. A partir disso, o autor propõe sugestões epistemológicas para a análise do sistema jurídico, de forma a deixar explícita as

---

<sup>99</sup>“é necessário ver e pesquisar o direito como estrutura e a sociedade como sistema em uma relação de interdependência recíproca. Essa relação possui também um aspecto temporal, além do material, levando, portanto, a uma teoria evolucionista da sociedade e do direito.” LUHMANN, Niklas. *Sociologia do direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: edições Tempo Brasileiro, 1983, p.15.

<sup>100</sup>“A teoria dos sistemas de Luhmann tem assim proporcionado a configuração de um novo “estilo científico” mais apto à compreensão das atuais sociedades complexas que vivemos, estando no centro das discussões atuais sobre o sentido do direito e da sociedade. Também procura explicar a sociedade como sistema social. É importante nesta matriz epistemológica demonstrar-se que certos elementos básicos tornam possíveis distintas formas, entre infinitas possibilidades, de interação social. Isto implica uma grande complexidade, que exige cada vez mais subsistemas como o direito, a economia, a religião, etc., que por sua vez se diferenciam criando outros subsistemas e assim sucessivamente. Existem então dois problemas principais que a sociedade se coloca: a complexidade e a dupla contingência.” Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4191.pdf> <Acesso em 07.09.2014>

<sup>101</sup>“Os pós-modernos de direita seriam aqueles reacionários os quais crêm na evolução da ciência positivista, enquanto censuram os movimentos culturais da modernidade, os quais rompem com as convenções e bons costumes (ética do trabalho, aura da obra de arte, etc.) a fim desestabilizar o sistema econômico.” Conforme: FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3 ed. São Paulo: brasiliense, 2010, p.124.

contradições que permeiam tal sistema. Assim, no entendimento de Costa, o sistema de Luhmann se instrumentaliza de maneira seletiva, pois, uma vez escolhida uma ordem, ele passa a ser complexo, justamente por realizar uma escolha da relação entre seus elementos<sup>102</sup>. Além disso, tal autor utiliza a teoria autopoietica, utilizada nas ciências sociais, para apresentar uma perspectiva mais ampla da instrumentalização/funcionamento do sistema do Direito, assim como da educação jurídica acoplada as suas complexidades.

O sistema jurídico visualiza na análise autopoietica a tentativa de concretizar os ideários constitucionais, uma vez que ela representa uma alternativa para o rompimento do Direito com a dogmática jurídica, sobretudo quando ela reconhece que a complexidade é imperfeita e que vivemos em uma coletividade multicultural, na qual as incertezas e contradições são latentes. Cumpre referirmos que na teoria sistêmica a sociedade é compreendida como um conjunto de subsistemas, sendo a comunicação a sua base reprodutiva.

Para compreender melhor esta estrutura, basta olharmos para a vinculação do sistema educativo com os sistemas econômicos<sup>103</sup>. As avaliações externas e internas, assim como os concursos públicos, enraizados na epistemologia tradicional, constituem um obstáculo para a reflexão e observação distinta do sistema educativo. Ora, não podemos negar que os métodos avaliativos funcionam como meio de controle da epistemologia jurídica, de forma a cooperar para a aversão às mudanças. A título de exemplo, a própria OAB, a qual critica o ensino jurídico vigente, porém permanece pautando sua avaliação da qualidade dos cursos de Direito na reprodução dos mandamentos da dogmática jurídica. E essa estrutura acarreta a inúmeros impactos, sobretudo em outros subsistemas.

De acordo com Luhmann<sup>104</sup>, os sistemas estão fechados em suas próprias operações e, em sendo assim, a eles não cabe deter estruturas, podendo somente, construí-las através de sua auto-organização. Isso significa dizermos que o sistema educacional representa um instrumento funcionalmente fechado, uma vez que quando se dá a comunicação causadora da

---

<sup>102</sup>COSTA, Bárbara S.. *Saberes propedêuticos e a formação do bacharel em direito no brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes*. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000007/00000725.pdf> <Acesso em 07.09.2014>

<sup>103</sup>Esses vínculos foram, exaustivamente, debatidos nos capítulos anteriores.

<sup>104</sup>LUHMANN, Niklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 184.

crise, a compreensão não se opera, devido a sua irritabilidade. Por seu turno, a autopoiese versa justamente sobre o estado onde se localizará o sistema em seguida da consumação de suas operações internas, a partir dos entraves estabelecidos por ele próprio. Tais considerações são de suma importância para examinarmos a reprodução do conhecimento nos subsistemas supramencionados.

Além disso, na perspectiva de Luhmann<sup>105</sup>, não caberia ao sistema educacional tomar a frente das decisões políticas, muito embora ele se encontre, de certa forma, interligado a tais deliberações ao abordar os planos político-pedagógicos dos cursos jurídicos. Assim como outro ponto importante suscitado por esse autor, consiste na qualificação do discente como “máquina trivial”<sup>106</sup> oriunda da ontologia Aristotélica, a qual incide na estrutura de estímulo-resposta, acarretando no processo decoreba. Assim, para Rocha e Krepsky:

cumprir destacar que o ciclo de reprodução do conhecimento antes descrito, percorre todos os subsistemas em análise. O “judiciário” por meio de seus “operadores” ou decidem com base no que já fora decidido, ou com base no que é produzido pela doutrina. Mas o que é produzido pela doutrina também é replicado na academia, que forma novos “operadores” exímios replicadores. Enfim, a Ciência Jurídica e o Direito são reduzidos e simplificados ao ponto de serem facilmente reproduzidos sejam por meio de publicações científicas ou não, seja por meio de decisões concretas. E o locus acadêmico apropriado, qual seja, as Universidades, tem sucumbido a essa reprodução. Mesmo comportando exceções, essa é a realidade de reprodução que condiciona todos os sistemas parciais em foco.<sup>107</sup>

De tal modo que, segundo Costa e Rocha:

A proposta sistêmica e transdisciplinar a respeito da temática encontra nesse modelo tecnicista uma barreira para sua realização. Isso porque, as perspectivas propostas exigem uma observação sofisticada da relação entre os inúmeros subsistemas sociais existentes. O modelo tradicional, tecnicista, fragmentado e disciplinar, não permite ao observador um olhar mais atento acerca do caráter autopoietico dos sistemas.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup>Idem, p.185.

<sup>106</sup>Para melhor compreender tal expressão: “A realidade da educação jurídica brasileira permite constatar o freqüente erro cometido em tratar o aluno como “máquina trivial”. Buscando a certeza e a confiabilidade do conhecimento (herança do paradigma tradicional do saber), as teorias modernas forma construídas sob o modelo mais confiável, pautada em uma estrutura educativa preocupada com a lógica do estímulo/resposta. Isso porque as máquinas triviais são mais fáceis de observar e avaliar.” Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000007/00000725.pdf> <Acesso em 07.09.2014>

<sup>107</sup>ROCHA, Leonel Severo; KREOSKY, Giselle Marie. *Direito, a ciência e a educação: relações intersistêmicas e as respostas para os novos direitos*. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=59accb9fe696ce55> <Acesso em 07.09.2014>

<sup>108</sup>COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. *Da tecnicização do saber jurídico ao desafio de uma educação transdisciplinar*. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=068190eec8a5bd9a> <Acesso em 07.09.2014>

Enfatizamos que os próprios resultados desses processos avaliativos servem como índices de progresso ou retrocesso do ensino jurídico. Podemos citar, novamente, como exemplo, o Exame de Ordem onde os resultados de aprovação egressos indicam que os melhores resultados advêm das universidades públicas. Em vista disso, os cursos privados deveriam minimizar os resultados, talvez propondo o encurtamento das diferenças presentes nos egressos dessas instituições. A inclusão citada na teoria Luhmanniana consistiria em proporcionar ingresso de todos a todos os sistemas, uma vez que o sistema educativo se identifica com o intuito de educar, sendo este o fator preponderante para sua distinção.

Coube propormos aqui uma perspectiva distinta acerca do sistema educativo jurídico, o qual, muito embora detenha certas limitações, é capaz de proporcionar uma ruptura com os dogmas normativistas<sup>109</sup> reproduzidos ao longo da modernidade. A teoria Luhmanniana apresenta a ciência jurídica, não só como um aparato normativo, mas um sistema interligado com outros subsistemas (economia, sociologia, política), fato que desvenda as contradições presentes na teoria de pureza kelseniana. Muito embora a teoria sistêmica de Luhmann tenha apresentado importantes considerações na temática da educação jurídica, seu pensamento é pouco explorado no âmbito do Direito e detém certas limitações.

### **3.3 Hermenêutica e o papel de um ensino transformador**

Como exposto ao longo desse trabalho, a transformação da cultura jurídica tem se demonstrado uma tarefa árdua, perpassando a ruptura de discursos retóricos da cultura jurídica e dos valores epistemológicos que a sustentam até se chegar às políticas gestoras estatais, as quais contribuem para a reprodução desses dogmas. No entanto, urge ao Direito a desconstrução hermenêutica de reprodução do sentido, impõe-se a elaboração de um discurso crítico que oculta o seu perfil transformador. Podemos destacar Streck e Warat como protagonistas da construção de um novo pensamento jurídico. Os pontos cabais que são desenvolvidos por tais autores, quais sejam: a mistura da metafísica clássica e a filosofia da consciência, o atual paradigma do modelo liberal-individualista-normativista, desenvolvido em um campo jurídico, dito como senso comum teórico dos juristas.

Nesse sentido, STRECK esclarece:

---

<sup>109</sup>Normativista no sentido da teoria kelseniana.

Parte-se pois, da premissa de que as práticas argumentativas do judiciário, da dogmática jurídica e das escolas de Direito são consubstanciadas pelo que se pode denominar de sentido comum teórico dos juristas ou campo jurídico (Warat-Bourdieu), o qual se insere no contexto da crise do modelo de Direito de cunho liberal-individualista. Para tanto, basta um passar d'olhos no Direito penal e na cultura manualesca-estrandartizada que domina a aplicação desse ramo o Direito. Essa crise do modelo (dominante) de Direito (ou modo de produção do Direito) institui e é instituída por uma outra crise, aqui denominada/ trabalhada como *crise dos paradigmas aristotélico-tomista e da filosofia da consciência*, bases desse modelo liberal-individualista de interpretação/ aplicação do Direito ainda dominante no “campo jurídico” vigorante.<sup>110</sup>

O obstáculo da educação fragmentária é deveras preocupante, uma vez que ela consiste em um hábito jurídico, sendo tida como verdade máxima no contexto jurídico brasileiro. Os primados supramencionados permanecem enraizados no imaginário dos juristas, embasada na lógica do sujeito cognoscente, na qual as formas de vida e relacionamentos são e funcionalizadas, ficando tudo comprimido na temática sujeito-objeto.<sup>111</sup> Ora, isso é notório quando, para os operadores de Direito, bem como para os docentes, tudo pode ser alvo de disjunção, desde o texto e norma, o direito material e processual até a teoria e prática. No entanto, talvez seja o momento oportuno para referirmos que a fragmentação e a, conseqüente, simplificação são desconexos com a hermenêutica filosófica trabalhada por Streck.

O ensino do Direito deve para mudar essa realidade, investir-se de sua função de formar profissionais conscientes de seu papel de transformador na sociedade. Para isso é necessário conceber outra maneira de ministrá-lo e estudá-lo. Primeiramente, a reforma do pensamento se faz necessária, pois, só a partir da concepção interdisciplinar poderemos desmitificar os ingredientes ideológicos do Direito, tendo em vista que, segundo Morin<sup>112</sup>, a complexidade não abrange somente a grande quantidade de unidades de interações, as quais desafiam a nossa capacidade de quantificar, mas incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios e é esta a percepção que liberta da capacidade criadora. Assim sendo, o realmente importa, neste contexto de emancipação, não se trata de reconhecer qual é o poder que atua do exterior sobre a ciência, mas sim acordar para as implicações que cercam o poder dos

---

<sup>110</sup>STRECK, op. cit., p. 19.

<sup>111</sup>Idem, op. cit., p. 70.

<sup>112</sup>MORIN, op. cit. p. 35.

enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global.<sup>113</sup>

No entanto, muito embora haja a superação da incapacidade de aprender e ensinar, atinente ao pacto da mediocridade<sup>114</sup>, consistente em ambos ceder às mecânicas do jogo, ainda temos a problemática que circunda a doutrina predominante, a qual simplifica os institutos jurídicos com exemplos destoantes da realidade social. É possível estabelecer uma relação com a doutrina dos tribunais, exploradas pelos estelionatários educacionais, introduzida erroneamente para o Brasil, que dita a forma de decidir, e, de certo modo, também estabelece o método de ensino, coadunando a crise do ensino jurídico brasileiro. Além disso, o juridicismo<sup>115</sup> também está inserido nesta problemática, tendo em vista que é um estilhaço privilegiado de uma cultura onde a experiência de desamparo é o reflexo da impotência do Direito, fato que torna extremamente difícil a prática de solidariedades social.

O legado que Warat procurou nos deixar consiste em percebermos que os juristas dispõem de um conjunto de pequenos fragmentos de conhecimento como partes de teorias vagamente identificáveis e coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, que lhes tolera produzirem um discurso comum, mas partindo de um teórico. Deste modo, canonizam-se certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O Senso Comum Teórico dos Juristas é:

a voz do “off” do direito, como uma caravana de ecos legitimadores de um conjunto de crenças, a partir das quais podemos dispensar o aprofundamento das condições e das relações que tais crenças mitificam. Grosso modo, podemos dizer que os hábitos semiológicos de referência encontram-se constituídos: por uma série móvel de conceitos, separados, estes últimos, das teorias que os produziram; por um arsenal de hipótese vagas e, às vezes, contraditórias; por opiniões costumeiras; por premissas não explicitadas e vinculadas a valores; assim como, por metáforas e representações do mundo. Todos os elementos apesar de sua falta de consistência, levam a uma uniformidade última de pontos de vista sobre o direito e suas atividades institucionais.<sup>116</sup>

A hermenêutica jurídica se insere nesse contexto, uma vez que as palavras, quando utilizadas como instrumentos para sinalizar determinada norma jurídica, não detêm um sentido próprio. Elas são compostas de incertezas e indeterminações, as quais são supridas

---

<sup>113</sup>FOUCAULT, op. cit., p. 4.

<sup>114</sup>RODRIGUES, op. cit., p. 51.

<sup>115</sup>WARAT, op. cit., p. 406.

<sup>116</sup>Idem, p.32.

pela interpretação do operador jurídico. No entanto, isso não importa referirmos que o interprete está livre na compreensão de lei, a ele não cabe a prerrogativa de atribuir sentidos que lhe sejam mais convenientes. Essa tensão entre o que está disposto no texto normativo e o sentido que lhe é refutado tem de ser ponderado. Não queremos afirmar que a norma contém um sentido perpétuo que ultrapassa a temporalidade. A diferença consiste no fato de que muitos juristas, impregnados do senso comum, passeiam no campo jurídico, ora utilizando os princípios constitucionais, ora aplicando as regras positivadas.

Em suma, a questão aqui proposta não consiste em enquadrar a lei em um projeto hermenêutico, tendo em vista que ela não tem a razão de sua existência em si própria, mas sim mostrar que determinada lei só está prevista no ordenamento jurídico, em virtude de debates políticos, que envolvem enfrentamentos históricos, convenções e lutas sociais. Assim, é preciso a superação do modelo sujeito-objeto atrelada a reformulação da cultura jurídica, a partir de uma reconstrução da epistemologia jurídica. Conforme leciona Freire:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup>FREIRE, op. cit., p.12.

## CONCLUSÃO

Ao longo desses três capítulos procuramos debater os problemas e obstáculos presentes na educação jurídica, fatos que estão arraigados nas mais profundas bases de sua estrutura. Contudo, as nossas ideias centrais se detiveram em apresentar um olhar panorâmico sobre a metodologia tradicional do ensino, as políticas públicas educacionais e a atuação da OAB na tentativa de assegurar a qualidade a partir de métodos paradigmáticos os quais permanecem obscuros no processo pedagógico.

Dentro da necessidade de concretizar o Direito Constitucional à Educação e garantir a execução de normas constitucionais e infraconstitucionais que regulam a qualidade dos serviços prestados no plano do ensino jurídico, aprofundamos o estudo sobre as políticas públicas regulatórias da educação jurídica, verificada após a expressiva eclosão de vagas em cursos jurídicos já existentes e a criação de Faculdades de Direito em instituições privadas.

O que constatamos foi que tanto as instituições jurídicas públicas como as privadas apresentam limitações e incapacidades significantes, o que acaba por comprometer, em um futuro não tão distante das salas de aula, o ideário constitucional da democracia do ensino superior. Isso porque o aumento do número de autorizações e reconhecimentos não foi acompanhado com a sua necessária qualidade.

Partindo dos dados apresentados, mostramos que a expansão dos cursos jurídicos consistiu em um processo improvisado, tendo sido mais uma conduta estatal paliativa para responder as pressões sofridas por uma sociedade que anseia mudanças sociais, do que propriamente um projeto de reformulação e democratização da formação superior.

No entanto, não nos restringimos a apresentar dados numéricos, tendo em vista que isto não representa o cerne da problemática educacional jurídica. Foi necessário ampliar o foco e demonstrar que a educação jurídica precisa ser abordada de forma diferente, não somente a partir de dados isolados de crescimento institucional.

Vimos que, a partir de tendências mercantilistas, o Direito pouco é criticado pelos professores ao ministrar suas aulas; muito menos pelos alunos que fingem aprender<sup>118</sup>, conforme o velho pacto da mediocridade. É como se não houvesse preocupações, muito menos com os compromissos sociais que os futuros profissionais deveriam ter em um Estado Democrático de Direito.

A partir dessas considerações, verificamos que o ensino jurídico atual precisa ser modificado para um sistema de aprendizagem. Podemos permanecer insistindo nas reformas paliativas, com mudanças curriculares e didáticas falaciosas, ou podemos partir para uma reformulação do próprio pensamento jurídico mediante as propostas de Luis Alberto Warat – o qual denuncia o senso comum teórico dos juristas –, objetivando que o ensino do Direito não seja acrônico e atópico, como tem sido.

Dentre as medidas necessárias para a modificação da situação vigente, estão a análise dos currículos jurídicos e a modificação da visão tradicional do ensino, pautada, sobretudo, no positivismo exacerbado, na ausência de interdisciplinaridade e numa postura na qual o aluno não participa ativamente do processo de formação acadêmica. Ademais, dentro desse processo de transformação, é preciso construir um Direito crítico, capaz de fazer leituras da realidade, provocando mudanças sociais necessárias.

Os métodos de avaliação estão enraizados nesse padrão de conhecimento, fato que dificulta a observação e reflexão diferenciada do sistema educativo. Muito embora a OAB se apresente de forma crítica em relação ao estelionato educacional, sua metodologia educativa exerce uma atividade contraditória, pois ao valer-se do Exame de Ordem dita o padrão de qualidade, qual seja: a memorização de códigos e da doutrina dos tribunais.

Como proposta para uma possível mudança estaria a Teoria dos Sistemas, de Luhmann, que abrange uma mudança epistemológica; e uma nova concepção de hermenêutica jurídica, construída a partir dos postulados de Lenio Streck e Warat. Isso porque mediante questões que integrassem diversas áreas do saber, poderíamos ter uma visão mais global dos fenômenos sociais, dando maior arcabouço para os juristas, sem, contudo, adentrar em processos de memorização.

---

<sup>118</sup>Consumidores de diplomação, aqueles alunos que se preocupam muito mais com a aprovação do que propriamente com a formação.

Ademais, a reforma do pensamento, proposta pelo autor Morin, detém grande aversão no âmbito do pensamento jurídico, em virtude de trabalhar a complexidade do pensamento em toda a estrutura educacional, não apenas no ensino superior. Além dos mais, elas encontram maiores dificuldades justamente por apresentar um aspecto inter ou transdisciplinar do saber.

O problema do pensamento mecanicista é um obstáculo no desenvolvimento do saber jurídico. A sua matriz teórica, quando introduzida no Direito, acarreta na sua acriticidade, transformando-o em um instrumento inerte frente aos fenômenos sociais. E isso se desenvolveu em razão da busca incessante por segurança jurídica e domínio epistemológico e metodológico a partir da concepção científica.

Em suma, é preciso um Direito crítico, capaz de fazer leituras da realidade e apto a provocar as mudanças necessárias nesta realidade. Contudo isso acontecerá quando este ensino souber despertar o desejo pelo saber e pela participação crítica e interativa dos alunos, peças elementares na construção de um novo modo de ensinar e aprender, aliado a uma perspectiva mais elaborada e inovadora da epistemologia e da hermenêutica jurídica. Somente com mudanças de mentalidade dos diferentes atores envolvidos na educação jurídica esta poderá deixar de ser apenas um ensino (reprodução) comercial, em que o professor somente deposita o produto e o aluno consome. Direito tem de estar vinculado em atividades ligadas à pesquisa e extensão e a interdisciplinariedade, cumprindo com sua função social de transformar e melhorar a realidade social, com construção conjunta de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W.. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BAUMER, Franklin L. *O pensamento europeu moderno*. Volume I. Séculos XVII e XVIII. Rio de Janeiro: Edições70, 1977.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Direito e ensino jurídico*. São Paulo: Atlas, 2001.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João ferreira de.; MOROSINI, Marília. *Educação superior no brasil - 10 anos pós-LDB* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2008, 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2).
- BIRNFELD, Carlos André. *Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos de direito*. Pelotas: Delfos, 2001.
- BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Tradução de Márcio Pugliese, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone: 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- CAVALCANTE, Joseneide Franklin. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais, Brasília: UNESCO BRASIL, sesu. 2003.
- FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito. técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3 ed. São Paulo: brasiliense, 2010.

LUHMANN, Niklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, Niklas. *Sociologia do direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1983.

LYRA FILHO, Roberto. *Por que estudar direito hoje?*. Brasília: Edições Nair, 1984.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 3ª Edição, 2005.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. e FERNANDES, Maria Dilnéia E. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educação & Sociedade, vol.30, n.º 108, p.761-778, out. 2009.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. *Educação jurídica pensando o direito no século XXI*; v.2 - 2. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2012.

SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito - diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal; 1989.

SANTOS, Boaventura; FILHO, Naomar de Almeida, organizadores. *A universidade no sec. XXI: por uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 8 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Coordenadores Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover e Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao pensamento crítico*. 8. Ed – São Paulo: Saraiva, 2012.

BARROSO, João. *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. <Acesso em 29.05.2014>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20110](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20110) <Acesso em 20.03.2014>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *O MEC, os cursos de Direito e a manifestação da OAB* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/oab1.pdf> <Acesso em 30.06.2014>

CARVALHO, Ricardo Motta Vaz de. *A sociedade jurídica na ótica da teoria dos sistemas de niklas Luhmann*. Disponível

em:<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4191.pdf> <Acesso em 07.09.2014>

CHAUI, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf><Acesso em 23.08.2014>

Conselho de reitores das universidades brasileiras [internet]. Brasília: Publicado em 11 de março de 2014. Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/2014/03/11/fies-e-prouni-ja-respondem-por-31-de-matriculas-de-universidades-privadas/>. < Acesso em 20.03.2014 >

COSTA, Bárbara S.. *Saberes propedêuticos e a formação do bacharel em direito no brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes*. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000007/00000725.pdf> <Acesso em 07.09.2014>

COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. *Da tecnicização do saber jurídico ao desafio de uma educação transdisciplinar*. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=068190eec8a5bd9a> <Acesso em 07.09.2014>

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Políticas curriculares, estado e regulação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> <Acesso em 29.05.2014>

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso à informação [internet]. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/> <Acesso em 30.06.2014>

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso à informação [internet]. *Instrumento de avaliação institucional externa*. Brasília: publicado em setembro de 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_institucional\\_externa\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf) <Acesso em 30.06.2014>

NEVES, Marcelo, Luhmann, Habermas e o estado de direito. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451996000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000100006&lang=pt)<Acesso em 06.07.2014>

RATTO, Cleber Gibbon; HENNIG, Paula Corrêa. *(In)comunicabilidade e tolerância na educação*. Notas a partir de Nietzsche e Merleau-Ponty. In: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/10.pdf> <Acesso em 26.08.2014>

ROCHA, Leonel Severo; KREOSKY, Giselle Marie. *Direito, a ciência e a educação: relações intersistêmicas e as respostas para os novos direitos*. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=59accb9fe696ce55> <Acesso em 07.09.2014>

STRECK, Lenio Luiz. Revista Consultor Jurídico. *Senso incomum: o processo eletrônico e os novos hermeneutas - parte I*. São Paulo: Publicado em 03 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-jan-03/senso-incomum-processo-eletronico-novos-hermeneutas-parte> <Acesso em 30.06.2014>